

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

أطروحة مقدمة

لنيل شهادة الدكتوراه علوم

تخصص: علوم التربية

دور التعليم التحضيري في تنمية الاستعداد للتعلم و الكفاءات الاجتماعية

دراسة مقارنة بين القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية و الروضة

بولاية عين تموشنت

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: مقداد اميرة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
غياث بوفلجة	أستاذ	جامعة وهران 2	رئيسا
تليوين حبيب	أستاذ	جامعة وهران 2	مشرفا ومقررا
بلعربي الطيب	أستاذ	جامعة الجزائر2	مناقشا
بوغازي الطاهر	أستاذ	جامعة تلمسان	مناقشا
قمراوي محمد	أستاذ محاضر– أ –	جامعة وهران 2	مناقشا
شريفي علي	أستاذ محاضر –أ –	جامعة سعيدة	مناقشا
بغداد لخضر	اطار سامي	وزارة التربية	مدعو

السنة الجامعية: 2016 – 2017



جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

أطروحة مقدمة

لنيل شهادة الدكتوراه علوم

تخصص: علوم التربية

دور التعليم التحضيري في تنمية الاستعداد للتعلم و الكفاءات الاجتماعية

دراسة مقارنة بين القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية و الروضة

بولاية عين تموشنت

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: مقداد اميرة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
غياث بوفلجة	أستاذ	جامعة وهران 2	رئيسا
تليوين حبيب	أستاذ	جامعة وهران 2	مشرفا ومقررا
بلعربي الطيب	أستاذ	جامعة الجزائر2	مناقشا
بوغازي الطاهر	أستاذ	جامعة تلمسان	مناقشا
قمراوي محمد	أستاذ محاضر– أ –	جامعة وهران 2	مناقشا
شريفي علي	أستاذ محاضر _أ _	جامعة سعيدة	مناقشا
بغداد لخضر	اطار سامي	وزارة التربية	مدعو

السنة الجامعية: 2016 – 2017

الإهداء

إلى من يظل بوجودهما في حياتي بابا من أبواب الجنة مفتوحا، والدي الغاليين...

إلى من تجمعني بهم رابطة الدم و أتقاسم معهم الفخر، و النجاح، والفرح و حتى لحظات الفشل و الإحباط، أشقائي و شقيقاتي...

إلى من كانت حروفهم دوما عِطرا على دفاتري، و أقوالهم و معارفهم سَقيًا لِظَمئي المعرفي، و أسمائهم على صفحات أبحاثي و شهاداتي فخرا لي ، أساتذتي

و إلى أستاذي "تيلوين حبيب" خالص شكري و امتناني و كامل احترامي لصبره علي، و تفانيه في مراجعة كل خطوة من هذا العمل.

إلى رفقاء الدرب في المركز الجامعي بعين تموشنت و جامعة وهران2، إلى طلابي النجباء، و إلى البراءة أطفال التحضيري بعين تموشنت...

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

مقداد اميرة

الشكر

ها قد انتهت مشقّة الثّماني سنواتٍ لِتُثمر بعد جُهدٍ جهيد هذا العمل المتواضع الذي يحمل بين دفّتيه عصارة البحث المتواصل و القراءات المستمرّة و التّنقيب عن كلّ معلومة تخدم هذا المشروع.

وإذ خرج هذا العمل إلى النّور، فذلك لأنّ المخلصين والصّادقين ممّن وقفوا إلى جانبي خاصة في الجانب الإحصائي، و أبقوا أبواب جودهم عليّ بالعلم والنّصح والإرشاد وحتّى الصّبر مفتوحة دائما... و هم الأساتذة الآتية أسماؤهم: أ.د. أمحمد تيغزة، أ.د.ماحي إبراهيم، د.شريفي علي، أ.عدة بن عتو.

لن تكفي كلمة "شكرً" لكم، لكنّ دعواتي الصّادقة لكم و من أجلكم ستشعل قنديلا في دروبكم كما فعلتم معي دوما...

أستاذي الفاضل الدّكتور حبيب تيلوين، لك منّي شكري واحترامي وكلّ تقديري...

- الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة... شكرا لكم لأنكم شرفتم هذا العمل.
- الأساتذة الزّملاء... شكرا لكم على كلّ دقيقة منحتموني إيّاها، وكلّ لحظة شرحٍ قذفتم بها في لُجّة بحر تساؤلاتي، كانت شراعا لنجاة حيرتي و يأسي.
- إلى كلّ المؤسّسات التّي أجريت فيها دراستي، أطفالها، مربياتها و مُدرائِها شكري و امتناني...

أميرة مقداد

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التعليم التحضيري في تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة، والكشف عما إذا كانت توجد فروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية هذه الكفاءات و مهارات الاستعداد، في ضوء متغير نوع المؤسسة، والجنس، و المستوى الاجتماعي الاقتصادي للطفل. و قد تمثلت عينة البحث في 411 طفل (163 ذكور و 248 إناث) من قسم التعليم التحضيري منها 200 طفل بالقسم التحضيري في الروضة و211 من القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية. كما اعتمد البحث على مقياسين هما:

- مقياس الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى الطفل البالغ سنتين و نصف (2,1/2) إلى ست (06) سنوات.
- مقياس الاستعداد للمدرسة من اعداد المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية (2008) تحت اشراف منظمة اليونيسف.

أما الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة فتتمثل في اختبار الفروق t.test، تحليل التباين الثنائي ، اختبار توكاي Tukey للمقارنات البعدية و أخيرا تحليل الانحدار.

و قد صيغت فرضيات الدراسة على النحو الاتي:

1. للتعليم التحضيري دور في تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة.
2. لا يوجد فرق بين االقسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة.
3. لايوجد فرق بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لطفل ما قبل المدرسة يعزى لاختلاف الجنس.
4. لايوجد فرق بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لطفل ما قبل المدرسة يعزى لاختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي.
5. تساهم الكفاءات الاجتماعية في التنبؤ بالاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. لا يساهم التعليم التحضيري بنمطيه (الروضة و المدرسة الابتدائية) في تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة، بينما يساهم في تنمية الاستعداد للتعلم.
2. لا يوجد فروق دالة احصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية، بينما توجد فروق بين

القسمين التحضيريين من حيث تنمية الاستعداد للتعلم لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية.

3. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور في كل من القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية، و كذلك لا توجد فروق دالة احصائيا بين الإناث في كلا القسمين التحضيريين. أما بالنسبة للاستعداد للتعلم فلا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور، بينما توجد فروق دالة احصائيا بين الإناث في كلا القسمين التحضيريين.
4. يوجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال في القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية عند مستوى الدلالة 0,05 في المتوسطات الحسابية للكفاءات الاجتماعية و المشكلات الداخلية و المشكلات الخارجية تبعا لمتغير نوع المؤسسة، وكذلك توجد فروق دالة بين أطفال نمطي التعليم التحضيري في المتوسطات الحسابية للكفاءات الاجتماعية والمشكلات الداخلية والمشكلات الخارجية، كما يظهر وجود فروق أثر تفاعل كل من المؤسسة و المستوى الاقتصادي الاجتماعي في المتوسطات الحسابية للتكيف العاطفي، المشكلات الداخلية والخارجية والتكيف العام. أما بالنسبة للاستعداد للتعلم فتوجد فروق دالة احصائيا في المتوسطات الحسابية للمهارات اللغوية والمعرفية و الشخصية الاجتماعية و الحركية لدى الاطفال تبعا لمتغير نوع المؤسسة، و تظهر الفروق دالة احصائيا في المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي، كما يظهر وجود فروق أثر التفاعل بين نوع المؤسسة و المستوى الاقتصادي الاجتماعي في المتوسطات الحسابية للمهارات الثلاث ماعدا المهارات اللغوية.
5. تساهم كل أبعاد الكفاءات الاجتماعية بشكل دال في التنبؤ بالاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة، بحيث كلما تغيرت الأبعاد (التكيف العاطفي، التفاعل مع الأقران التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية)، بدرجة معيارية واحدة تغير الاستعداد.

و قد نوقشت النتائج في ضوء الدراسات السابقة العالمية و الجزائرية.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص العينة على أساس نوع المؤسسة	125
02	خصائص العينة على أساس الجنس	125
03	خصائص العينة على أساس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطفل	126
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤسسات الخاضعة للدراسة	126
05	المجال الزماني و المكاني لإجراء الدراسة الاستطلاعية	127
06	مواصفات الروضة و القسم التحضيري بها	128
07	مواصفات القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية	129
08	عرض السلالم القاعدية و الإجمالية للبروفيل الاجتماعي العاطفي PSA	134
09	الفقرات التي تكون كل بند من بنود البروفيل	135
10	قياس الثبات لكل عبارات البروفيل	138
11	بدائل الإجابة على عبارات البروفيل PSA	140
12	معامل الثبات للمقياس ككل و لفقرات المقياس	149
13	عبارات البروفيل PSA التي تم تعديلها	150
14	مكان و زمان إجراء الدراسة الأساسية	156
15	مواصفات رياض الأطفال حيث أجريت الدراسة	157
16	مواصفات القسم التحضيري في رياض الأطفال حيث أجريت الدراسة	158
17	مواصفات المدارس الابتدائية حيث أجريت الدراسة	158
18	مواصفات القسم التحضيري بالمدارس الابتدائية حيث أجريت الدراسة	159
19	مواصفات العاملين في القسم التحضيري بالروضة	160
20	مواصفات العاملين في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية	161
21	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نوع المؤسسة	162
22	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	162
23	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس في كل مؤسسة	162
24	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس في المؤسسات الخاضعة للدراسة	163
25	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الاقتصادي/الاجتماعي	163
26	الارتباطات البينية بين أبعاد مقياس الكفاءات الاجتماعية	164
27	ثبات فقرات و أبعاد مقياس الكفاءات الاجتماعية باستخدام معامل ألفا كرومباخ	165
28	الارتباطات البينية لأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم	166
29	ثبات أبعاد مقياس الاستعداد بالمدرسة باستخدام معامل ألفا كرومباخ	167
30	درجات أطفال العينة في الكفاءات الاجتماعية (أدنى درجة، أعلى درجة ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري)	169
31	درجات أطفال العينة في مهارات الاستعداد للتعلم (أدنى درجة، أعلى درجة ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري)	170
32	الفرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية	171
33	الفرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للتعلم	172
34	الفروق بين الذكور في القسم التحضيري بالروضة و الذكور في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية	174
35	الفروق بين الإناث في القسم التحضيري بالروضة و الإناث في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية	175
36	الفروق بين الذكور في القسم التحضيري بالروضة و الذكور في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للتعلم	176
37	الفروق بين الذكور في القسم التحضيري بالروضة و الذكور في القسم التحضيري	177

	الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للتعلم	
38	نتائج اختبار (ويلكس لامبدا Wilks lambda) بالنسبة للمتغيرين نوع المؤسسة و المستوى الاجتماعي /الاقتصادي و التفاعل بينهما	178
39	نتائج تحليل التباين الثنائي و التفاعل بين المتغيرات	179
40	قيمة اختبار (ت) لدراسة الفروق بين القسمين في الأبعاد التي سجل فيها التباين	180
41	اختبار توكاي للمقارنات البعدية بالنسبة لأبعاد الكفاءات الاجتماعية (1. المشكلات الداخلية)	180
42	اختبار توكاي للمقارنات البعدية بالنسبة لأبعاد الكفاءات الاجتماعية (2. المشكلات الخارجية)	181
43	نتائج اختبار (ويلكس لامبدا Wilks lambda) بالنسبة لمتغير نوع المؤسسة و المستوى الاجتماعي /الاقتصادي	181
44	نتائج تحليل التباين الثنائي و التفاعل بين المتغيرات (مهارات الاستعداد)	182
45	قيمة اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المجموعتين	183
46	اختبار توكاي للمقارنات البعدية بالنسبة للاستعداد للتعلم (1.المهارات اللغوية)	183
47	اختبار (توكاي Tukey) للمقارنات البعدية بالنسبة للاستعداد للتعلم (2.المهارات المعرفية)	184
48	اختبار (توكاي Tukey) للمقارنات البعدية بالنسبة للاستعداد للتعلم (3.المهارات الشخصية الاجتماعية)	184
49	اختبار (توكاي Tukey) للمقارنات البعدية بالنسبة للاستعداد للتعلم (4.المهارات الحركية)	184
50	نموذج الانحدار الخاص بالفرضية الخامسة	186
51	تحليل التباين لبيان أثر الكفاءات الاجتماعية في الاستعداد للتعلم	186
52	قيم معاملات الانحدار لمساهمة أبعاد الكفاءات الاجتماعية في التنبؤ بالاستعداد للتعلم	187

مقدمة:

من أهم الأهداف و الغايات التي تسعى لتحقيقها الأبحاث و الدراسات في علم النفس و علوم التربية هي الكشف عن قدرات الطفل و إمكانياته و مواهبه ومعرفة الاستجابات التي تكتسب في الطفولة المبكرة لتوجيه نمو الشخصية، خاصة وأن قدراته واستعداداته وكفاءاته ومهاراته تتشكل وتنتظم بصفة كبيرة خلال مرحلة ما قبل المدرسة (أوجيني مدانات، 2002، ص09). و من هذا المنطلق تعتبر التربية التحضيرية ضرورة تربوية و اجتماعية لأنها نتاجا حيا لسيرورة تطور المجتمعات و دليل على تعقد الحياة بالمفهوم الواسع لها، فالأسرة و بحكم عوامل متعددة أصبحت تقدم أبنائها لهذه المؤسسات التربوية على اعتقاد منها أنها قادرة على مساعدتهم من خلال ثراء برامجها و اعتمادها على مناهج صالحة تتماشى و الدراسات العلمية في مجال النمو و الطفولة. (كركوش، 2008، ص10). و من أجل هذا تسعى المجتمعات لتوفير التربية التحضيرية بهدف الكشف عن مواطن القوة لإبرازها وتدعيمها ومواطن الضعف لتداركها وعلاجها قبل استفحالها.

و الجزائر على غرار الدول المتطورة تسعى لتدارك التأخر في تعميم التعليم التحضيري لأبنائها، إذ يعتبر التعليم ما قبل المدرسي في الجزائر في ازدياد ملحوظ بالنظر إلى الأقسام التحضيرية الملحقة بالمدارس الابتدائية فقط، سنجد أن عدد الأطفال قد ارتفع من 20,3 في 1993إلى 26,7 في 1995 ثم ارتفع إلى 28,2 سنة 1999 (MEN ,2001) و لعل من أهم المؤشرات على زيادة الإقبال على هذا النوع من التعليم في السنوات الأخيرة، تقليص سنوات الابتدائي بسنة واحدة، بهدف توفير الأقسام للتعليم التحضيري (مدير التربية ولاية وهران، 2009، مرجع سابق، ص63). فمن الملاحظ أن المؤسسات التي تقدم هذا النوع من التعليم تتعدد بشكل كبير منها: الكتاتيب و المدارس القرآنية و رياض الأطفال و حدائق الأطفال منها التابع للخواص و منها التابع للبلدية أو للمؤسسات (مثل المستشفيات، سوناطراك)، ومنها الأقسام التحضيرية الملحقة بالمدارس الابتدائية. و تعتبر الدراسة الحالية محاولة للمقارنة بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء متغير نوع المؤسسة و الجنس و المستوى الاجتماعي الاقتصادي. و قد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين نظري و تطبيقي.

تناول الجانب النظري خمسة (05) فصول: **الفصل الأول** المدخل للدراسة و يتضمن دواعي اختيار الموضوع، أهميته، الإشكالية و الفرضيات ثم المفاهيم الإجرائية الواردة في البحث. و يليه **الفصل الثاني** الطفولة و التعليم التحضيري في الجزائر، حيث تضمن في شطره الأول تعريف الطفولة و مكانة الطفل في كل من التشريع الدولي و الجزائري، ثم لمحة عن تطور الاهتمام بالطفولة في الجزائر، و تضمن في شطره الثاني مفهوم التعليم التحضيري و أهميته، و أهدافه، و أنواعه. يليه **الفصل الثالث** حول مناهج

التعليم التحضيري و تكوين المربيات حيث يتناول تعريف المنهج، خصائص منهج التربية التحضيرية، و الأسس الفكرية التي ينطلق منها منهاج التربية التحضيرية، دواعي بناء منهاج موحد للتربية التحضيرية، إضافة إلى أهداف هذا النوع من التعليم في بعض دول العالم، تكوين المربيات في مجال التربية ثم تكوين المربيات في الجزائر. أما **الفصل الرابع** فيتناول الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف عند الطفل و قد تضمن الفصل في شطره الأول لمحة عن تطور مفهوم الكفاءات الاجتماعية، مفهومها و طرق إكساب الطفل للكفاءات الاجتماعية، أما الشطر الثاني من الفصل فيتضمن مفهوم التكيف، أنواعه، و أسس التكيف السليم، العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية و التكيف. الفصل الخامس يتناول الاستعداد للتعلم و طفل ما قبل المدرسة، و يتطرق إلى مفهوم الاستعداد ثم تعريف للمهارات الأربعة (اللغوية، المعرفية، الشخصية الاجتماعية، الحركية)، ثم الاختبارات والمقاييس العربية و الأجنبية التي تناولت مهارات الاستعداد للتعلم و/أو للمدرسة.

أما الجانب التطبيقي من الدراسة فيشمل **الفصل السادس** الدراسة الاستطلاعية و **الفصل السابع** و يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية، حيث يتضمن الفصلان الإطار الزّماني و المكاني للدراسة و خصائص العينة و خصائص المؤسسات التي أجريت فيها الدراسة و التعريف بأدوات البحث و اختبار خصائصها السّيكومترية.

يليهما **الفصل الثامن** الذي يتناول عرض النتائج في ضوء الفرضيات الخمس، و**الفصل التاسع** و الأخير يشمل تفسير و مناقشة النتائج في ضوء عدد من الدراسات السابقة. و ختمت الدراسة باستنتاج عام و توصيات و اقتراحات على ضوء النتائج المحصل عليها.

الفصل الأوّل

مدخل الدّراسة

تمهيد:

يندرج موضوع هذا البحث "الطفولة الصغرى و التعليم التحضيري" في سياق أحد أهم المواضيع التي أصبحت تستقطب العديد من الباحثين و الدارسين في مجال علم النفس و علوم التربية، خاصة في الدول المتقدمة، و لا تُستثنى الدّول العربية من البحث في هذا المجال، نظرا لإدراكها لمدى أهمية الطفل و التربية الموجهة إليه في مراحل عمره المبكرة. من أجل ذلك، جاء هذا البحث كمحاولة لدراسة هذا الموضوع من إحدى زواياه للكشف عن دور التعليم التحضيري في تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة. و نتطرق في هذا الفصل لدوافع اختيار الموضوع و أهميته العلمية و التربوية، و نطرح الإشكالية التي ينطلق منها البحث، إضافة إلى جملة من المفاهيم الإجرائية و حدود الدراسة.

دوافع اختيار البحث:

يثير موضوع التعليم التحضيري أسئلة متعددة من حيث جودته و نوعيته في بلادنا: و هل هو فعلا يهيئ الأطفال للمراحل الدراسية المقبلة، وهل يتشابه التعليم التحضيري من حيث مناهجه و تطبيقاته في كل من رياض الأطفال و المدارس الابتدائية؟ و غيرها من الأسئلة. وقد لا يكون هذا العمل إجابة على كافة الأسئلة و لكنه محاولة للكشف عن أشكال الغموض التي كانت وراء الفكرة الأولى للبحث نلخصها في النقاط التالية:

1. الكشف عمّا إذا كان التعليم التحضيري متشابه من حيث الأهداف و المناهج في كل من رياض الأطفال و المدارس الابتدائية و من أين تستقي كل مؤسسة برامجها ؟
2. الكشف عما إذا كان التعليم التحضيري متشابه في كل من رياض الأطفال و المدارس الابتدائية من حيث الطرق التربوية المعتمدة.
3. الكشف عمّا إذا كان التعليم التحضيري يهيئ طفل مرحلة ما قبل المدرسة بإكسابه الكفاءات الاجتماعية وتسهيل تكيفه مما يسمح له بالاندماج في جماعات المدرسة في السنوات المقبلة.
4. الكشف عمّا إذا كان التعليم التحضيري يكسب طفل مرحلة ما قبل المدرسة المهارات اللغوية و المعرفية و الاجتماعية الكافية ليكون مستعدا لتعلم ما تقدمه له المدرسة لاحقا.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في قيمة مرحلة الطفولة الصغرى أولا ثم أهمية التعليم التحضيري في بناء شخصية الطفل من جوانبها المختلفة: التربوية، الاجتماعية و العاطفية، خاصة و أن موضوع الطفولة الصغرى أصبح من أكثر المواضيع إلحاحا من جهة على الحكومات من أجل الاهتمام بها، و من جهة أخرى على المختصين في ميادين علم النفس و علم الاجتماع و علوم التربية من أجل دراستها و البحث

فيها. علما أن الدول العربية عموما و الجزائر خصوصا لم تهتم فعليا بالطفولة الصغرى إلا منذ وقت قريب و هذا ربما ما يفسر القصور الواضح الذي يميز هذا القطاع.

الإشكـــــــــالية:

عرفت تربية الطفولة اهتماما كبيرا و انفتاحا واسعا منذ القرن الثامن عشر، حيث يُعتبر جون جاك روسو أول دافع لسيكولوجيا الطفل بكتابه الشهير (إيميل Emile–1767) مؤكدا أن الطفولة هي حياة تتميز بحقائق و قيم خاصة و مختلفة عن ما يتميز به الراشدون، حيث كان لعبارته الشهيرة* "ابدؤوا بدراسة تلاميذكم أولا لأنكم تجهلون عنهم الكثير" Commencez donc par étudier vos élèves car assurément » « vous ne les connaissez point الأثر الكبير في إيقاظ الفكر السيكولوجي و توجيهه إلى الطفولة لتقصي خصائصها و حاجياتها و مشكلاتها. (Baudier_Delay et all. ,1986, p 38) و (نظمي لوقا،1958).

وقد لقيت أفكار روسو استمرارية مع بداية القرن التاسع عشر مع الفلاسفة "كانط" و "هاربرت" Kant et Harbart اللذان أكدا على ضرورة أن تؤسّسَ التربية على علم النفس و احترام حقوق الطفل وصولا الى القرن العشرين الذي كاد يسمى بقرن الطفل Le siècle de l'enfant فقد أحصى كلاباريد Claparede 486 مرجعا في سنة 1902م و1200 مرجعاً في سنة 1926م و ما يقارب 1068 إسم مؤلف. كل هذه مؤشراتٌ على كمية الاعمال التي صدرت في هذا القرن كما يشير كلٌّ من "بوهلر" و "هيتزر" Buhler et Hetzer في 1929م إلى إنشاء 29 جريدة و مجلة متخصصة ما بين 1880م و 1914م (Baudier_Delay et all. :1986, p 38) و قد بقي هذا التزايد في الأعمال حول الطفل و سيكولوجيا الطفل و تربيته مستمرا في القرن العشرين إلى يومنا هذا كما تعتبر السنوات الأخيرة زاخرةً حافلةً بالأعمال في هذا المجال.

إنّ أهداف التربية التحضيرية و آمال الأولياء منها قد تطوّرت كثيرا، ولم يعد يُنظر إليها على أنّها مطلب اجتماعي وتعويضي فقط، بل أضحت بالإضافة إلى ذلك مطلباً تربوياً/نفسياً بالدّرجة الأولى (Leclercq :1995 ,P11)، و يتماشى هذا التصوّر مع ما تُجمِع عليه الأدبيات العلمية المختلفة، وخاصة تلك التي تحكمها مرجعيات سيكولوجية وتربوية حول أهمية السنوات الخمس الأولى من الحياة، و دور أساليب الرعاية و التربية المتّبعَة خلالها في تشكيل ملامح شخصية الطفل المستقبلية وفي تفتّق قدراته ومهاراته على التّعلّم والاكتشاف وحب العمل والنجاح. فالواضح من معظم نتائج هذه الأدبيات أن الأطفال الذين يستفيدون من تعليم أوليٍّ عادة ما يتميّزون عن غيرهم ممّن لم يستفيدوا من هذا النوع من التعليم، بالتفوق الدراسي وبالحافزيّة العليا والأداء الماهر ثم التواصل الجيد (أحرشاو،2011م، ص122).

وقد أصبح الاهتمام بالمتعلّم من القضايا المحوريّة التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية و التّعليم، إذ أنّ كل ما يُكرّس من جهود و دراسات و بحوث تربوية و نفسية يركِّز معظمُه على مجال دراسة المتغيرات الخاصة بالمتعلم مثل الخصائص الشخصية، الدافعية، الطموح و أسلوب التعلم من أجل التّعرّف على قدرات المتعلّم وجعل عملية تعلُّمه فاعلة وعملية تفاعله المدرسي والصفّيّ مفيدة له ولمجتمعه.(Brophy, 2000).

ففي هذه المرحلة تتبني الأسسُ الأولى لشخصية الطّفل، وتقام فيها إمكانات كبيرة للتّعلم إذا استُغِلّت استغلالاً فعالاً وهادفاً وخاصة عن طريق نشاط اللّعب المسيطرِ على حياته في هذه المرحلة العمرية. لهذا نجد المنشغلين بمجال الطفولة و التعليم التحضيري بصورة خاصة و المشرفين على المناهج الموجهة لهذه الفئة، يؤكدون على أن الرؤية التي تجمع بين عملية التعلم والنمو هي التوجّه الصّائب للتربية التحضيرية، وليس القصد منها إضفاء الطابع الشكلي النظامي عليها كما هو الحال في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وعليه لا بُدّ أن يشمل منهاج التربية التحضيرية القيَم والمهارات والكفاءات القاعدية المستعرضة التي يتوقع أن يحققها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بصرف النظر عن القطاع الذي يمنح هذه التربية. تبرز هنا ضرورة الاهتمام بتكوين مُربيّات الأطفال التي من مهامهنّ الإشراف والتربية ورعاية الطفل حتى تتكون شخصيته وتُبنى على الأسُس الصحيحة، حيث يتوجّب عليها اتّباع أساليب تسمح للأطفال بالحركة والتّعبير والتّفكير بحريّة وتلقائية من غير ضغوط قصد إكسابهم اتّجاهات إيجابية لتحمّل المسؤوليّة والاعتماد على النّفس، والثّقة بها، والمثابرة والمبادأة، واستِثارة العمليات العقليّة المختلفة كالتّعليل، والتّحليل، والتّركيب والحُكم من خلال أنشطة التصنيف، والترتيب، والمقارنة و غيرها.(اللجنة الوطنية للمناهج،2004). و قد تضمنت الوثيقتين الأساسيتين التي تسير التربية التحضيرية (منهاج التربية التحضيرية و الدليل التطبيقي للمنهاج)، جملة من الأهداف من أجل تطوير شخصية متكاملة الجوانب تستمتع بالحياة و التعلم و تتصف بالاستقلالية و الابتداع في إطار الجماعة كما تحسن التعبير عن أفكارها و أحاسيسها و تقدر على التواصل مع الآخرين، من خلال تحقيق عدد من الأهداف الفرعية نوجزها فيما يلي (فاطمة سعود،2009، ص25):

- تطوير ذكاء الطفل بتطوير قدرته على استكشاف بيئته و التلاؤم معها.
- تطوير قدرة الطفل على التعبير اللغوي و قدرته على التواصل مع الآخرين بيسر.
- بناء ثقة الطفل بنفسه و تعزيزها من خلال تقديره لإنجازاته و لإنجازات الآخرين.
- تطوير قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي.
- تطوير قدرة الطفل على الحكم الأخلاقي و تنمية القيم الدينية.
- إطلاق قدرة الطفل على الإبداع.
- تطوير قدرة الطفل على رعاية نفسه و المحافظة على صحته.

ولأنّ الدّول النّامية تواجه كثيرا من المشكلات التربويّة التي تُعيق الجهود المبذولة في سبيل التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فقد أصبحت الحاجة ماسةً إلى إعادة دراسة دور التعليم في هذه المجتمعات وكيف يصبح اكثر ارتباطا بحياة المجتمع وتطلعاته، وربط التعليم بخطط التنمية الشاملة. (حسان،1986، ص5)،

ففي مجال الاهتمام بالطّفولة الصغرى ورعايتها، لا تزال الجزائر كغيرها من الدول العربية خاصّة و دول العالم الثالث عامّة، تعاني قصورا كبيرا بالرغم من كونها من البلدان التي تولي اهتماما بالغا بهذه الفئة الهامّة من المجتمع. إذ يُعزى هذا التأخر الكبير للفترة الطويلة التي قضتها البلاد في استدراك ما خلفه الاستعمار في كافة ميادين الحياة الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية و التربوية.

و لا شك أن ميدان التربية و التعليم من أكثر الميادين التي تضررت من الاحتلال الفرنسي، و منذ استقلال الجزائر في 1962م ركّزت اهتمامها على تعليم الفئة من ستة(6) سنوات إلى ستة عشر (16) سنة أي التعليم الإجباري، نظرا لما كانت تعانيه البلاد آنذاك من فقر في الإمكانيات المادية والبشرية فضلا عن غياب سياسة تعليمية و تربوية واضحة.و بتاريخ 23 سبتمبر1965م قرّرت الوزارة المسؤولة إلغاء التّعليم ما قبل المدرسي من أجل استغلال كافة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في تعميم التعليم الإجباري في أقرب الآجال. (Benghabrit,1992)

و تجدر الإشارة إلى أنّه في الفترة التي كانت فيها البلاد تحت سيطرة الاحتلال الفرنسي، لم تُهمل الأسرة الجزائرية تعليم أبنائها رغم فُقر الحال و ذلك بإرسالهم إلى الكتاتيب، والمدارس القرآنية والزوايا. وكان صدور الأمريّة الرئاسيّة المُنظِّمة للتّربية والتكوين يوم 16 أبريل 1976، إعلاناً رسميّاً عن ميلاد المنظومة التربويّة الوطنيّة و تأسيس المدرسة الجزائريّة والنّظام المُشرّع لها والذي يستخلص أساسها من فلسفة الأمّة واتجاهها العقائدي.

و قد جاء في أمريّة 16 أبريل 1976م (رقم 35-76) في المادّة 19، أن التّعليم التحضيري هو تعليمٌ مُوجّهٌ للأطفال الذين لم يبلغوا سِنّ المدرسة بعد، و مع أنّ هذه الأمريّة لم تمنح التعليم التحضيري صبغة الإجبارية، إلاّ أنّ هذا النصّ القانوني يوضّح أن هذا الأخير يُعتبر مستوى تعليمياً خاصّاً، يمارَس في مؤسسات خاصة و يسعى لتحقيق أهدافٍ تربوية محدّدة. و تجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية آنذاك، لم تسمح بممارسته إلا في مؤسسات حكومية بينما منعته على الخواص و الأشخاص المعنويين. (Benghabrit, 2005, 26-27).

لم يكن في الإمكان تعميم هذا النّوع من التعليم آنذاك نظرا للقصور الكبير الذي كانت تعانيه البلاد في مجال التّعليم رغم أن مضمونه و أهدافه كانت واضحةً كما جاء في محتوى نصّ الأمريّة رقم 76_70 المؤرخ في 16 أبريل 1976، بأنّه تعليم تعويضيٌّ يهيئ الاطفال للدخول المدرسيّ، من خلال إكسابهم عادات سلوكية طيبة تفيدهم في نموّهم الجسميّ و تخلُق فيهم الحبّ و الولاء للوطنِ فضلا عن تعويدهم على

الجُهد، والعمل في جماعةٍ و تزويدهم بتربية فنيّة مناسبة، وتعليمهم المبادئ الأولى في القراءة، والكتابة، والحساب. (Benghabrit, 2005, 26-27)

أما اليوم، فقد اتّضحت الاتجاهات، والغايات، وأصبحت السّياسات التّعليمية والتّربويّة أكثر وضوحاً و جلاءً مما كانت عليه في تلك الفترة. كما أضحت الوسائل و الطّرق المعتمدة تستندُ إلى قواعد و ركائز علمية تسعى من خلالها البلاد إلى بلوغ المستويات المنشودة في التعليم و تحاول عن طريق عدد من الإصلاحات المتعاقبة إستدراك ما فاتها في مجال التربية و التعليم، واللحاق بركب المجتمعات المتقدمة التي تولي اهتماما بالغا للطفولة الصغرى، و رعايتها، وتربيتها، وتعليمها، وتضعها في مستهلّ انشغالاتها التنموية، وهذا ما يؤكد إدراكها واقتناعها بأنّ الاستثمار في هذا المجال لابد وأن يفضي إلى نتائج اجتماعية واقتصادية هامة ويوفّر على الأمّة أموالا و مجهودات كبيرة غالبا ما تُضطر إلى إنفاقها مستقبلا في محاربة الجهل، و الأمية و الفقر و الانحراف (أحرشاو، 1992، ص57). و نظرا لعمق هذه الحقائق، فقد بينت دراسات مستفيضة أن الاستثمار في برامج الرعاية و التربية في الطفولة المبكرة يعود بفوائد جمّة على مجالات عدة مثل زيادة نمو العقل، سهولة التعلم والاستعداد للمدرسة، والتكيف الاجتماعي، و رفع كفاءة نظام التعليم و تعزيز مشاركة المرأة في سوق العمل. وقد أكد هذه الحقائق باحثون كُثُر في مجالات مختلفة و بعيدة عن علم النفس والتربية و التعليم، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر "جيمس هاكمان" James Heckhman الحائز على جائزة نوبل في الاقتصاد سنة 2000م حيث يقول:" نحن كمجتمع لا يمكننا أن ننتظر حتى يبلغ الأطفال الصغار سن الرشد أو سن المدرسة لكي نستثمر في نموهم، فالتدخل حينها سيكون متأخرا جدا و لن يجدي نفعا (Heckhman ,2000). كما صرّح في المؤتمر الدولي حول التربية و حماية الطفولة الصغرى بموسكو أنه كلما خصّصت الدولة ميزانية أكبر للطفولة الأولى و التعليم التحضيري ، كلما انعكس ذلك إيجابا على نوعية الإطارات المتخرجة سواء من الناحية المهنية أو الوجدانية أو القدرات الإبداعية .(Heckhman, 2010)

و يتطلب هذا تلبية حاجات التعليم كما جاءت في الإعلان العالمي حول التربية للجميع Conférence mondiale sur l'éducation pour tous الذي عقد في جومتيين بتايلند (Jomtien, Thaïlande) في مارس 1990، و الذي نص في مادته الأولى على تمكين كل شخص من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلم وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعلم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء ، ولتنمية كافة قدراتهم للعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعالة في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم، ولاتخاذ قرارات مستنيرة ، ولمواصلة التعلم" (unesco,1990,p3). وكذلك ما نادى به المنتدى العالمي للتربية " Forum mondial

de l'éducation " الذي عقد في داكار في إبريل عام 2000 والذي حدد الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمع الدولي لتجويد التعليم الأساسي للجميع بحلول عام 2015، وأكد الهدف الثاني من أهداف المنتدى على تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي بحلول عام 2015(unesco,2000,p36).

و هذا ما يعكس الاهتمام البالغ الذي أصبح يحضى به موضوع الطفولة و في مجالاتٍ عديدةٍ كعلم النّفس، علوم التربية، علم الاجتماع، و مجال التشريع و القوانين.

كما يُجمِع العلماء والمنظّرون في مجال علم النفس والتربية على أهمية السنوات الأولى من حياة الإنسان، فهي فترة التكوين الجسمي إذ يبدأ الطفل فيها بفهم و تحديد مفهومه عن ذاته و عن الكون المحيط به، حيث يتم في هذه الفترة وضع الأسس ذات الأثر في تشكيل حياة الفرد فيما يلي ذلك من مراحل، و يقول **فروبل** في هذا الشأن: "إن السنوات الأولى من حياة الإنسان هي أهم مرحلة في تشكيل شخصيته فيما بعد، فهي فترة نمو وتعلم وبناء حقيقي لذات الإنسان الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية، إن حسنت التنشئة فيها وسارت في اتجاهها الإيجابي أنتجت شخصية سوية، وإن سارت في اتجاهها السلبي فالعكس صحيح".(ملحم:2010، ص36) و كذلك يؤكّد فرويد S.FREUD أهمية هذه المرحلة قائلا أنها تحدد شخصية الطفل و تؤثّر فيها لاحقاً بالسّلب أو الإيجاب. و تبعا لذلك، لابد من الاهتمام بمرحلة الطفولة حتى نصل بالطفل إلى توافق سليم و إلى بناء متين لشخصيته عندما يصبح راشدا (Zanden,1993 نقلا عن بني يونس،2005، ص 23).

كما تفيد نتائج أبحاث عالم النفس "**بلوم**" BLOOM أن ما يقرب من 50% من النمو العقلي يتم فيما بين الميلاد و العام الرابع، و 30% من النمو العقلي يتم في ما بين أربع و ثمانِ سنوات و 20% يتم في ما بين العام الثامن و السابع عشر من حياة الإنسان أي ما يقرب من 70% من النمو العقلي يتم بصورة نهائية خلال فترة الطفولة المبكرة و التي تقابل مرحلة ما قبل المدرسة مما يبرز أهمية الاعتناء بالأطفال في هذه المرحلة (ملحم:2010، ص37). لهذا تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الحاسمة في حياة الفرد فهي مرحلة التكوين التي يتم خلالها وضع البذور الأولى للملامح العامة لشخصية الطفل وما يتعلمه خلال هذه المرحلة يبقى أثره طوال العمر(محمد محمد سالم، موقع الكتروني).

و قد بيّنت الإحصائيات في مجال عمليات التقييم الدولية الواسعة النطاق لنتائج التعليم التي أجريت مؤخرا أن العديد من الدّارسين في شتى مناطق العالم لا يكتسبون المعارف و المهارات المنشودة، و تدل الشواهد المتأتية من البحوث و الممارسات على انه لا يكفي أن تتوافر فرص التعليم لضمان اكتسابهم لهذه المعارف والمهارات، حيث تشير تقديرات اليونسكو لسنة 2015م إلى أن 250 مليون طفل لا يجيدون

القراءة و الكتابة و الحساب حتى بعد قضاء أربع سنوات على الأقل في المدرسة.(UNESCO:2015، موقع الكتروني).

فنظريا سنُّ السادسة هو السّنُّ المعقول و المقبول لدى الأطفال بشكل أكيد نسبيا ليكون الطفل قادرا على اكتساب المعرفة المدرسية و على التكيف مع متطلبات المدرسة، إلا أن كلّاً من النفسانيين و المعلمين الذين يصطدمون بعدد من الأطفال ذوي المشكلات التعلُّمية منذ السنوات الدراسية الأولى، يعرفون إلى أي مدى لا يمكنهم الاعتماد على هذا المعيار إذ أن لاشيء أكثر تباينا في هذا السن من مستويات النمو(Test De Maturité Scolaire p.03)، الأمر الذي دفع بالحكومات إلى تركيز اهتمامها و عنايتها على السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل معتمدة في ذلك على الدراسات العلمية التي قام بها الباحثون في الميدان والنتائج التي توصلوا إليها، حيث أفادت هذه الأخيرة بأن الأطفال الذين التحقوا بالتعليم التحضيري أو تلقوا التعليم مبكرا هم أكثر قدرة على تحقيق النجاح الدراسي في المستويات الموالية مقارنة بالذين التحقوا بالمدرسة مباشرة. كذلك تؤكد "سوزال لوكلرك" Suzelle Leclercq أن التعليم التحضيري هو مرحلة تهيئ الطفل للمراحل الموالية و هو مقاومة للفشل الدراسي (LECLERQ S. 1995 ,p09). فالجزائر و إن كانت لا تزال تعرف عجزا و قصورا في مجال التعليم التحضيري من حيث تعميمه و شموله على كافة مناطق الوطن الحضرية والريفية وتحقيق تساوي الفرص بين أبنائه، إلا أنها تولي اهتماما بالغا بهذا الجانب، لا أدل على ذلك من المكانة التي تخولها للطفولة الصغرى في النصوص القانونية، على سبيل المثال لا الحصر المرسوم التنفيذي رقم 08ـ04 المؤرخ في2008 الخاص بالرعاية الموسعة والمصغرة للأطفال والذي يتضمّن شروط إنشاء و تنظيم و مراقبة مؤسسات استقبال و رعاية الطفولة الصغرى، وهي إحدى الدول الأعضاء في المعاهدة الدّولية لحقوق الطفل فقد صادقت على محتواها بالموافقة في 26 يناير 1993م إضافة إلى عدد من المشاريع التي خصّصتها الحكومة لتطوير الطفولة الصغرى و على رأسها مشروع Plan National d'Action (PNA) 2008م–2015م الذي يحمل شعار: "من أجل جزائر جديرة بالأطفال" حيث انطلق لأول مرة سنة 1990 و في تلك الفترة لم يحظَ المشروع بالقدر الكافي من الاهتمام و المتابعة نظرا للظروف السياسية التي كانت تمر بها البلاد (العشرية السوداء).

فظهور الأسرة النووية و خروج المرأة إلى ميدان العمل و تطور الوسائل التّكنولوجيّة وانتهاج سياسة تعميم التعليم ليشمل جميع الأطفال ولينتشر بكافة مناطق الوطن، كل هذا ساعد على ازدياد الحاجة إلى البرامج التربوية المبكرة وعلى وضع صغار الأطفال في مؤسسات خاصة بهم، مما يستدعي الاهتمام بكافة جوانب نموهم الانفعالية، والاجتماعية، والتربوية، والمعرفية حتى نكون بالفعل جديرين بأطفالنا. و قد باتت هذه الجوانب من حياة الطفل تحظى باهتمام كبير لدى الباحثين و الدارسين في ميادين علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، بهدف تقييم وظائف و مهام المؤسسات المستقبلة للطفولة الصغرى من حيث أهدافها التعليمية، والتربوية، والنفسية، والإجتماعية التي يفترض أن تُحقّقها في الطّفل مقارنة بالملمح الحقيقي له عند

بلوغه سن المدرسة و مدى اكتسابه للمهارات المعرفية، واللغوية، والحركية، والشخصية الإجتماعية التي تسمح له بالاندماج في الوسط المدرسي بكافة مكوناته بقدر كاف من الثقة و المرونة و الاستقلالية التي يحتاجها في المراحل المقبلة من حياته الدراسية و المهنية. إذ تعتبر مرحلة التعليم ما قبل المدرسي الأساس الذي تتشكل عليه معالم شخصية الطفل مستقبلا (بني يونس،2004 ص07).

وقد أثبتت نتائج الدراسات التتبعية على الأطفال الفرنسيين المقيدين بالتعليم الابتدائي وجود علاقة دالة بين عدد مرات رسوب الأطفال و عدم ترددهم على مدارس الحضانة بسبب تواجدهم في مناطق نائية قليلة السكان أو بسبب تواجدهم في مناطق حضرية فقيرة جدا و كثيفة السكان (عواطف ابراهيم،2007،ص22) ذلك أن ما يقدمه التعليم التحضيري لا يقتصر على تعليم المبادئ الأولية في الكتابة و القراءة و الحساب فحسب بل يتجاوزها إلى تنمية وتطوير الكفاءات الشخصية والاجتماعية عند الطفل و التي تعرف بأنها "استجابة الفرد بفاعلية في المواقف الاجتماعية (Krasnor–Rose, 1997)، و تتمثل في قدرة الفرد على توظيف المصادر الشخصية والبيئية المتاحة لتحقيق مخرجات أو نواتج نمائية جيدة (Sroufe et Waters, 1983) و تنطوي على مجموعة متنوعة من الصفات و السمات الايجابية مثل: التوكيدية و صورة الذات الاجتماعية، و التفاعل و المهارات المعرفية و الاجتماعية و الشعبية مع الأقران وما شابه(2009) Matson,. إذ يتضح من خلال الدراسات التي تناولت كلّا من المهارات و الكفاءات الاجتماعية أن المفهومين متقاربين من حيث المعنى، حيث تُعدّ الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الإجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته، فالفرد ذو الكفاءة الاجتماعية لديه قدرة على اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (حسن،2003) فقد عرف "عبد الرحمن" المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعيا و في الوقت ذاته تعتبر ذات قيمة للفرد نفسه و لمن يتعامل معه (عبد الرحمن 1998، ص222). و عرفها التركي على أنها السلوكيات الكلية و المعرفية التي يستخدمها الفرد في تعامله مع الآخرين و التي تتراوح بين السلوكيات غير اللفظية كالإلتماس البصري أو إيماءات الوجه و السلوكيات اللفظية كتقديم حلول تستجيب لحاجات الجماعة (التركي:2000، ص104).

فإذا علمنا أن رياض الأطفال كونها مؤسسات خاصة تتبنى مناهج و برامج تربوية مختلفة يحددها المسؤول عن كل مؤسسة باجتهاد منه و بمساعدة المربيات (Remaoun ,2005,p13). بينما تعتمد الأقسام التحضيرية التابعة للمدرسة الابتدائية على برامج وزارية يعدها و يشرف عليها مختصون في مجال تربية الطفولة الصغرى، فهل يمكن أن يكتسب الأطفال في المؤسّستين مهارات الاستعداد للتّعلّم و الكفاءات الاجتماعية ذاتها التي تؤهلهم للحياة في المراحل التعليمية الموالية؟ فوراء التنوع المؤسساتي الكبير يظهر اختلاف كبير على المستوى المادي كما على المستوى الإنساني، و هذا الاختلاف يُجَسِّد في عدد كبير من الوضعيات اللامساواة في نوعية التكفل التربوي(Benghabrit,2005, p10).

ولأن الدول المتقدمة تولي اهتماما بالغا لرعاية الطفولة الصغرى و تربيتها، فقد تشكَّل عدد من المنظمات التي تضع مجموعة من المعايير تسعى من خلالها إلى ضمان الجودة في مؤسسات استقبال و رعاية الأطفال الصغار و على رأسها منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية (OCDE)، التي تهتم بدراسة التحديات التي تطرحها رعاية الطفولة الصغرى للسلطات العمومية، إذ يُعتبر تطوير جودة التربية ما قبل المدرسة و استقبال الأطفال الصغار في مؤسسات و مراكز خاصة، من أهم انشغالات الدول الأعضاء في هذه المنظمة.

و بناء عليه صرحت Barbara Ischiger مسؤولة التربية بالمنظمة قائلة :" بإمكان مؤسسات التربية و استقبال الأطفال الصغار أن تحقق عددا هائلا من الفوائد و المنافع، إلا أن حجم هذه الأخيرة يتوقف بشكل أساسي على عامل الجودة ". و أضافت: " إن توسيع الإقبال على هذه المؤسسات دون التفكير في نوعيتها، لن يكون مجديا لا بالنسبة للطفل و لا بالنسبة لإنتاجية المجتمع على المدى البعيد" (,OCDE,2000). ومن أجل هذا انعقد عدد من المؤتمرات العالمية منذ السبعينات، توصي بضرورة الاهتمام بالطفولة الصغرى و التربية ما قبل المدرسة، و من تلك المؤتمرات المؤتمر العالمي لمدرسي الكتلة الشرقية الخاص بتربية الطفولة من سنتين إلى سبع سنوات المنعقد في مارسليا (1971) الذي اتخذ قرارا يقضي بإلزام الدول الأعضاء في المؤتمر بضرورة تنظيم تربية سن ما قبل المدرسة مع تحديد سياسة تربوية عامة للأسرة تسمح بنمو الأطفال عقليا و اجتماعيا نموا سليما، و كذلك مؤتمر خبراء المنظمة العامة للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية (1971) حيث نادى وزير الخارجية الفرنسي بجعل سن الإلزام فيما بين سن الثانية و الثانية عشر و ذلك لتعويض الأطفال عن الحرمان، والآثار السيئة الناتجة عن نقص التربية الأسرية كما نوه بأن ديمقراطية التعليم تتطلب إتاحة فرصا متكافئة لنمو الأطفال السليم في طفولتهم المبكرة. (عواطف ابراهيم،2007 ، ص22). ومؤتمر المنظمة العالمية للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية (1972) بضرورة الاهتمام بالطرق المستحدثة في دور الحضانة و رياض الأطفال بعد أن أثبتت هذه الطرق فعاليتها في تنمية ذكاء الأطفال (المرجع نفسه، ص22).

فالكفاءات الاجتماعية بكل ما تشتمل عليه من مهارات التفاعل سواء مع الأطفال أو مع الراشدين فضلا عن مؤشرات التكيف العاطفي لدى الطفل كاندماجه بسهولة في جماعات الأطفال و شعوره بالانتماء إليها و اقباله على اللعب و النشاطات الجماعية، إنما تتكون و تنمو في القسم التحضيري بكل مكوناته بدءا بالموقع، و لون الطلاء الخارجي و الداخلي، الأثاث المتوفر، المساحات المتوفرة للعب و النشاطات المختلفة، إلى البرامج المعتمدة في المؤسسة و المربيات المشرفات على الأطفال بتكوينهن و معارفهن و أسلوبهن في التعامل مع هذه الفئة و في هذه المرحلة الحرجة. و لا شك أن الكفاءة الاجتماعية هي استجابة متعلمة، فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين، فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير ويتعلم الأدوار الاجتماعية، وهو يتعلم التفاعل

الاجتماعي مع رفاق السن، ويتعلم المسئولية الاجتماعية (حبيب، 1990). و تشير الدراسات إلى أهمية الاسرة أيضا في اكساب الطفل الكفاءات الاجتماعية، فأسلوب الوالدين في تربية الأبناء هو الأكثر تحديداً وفاعلية في ثقافة المجتمع لتطوير الكفاءة أي هناك علاقة بين التدعيم الوالدي و الكفاءة الاجتماعية (Weis, 2002 ; De Souza et Paul, 2013).

و لهذا يجب تظافر جهود كل من الاسرة و الهيئة التربوية من أجل فهم هذا الطفل و متطلبات نموه و استكناه طاقاته و قدراته. و هذا ما توصي به المنظمات و المؤتمرات العالمية و من أقدمها مؤتمر المنظمة العالمية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية المنعقد سنة 1972م الذي يوصي بضرورة تكوين معلمات متخصصات في تربية الطفولة الصغرى للعمل مع الأطفال في الرّياض و دور الحضانة، بحيث يسهل إعدادهن العلمي بالتعاون مع الأطباء بهدف الكشف المبكر عن عيوب النمو قبل استفحال أمرها (عواطف ابراهيم،2007، ص22). و من أحدثها المؤتمر العالمي حول "حماية و تربية الطفولة الصغرى" (WCECCE) الذي نظمته منظمة اليونسكو و فدرالية روسيا و مدينة موسكو تحت شعار " بناء ثروة الأمم" سنة 2010 ، حيث كان من أهداف المؤتمر وضع تربية و حماية الطفولة الصغرى في أولويات الشروط الإستراتجية للتطور البشري، حيث أشارت المديرة العامة لليونسكو (Irina BOKOVA) إلى أهمية البرامج الموجهة إلى الطفولة الصغرى في محاربة اللامساواة بين الأطفال، و أنها تشكل نقطة البداية التي تضمن لهم تساوي الفرص، كما جاء هذا المؤتمر للتأكيد على سبل تحقيق أهداف "التربية للجميع" (EPT)، التي من أولى أهدافها "تنمية و تطوير حماية و تربية الطفولة الصغرى، و خاصة الاطفال العاجزين و الفقراء"(UNESCO, 2010). كما ورد في الوثيقة الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية (1998) شروط ملمح معلمة التربية ما قبل المدرسة توخيا لتأمين التكفل التربوي السليم بأطفال التربية ما قبل التمدرس، نلخصه على النحو الآتي:(سعيد بوشينة 2008: 209).(سميرة نقادي:2011).

- المتخصصين في علوم التربية و في علم النفس التربوي و علم الاجتماع الذين تلقوا تكوينا تطبيقيا.
- المربيين الذين كُوِّنوا لهذا النمط من التربية.
- المربين الأكثر استعدادا و كفاءة.

إضافة إلى الكفاءة العلمية المهنية لابد أن تتوافر الشروط الآتية في المربي عند الانتقاء:

- الاستعداد النفسي و حب المهنة .
- امتلاك تقنيات التنشيط.
- احترام الطفل.
- القدرة على الصبر و التحمل.

إن المواصفات و المعايير الأكاديمية و المهنية التي اشترطتها وثيقة المجلس الأعلى للتربية فيمن يشغل وظيفة مربي التربية ما قبل المدرسة، هي مواصفات هامة و تمس أهم مواصفات و خصائص مربي التربية

ما قبل المدرسة إلا أنها لم تجد طريقها للتنفيذ الميداني بسبب حل المجلس الأعلى للتربية (سعيد بوشينة 2008: 209). و لم يحظ بعدُ تكوين المربيات في الجزائر بالاهتمام الكافي رغم أنّه من الشّروط الأساسية التي تتضمنها النصوص القانونيّة في هذا المجال. فواقع هذه المؤسسات بعيد كل البعد عن المعايير الدولية التي تحقق الجودة المطلوبة فيه من حيث مساحة المقر وموقعه ومستوى العاملين به ومدى تكوين المربيات المشرفات على الأطفال و تعليمهنّ و تدريبهنّ فضلا عن نوع البرامج و المناهج المستخدمة مع الطفل، فالمؤطر هو الذي تقع عليه مهمة تنظيم القسم و تحديد استراتجيته و أهدافه، لذا يجب أن تتوفر لديه معارف قبلية حول النمو النفسي الحركي للطفل آخذا بعين الاعتبار إيقاع التطور من طفل إلى آخر(بن عمار،2009، ص61).

ولقد أدرك دولاندشير Delandsheere أهمية تكوين المربيات حيث يتساءل عما إذا كان التعميم الفوري للتربية ما قبل المدرسة في المجتمعات النامية أمرا ممكنا، ثم يجيب قائلا:"للأسف فان الإجابة بالنفي ,لا لقصور في الموارد المالية فقط و لكن الأهم هو النقص البالغ في القوى البشرية التي تستطيع أن تتعامل مع أطفال تلك المرحلة أي المربيات المؤهَلات، إذ أن الأمر يتطلب إعدادا تربويا و نفسيا معينا لهنّ حتى يمكنهنّ القيام بما يتوقع منهنّ من أعمال في مؤسسات التربية التحضيرية و هي أعمال تتطلب درجة من الفهم و الوعي التربوي و النفسي ليس على المستوى النظري فحسب و لكن أيضا بتدريبات و ممارسات عملية مطلوبة (أبو الفتوح: 2008، ص11، حبيب تليوين،2013، التقرير العلمي لمشروع بحث وطني PNR) ولاشك أن حكم دولانشير Delandsheer لم يأت من الفراغ، لكنه بسؤاله هذا يبرز أهمية الطفل و المراحل المبكرة من عمره و الخطورة التي تدركها البلدان النامية في هذا المجال، خاصة أن عدد من المؤتمرات العالمية المنعقدة في الستينات و السبعينات قد أوصت بالاهتمام بالطفولة الصغرى و رعايتها من كافة الجوانب، و قد كان لها صدى واسعا في الدول المتقدمة، بينما بقيت الدول النامية و منها الجزائر و لأسباب متنوعة و متعددة لا يتجاوز اهتمامها بأطفالها حدود فقرات النصوص التنظيمية و القانونية، أما على أرض الواقع فإن هذا القطاع لا يزال يواجه عجزا كبيرا خاصة في المناطق الحضرية الفقيرة أو الكثيفة السكان أو المناطق النائية.

و بناء على ما سبق فأن المسؤولية الملقاة على عاتق المؤسسة المكلفة بالتربية التحضيرية، تتمثل في اكساب الاطفال الملتحقين بها الكفاءات الاجتماعية التي تمكنهم من الاندماج في جماعة المدرسة و المجتمع ككل فيما بعد، و تنمية الاستعداد للتعلم و المدرسة من خلال تنمية جملة من المهارات اللغوية و المعرفية و الحركية و الشخصية الاجتماعية. و من أجل هذا فالمسؤولين على هؤلاء الأطفال لابد أن يكونوا واعين بأهمية هذه المرحلة و بالأساليب الواجب استخدامها مع الطفل و ما يجب تفاديه حتى تتحقق في الطفل نتائج ايجابية مما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم التحضيري باختلاف مؤسساته.

و من الواضح أن تعليم الطفل أي مهارة قبل أن يكون مستعدا لها لا يؤدي فقط إلى إطالة فترات تدريبه عليها و اجهاده بل أيضا إلى رفع تكلفة التعليم و المساهمة في تكوين اتجاهات سلبية نحو التعليم لدى الطفل، فمثلا حين نكره الطفل على القراءة قبل أن يكون مستعدا لها و قبل ان يبلغ النضج المناسب الذي يؤهله لذلك قد يعوق رغبته في القراءة حتى بعد ان يبلغ حد الاستعداد لها (محمد محمد سالم، موقع الكتروني).

فهل يجدر بنا أن نطمئن على مستقبل كافة الاطفال الذين التحقوا بالقسم التحضيري في مرحلة ما قبل التمدرس؟ وهل بالفعل يؤدي التعليم التحضيري مهامه ووظائفه على نحو ما سطرت أهدافه في المناشير الوزارية و النصوص القانونية و بما يتفق مع توقعات و آمال الآباء في أبنائهم؟ و هل يعتمد كل من القسم التحضيري بالروضة و المدرسة الابتدائية المناهج التربوية ذاتها ؟ و إن كان الامر كذلك فهل تطبق هذه المناهج بما يضمن تحقيق أهدافها؟ و هل يمكن لهؤلاء الأطفال أن يتمتعوا بقدر كاف من الكفاءات الاجتماعية و المهارات اللغوية و المعرفية و الحركية بما يسمح لهم بالإقبال على جماعات جدد و أكثر عددا و الاندماج فيها بثقة و مرونة، و هل هم مستعدين للتعلم الرسمي في المدرسة و تلقي المعرفة و العلم ؟ و هل يعني التحاقهم بالتربية التحضيرية انهم لن يجدوا صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة في حياتهم الدراسية فيما بعد؟ وهل يحضرهم "التعليم التحضيري" و يعدهم حتى ينتقلوا إلى المرحلة الموالية (التعليم الابتدائي) و هم على استعداد لتعلم و اكتساب المعارف مع زيادة درجة تعقيدها و تشعبها؟ و هل يختلف الأطفال الذين التحقوا بالأقسام التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية و الذين التحقوا بالقسم التحضيري برياض الأطفال من حيث اكتسابهم للكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم؟

كل هذه التساؤلات وغيرها تتبادر إلى ذهن كل من خاض في دراسة هذا المجال لأن الإقبال على التربية التحضيرية باختلاف مؤسساتها أصبح في تزايد مستمر في السنوات الأخيرة، وحسب احصائيات أجريت في التسعينات و إذا أخذنا فقط الأقسام التحضيرية الملحقة بالمدارس الابتدائية، سنجد أن عدد الأطفال قد ارتفع من 20,3% في 1993إلى 26,7% في 1995 ثم ارتفع إلى 28,2 %سنة 1999 (MEN ,2001) و لعل من أهم المؤشرات على زيادة الإقبال على هذا النوع من التعليم في السنوات الأخيرة، تقليص سنوات التعليم الابتدائي بسنة واحدة، بهدف توفير الأقسام للتعليم التحضيري (مدير التربية ولاية وهران (كراسات المركز)، 2009، مرجع سابق، ص63).

كذلك يختلف اختيار الآباء لنوع المؤسسة التحضيرية حسب عوامل عدة منها المستوى التعليمي للآباء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي، و المنطقة مقر السكن (الريف أو الحضر)، و توقعات الآباء حول ملمح تخرج أبنائهم و مكتسباتهم. و عليه فإن الدراسة الحالية هي محاولة للإجابة على بعض هذه الأسئلة بشيء من التفصيل كما تفتح المجال لدراسات أخرى للبحث في هذا الموضوع الذي يمس فئة بالغة الأهمية من المجتمع، و هي محاولة تسعى للفحص و التمحيص للوقوف على نقاط القوة و نقاط الضعف في مجال التعليم التحضيري في بلادنا لأنه يخص طفل اليوم و يصنع مواطن الغد.

تجدر الإشارة إلا أن هذه الدراسة هي واحدة من عديد الدراسات التي تناولت التعليم التحضيري و دوره في تنمية مختلف المهارات و الكفاءات الاجتماعية التي تؤهل الطفل و تحضره للمراحل الدراسية الموالية، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول (في حدود اطلاعي، مع احتمال وجود دراسات في الموضوع غير منشورة) المقارنة بين القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية و القسم التحضيري في الروضة و لهذا فالدراسات التي بحثت في موضوع التعليم التحضيري في الجزائر تتناول جوانب مختلفة من هذا الموضوع مثل دور التعليم التحضيري في تنمية المهارات اللغوية أو المعرفية، أو الاجتماعية، أو الكفاءات الاجتماعية و غيرها عند طفل الروضة أو دورها في تنمية الحس الجمالي والقيم الأخلاقية و الدينية و غيرها عند طفل مرحلة ما قبل المدرسة. بالإضافة إلى أعمال الباحثين في مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية (CRASC) مثل نورية بن غبريط و عائشة بن عمار و آخرون، من هذه الأعمال التعليم التحضيري في الجزائر واقع و آفاق، التعليم التحضيري في فترة الإصلاح.

و قد انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

التســـــاؤلات :

1. هل للتعليم التحضيري دور في تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية ومهارات الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة؟

4. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم يعزى لاختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي لدى طفل ما قبل المدرسة؟

5. هل يمكن التنبؤ بالاستعداد لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال اكتسابه للكفاءات الاجتماعية؟

الفرضـــــيات:

صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1 ـ الفرضية الأولى: للتعليم التحضيري دور في تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة.

2 ـ الفرضية الثانية: لا توجد فروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق المدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة.

*** الفرضية الفرعية الأولى الخاصة بالكفاءات الاجتماعية:**

ـ لا توجد فروق بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية ما يلي:

ـ التكيف العاطفي لدى طفل ما قبل المدرسة.
ـ التفاعل مع الأطفال لدى طفل ما قبل المدرسة.
ـ التفاعل مع الكبار لدى طفل ما قبل المدرسة.
ـ الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة.
ـ المشكلات الداخلية و المشكلات الداخلية لدى طفل ما قبل المدرسة.
ـ التكيف العام لدى طفل ما قبل المدرسة.

*** الفرضية الفرعية الثانية الخاصة بمهارات الاستعداد للتعلم:**

ـ لا توجد فروق بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية مهارات الاستعداد التالية:

ـ المهارات اللغوية لدى طفل ما قبل المدرسة.
ـ المهارات المعرفية لدى طفل ما قبل المدرسة.
ـ المهارات الشخصية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة.
ـ المهارات الحركية لدى طفل ما قبل المدرسة.

3 ـ الفرضية الثالثة الخاصة بالفروق بين قسمي التحضيري على ضوء الجنس:

ـ لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في كل من القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لطفل ما قبل المدرسة.

***الفرضية الفرعية الأولى: الخاصة بالكفاءات الاجتماعية:**

ـ لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في كل من القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية (بأبعادها السبعة) لطفل ما قبل المدرسة.

***الفرضية الفرعية الثانية الخاصة بمهارات الاستعداد.**

ـ لا توجد فروق بين الذكور والإناث في كل من القسم التحضيري بالروضة والقسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية مهارات الاستعداد للتعلم (المهارات الاربعة) لطفل ما قبل المدرسة.

4 ـ **الفرضية الرابعة الخاصة بالفروق بين قسمي التحضيري على ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي:**

ـ لا توجد فروق بين القسم التحضيري بالروضة والقسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **الكفاءات الاجتماعية ومهارات الاستعداد للتعلم** يعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة.

ـ لا توجد فروق بين القسم التحضيري بالروضة والقسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **الكفاءات الاجتماعية** يعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة.

ـ لا توجد فروق بين القسم التحضيري بالروضة والقسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **الاستعداد للتعلم** يعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة.

5 ـ الفرضية الخامسة الخاصة بالتنبؤ بالاستعداد من خلال الكفاءات:

ـ يمكن التنبؤ بالاستعداد للتعلم من خلال اكتساب الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة.

المفاهيم الإجرائية في الدراسة:

1. **التعليم التحضيري** : يقصد به كل التوجيهات التربوية و المكتسبات النفسية و الاجتماعية و المعرفية التي تقدم للطفل في سن الخامسة من العمر داخل أقسام خاصة في مؤسسات استقبال الطفولة الصغرى أو المدارس الابتدائية.
2. **الطفولة الصغرى** : يشير في الدراسة الحالية إلى سن الخمس سنوات من عمر الطفل، و هي فئة الأطفال الذين لم يصلوا بعد إلى سن المدرسة.
3. **الكفاءات الاجتماعية** : تشير إلى ما تعكسه تعاملات الطفل و سلوكياته مع الأطفال و المربيات في القسم التحضيري في الروضة أو المدرسة بحيث يتصف بالمرونة و الإيجابية مما يساعده على التكيف مع محيطه داخل المؤسسة.
4. **صعوبات التكيف:** تشير في هذه الدراسة إلى عدم قدرة الطفل على التكيف و الشعور بالارتياح مع جماعة الأطفال و الراشدين في المؤسسة التي يتردد عليها.

5. **الاستعداد للتعلم:** يراد بالاستعداد أن يصبح الطفل قادرا و متمكنا من بعض مهارات اللغة الشفهية و المكتوبة و القدرة على الانتباه و الملاحظة و التذكر فضلا عن أقامة العلاقات مع الأطفال و المربية بحيث تهيئه للمرحلة المقبلة و الالتحاق بالمدرسة.
6. **المربية:** تكون في غالبية الأحيان أنثى ما بين سن 18 و 47 سنة حسب ما تبين لنا من خلال الدراسة الميدانية في البحث الحالي. و هي التي تشرف على رعاية الأطفال و تعليمهم و الاهتمام بهم، و بالنسبة للمدرسة الابتدائية قد تكون المعلمة موظفة حديثا فتكلف بهذا القسم أو مشرفة على التقاعد، أو في منتصف مشوارها المهني التعليمي، أما بالنسبة للروضة فتوظف المربيات من تخصصات مختلفة و تكون في الغالب ذات مستوى من ثانوي إلى جامعي بالإضافة إلى المربيات المساعدات التي توظف في إطار تشغيل الشباب L'ANEM، و في هذه الحالة قد غالبا ما يكون مستواهن التعليمي أقل من الثانوي.
7. **الروضة:** هي مؤسسة خاصة أو حكومية، تقوم باستقبال الأطفال الصغار من سن سنتين 2 أو أقل إلى أشهر إلى سن ما قبل المدرسة. يديرها مسئول و تعمل بها مربيات تشرفن على الأطفال في شكل مجموعات حسب السن.
8. **المدرسة الابتدائية:** هي المؤسسة التربوية التي يلتحق بها الطفل عند بلوغه سن السادسة و يتلقى فيها مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب و التربية الإسلامية و التربية المدنية...الخ هي مؤسسة هدفها التربية و التعليم و الإعداد للحياة للأجيال الصاعد ة .وهي مقسمة إلى طورين ، الطور الأول و يضم الثلاث سنوات الأولى من التعليم ، و الطور الثاني و يضم الثلاث سوات الثانية . وقد تم حذف السنة السادسة من الطور الثاني و عوضت بالسنة التحضيرية مع الإصلاحات الجديدة.
9. **القسم التحضيري:** يتمثل القسم التحضيري في القسم الذي يخصص للأطفال من سن أربع و خمس سنوات حيث يتم تحضيرهم و تهيئتهم للسنة الدراسية الأولى من التعليم الابتدائي. و نجده في الروضة سواء كانت مؤسسة خاصة أم عمومية كما نجده في المدرسة الابتدائية حيث تستقبل الأطفال البالغين من العمر خمس سنوات في أقسام خاصة بهم و تشرف عليهم معلمات (مربيات). بالنسبة للمدرسة الابتدائية قد تكون المعلمة موظفة حديثا فتكلف بهذا القسم أو مشرفة على التقاعد، أو في منتصف مشوارها المهني التعليمي، أما بالنسبة للروضة فتوظف المربيات من تخصصات مختلفة و مستوى تعليمي مختلف.
10. **المستوى الاقتصادي الاجتماعي:** اعتمد البحث في تحديد المستوى الاقتصادي الاجتماعي على استمارة جمع المعلومات حول الطفل (الملحق رقم 07) و أسرته مجموعة من المؤشرات تمثلت في عمل الأم و الأب، نوع العمل (دائم أو مؤقت)، عدد الإخوة، نوع السكن و المظهر الخارجي للطفل فضلا عن تقرير المربين (المسؤول في المؤسسة) حول الطفل.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في الأقسام التحضيرية برياض الأطفال و الأقسام الملحقة بالمدارس الابتدائية بولاية عين تموشنت، بحيث خضعت للدراسة عدد من المؤسسات من داخل المدينة و ضواحيها حيث شملت سبعة (07) مدارس ابتدائية (مدرسة الأمير عبد القادر، نصر الدين ديني، العقيد لطفي، سوفي مزوار، العقيد عباس، العربي فخار، شريفي مختار)، و ستة (06) رياض الأطفال (الكوثر، حليمة السعدية، التوأم، أجيال المستقبل، أطفال الأمل، رياض الجنة). أما عن توقيت إجراء الدراسة فكان لزاما على الطالبة العمل في شهري أبريل و ماي (Avril–Mai)، تحسبا لعدة اعتبارات أهمها أن مكتسبات الأطفال في فترة مبكرة من السنة لا يمكن أن تحقق أغراض الدراسة، فمن جهة المربية تكون لا تزال لم تتعرف على الأطفال في قسمها بشكل جيد حتى تتمكن من رصد سلوكياتهم على النحو المطلوب لملء بروفيلاتهم في الكفاءات الاجتماعية، و من جهة أخرى لا يمكن للطالبة فحص معارف الأطفال و قياس مهارات الاستعداد لديهم.

استنتاج:

بناء على ما سبق ذكره في الإشكالية، تتجلى قيمة الطفولة و أهميتها في كل مجتمع، و من ثم ضرورة الاهتمام بها منذ السنوات المبكرة الأولى، حين يكون كل تدخل ايجابي من طرف الراشدين فاعلا و مجديا لأن أي تدخل في مراحل متأخرة من عمر الطفل سيكون عديم الجدوى.

و لهذا تسعى مؤسسات استقبال الطفولة الصغرى باختلاف أنواعها في بلادنا إتمام مهمة الآباء في تربية الطفل و تنمية قدراته و مهاراته المعرفية و الاجتماعية و اللغوية و الحركية حتى تضمن له الاستعداد المطلوب للالتحاق بالمدرسة. و تسعى الدراسة الحالية لمعرفة أي من المؤسسات تؤدي هذه المهام على النحو المطلوب. علما أن هذه الأخيرة متعددة و متنوعة، تركز الدراسة الحالية على نوعين منها "القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية".

الفصل الثاني

الطّفولة و التّعليم التّحضيري في الجزائر

مقدمة: يتناول هذا الفصل مفهوم الطفولة و كيف تهتم الجزائر بهذه الفئة الهامة و الحرجة من المجتمع من خلال الاهتمام بالنصوص الرسمية التي تضمن سير المؤسسات المسؤولة على استقبال الأطفال و رعايتهم بما يحقق الأهداف المسطرة و المتوقعة من هذا القطاع خاصة في مرحلة التعليم التحضيري. و في هذا الفصل سنتطرق لجملة من العناصر تخص الطفولة و التعليم التحضيري في الجزائر.

أولا: الـــــطفولة

1)_ مفهوم الطفولة:

أ_ لغة: من الفعل الثلاثي طَفَلَ ، والطَّفل :هو النبات الرخص، والرخص الناعم والجمع طِفال و طُفول. والطفل والطفلة :الصغيران.والصبي يدعى طفلاً حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم (ابن منظور،ج10) و (الزبيدي، ج15).

وجاء في المعجم الوسيط الطفل هو الرخص الناعم الرقيق والطفل المولود ما دام ناعماً رخصاً ، والجمع طُفول وطِفال.(ابراهيم مصطفى و آخرون، ص5). و يقول الله تعالى في القرآن الكريم :"و إذا بلغ الأطفال منكم الحلم فليستأذنوا"(سورة النور: الآية 59). و يقول الله تعالى أيضا:" ثم نخرجكم طفلا"(سورة الحج: آية 05)، و قوله تعالى أيضا: " أو الطفل الذين لم يظهروا على عورات النساء" (سورة النور: الآية 31) و القصد هو الولد حتى البلوغ.

ب_ اصطلاحا: هي مرحلة من مراحل نمو الإنسان و هي فترة تمتد من الميلاد الى البلوغ. كما تشير أيضا إلى الفترة الزمنية بين مرحلة المهد حتى المراهقة (حسين، ص 266). و يعرفها كاميلو شارون Camilo Charron وآخرون في (La psychologie de A à Z) بأنها فترة من الحياة تمتد من الولادة إلى البلوغ و هو سن الدخول في المراهقة. و يعرفون الطفل بأنه الأنثى أو الذكر الذي لم يصل بعد إلى سن المراهقة، أي يبلغ أقل من 11_12 سنة و هو سن البلوغ. (Charron et al. ,2007,p-63).

و تعرف أيضا على أنها المرحلة التي تمتد من الميلاد حتى سن البلوغ و لها أهمية خاصة في حياة الفرد، ذلك لأنه في مرحلة الطفولة توضع البذور الأولى لشخصية الطفل و يتكون الإطار العام لشخصيته و يكون لها الأثر في تشكيل شخصية الطفل في المراحل اللاحقة (العيسوي ، 1979، 81).

تعريف الطفولة من الناحية النفسية: الطفل هو كيان نفسي لم يكتمل نضجه الوجداني و لا أناه الأعلى، حيث أنه في حاجة مستمرة إلى توجيهات الراشد و عنايته.(جيار، 2000)

2)_ مراحل الطفولة و خصائصها:

يقصد بالنمو عملية تغيير ، وتوجيه للتغيير في مختلف النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية واللغوية ، ويرى هنري فالون Wallon أن النمو هو مجموعة من المراحل تحدث فيها فترات من الراحة تعقبها قفزات ، وهذه القفزات أطلق عليها هنري فالون Wallon اسم "أزمات النمو".(قاسم،2013). والنمو وحدة ديناميكية متكاملة تتم عبر مراحل متعددة ينتقل فيها الطفل من حالات الضعف إلى حالة القوة، وهذا الانتقال يتم من مرحلة نمو سابقة إلى مرحلة نمو جديدة ويحدث خلالها تغيرات كثيرة في وظائف

جديدة، وهذا التعاقب القائم على التحولات الوظيفية يتم خلال مراحل متعددة. إن تقسيم النمو إلى مراحل ، يعمل على تسهيل الدراسة العلمية بهدف ملاحظة مظاهر النمو المميزة لكل مرحلة ، إلا أن مراحل النمو تتداخل بعضها ببعض، فانتقال الطفل من مرحلة إلى التي تليها يكون تدريجيا وليس مفاجئا كما لوحظ انه من الصعب تمييز نهاية مرحلة عن بداية المرحلة التي تليها في معظم الأحيان.

2)_1)_ الطفولة المبكرة: و تبدأ هذه المرحلة فعليا منذ بداية السنة الثالثة حتى نهاية السادسة أو السابعة، و تسمى بمرحلة ما قبل الحضانة أو ما قبل المدرسة أو بمرحلة طرح الأسئلة. و يتم في هذه المرحلة لدى الطفل الاتزان العضوي و الفزيولوجي، و التحكم في عمليات الإخراج، كما تكتمل لديه قدرات جسمية جديدة، كالمشي و الأكل، و قدرات عقلية كزيادة القدرة على الفهم ، التعلم من المحاولة و الخطأ، القدرة على التذكر، ظهور الميل إلى اللعب الإيهامي أو اللعب الخيالي و أحلام اليقظة، و قد يطغى خيال الطفل على الحقيقة، ينمو لديه الإدراك الحسي بحيث يعبر لغة عما يحس به، كما ينمو لديه إدراك العلاقات المكانية قبل الزمانية و كذا إدراك الاختلافات بين الأشياء قبل أوجه التشابه، كما يميل الطفل في هذه المرحلة إلى الاستقلالية و العناد. و كذلك يصل إلى درجة من النمو الحركي الواضح كاستخدام القلم ، تقليد رسم دائرة، الجري بسرعة، الوقوف بشكل مفاجئ، المشي على أطراف الأصابع، و ركوب دراجة الثلاث عجلات...، كما تزداد لديه المفردات اللغوية و يعطي صفات و أمثلة كثيرة، و كذا القدرة على تبادل الحديث مع الكبار و أقرانه ووصف ما يشاهد بشكل مبسط، إدراك معاني الأرقام و الصباح و الظهر و بعد الظهر و ...بما يسمى بالنمو اللغوي فكل هذه القدرات تبعث في الطفل قوة جديدة، كما تغرس في نفوس الأطفال في هذه المرحلة كثيرا من القيم و الاتجاهات الخلقية و الاجتماعية كما يحاول أن يستكشف بيئته و أن يتعايش معها، فيتعلم أسس التعامل مع أقرأنه الأطفال لتكوين صداقات، و فيها تتجدد لديه مفاهيم الصواب و الخطأ و التمييز بين الخير و الشر و تكوين الضمير، و يمكن القول أن البذور الأولى لشخصية الطفل المستقبلية توضع في هذه المرحلة (بوحوش،2007 ،ص25).

حيث يرى علماء النفس و الاجتماع أن مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بأهمية بالنسبة لحياة الطفل الذي هو جيل المستقبل و تمتد هذه المرحلة من فترة الرضاعة حتى دخول المدرسة فتطرأ التغيرات خلال نموه و من مظاهره النمو الحسي، النمو الحسي الحركي، النمو اللغوي، النمو الانفعالي، النمو الاجتماعي (نبيل،1984 ، ص21).

كما يجمع علماء النفس على أهمية السنوات الست الأولى من حياة الإنسان، فهي فترة التكوين الجسمي حيث يبدأ الطفل فيها فهم و تحديد مفهومه عن ذاته و عن الكون المحيط به. حيث يتم في هذه الفترة وضع الأسس ذات الأثر في تشكيل حياة الفرد فيما يلي ذلك من مراحل.و يقول فروبل في هذا الشأن :" أن السنوات الأولى من حياة الإنسان هي أهم مرحلة في تشكيل شخصيته فيما بعد فهي فترة نمو و تعلم و بناء حقيقي لذات الإنسان الجسمية و النفسية و العقلية و الاجتماعية أن حسنت التنشئة فيها و سارت في

اتجاهها الايجابي لأنتجت شخصية سوية و أن سارت في اتجاهها السلبي فالعكس صحيح ".(سامي ملحم، 2010 ، ص36).

و خبرات الطفل في هذه المرحلة لها تأثير كبير على حياة الطفل المستقبلية ففي ضوء ما يلقي من خبرات أثناء تنشئته و تطبيعه الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة _مرحلة ما قبل المدرسة_ يتحدد إطار شخصيته. و في هذا تقول المفكرة الأمريكية "دورثي لونولت"(هدى قناوي،،1994،ص35).

- حينما يعيش الطفل التشجيع يتعلم الإقدام و الثقة بالنفس.
- حينما يعيش الطفل المديح يتعلم التقدير و الإعجاب.
- حينما يعيش الطفل المساواة يتعلم العدالة.
- حينما يعيش الطفل الأمن يتعلم الثقة بالنفس و الآخرين.
- حينما يعيش الطفل الاستحسان يتعلم تقبل الذات.
- حينما يعيش الطفل القبول و الصداقة يتعلم كيف يحب في هذا العالم.
- حينما يعيش الطفل التسامح يتعلم الصبر.

لكنه حين يعيش الانتقاد يتعلم الإدانة و الاتهام.

- حين يعيش العداء يتعلم العنف.
- حين يعيش السخرية يتعلم الخجل.
- حين يعيش الشعور بالإثم يتعلم الشعور بالذنب.(هدى قناوي، المرجع نفسه، ص36).

2) _2)_ خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة: يتركز اهتمام عالم النفس على جوانب معينة في النمو وفق نسق فكره النظري بحيث يشكل من خلالها تصوره أو إطاره النظري. و قد لا يتسع المجال هنا لبحث النمو الإنساني بمختلف جوانبه حسب كل علماء النفس الذين بحثوا في مظاهر النمو و كافة الجوانب التي يمسها النمو عبر المراحل النمائية المختلفة. لكننا سنولي أهمية خاصة لبعض جوانب النمو التي تهم الدراسة الحالية مثل الجانب الاجتماعي، الجانب المعرفي، الجانب الحركي، و الجانب اللغوي و الجانب الانفعالي. فنمو الطفل في هذه المرحلة العمرية يتميز بالعديد من الخصائص التي تمس هذه الجوانب المتداخلة فيما بينها و التي سنعرضها كما يلي:

- **خصائص النمو الجسمي في الطفولة المبكرة: و يشمل هذا الجانب النمائي جوانب أخرى مثل النمو الحسي الحركي و الفسيولوجي نعرضها على النحو الآتي:**

_ تستمر الأسنان في الظهور و مع نهاية المرحلة يكتمل نمو الأسنان اللبنية المؤقتة و بدخول العام السادس يبدأ الطفل في تغيير الأسنان اللبنية بالدائمة.

_ يزداد نمو الأطراف و تقل سرعة نمو الجذع و الأجزاء المركزية من الجسم.

_ يزداد الطول من حوالي تسعين (90) سنتمترا في العام الثالث إلى حوالي مئة و عشرين (120) سنتمترا مع نهاية المرحلة.

_ يزداد الوزن بحوالي كيلوغرام واحد في السنة رغم أن التغير في الوزن و الحجم يكون اقل من المرحلة السابقة.

_ يزداد نمو العظام و يتحول كثير من الغضاريف إلى عظام صلبة و تزداد العظام حجما و عددا.

_ تنمو العضلات الكبيرة بسرعة بينما تنمو العضلات الصغيرة بسرعة اقل، إلى أن يصبح الطفل قادر على الحركات التي تتطلب عضلات كبيرة أكثر من تحكمه في السلوك الحركي الدقيق كضبط القدمين مثلا او الإمساك بالأشياء عن طريق الأصابع.

- **خصائص النمو الفسيولوجي في الطفولة المبكرة:**

_ ينمو الجهاز العصبي خلال المرحلة على ما يقارب 90% من وزنه النهائي.

_ يصبح التنفس أكثر بطئا و عمقا و يقل عدد نبضات القلب و يرتفع ضغط الدم عن المرحلة السابقة.

_ يسيطر الطفل في هذه المرحلة على ضبط عملية الإخراج و التبول اللاإرادي.

_تقل ساعات النوم و يتراوح معدلها خلال هذه المرحلة بين 11 و 12 ساعة يوميا.

_ تستطيع جميع الغدد أداء وظائفها ما عدا الغدد التناسلية التي لم يتم نضجها بعد(أبو جعفر، 2015 ،ص88).

- **خصائص النمو الحسي الحركي في الطفولة المبكرة:**

_ يكون السلوك الحركي شديدا و سريعا و متنوعا.

_ مع بداية المرحلة يكون السلوك الحركي للطفل غير متناسق و غير دقيق و غير مترابط، و ذلك بسبب عدم نضج العضلات الدقيقة و نقص التآزر الحسي الحركي.

_ مع التقدم في المرحلة يتعلم الطفل الجري و القفز و التسلق و يتطور سلوك يديه مع التدريب يصبح قادرا على الرمي و استخدام الأدوات و الإمساك بمقود الدراجة.

_ تكون اغلب ألعابه فردية و عند الكتابة و الرسم يجد الطفل صعوبة في بداية المرحلة في الإمساك و التعامل مع الأقلام و الألوان و لكن مع نهايتها، و من خلال التدريب يسيطر الطفل على جميع المهارات الدقيقة و استخدام الأصابع بنجاح.

_ عن طريق التدريب يمكن للطفل السيطرة على استخدام الملعقة وخاصة خلال السنوات الاخيرة من المرحلة.

_ خلال العام الرابع يستطيع الطفل القفز أثناء الجري و خلال الخامسة يمكنه ربط حذائه، و خلال السادسة يستطيع تقليد رسم معين بنجاح.

_ في بداية المرحلة لا يميز الطفل بين الاتجاهات كاليمين و اليسار، و مع تقدم المرحلة يستطيع الطفل إدراك البعد المكاني للأشياء و يعرف الأعلى و الأسفل، و اليمين و اليسار.

_ خلال العام الثالث يستطيع الطفل أن يقارن بين الأحجام، كبير و صغير، و لكنه غير قادر على إدراك المسافات بدقة و أما الأوزان فلا يستطيع التفريق بينها بدقة إلا مع نهاية المرحلة.

_ يستطيع التمييز بين القليل و الكثير عند بداية المرحلة و لذلك يختار الكبير و الكثير.

_مع نهاية المرحلة يدرك الطفل التسلسل الزمني للماضي و الحاضر و المستقبل و يدرك الامس و اليوم و الغد و في كل الاحوال يكون الطفل أنانيا متمركزا حول ذاته في كل ما يدركه التأثيرات البيئية.(أبو جعفر، 2015 ، ص89).

_كذلك على المستوى الحركي تعتبر هذه المرحلة _مرحلة ما قبل المدرسة_ من خمسة (05)إلى ست (06) سنوات مرحلة الحركات الاساسية حيث يحقق الطفل مزيدا من التحكم و السيطرة على قدراته الحركية و يقسمها البعض إلى ثلاثة انواع من الحركات: (هدى قناوي، 1995).

_حركات انتقالية: و تتضمن المهارات التي تستخدم في تحريك الجسم من مكان إلى آخر، و انطلاق الجسم إلى أعلى و من أمثلة ذلك المشي و الجري و القفز بانواعه المختلفة. و في هذه الحركات سجل أفراد عينة الدراسة الحالية نقصا كبيرا خاصة لدى أطفال الروضة حيث لا تتوفر معظم رياض الاطفال التي خضعت للدراسة على ساحات للعب، و إن وجدت فهي لا تسع عدد الاطفال المتواجدين في المؤسسة.

_ حركات التحكم و السيطرة: و تشتمل على عضلات الجسم الكبيرة و الصغيرة (الدقيقة) ، باستخدام الاطراف و أجزاء اخرى من الجسم. و على مستوى هذا النوع من الحركات كذلك سجل البحث ضعفا كبيرا لدى الاطفال في المؤسستين، فالقليل من الاطفال يستطيع التحكم في القلم الرصاص لتلوين رسم الحصان و كتابة بعض الحروف و الارقام و كتابة اسمه و بعض الكلمات البسيطة في اختبار الاستعداد للمدرسة، مما يؤكد على أهمية التدريب في هذه المرحلة.

_حركات الثبات و اتزان الجسم: و تعكس حركات الثبات و اتزان الجسم تطور نمو قدرة الطفل على التحكم في وضع الجسم من حيث الثبات و الحركة. كما ان تدريب الطفل على النوعين السابقين من الحركات يساعده على التحكم في جسمه من حيث ثباته و اتزانه.

- **خصائص النمو الانفعالي في الطفولة المبكرة:**

أ_**تعريف الانفعالات:** تعرف بانها حالة من اللاتوازن بين العضوية و المنبهات الخارجيةالتي تنفذ بشكل مفاجيء في صورة وقتية زائلة تدفعنا للاقتراب من الشيء او الابتعاد عنه و تكون مصحوبة باضطرابات جسدية خارجية و حشوية، و تتنوع هذه الانفعالات بين سلبي و ايجابي، فالايجابية منها هي ما يعبر به الطفل على أن الظروف الحالية تساعده على تحقيق رغبات الفرد و اشباع حاجاته.

أما الانفعالات السلبية فتعبر عن عدم ملائمة الظروف لاشباع الحاجات و هي تنم عن عدم الرضى و الارتياح، إلا ان هناك انفعالات تتصف بالعنف و التوتر تؤدي بالفرد الى اضطرابه او جسميا او نفسيا. و هذا يعني ان الطفل قد يفقد هيمنته على تصرفاته او انفعالاته التي ينبغي ان تكون اكثر هدوءا و استقرارا عند تعامله مع الغير مما قد يجعله أكثر اضطرابا و اقل اتزانا و التي بسببها قد يرتد سلوكه الى ممارسة النمط البدائي و الحركات الطائشة العمياء في التصرف الذي يحدث في نوبات الغضب و الاساليب التعبيرية التي يمارسها الفرد في المواقف اليومية التي تواجهه (محمد الغداني، 2014، ص38).

ب_ تعريف النمو الانفعالي في الطفولة المبكرة:

تحرص التربية على تنشئة الفرد منذ الطفولة المبكرة على عملية التوازن السليم، في جميع المجالات العقلية و الاجتماعية و الانفعالية، لذا يعد النمو الانفعالي من اهم العوامل التي تؤثر في بناء شخصية الفرد.

و قد تعددت آراء و افكار العلماء حول النمو الانفعالي للطفل فيقول واطسن أن الطفل يولد مزود بثلاثة انفعالات هي الحب Amour و الخوف La Peurو الغضب La colère، و لكن ملاحظة ذلك لي سهلا و لا يمكن اثباته كما ترى كاترين بريدجس Catherine Brdges و تقول سوزان ايزاكس Susanne Isacs في ذات السياق أن الحاجات و الرغبات و الخوف و الغضب و الحب و الكره كلها موجودة منذ الميلاد. كما يؤكد فرويد Freud على اهمية الخبرات الانفعالية في هذه المرحلة (عثمان: 2007).

إن السلوك الانفعالي كأي سلوك انساني ينمو و يرتقي بارتقاء الفرد معرفيا و عقليا و جسميا و فسيولوجيا و اجتماعيا. و يتبع النمو الانفعالي اتجاها معينا يتشابه إلى حد كبير في جميع الأطفال. حيث يبدأ باستجابات عامة غير مميزة تتمثل في حالة التهيج أو الاستثارة العامة، تتبع عادة من عدم اشباع الحاجات الجسمية كطعام و الراحة و النوم و غيرها، حتى إذا اشبعت فإنها تعطي للوليد شعورا بالراحة، من هنا تتمايز الانفعالات إلى ابتهاج و ضيق، و تستمر عملية التمايز حتى تتحدد انفعالات الطفل في مظاهر نوعية واضحة في نهاية السنة الثانية غالبا، حيث يتوقف على إدراك الطفل للمثيرات من حوله، و مدى تنوع هذه المثيرات.(خليفة و عبد الله: 2011).كما أن نمو الطفل الاجتماعي يعتمد الى حد كبير على نموه الانفعاله و اتزانه و مدى تكيفه الشخصي. فالسلوك المعتدل هو الذي يوازن بين الواقع و الامكانات و الطموحات، و بين الداخلي و الخارجي، و المحلي و العالمي، و بين الاصالة و المعاصرة، و هو الذي يكون فيه التآلف لا التنافر المعرفي، كما انه يوازن بين القطبين الموجب و السالب في الشخصية، ليس أحدي القطب، و هو سلوك على مبادئ النظام المفتوح السلبي _الايجابي معا، و الفاعل_المنفعل، و المؤثر و التاثر(بني يونس:2009). و هنا تكمن أهمية تنمية هذا الجانب لدى الطفل في المراحل العمرية المبكرة لأنها تساهم في توافقه و تكيفه الشخصي و الاجتماعي في المراحل الموالية من حياته. فالانفعالات تلعب دورا هاما في في تحديد مدى التكيف الاجتماعي عند الطفل ليس فقط في مرحلة الطفولة و إنما في المراحل الموالية من حياته أيضا.(عثمان:2007).

_خصائص انفعالات الاطفال:

تتميز انفعالات الاطفال بجملة من الخصائص، حيث أشار أبو غزال إلى مجموعة من الانماط الانفعالية التي تميز انفعالات الاطفال عن انفعالات الراشدين نذكر منها ما يلي: (محمد أبو جعفر: 2015 ،ص88)

_شدة الانفعالات: حيث يستجيب الاطفال للمواقف المهمة و المواقف البسيطة بنفس الدرجة و القوة، و يستمر ذلك في مرحلة المراهقة، و ربما يعود ذلك إلى الحساسية الانفعالية التي تميز حياة المراهقين الانفعالية.

_تواتر الانفعالات: يعبر الاطفال عن انفعالاتهم باستمرار و كما يشعرون بها، و عندما يكبر الطفل يتعلم ان اظهار الانفعالات بشكل مستمر أمر يرفضه الآخرون و أحيانا يعاقبون على ذلك. و نتيجة لذلك يبدأ يتوافق مع المواقف الانفعالية من خلال ضبطها أو التعبير عنها بطريقة مقبولة اجتماعيا.

_انفعالات الاطفال مؤقتة: ينتقل الاطفال من حالة انفعالية إلى حالة انفعالية مناقضة، من الضحك على البكاء، و من الغضب إلى الابتسام أو العكس، و يعود ذلك لكونهم يعبرون عن انفعالاتهم بتلقائية و دون تحفظ، و عدم قدرتهم على الفهم الكامل للموقف بسبب خبرتهم المحدودة، و عدم نضجهم العقلي و قصر مدة الانتباه لديهم.

_ انفعالات الاطفال قصيرة: تتميز انفعالات الاطفال بعدم ديمومتها و استمرارها لفترة طويلة، فسرعان ما تنتهي بشكل مفاجئ و يعود هذا الى تلقائية الطفل في التعبير عن انفعالاته بأفعال صريحة و بالتالي يتخلص منها، و على العكس من ذلك انفعالات الراشدين تتميز بديمومتها لما تفرضه العادات و الثقافة بشكل عام من قيود على طريقة التعبير عن هذه الانفعالات.

_اكتشاف انفعالات الاطفال من خلال الاعراض السلوكية: لا تظهر انفعالات الاطفال بصورة صريحة و مباشرة، و إنما يعبرون عنها بصورة غير مباشرة مثل أحلام اليقظة و صعوبات النطق و بعض السلوكيات النكوصية مثل مص الابهام و التبول اللارادي.

_تغير قوة الانفعالات: بعض الانفعالات تكون قوية في مرحلة عمرية معينة ثم تضعف في مرحلة نمائية اخرى و العكس صحيح. و يعود ذلك النمو العقلي و التغير في قوة الدافع و الميول و القيم.

_ انفعالات الطفل متمركزة حول نفسه: في هذه المرحلة تكون السلوكيات الانفعالية الطفل متمركزة حول نفسه و ممتلكاته، و الطفل في هذه المرحلة يشعر بالذنب و يغار من غيره و يحب و يكره، و كلها انفعالات تتعلق به و ما يقوم به من انشطة سلوكية.

و من بين الخصائص النفسية الانفعالية التي تنمو لدى الطفل في ما بين هذه المرحلة و ما يليها التطلع و الشغف و خاصة فيما يتعلق بالموضوعات الجنسية، الحافز الجنسي، المعرفة، المعايير الخلقية، المعتقدات الدينية، الاشكال المختلفة للغة، و كل انماط الميول العصابية (طلعت منصور، عادل الاشول:1976). فالمعنى العام للنمو يشمل كافة التغيرات التي تحدث للانسان في مراحل عمره المختلفة في السلوك و المهارات نتيجة نشاطه و الخبرات التي يكتسبها عند استعمال عضلاته و أعصابه و حواسه و باقي اعضاء جسمه و كل التغيرات التي تطرا على النواحي الحسية و الحركية و العقلية، و اللغوية و النفعالية ...الخ (هدى قناوي:2001، ص36). و يتميز الطفل في هذه المرحلة باكتشاف الحقائق ويترجم تمييز" الأنا "في حوالي السنة الثالثة بأزمة الاستقلالية، فالولد يقوم بعكس ما يطلب منه، ويثور عندما يعاكس رايه، ويريد أن يلبس و يأكل بمفرده و هو هنا يعي فرديته و تسمى أزمة الثلاث سنوات و التي تشكل واحد من المواضيع المفضلة لدى اختصاصيين الطفولة.(نادية عباس:1997، ص142).

- **خصائص النمو الاجتماعي في الطفولة المبكرة:**

قدم كل من باندورا و ولترز Bandura et Walters في كتابهما "التعلم الاجتماعي و نمو الشخصية" الصادر عام 1963 و كتاب "مبادئ تعديل السلوك " لباندورا عام 1969 نظريتهما في التعلم الاجتماعي التي تستند إلى مفهوم التطويع الفعال. كما ترتكز نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا و ولترز على دور التعزيز و المحاكاة في التحكم في السلوك. كما دارت بحوثهما حول نمو متغيرات شخصية الطفل من خلال عملية المحاكاة.(سامي محمد ملحم:2010 ص117)

و تحدثا عن عملية تعديل السلوك و تطبيقها بشكل منتظم و مدبر لتغيير السلوك مستمدين افكارهما من اعمال سكينر في التطويع الفعال، و بهذا فإن عملية تعديل السلوك بالنسبة لهم باعتباره فرعا تطبيقيا من علم النفس هو مجموعة من الاساليب السلوكية مستمدة من سلوك التعلم.(Woolfolk :1998) منها ضوابط السلوك و التي تتمثل في التحكم بواسطة المنبه، والتحكم بواسطة ناتج التعلم، والتحكم الرمزي.

و في وثيقة المعايير القومية لرياض الاطفال في مصر (2008) التي قام باعدادها مجموعة من المسؤولين بوزارة التربية و التعليم و الخبراء في تربية الطفل، حيث جاء جانب النمو الاجتماعي الوجداني في معيارين يشير الاول إلى سيطرة الطفل على انفعالاته و يشير المعيار الثاني إلى البناء الطفل علاقات اجتماعية مع الآخرين و ذلك على شكل جملة من المؤشرات على النحو الآتي: (المعايير القومية لرياض الاطفال: 2008، ص24_25).

- **أولا: سيطرة الطفل على انفعالاته:**

_ يظهر الطفل استقلالية و تقبلا لذاته.

_ يظهر مشاعر ايجابية نحو الاخرين.

_ يضبط انفعالاته في مواجهة المواقف المختلفة.

_ يعيد تنظيم ذاته في مواجهة مواقف الفشل.

_ يظهر رغبة في مواصلة العمل رغم صعوبته.

- **ثانيا: بناء الطفل علاقات اجتماعية مع الاخرين:**

_ يعبر عن مشاعره تجاه الاخرين من خلال التواصل اللفظي و غير اللفظي (ابتسامة، كلمات شكر، إيماءات...).

_ يتبادل الرأي و يتقبل الاختلاف مع الاخرين.

_ ينوع أساليب تعامله وفق الأفراد و المواقف.

_ يتحمل المسؤولية و يقوم بدوره في الجماعة.

_ يشارك في أعمال تطوعية و إنسانية.

من أهم مطالب النمو الاجتماعي في هذه المرحلة، أن يتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه وكيف يعيش في عالم يتفاعل فيه مع غيره من الناس ومع الأشياء، ومن مطالبه أيضا نمو الشعور بالثقة التلقائية والتوافق الاجتماعي.

ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة ما يلي:

- تظهر ألعاب الطفل تطورا اجتماعيا واضحا، ويكون لدى الطفل في هذه المرحلة صديق أو صديقين أو أكثر، ولكن صداقاتهم سرعان ما تتغير.
- تتكرر المشاجرات بين الأطفال لعدم قدرتهم على التعاون .
- يتوافق مع الظروف البيئية الاجتماعية، وتقبل المعاني التي حددها الكبار للمواقف الاجتماعية وتعديل السلوك وتوافقه مع سلوك الكبار.
- يحب الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يساعد والدية وأن يساعد الآخرين.
- يحرص الطفل على المكانة الاجتماعية.
- يشوب اللعب بعض العدوان والشجار.
- يميل الطفل إلى المنافسة والاستقلال وينمو الضمير الذي يتضمن منظومة التعاليم الدينية والقيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية ومبادئ السلوك السوي.
- اضطراب السلوك إذا حدث صراع مع الكبار.

و يجمع علماء النفس على ان تفاعل الطفل مع بيئته الاجتماعية يعتمد أساسا على ركيزة وجدانية عامة هي إسراع البيئة في تخفيف توتراته، فبدون هذا الاهتمام يتعذر التفاعل بينهما(عواطف ابراهيم:1990، ص78). و تبدو الظاهرة الرئيسية في ارتقاء الطفل النفسي و تمايز ذاته عن غيره في ازدياد حساسيته الاجتماعية بشكل ملحوظ.و إذا تتبعنا الاتجاهات العامة لهذا الارتقاء الاجتماعي للطفل لوجدناها تسير نحو تمايز قطبي "الاجتماعية " و " الفردية" بتحقيق ما يلي: (عواطف ابراهيم: 2007، ص 69).

أ. زيادة عدد الاتصالات الاجتماعية و اتساع نطاقها.

ب. اتساع دائرة الاهتمام الاجتماعي، و هذه الدائرة تبدأ باهتمام أطفال هذه المرحلة بملابس و شمائل بعضهم البعض.

ج. بالمساهمة مع الجماعة في وضع الخطط لأعمالها.

- **خصائص النمو العقلي المعرفي في الطفولة المبكرة:**

تفيد نتائج أبحاث عالم النفس بلوم أن ما يقرب من 50% من النمو العقلي يتم فيما بين الميلاد و العام الرابع، و30% من النمو العقلي يتم في ما بين 4 و 8 سنوات و 20% يتم في ما بين العام الثامن و السابع عشر من حياة الانسان أي ما يقرب 70% من النمو العقلي يتم بصورة نهائية خلال فترة الطفولة المبكرة و للتي تقابل مرحلة ما قبل المدرسة مما يبرز أهمية الاعتناء بالاطفال في هذه المرحلة.(ملحم:2010، ص37). و قد تناولت وثيقة المعايير القومية لرياض الاطفال بمصر (2008)، الجانب المتعلق بالنمو العقلي المعرفي حيث يتميز الطفل في مرحلة ماقبل المدرسة برغبة في المعرفة و الاستكشاف تعينه على تنمية خبراته بالعالم المحيط، و لديه قدرة على التخيل تعينه على بناء تصورات ذهنية خاصة للأشياء و الاحداث التي يمر بها، و تنمو قدرته على تذكر المواقف و الاشياء، ويكون ادراكه حسيا فهو ينمي معارفه و خبراته من خلال ما يقع في نطاق حواسه . اما الاشياء المجردة التي لا تقع في نطاق حواسه فيكون غير قادر على ادراك معناها، فالخير و الشر مسميات لا تعني عند الطفل شيئا و لا تثير لديه أي استجابة إلا بمقدار ارتباطها بخبرة واقعية يعايشها بحواسه، تتحسن قدرته على ادراك مفاهيم الزمن و الكم إلا أن إدراكه للاوزان يتأخر، يتجه لادراك الكليات قبل الجزئيات، و يظهر الأطفال فروقا فردية واضحة في النمو اللغوي.(المعايير القومية، 2008).

ومن مميزات هذه المرحلة كثرة السؤال، فيصبح الطفل قادر على التنقل مع الكبار و مخالطة الاخرين فتزيد اسئلته عن كل ما يدور حوله، و من بين اسئلته مثلا: أين الله؟ كيف يولد الاطفال؟ أين يذهب الموتى؟ و لماذا ياتي الليل؟ و الكثير من مثل هذه الاسئلة التي يصعب على الاباء الاجابة عنها في اغلب الاحيان. و لهذا ينبغي على الآباء تفادي الكذب و التظليل في الاجابات مع توضيح هذا الغموض بما يتفق مع سنه و تفكيره في كل مرحلة عمرية. و من خصائص النمو العقلي المعرفي في هذه المرحلة ما يلي:

_ الاستطلاع و الاستكشاف كتحطيم الالعاب أو بعض الاجهزة المهملة في المنزل بهدف معرفة ما بداخلها و محاولة التعرف على كل ما يشكل له مصدر غموض و ابهام.

_ تكوين المفاهيم مثل مفهوم الزمن كالايام و الشهور و السنوات ، (Notion tempo-spatiale) مفهوم المكان ممثل في المواقع و البلدان و القرى و المسافات و المفاهيم العامة الاخرى التي تساعد اللغة و الذكاء مع نهاية المرحلة على استيعابها كانواع الملابس و المأكولات و الحيوانات و الاشجار و الفرق بين الاطفال و الكبار و الذكور و الاناث...الخ.

_ يزداد مستوى الذكاء حيث يدرك الطفل مع نهاية المرحلة الافكار المجردة فهو يعرف مثلا أن الطيور تشمل انواع كثيرة و هي متشابهة في الشكل و الحجم، الامر الذي يعني ادراك العلامات التشابه و التمايز بين الاشياء اضافة الى ادراكه لبعض المفاهيم مثل الخير و الشر .

_ تزداد قدرة الطفل على الفهم و ذلك عن طريق اللغة و التعلم و الاحتكاك بالاخرين، و يفهم أن الاشياء تتركب من أجزاء تماما مثل جسمه و اسرته و لعبته و غيرها...فيفهم مدلول القصة المجردة، و قد يقص قصة قصيرة و يحكي فكاهة او نكتة و يحفظ أرقاما و كلمات و حكايات و غيرها...

_ تزداد قدرته على تركيز الانتباه مع اواخر المرحلة و مع بدايتها قد يبدا قصة و لا يكملها و قد يسال سؤالا و لا يأبه بالاجابة، لكنه مع الخامسة و السادسة من العمر يستطيع ان يركز انتباهه إلى ما يمكنه من التفاعل مع الاخرين بتعاون و ايجابية.

_ يكون خياله في هذه المرحلة خصبا و غير واقعي في كثير من الاحيان كاللعب الايهامي و احلام اليقظة، فالطفل يقلد سلوك الكبار عن طريق اللعب الخيالي حيث يرى الدمية و كأنها حقيقة فيلاطفها أو يثور عليها، و يتعامل مع الاوراق على انها أوراق نقدية حقيقية.

_ يكون التفكير متمركزا حول الذات و يكون خياليا بعيدا عن الواقع إلا انه مع دخول المدرسة يميل الى الحياة الواقعية اكثر فأكثر.

_ تعتبر اللغة مفتاح النمو العقلي و المعرفي و خلال هذه المرحلة تزداد حصيلة الطفل من المفردات اللغوية و يستطيع فهم الاخرين و يستطيع نقل طلباته و افكاره ، كما يتحسن نطقه للكلمات و نتيجة لنمو جهاز الكلام لديه تختفي صعوبة نطق بعض الحروف كحرف (س) أو (ر) و تختفي اللجلجة.

_ يستطيع بناء الجمل و تمييز الماضي من الحاضر و المستقبل أثناء الحديث و أن كان لا يستطيع فهم المعنى المجرد للأزمنة.

_تزداد قدرة الطفل على التذكر القريب كتذكر الاجزاء المفقودة من اللعبة و عندما يرى الشخص (احد أفراد الاسرة مثلا) يتذكر ما يريده منه.(محمد أبو جعفر:2015 ،ص91). وفي كل هذا، وحسب بياجيه و حتى و إن كان يتحدث عن عوامل أخرى للنمو المعرفي كالنضج و الخبرة و التحويل الاجتماعي، فهو يصر على أن الطفل ينشئ بنياته الذهنية باعتماد نشاطه الذاتي الذي يضفيه على محيطه ، و بالتالي فإن وساطة الاخر (الوالدان، المربي، المعلم،...الخ) لا تتجاوز حدود تهييء البيئة الملائمة للذات لكي تبني ذكائها عبر نشاطها الذاتي الخاص.(الغالي أحرشاو:2005، ص153).

3)_ الاسس النظرية و المرجعيات السيكولوجية في النمو و التعلم:

من أجل الفهم و التأسيس لممارسات بيداغوجية قوامها إعداد و تهييء الاطفال الصغار للتمدرس الاساسي، فسيكون من الطبيعي العودة الى المرجعيات السيكولوجية الكبرى في النمو و التعلم من لفهم كيف تتكون المعارف و ما هي الاساليب البيداغوجية الناجعة لتنميتها و تطويرها نحو الافضل و هذا جوهر البرامج و المناهج في االتربية التحضيرية و عماد التكوين الموجه للمربيات الاتي تشرف على طفل ما قبل المدرسة.

يتفق علماء النفس أن التعلم لا ينفصل عن الشعور بالكفاية و الاقتدار ، و التعليم يلعب دورا بالغ الاهمية في تطوير شخصية صحية عند المتعلم، فالاهداف التربوية و التعليمية لا تقتصر على تزويد المتعلمين

ببعض المعارف و المهارات التي تخاطب عقولهم فقط، بل لابد من تزويد هؤلاء المتعلمين بالمساعدات التي تضمن لهم نموا نفسيا سليما، و تحقق تكيفا شخصيا و أكاديميا مثمرا. و تزويد المعلم ببعض نظريات النمو النفسي ربما تمكنه من أداء عمله على نحو أفضل و تسهل نمو تلاميذه في الاتجاه السليم.(Rohwer, Jr. et, al, 1974). و من المعلوم ان علماء النفس ممن بحثوا في النمو الانساني لم يغفلوا هذه الجوانب و غيرها بالبحث و التقصي. و لهذا سنتناول جملة من نظريات هؤلاء العلماء بهدف شرح و تفسير خصائص هذه الجوانب النمائية من وجهة نظر عدد من المفكرين حسب مجالات النمو المختلفة و بطبيعة الحال لا يمكن هنا التعرض لكافة النظريات في هذا المجال و لكننا سنكتفي بعرض مقتضب لأهمها و خاصة تلك التي نلتمس في خلاصاتها و نتائجها العلمية الاسس و المرتكزات المؤطرة لبيداغوجيا التربية التحضيرية في بلادنا. و سنعرضها على النحو الآتي:

- **المقاربة السلوكية مقابل المقاربة البنائية:**

الواقع ان السلوكية التي تركز على التعلم كما تعبر عن ذلك نظريات ثورندايك Thorndikeو سكينر Skinner و هول Hull و أوسجود Osgood و تعتمد على مقاربة امبريقية واضحة ، قد انتهت إلى الاقرار بمجموعة من الوقائع و الخلاصات اهمها: (أحرشاو، 1999، ص77_82).

_كل معرفة عبارة عن سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية يكون فيها المتعلم بمثابة الصفحة البيضاء أو العنصر السلبي الذي يكتفي باستقبال المعلومات.

_كل طفل قابل لان يتعلم أي شيء مهما كان سنه، خاصة إذا توفرت الشروط الضرورية لذلك، و بالتالي لا وجود لحدود نضجية أو داخلية لهذا المتعلم.

_إذا كان التعلم عبارة عن استجابات حسية حركية ، فان النمو عبارة عن أليلة Automatisation و تنويع و تراكم هذه الاستجابات.

_ يشكل الحيوان النموذج المرجعي لتعلم الانسان و يمثل كل من التكرار و التحفيز محركه الاساسي.

_ أما البنائية التي تركز على النمو كما تعبر عن ذلك نظرية بياجيه Piaget في النمو المعرفي فقد انتهت إلى القول بمجموعة من الخلاصات أهمها: (أحرشاو: 1999،ص 82)

_كل معرفة عبارة عن نتيجة لردود الافعال على المعطيات الداخلية و الخارجية، بحيث لا تعطى جاهزة من الداخل (النضج) و لا من الخارج (التعلم).

_يشكل النمو سيرورة دينامية لبناء المعارف، يقوم فيها الطفل بدور نشيط و فعال بفضل تكيفه مع المحيط. و إن ما يحكم هذه السيرورة عبارة عن آليات داخلية عامة (فعل التواون و الضبط الذاتي) لا تتاثر بالعوامل الخارجية إلا في حدود نسبية.

_ يتحقق هذا النمو عبر مراحل متسلسلة في شكل بنيات معرفية تبدا بما هو حسي حركي و تنتهي بما هو منطقي رياضي. و تشكل هذه المراحل قيودا بنيوية تحدد للطفل ما يمكن أن يتعلمه في كل سن، بحيث لا يمكنه ان يتعلم أي شيء دون مراعاة مستواه المعرفي لأن التعلم مشروط بالنمو و النضج و متوقف عليهما.

_الحقيقة أن بياجيه Piaget حتى و إن كان يتحدث عن عوامل اخرى للنمو المعرفي كالنضج و الخبرة و التحويل الاجتماعي ، فهو يصر على ان الطفل ينشئ بنياته الذهنية باعتماد نشاطه الذاتي الذي يضفيه على محيطه ، و بالتالي فإن وساطة الاخر (الآباء، المربي، المعلم، ...الخ) لا تتجاوز حدود تهييئ البيئة الملائمة للذات لكي تبني ذكائها عبر نشاطها الذاتي الخاص. (أحرشاو: 2005،ص153).

فبفعل ظهور السيكولوجيا المعرفية كاتجاه جديد و كل ما رافق هذا الاتجاه من اكتشافات علمية من أهمها كفاءات الطفل المبكرة و دور المحيط و الاخر في نموه و تطوره. لابد من ايجاد حلول فعلية لمشاكل العجز و التأخر و التعثر بشتى انواعها من خلال ادراج ممارسات تربوية ذات توجه معرفي في مؤسساتنا التربوية التعليمية و خاصة مؤسسات التربية التحضيرية بأنواعها، و المقصود بهذه الممارسات الطرق و البرامج السيكولوجية، و البيداغوجية المعرفية لتشخيص كفاءات الطفل و انشطته قصد تقويمها و تربيتها و هي متعددة في مقدمتها، برنامج الاغناء الاداتي لفورشتاين Fueurstein وورشات التفكير المنطقي لهيجلي Higélé و برنامج التعلمات الاجرائية لباوور Paour و غيرها .(Paour :2005 , 33). و التي من شأنها تهييئهم للتعلمات الاساسية و الالتحاق بالمدرسة الابتدائية بفرص متساوية.

نعني بالنمو المعرفي العمليات العقلية المميزة لمراحل النمو المختلفة من الطفولة و حتى تمام النضج، حيث اتبع بياجيه Jean Piaget في ذلك منهجا عمليا، و قد كان يقدم للاطفال في مراحل عمرية مختلفة بعض المشكلات كي يقوموا على حلها. و تابع بدقة الطرائق المختلفة التي اتبعوها في مواجهة و حل تلك المشكلات.(Best, 1999). و من السهل ان يكون اللعب في هذه المرحلة أسلوبا ووسيلة لتعليم المفاهيم العلمية و الرياضية و السلوك الاجتماعي و النمو اللغوي، كما يكتسب الطفل في هذه السن من خلال لعبه مهارات لغوية للاتصال بالاخرين، و للتعبير عن ذاته و رغباته و يجب ان نمنحه حرية التعامل مع الاخرين ليعبر عن تجاربه و ما رأه او فعله خلال يومه في الروضة او خارج المنزل. فاللعب ينمي التصرفات الايجابية في اتجاه التعلم و بالتالي النمو ، فأي لعبة تستثير ذكائهم و بالتالي تسهم في نموهم المعرفي.

وتعتبر نظرية جون بياجيه من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعا . و تعتبر نظرية بياجيه (Approche piagétienne) في النمو المعرفي مقاربة عامة أو جامعة (Générale) و ليست فردية (Individuelle)، سواء تعلق الامر بجوليان، سيمون أو مارية Julien, Simon, Marie فهذا لا يهم، لان الهدف الحقيقي هو دراسة الميكانزمات العامة لنمو المعارف، كذلك لا يهتم بياجيه بدراسة الجوانب الكمية للذكاء بل ما يهمه هو دراسة الجوانب الكيفية أي الميكانزمات المتدخلة في نمو و توظيف الذكاء أو المعرفة.(Virginie LAVAL, 2002 , p 10).

- **المقاربة الفطرية في مقابل المقاربة السوسيوثقافية:**

إن المقاربة الفطرية التي تنفي التعلم و تختزله في النضج و النمو، كما يتضح ذلك بصورة خاصة في نظريات جيزل (Gesell) و تشومسكي (Chomsky 1978)، تنتهي إلى خلاصتين هامتين: (أحرشاو: 2009، ص48_49).

_ إن اكتساب المعارف يمثل بالأساس عملية نضج داخلي تحكمها برمجة تكوينية لا علاقة لها بالعوامل الخارجية.

_إن اللغة في منظور تشومسكي بالخصوص يتم اكتسابها بطريقة فطرية لا دور فيها للتعلم . فهي تعطى من الداخل و تنمو بطريقة فطرية طبيعية.

_ أما المقاربة السوسيوثقافية الممثلة خاصة في نظرية فيجوتسكي Vygotsky و التي ترتكز على التكوين النفسي و الاجتماعي للوظائف السيكولوجية، فقد خلصت الى تحديد علاقة النمو بالتعلم بصورة مغايرة تعكسها الوقائع الثلاث التالية (أحرشاو: 2005، ص154) و (Virginie LAVAL :2002 , p46).

_تبنى السيرورات السيكولوجية العليا بالاستدماج التدريجي للأدوات الثقافية التي أنتجها الانسان عبر التاريخ (كاللغة و الخرائط، و الرموز و اللوحات مثلا) و بالتالي فإن النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية و مظاهرها التفاعلية خاصة بين الطفل و الراشد. و بهذا المعنى لا يمكن للنضج العصبي وحده ان ينتج وظائف سيكولوجية تتطلب استعمال رموز و أدوات هي أساس الضبط و البنينة المعرفية ، بل لابد من الحياة وسط بنيات اجتماعية يتعلم فيها الطفل من الاخرين أشياء كثيرة عبر الاحتكاك و التواصل و اللغة.

_باعتماد الطبيعة الاجتماعية بدل الطبيعة البيولوجية. يمكن للتعلم أن يتحول إلى نمو . بمعنى أن التعلم الحقيقي هو الذي يسبق النمو و يؤدي اليه من خلال دوره التنشيطي لمجموع السيرورات التي يستخدمها الطفل عبر التفاعل مع الاخر لتصبح في النهاية مكتسبا خاصا. و عليه لا يتطابق النمو مع التعلم بل يكون تابعا لهذا الاخير الذي يسببه و يؤدي اليه.

_ إن دور الوسيط Le médiateur (الوالدان، المربي، المعلم، الآخر) في بناءات الطفل الفردية يتمظهر من جهة عبر مفهوم المنطقة المجاورة للنمو Zone proximale de développement التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على انجازه بمفرده و ما لا يقدر على تحقيقه إلا بمساعدة الاخر، إذ ان اجود تعلم هو الذي يسبق النمو الفعلي و يكون داخل هذه المنطقة. و من جهة اخرى عبر القانون الجوهري للنمو، حيث إن كل وظيفة نفسية عليها تظهر مرتين خلال نمو الطفل ، مرة كنشاط جماعي اجتماعي (أي كوظيفة بينفسية Inter-psychique) و مرة أخرى كنشاط فردي داخلي (أي كوظيفة ضمنفسية Intrapsychique). (الغالي أحرشاو: 2009، ص49).و(V.NAVAL, 2002, p46).

- **نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأركسون Erikson:**

مراحل النمو النفسي عند ايركسون: بالرغم من انتمائه لمدرسة التحليل النفسي و تأثره بوجهة نظر فرويد إلا انه طور نموذجا للنمو النفسي خاص به، تميز بالشمول و الانسانية، حيث بنيت نظريته على سياق اجتماعي اكثر اتساعا و شمولا. و ضمن اطار من التراث الثقافي للاسرة مما جعله يتحدث عن نمو نفسي اجتماعي Développement psychosocial و يتمثل في ما يلي: (سامي محمد ملحم:2010 ،ص 106_107). فلا شك ان كل مرحلة حسب إيركسون تشكل تتمة لما يليها و تمهيدا لما بعدها، و ما يهمنا

في الدراسة الحالية هو المرحلة الممتدة من ثلاث (03) سنوات إلى ست (06) سنوات و تتميز هذه المرحلة بالمبادأة و التي تعينه عليها المؤسسة التي يقصدها، و ذلك من خلال تفاعله مع الاقران و الكبار من مربية و مسؤول المؤسسة و غيرهم عن طريق نوع النشاطات التي يقوم بها ضمن هذه التفاعلات.

_ المرحلة الاولى: الاحساس باثقة مقابل الاحساس بعدم الثقة (من الولادة حتى سن 18 شهرا):

احساس الطفل الولدي باثقة بنفسه و بالبيئة تشكل أساس الشخصية الصحية كما يراها ايركسون. و هي فترة اتكال كلي على الاخرين و لهذا السبب يرى ايركسون أنها فترة جد حرجة بالنسبة للطفل و يجب أن يطور فيها ثقته بمن يحيطو ن به.

_ المرحلة الثانية : الاحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الاحساس بالخجل و الشك (من الشهر 18_03 سنوات).

حيث يكتشف الطفل في هذه المرحلة أن له سلوكا خاصا به فيعمل على تأكيد احساسه بالاستقلال الذاتي من خلال ممارسة انماط سلوكية مألوفة تتبدى خلالها رغبة ملحة في أداء بعض الاعمال بمفرده و دون مساعدة الاخرين. و يبقى هنا دور الآباء في تنمية هذا الشعور و تعزيزه بأساليب تنشئة سليمة.

المرحلة الثالثة: الاحساس بالمبادأة مقابل الاحساس بالذنب (من 03 06 سنوات).

في المرحلة السابقة يكون الطفل قد اكتسب عددا من المعايير لضبط وعيه بذاته و بيئته مما يساعده على توسيع حدوده الاجتماعية على نحو واثق و تدريجي. _و هذه المرحلة هي التي تهمنا في هذه الدراسة_ بحيث تزداد قدرته على مواجهة التحديات الاجتماعية التي تتسع باستمرار ، و هنا الانتقال الحقيقي إلى مرحلة الاحساس بالمبادأة في البيئة التي يتواجد فيها. و لهذا يجب أن تكون المؤسسة التي يتردد عليها الطفل و يقضي فيها معظم يومه، قادرة على استغلال هذه الفترة حتى يتمكن الطفل من المباداة التي ترتكز على تعلماته في مراحل سابقة و هي كما يلي:

_تعلم الثقة بنفسه و بالاخرين.

_ طور مفهوما عن ذاته يتسم بالسواء.

_ تعلم كيف يعطي و ياخذ الحب.

_ تعلم كيف يتقمص الدور الجنسي المناسب.

_ تعلم المهارات الحركية المتناسقة.

_ تعلم كيف يصبح فردا في عائلة.

_ بدا يتعلم الامور و الحقائق المادية و الاجتماعية.

_ بدأ يتعلم التمييز بين الخطأ و الصواب و احترام القوانين و السلطة.

_ بدأ يتعلم فهم و استعمال اللغة.

_ بدا يتعلم كيفية العناية بنفسه.

_ المرحلة الرابعة: الاحساس بالجهد مقابل الاحساس بالنقص (من السنة السادسة حتى الثانية عشرة):

تشير هذه المرحلة الى الفترة الزمنية التي يمكن للطفل فيها ان يكرس قواه من اجل تحسين قدراته الذاتية و مهاراته في التغلب على الصعوبات التي يواجهها سواء كانت صادرة من الافراد او الاشياء، كما يستطيع تكييف نفسه بطريقة تمكنه من اداء العديد من المهارات و المهام في العالم المادي،و بهذا يطور احساسه بالعمل و الكد و المثابرة ليصبح فردا منتجا و قادرا على التحصيل و الانجاز.

_ المرحلة الخامسة: الاحساس بالهوية مقابل الاحساس بغموض الهوية (من سن 12_18 سنة):

و تعتبر هذه المرحلة من أكثر المراحل صعوبة و حساسية بسبب التغيرات الدرامية التي تحدث فيها و في هذه المرحلة تقترب الطفولة من نهايتها و تبدأ مرحلة المراهقة، و بالتالي فإن عليه ان يتخلى عن خصائص الطفولة بمراحلها المختلفة و البدء بتكوين هوية خاصة به تحدد موقعه في هذا العالم.

_المرحلة السادسة: الاحساس بالالفة مقابل الاحساس بالانعزال: (18 سنة_35 سنة):

يبدأ الفرد في هذه المرحلة بأخذ دوره الاجتماعي كراشد في مجتمعه حيث تؤهله خبرات النمو السابقة جميعها لممارسة هذا الدور للمشاركة في علاقات حميمة و صادقة مع الشريك من الجنس الاخر.

المرحلة السابعة: الاحساس بالتوليدية مقابل الاحساس باستغراق الذات (من سن 35 حتى سن التقاعد):

و ينمو في هذه المرحلة احساس الفرد بالانتاج او الخلق الشخصيالناجم عن توليد حقيقة ما. و الاحساس بالتوليدية يشير الى اسلوب الفرد في نقل الفرد للحكم و القيم و الفضائل التي اكتسبها اثناء نموه إلى الجيل التالي، و تنطوي على كافة الجهود التي يبذلها في أداء دوره كمشارك في مجتمعه المحلي.

_ المرحلة الثامنة : الاحساس بالتكامل مقابل الاحساس باليأس (سنوات التقاعد):

تشكل هذه المرحلة خلاصة المراحل السبعة السابقة و تتوجها لأن جذورها تكمن في الثقة المبكرة و الاستقلال الذاتي و المبادأة النشطة و الهوية المستقلة و التواد الناجح و الانتاج الخلاق.

يتضح من خلال هذا العرض لبعض النظريات او المقاربات في النمو المعرفي و اللغوي و النفسي الاجتماعي أن الطفل و في كل مراحل نموه، يشكل وحدة معقدة و متداخلة الجوانب و من اجل هذا فهو يحتاج من الراشدين (آباء و مربين و مشرفين على البرامج و المناهج و تجهيز المؤسسات و غيرها...) كل الرعاية و الاهتمام من أجل الوصول بكافة جوانب النمو عند الطفل إلى المستوى المطلوب و الذي يهيئه للمراحل الموالية من حياته و تجعله قادرا على استغلال معارفه و مكتسباته المتنوعة و توظيفها في تعلم ما هو أكثر تعقيدا بحسب كل مرحلة عمرية من جهة، و كذا تمكنه من مواجهة المشكلات التي تعترض طريقه من جهة أخرى، و من ثم القدرة على التعامل معها بمرونة ايجاد الحلول المناسبة.

5)_ مكانة الطفولة في التشريع الدولي:

- **المعاهدة الدولية لحقوق الطفل:** تعتبر الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل في 20 نوفمبر 1989 أكبر الانجازات و الاعمال في صالح الطفولة عبر العالم. و قد كان اول اعلان عن ضرورة الاهتمام و

حماية الطفولة في بيان جونيف Déclaration de Genève 1924 و بيان حقوق الطفل الصادر من الجمعية العامة في 20 نوفمبر 1959 التي تم الاعتراف بها في البيان الدولي لحقوق الانسان و في العقد الدولي لحقوق الانسان و في العقد الدولي المتعلق بالحقوق المدنية و السياسية و بخاصة المادتين 23 و 24 ثم في العقد الدولي المتعلق بالحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية خاصة المادة 10 و في الانظمة و الوثائق الهامة الخاصة بالمؤسسات المتخصصة و المنظمات الدولية التي تهتم بالطفل (Ministère des Affaires étrangères – Mission de l'Adoption Internationale 2003).

و قد صادقت كل دول العالم على هذه الاتفاقية بما فيها العربية و الغربية و تعتبر الجزائر واحدة منها و قد صادقت عليها في 1990. كما يتضح اهتمام الدول العربية بموضوع الطفولة الصغرى من خلال عدد من القوانين و النصوص العربية و لعل أهمها ميثاق حقوق الطفل العربي.

- **ميثاق حقوق الطفل العربي:**

في ديسمبر 1984 أقر مؤتمر وزراء الشؤون الاجتماعية العرب ميثاق حقوق الطفل العربي بعدما ظلت مهملة لسنوات من طرف التشريعات العربية. و من أهم ما يهدف اليه هذا الميثاق اقامة نظام تعليمي سليم في كل دولة عربية و على نطاق الوطن العربي يكون الزاميا في مراحله الأساسية و مجانيا في كل مراحله للقادرين على مواصلته من مرحلة ما قبل المدرسة الى التعليم العالي دون تمييز راجع للقدرة الاقتصادية او المكانة الاجتماعية أو الرأي السياسي و العمل على تطوير التعليم في الوطن العربي. و يرتكز هذا الميثاق على المنطلقات الأساسية التالية:

أ_المبادئ الاساسية للميثاق:

- تنمية الطفولة و رعايتها و صون حقوقها مكون اساسسي من مكونات التنمية الشاملة و الطفولة هي المستقبل و رعايتها هي اولوية مقدمة في جهود التنمية و اولوية في البرامج القطاعية.
- تنمية الطفولة و رعايتها التزام ديني ووطني و قومي و انساني نابع من عقيدتنا و قيمنا الروحية و الاجتماعية و تراثنا و مبادئنا وواقعنا و استجابة لتطلعاتنا.
- التنشئة السوية لاطفالنا مسؤولية عامة تقوم عليها الدولة و الامة و يسهم فيها الشعب من منطلق التكافؤ الاجتماعي و نتيجة لتنمية الطفل تنمية تثري ذاته و كيانه بحب أقرانه و أسرته ووطنه و الاعتزاز بتراث أمته و حضارتها و العمل لتحقيق وحدتها و صنع تقدمها.
- الاسرة نواة المجتمع وأساساه قوامها التكافل على هدف الدين و الاخلاق و المواطنة و على الدولة تقع مسؤولية حمايتها من عوامل التحلل و الضعف و توفير الرعاية و الضمانات الكافية و العمل على رفع قدرتها الاجتماعية و الانتاجية في بناء الامة و تقدمها لتكون قادرة على مد أبنائها بالاطمئنان و الاستقرار الاقتصادي و الاجتماعي.

- الاسرة الاولى هي البيئة الاولى المفضلة لتنشئة الاطفال و رعايتهم و الاسرة البديلة هي الخيار المقدم لملاقاة تعذر هذه التنشئة و الرعاية في كنف الاسرة الطبيعية و هي مفضلة على جميع صور الرعاية الاخرى بما فيها الرعاية المؤسسية.
- الاتزام بتأمين الحقوق الواردة في الاعلان العالمي لحقوق الطفل لأطفال العرب كافة و دون تمييز.

ب_**الحقوق الاساسية للطفل:**

- تأكيد و كفالة حق الطفلفي الرعاية و التنشئة الاسرية القائمة على الاستمرار الاسري و مشاعر التعاطف و الدفء و التقبل و احلاله المركز اللائق به في الاسرة بما يمكنه من التفاعل الايجابي في رحابها و ظان يكون محور اهتمامها بما يضمن تلبية و اشباع حاجاته البيولوجية و النفسية و الروحية و الاجتماعية و بما ييسر له بناء شخصية مستقلة و حرية الفكر و الرأي تتكافأ مع قدراته دون تمييز بين البنين و البنات.
- تاكيد و كفالة حق الطفل في الامن الاجتماعي و النشأة في صحة و عافية قائمة على االعناية الصحية و الوقائية و العلاجية و باصحاح البيئة التي ينمو فيها و حقه في المسكن الملائم و تغذيته تغذية متوازنة و ملائمة لأطوار نموه.
- تأكيد و كفالة حق الطفل في أن يعرف باسم و جنسية معينة ممنذ مولده.
- تأكيد و كفالة حق الطفل في التعليم المجاني و التربية في مرحلتي ما قبل المدرسة و التعليم الاساسي كحد أدنى باعتبار ان التعليم هو حجر الزاوية في التعبير الدائم و في اكتساب الاتجاهات و المهارات و القدرات التي يواجه بها كل المواقف الجديدة بالمعرفة المتجددة و يتخلص بها من القيم اللاوظيفية و التقاليد البالية السلبية، حيث ينشأ بها على التفكير العلمي و الموضوعي و حسن التقدير و الاسهام الايجابي في حياة مجتمعه و امنته.
- تاكيد و كفالة حقه في الخدمة الاجتماعية المجتمعية المؤسسية المتكاملة و المتوازنة الموجهة لكل قطاعات الطفولة في البادية و الريف و بالحضر.و بخاصة أبناء الفقراء في هذه البيئات و للعاديين و المعوقين و الموهوبين بما يضمن لهم النشأة السوية و الاسهام في بناء المجتمع و تطوره.
- تأكيد و كفالة حق الطفل في الحماية من الاستغلال و الاهمال الجسماني و الروحي و أن لا يبدا العمل الا في سن مناسب و ان لا يكون مضرا بصحته و ان لا تعرقل تعليمه أو تحجب فرص نموه من الناحية البدنية أو النفسية أو الاخلاقية أو الاجتماعية.
- الحق في الانفتاح على العالم من حوله وان ينشأ على حب خير الانسان و أن يدرك أهمية السلام و الصداقة بين الشعوب و محبة اخوانه في الانسانية.

ج_صون الحقوق و ضبط المناهج:

- صون هذه الحقوق و احاطتها بالحماية التشريعية في كل دولة عربية التزاما بأحكام هذا الميثاق و ان تكون مصلحة الطفل الاعتبار المقدم في كل الحالات.
- الأخذ بالمناهج التنموية و الوقائية لأن التنمية الشاملة المتكاملة المتوازنة هي الحل الجذري لقضايا الطفولة و غيرها.
- الأخذ بمبدأ التكامل في توفير الحاجات الاساسية للأطفال و تقديم الخدمات و شمول و عدالة و توزيعها و تركيزها حيث الحاجة الاكبر و السعي المتصل من خلال العمل العربي المشترك لتقليص الفجوة الماثلة في مجال تنمية و رعاية الطفولة و رعايتها بين الاقطار العربية.

6)_ مكانة الطفولة في التشريع الجزائري:

يعتمد استقبال و رعاية الطفولة الصغرى في الجزائر على تعاون عدة قطاعات التي تعمل في تناغم و تناسق و هي وزارة الأسرة و النشاط الاجتماعي، و وزارة الشؤون الدينية، و وزارة التربية الوطنية، التي تسهر بدورها على تنظيم التفتيش و المراقبة البيداغوجية.

يقيم قانون التوجيه للتربية الطفولة الصغرى مكانة هامة كما توضحه المواد من 38 إلى 43 على وجه الخصوص:

المادة38: تبين بدقة أن: "التربية ما قبل المدرسة تشمل مقارنة بالتعليم الإجباري مختلف مراحل التكفل الاجتماعي التربوي بالأطفال من عمر ثلاثة (3) إلى ست (6) سنوات.

و حسب هذا القانون فإن التربية التحضيرية تتعلق بالمرحلة النهائية للتربية ما قبل المدرسة فهي تهيئ الأطفال من سن خمس (5) سنوات إلى ست (6) سنوات للدخول للتعليم الابتدائي".

المادة 39 :تشير بشكل خاص إلى الأهداف المسطرة في التربية ما قبل المدرسة و الفوائد الناتجة عنها من الجانب الاجتماعي التربوي و الصحي حيث جاء نصها على النحو الاتي: "تهدف مؤسسات الطفولة الصغرى إلى مساعدة الأطفال على تفتح Epanouissement شخصياتهم بفضل النشاطات المسلية Ludiques، تعلّمهم الوعي بأجسامهم، خاصة من خلال الاكتساب باللعب، المهارات السمعية الحركية، أن تخلق فيهم العادات الطيبة عن طريق تمرينهم على الحياة في جماعة ،بتطوير استخدامهم للغة من خلال وضعيات الاتصال(...) بتعليمهم العناصر الأولى في القراءة، و الكتابة و الحساب، (...) الحرص على كشف حالات الإعاقات أو الضعف السمعية، الحركية أو العقلية من أجل التكفل المبكر".

المادة40:"التربية ما قبل المدرسة مفرقة Dispensée في مدارس تحضيرية عن حدائق الأطفال و أقسام الأطفال المفتوحة داخل المدارس الابتدائية ".

المادة41 : نظرا للطابع غير الإجباري الذي تكتسبه التربية ما قبل المدرسية ، تسعى الدولة إلى تطوير تربية الطفولة الصغرى و متابعتها بمساعدة المؤسسات، و الإدارات، و المؤسسات العمومية، و المنظمات و كذا القطاع الخاص".

المادة 42: "يمكن أن تفتح هياكل للتربية ما قبل المدرسة بترخيص من وزير التربية الوطنية، كل من المؤسسات و الإدارات العمومية، الجماعات المحلية، (...)، الأشخاص Physique و المعنويين الخواص(...).

المادة43:" الوزير المكلف بالتربية الوطنية مسئول في مجال التربية ما قبل المدرسة على:

- بناء البرامج التربوية.
- تحديد المعايير الخاصة بالبناء، و التأثيث المدرسي، بالتجهيزات و الوسائل الديداكتيكية.
- تحديد شروط قبول التلاميذ.
- بناء برامج تكوين المربيين.
- تنظيم التفتيش و المراقبة البيداغوجية.

وقد عرف التنظيم سنة 2008 جملة من النصوص الحاسمة في تطوير قطاع الطفولة في الجزائر:

1- المرسوم التنفيذي رقم 08-287 المؤرخ في 17 سبتمبر 2008 الذي يحدد شروط إنشاء و تنظيم و سير و مراقبة مؤسسات و مراكز استقبال الطفولة الصغرى (ممضي من طرف الوزير الأول). و هو تكملة او تتمة لمرسومين تنفيذيين سابقين في ذات الموضوع وهما:

- المرسوم التنفيذي رقم 92-382 المؤرخ في 13 أكتوبر 1992 حول تنظيم الاستقبال و رعاية الطفولة الصغرى. (وثيقة رسمية من مديرية النشاط الاجتماعي).
- -القرار الوزاري رقم 019 المؤرخ في 24 ماي 2000 يحدد شروط فتح و سير مراكز الرعاية الموسعة و الرعاية المصغرة. (وثيقة رسمية من مديرية النشاط الاجتماعي).

2- المخطط الوطني للنشاط للأطفال Plan National D'action Pour les enfants:2008-2015 " جزائر جديرة بالأطفال" (Publié sous l'égide du Ministère délégué Chargé de la Famille et de la Condition Féminine MDCFCF ,2008)

3- -القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق ل23 يناير 2008. (الجريدة الرسمية: (istichara-forum.7olm.org/t13-topic).

و قد اعتمد البحث الحالي على هذه النصوص و الوثائق التي تتناول كل ما يتعلق بالطفولة الصغرى مثل شروط إنشاء مؤسسات و مراكز استقبال الطفولة الصغيرة و تنظيمها و سيرها و مراقبتها، و أهمية

التعليم التحضيري في الجزائر فضلا عن الاهتمام بالطفل و من الناحية الغذائية و الصحية و التربوية و غيرها... كما يفترض أن يكون المرسوم التنفيذي 2008 ملما بكافة الجوانب متفاديا بذلك الثغرات و الهفوات التي تضمنتها النصوص التي سبقته.

وقد جاء النص الأول لإثراء المرسوم التنفيذي رقم 92 -382 المؤرخ في 13 أكتوبر 1992 الذي فتح هذا القطاع بمساهمة المؤسسات الخاصة و الأشخاص الفيزيائيين مع وضع شروط إنشاء، و فتح، و سير مراكز استقبال و رعاية الطفولة الصغرى . و قد ميز بين نوعين من الرعاية: الرعاية المصغرة و الرعاية الموسعة.

و يتمثل النص الثاني في المخطط الوطني للنشاط للأطفال |(1992_2002) و الذي صمم في ظروف صعبة مرت بها البلاد في تلك الفترة (العشرية السوداء) مما ساهم في فشل المشروع و عدم قدرته على تحقيق ما سعي إلى تحقيقه. ثم جاء المخطط الوطني للنشاط للأطفال 2008_2015 و هو الثاني والذي يندرج ضمن البرامج الكبرى التي خطتها الجزائر و الدول الأعضاء في الأمم المتحدة في القمة العالمية للأطفال المنعقد في سبتمبر 1990، بما يتفق مع العقود التي وقعوا عليها. و قد قدم الأمين العام للأمم المتحدة مجموعة من المطالب بعد عملية التقييم التي أجراها بعد عشرة (10) سنوات من انعقاد القمة، تضمنت هذه المطالب ضرورة مواصلة الجهود من اجل تحسين و تطوير شروط الحياة لهؤلاء الاطفال. و في سنة 2000 تم انعقاد أكبر قمة مخصصة للتنمية و التطور: قمة الألفية (Sommet du millénaire) حيث حددت القمة ثمانية (08) أهداف كبرى بحلول سنة 2015 و قد وجهت سبعة (07) أهداف منها للأطفال. و من أجل تحقيق مطالب قمة الألفية، نظمت الجمعية العامة للأمم المتحدة في 2002 دورة استثنائية خصصت للأطفال، حيث تم تحديد أربع (04) أولويات من مجموع واحد و عشرين (21) هدفا المرتبطة جميعها بأهداف تطوير الألفية و هي على النحو الآتي (Pan National d'Action pour les enfants,2008_2015, p 07):

- العمل على توفير حياة أفضل و صحة أفضل.
- من أجل تربية ذات جودة.
- الحماية من الاستغلال، المعاملة السيئة، و العنف.
- محاربة أمراض السيدا (VIH / SIDA).

أما القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق ل23 يناير 2008. (الجريدة الرسمية: istichara-forum.7olm.org/t13-topic) فيعتبر من أهم النصوص القانونية في مجال التربية بوجه عام حيث يتكون من سبعة أبواب يتناول أسس المدرسة الجزائرية و مهامها و غايات التربية و فد خصص الفصل الثاني من الباب الثالث للتربية التحضيرية و قد تناول التقاط التالية:

- إعداد البرامج التربوية؛
- تحديد المقاييس المتعلقة بالهياكل والأثاث المدرسي والتجهيز والوسائل التعليمية؛
- تحديد شروط قبول التلاميذ؛
- إعداد برامج تكوين المربين؛
- تنظيم التفتيش والمراقبة التربوية.

كما صادقت الجزائر على معاهدة حقوق الطفل في 19 ديسمبر 1992، و على مبادئه العامة خاصة ما يتعلق بالمصلحة العليا للطفل بما يضمن له الأمن، الكرامة، التسامح، الحرية، المساواة و التضامن، اللاعنصرية، المشاركة و حرية التعبير و إبداء الرأي، الحياة و التطور (المرجع السابق نفسه، ص 11).

7)_تطور الاهتمام بالطفولة الصغرى و التربية ما قبل المدرسة في الجزائر:

أولا: مرحلة فترة الاستعمار الفرنسي:

في تلك الفترة كانت الحكومة الاستعمارية تسيطر على كافة القطاعات و تخضعها لقوانينها الجائرة، و قد كان قطاع التربية و التعليم من أكثر القطاعات تضررا حيث كان الأطفال الجزائريين يلتحقون بالمدارس القرآنية و الزوايا لتعلم القراءة و الكتابة و حفظ القرآن و شيء من الحساب. و لم يكن يلتحق بالمدارس إلا فئة قليلة من أبناء الجزائريين الذين حالفهم الحظ في ذلك إلى جانب أبناء الفرنسيين.

ثانيا: مرحلة ما بعد الاستقلال من 1962 إلى 2008:

أما مرحلة بعد الاستقلال فقد تميزت بأحداث كثيرة، و سنحاول في هذا الجزء أن نتطرق إلى تطور اهتمام النظام التربوي الجزائري بالتربية التحضيرية و المكانة التي حضيت بها من خلال المراحل التي مرت بها منذ 1962 إلى 2008. و يمكن تقسيم هذه الفترة كما يلي:

***المرحلة الأولى 1962- 1975:** لقد انشأ الاستعمار الفرنسي في الجزائر بدءا من سنة 1892 مدارس خاصة بالتربية التحضيرية Ecole préparatoire تشتمل على قسم واحد يشرف عليها 'نائبون' من الأهالي يحملون شهادة الابتدائية Brevet élémentaire أو ممرنون من الأهالي يحملون شهادة الدراسات الابتدائية (C.E.P) و تخضع هذه المدارس لرقابة و إشراف مديري المدارس الرئيسية والى مدرسي المدارس الابتدائية .و على كل فهي في جميع الحالات تابعة للفرنسيين سواء مدراء أو مدربين و هذا حسب المرسوم 18 /10/ 1892(حلوش1999: 161) بالإضافة إلى المدارس الصبيانيةEcoles enfantines مفتوحة للجنسين :الذكور و الإناث ابتدءا من سن الرابعة (حلوش1999: 161) . كما انشأ الآباء البيض و الأخوات البيض كذلك مدارس للتربية ما قبل المدرسة لاسيما في المدن الكبرى في إطار العمل الخيري لمساعدة الضعفاء و الأيتام لكسبهم و هذا بدعم كامل من السلطات الاستعمارية (بوشينة 2008: 196). و غداة الاستقلال استلمت الجزائر المؤسسات التي كانت تتبع إدارة السلطات الاستعمارية في حين بقيت المؤسسات التابعة للإرساليات الفرنسية تشتغل إلى أن صدر الأمر رقم 35- 1976 حيث أممت هذه المؤسسات و

ضمت إلى الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية (بوشينة 2008: 196) تغطي المرحلة الأولى المدة الممتدة من أول سنة دراسية بعد الاستقلال إلى نهاية سنة 1975 ، و يمكن أن نميز داخل هذه المرحلة الكبرى مرحلتان فرعيتان:

****المرحلة الثانية 1976-1991 (مرحلة تولي الدولة تنظيم التربية ما قبل المدرسة):**

تغطي هذه المرحلة الكبرى الفترة الممتدة بين سنة 1976 و هي السنة التي صدر فيها الأمر رقم 35-1976 المنظم للتربية و التكوين في الجزائر، و سنة 1991 حيث عرفت هذه المرحلة تطورا كبيرا في مجال التربية ما قبل المدرسة مقارنة بالمرحلة السابقة، و يمكن القول بان التربية ما قبل المدرسة في الجزائر عرفت التأسيس القانوني و الانطلاقة الفعلية الميدانية لها في هذه المرحلة (بوشينة 2008: 198).

شهدت هذه المرحلة تطورات نوعية في مجال التربية ما قبل المدرسة تميزت بما يلي:

- أولا إصدار النصوص القانونية و التنظيمية المؤسِسة لمرحلة التربية ما قبل المدرسة في النظام التربوي الجزائري وفي القطاعات ذات الطابع العمومي (الجريدة الرسمية 1976:العدد 33).
- ثانيا، إنتاج وثائق تربوية (منهاج) موجهة للمربيات والمعلمين العاملين في التربية ما قبل المدرسة مثل: وثيقة التوجيهات التربوية (1984) والوثيقة المرجعية للتعليم التحضيري (1990).

وهي المرة الأولى في تاريخ الجزائر المستقلة التي تصدر فيها نصوص تشريعية / تنظيمية حول التربية ما قبل المدرسة، و يعود ذلك إلى التصور الجديد لنظام التعليم الأساسي، كما صدرت نصوص سنة 1976 ضمن الأمرية رقم 35 / 1976 المؤرخة في 16 ابريل 1976 المنظمة للتربية والتكوين في الجزائر وغيرها من المراسيم التنفيذية والقرارات والمناشير التطبيقية الصادرة منذ ذالك الحين (الجريدة الرسمية 1976:العدد 33).

فبالنسبة للتربية ما قبل المدرسة و مكانتها ضمن النظام التربوي و الاجتماعي الجزائري، فقد شكلت النصوص الصادرة نظاما متكاملا بجميع مركباته ، حيث نصت على أن التربية ما قبل المدرسة مستوى من مستويات التعليم التي يتشكل منها النظام التربوي الجزائري (بوشينة2008: 199) و أنها أصبحت مرحلة من مراحل السلم التعليمي، و هذا يشير بوضوح إلى الاهتمام المبكر للجزائر مقارنة بالدول العربية الاخرى و انظمتها التربوية، فوزراء التربية العرب مازالوا يوصون في مؤتمرهم المنعقد بالقاهرة سنة 2006 الدول العربية ببذل الجهد لجعل مرحلة التربية ما قبل المدرسة مرحلة من مراحل السلم التعليمي.(بوشينة 2008: 199)

و قد تضمنت هذه النصوص التنظيمية والمراسيم التنفيذية في تلك الفترة، تحديد و ضبط الجهات التي يحق لها المبادرة بإنشاء و فتح مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

يبين هذا النص و يحدد الجهات التي يمكنها إنشاء و فتح مؤسسات تربية الطفولة الصغرى و هي القطاعات العمومية و ما يلحق بها من مؤسسات اشتراكية و منظمات جماهيرية، أما الأطراف الممنوعة من ذلك و هم الأشخاص الطبيعيون و الجمعيات و الشركات الخاصة. أما حاليا فالمرسوم التنفيذي 2008 يبين

بوضوح الجهات التي يسمح لها بإنشاء مراكز الطفولة الصغرى شريطة أن تتوفر فيها الشروط المحددة في النصوص القانونية (الجريدة الرسمية: 2008).

*****المرحلة الثالثة1992 -2004 (إعادة بعث التربية التحضيرية):**

في مجال سياسة التربية ما قبل التحضيرية و التنظيم، تميزت هذه المرحلة بما يلي:

- صدور المرسوم المتعلق بتنظيم استقبال صغار الأطفال و رعايتهم.
- إعلان سياسة المجلس الأعلى للتربية في مجال تربية الطفولة الصغرى.
- إعلان سياسة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في مجال تربية الطفولة الصغرى.
- قرارات مجلس الوزراء الخاصة بالتربية ما قبل المدرسة بتاريخ 30 ابريل 2002 .
- قرار وزير التربية الوطنية و إعلانه في ابريل 2005 عن تعميم التربية ما قبل المدرسة.

1- المرسوم التنظيمي المتعلق باستقبال صغار الأطفال و رعايتهم:

صدر هذا النص التنظيمي المتعلق ب:"تنظيم استقبال صغار الأطفال و رعايتهم" في 13 أكتوبر 1992، تحت رقم 92.382 يحدد هذا النص التنظيمي "شروط انشاء مراكز استقبال صغار الأطفال و فتحها و سيرها"(الجريدة الرسمية1992 العدد :75). و استنادا على هذا النص التنظيمي بادر" القطاع الخاص" بإنشاء و فتح مؤسسات و هياكل تمارس فيها نشاطات التربية ما قبل المدرسة بترخيص من المصالح التابعة للوزارة المكلفة بالشؤون الاجتماعية (**DAS**) آنذاك (بوشينة 2008: 207) (سميرة نقادي: 2011).

2_ إعلان سياسة المجلس الأعلى للتربية في مجال تربية الطفولة الصغرى

جاء في اقتراحات المجلس الأعلى للتربية ما يدل و يؤكد على اهتمامه بمسألة التربية ما قبل المدرسة و قد خصها بالمكانة التي تستحقها ضمن مكونات النظام التربوي الجزائري أسوة بالمكانة التي يتبوؤها هذا النوع من التربية في أنظمة البلدان المتقدمة.

كما يتجلى ذلك الاهتمام و العناية في الوثيقة الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية سنة 1998 بعنوان "المبادئ العامة للسياسة التربوية و إصلاح التعليم الأساسي" حيث خصص الفصل الثاني من الوثيقة السياسية للتربية و إصلاح التعليم الأساسي، للتربية ما قبل المدرسة في الجزائر و قد ورد فيها شروط ملمح معلمة التربية ما قبل المدرسة نلخصه على النحو الآتي:(سعيد بوشينة 2008: 209) و(سميرة نقادي:2011).

توخيا لتأمين التكفل التربوي السليم بأطفال التربية ما قبل المدرسة، نرى أن توكل مهمة تأهيلها إلى:

- المتخصصين في علوم التربية و في علم النفس التربوي و علم الاجتماع الذين تلقوا تكوينا تطبيقيا.
- المربيين الذين كُوِّنوا لهذا النمط من التربية.
- المربين الأكثر استعدادا و كفاءة.

إضافة إلى الكفاءة العلمية المهنية لابد أن تتوافر الشروط الآتية في المربي عند الانتقاء:

- الاستعداد النفسي و حب المهنة .
- امتلاك تقنيات التنشيط.
- احترام الطفل.
- القدرة على الصبر و التحمل.

3_ اعلان سياسة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية :

اهتمت للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في تقريرها العام بالتربية ما قبل المدرسة، و افردت حيزا مهما في ثناياه وتناول التقرير خمسة عناصر هي: لمحة عن التطور التاريخي، الإشكالية، الاقتراحات، إستراتيجية الانجاز، والرزنامة تحت عنوان:"**من اجل تعميم تدريجي للتربية ما قبل المدرسة**".

الاقتراحات: ركز التقرير على أهمية تكوين مربي التربية ما قبل المدرسة في علم نفس الطفل و طرائق و أساليب التنشيط.

إستراتيجية الانجاز: أشار التقرير إلى نقطتين هما:

_ممارسة المراقبة و الإشراف التربوي على جميع مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

_ و إتباع المعايير الدولية الخاصة بتسيير الفضاء و وسائل التأطير(سعيد بوشينة 2008: 210).

و يلاحظ أن الوزارة المكلفة بالتربية قد تأخرت بثلاث سنوات عن الأجل الذي حددته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية لتعميم التربية ما قبل المدرسة.

4_ قرارات مجلس الوزراء الخاصة بالتربية ما قبل المدرسة بتاريخ 30 ابريل 2002

- لقد درس مجلس الوزراء المنعقد في 30 افريل2002 و صادق على "مخطط تنفيذ إصلاح التعليم"الذي قدمته الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و قد جاء في هذا المخطط المصادق عليه بشان التربية ما قبل المدرسة ما يأتي:"التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة للأطفال البالغين خمس سنوات من العمر وفي حدود الإمكانات المتوفرة لدى الدولة" (سعيد بوشينة 2008: 210).
- و في ابريل2005 عقد يوم دراسي بمعهد تكوين المعلمين بابن عكنون تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، حضره إطارات من قطاع التربية الوطنية و الصحافة الوطنية .قدمت خلاله "إستراتيجية وزير التربية الوطنية "لتعميم التربية ما قبل المدرسة و أعلن الوزير المكلف بالتربية عن تعميمها في سبتمبر 2008 (سعيد بوشينة 2008: 211) .

من هنا يتضح أن الاصلاحات المتتالية على النظام التربوي، قد أخذت التربية التحضيرية بعين الاعتبار، حيث نجدها نصت على " التوسيع التدريجي لاقسام التربية التحضيرية حسب الامكانيات المتوفرة محليا تأطيرا و هياكل لدى كل مديرية، بهدف تعميمها بدءا من السنة الدراسية 2009/2008م على جميع الاطفال

البالغين خمس (05) سنوات، كما تقرر اعتبار التربية التحضيرية مرحلة من مراحل السلم التعليمي الجزائري". (إصدارات الأمانة العامة، جوان**2005**).

6_ قرار وزير التربية الوطنية و إعلانه في ابريل 2005 عن تعميم التربية ما قبل المدرسة:

و في ابريل2005 عقد يوم دراسي بمعهد تكوين المعلمين بابن عكنون تحت إشراف وزارة التربية الوطنية ، حضره إطارات من قطاع التربية الوطنية و الصحافة الوطنية .قدمت خلاله "إستراتيجية وزير التربية الوطنية "لتعميم التربية ما قبل المدرسة و أعلن الوزير المكلف بالتربية عن تعميمها في سبتمبر 2008(سعيد بوشينة:2008، ص210).

******المرحلة الرابعة من 2004_2008 (تعميم التربية ما قبل التحضيرية)**

أهم حدث في السنة 2008 من هذه المرحلة، هو إلغاءالأمر رقم 76- 35 المنظم للتربية و التكوين، ، و تعويضه بنص قانوني جديد صدر في 23جانفي 2008 تحت رقم:08- 04 يسمى "القانون التوجيهي للتربية الوطنية"(سعيد بوشينة2008: 211).وقد تضمن الاحكام الآتية:

خصص القانون التوجيهي للتربية الوطنية فصلا كاملا لأحكام التربية التحضيرية فالمادة27 من الباب الثالث المعنون ب:"تنظيم التمدرس" .نصت على أن التربية ما قبل المدرسة مرحلة من المراحل التعليمية المشكلة للنظام التربوي في الجزائر(سعيد بوشينة 2008: 211).

و قد وردت صيغة أحكام المادة 27 كالأتي:"تتكون منظومة التربية الوطنية من المستويات التعليمية الآتية ":(بوشينة 2008: 211).

- التربية ما قبل التحضيرية.
- التعليم الأساسي الذي يشتمل على التعليم الابتدائي و المتوسط.
- التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

من هنا يتبين إلى أي حد كان اهتمام البلاد بتعليم الطفولة الصغرى و ذلك منذ الفترة التي تلت الاستقلال، إلا أن الملاحظ لهذا القطاع و في الألفية الثالثة، لا يجد ما يعكس هذه الحقائق بالرغم من تعدد الجهات و المؤسسات التي تستقبل هذه الفئة من الأطفال.

******* ثانيــا: التعليم التحضيري**

1. لمحة عن تربية الطفل عند المسلمين و الغربيين:

أ. تربية الطفل عند المسلمين:

بنظرة سريعة في صدر الاسلام نجد أن تربية الطفل كانت تبدا في الوسط العائلي بالممارسة و أهم ما تسعى إليه الاسرة هو تعليم الطفل أن "لا إله إلا الله و أن محمدا رسول الله " ثم تعليمه الصلاة في سن السابعة، و بعد وفاة الرسول ﷺ بوقت قصير ظهرت المدارس بمفهومها الحالي، و تزايدت مع انتشار الإسلام و كانت

البداية إما المسجد نفسه أو مكانا مجاورا له، و كان القرآن هو الكتاب التربوي الأساسي عند المسلمين في كل الأزمان. و كان للمساجد فيما بعد دورها الهام في الحفاظ على التراث الإسلامي، و كانت بمنزلة الجامعات في الوقت الحاضر، كما اقتبست جامعات أوربا الحديثة و العريقة مثل أكسفوردOXFORD_ كمبردج CAMBRIDGE_ السوربون SORBONNE بعض أنظمتها و طرق التدريس فيها من الجامع الأزهر و جامع الزيتونة في تونس (راغب السرجاني: موقع انترنيت).

و ما التربية الغربية الحديثة التي نادى بها الغرب في اوائل القرن الماضي إلا بعض مما نفذته التربية الإسلامية و طبقته بكل مثالياتها كالتربية الاستقلالية و الاعتماد على النفس في التعلم، و نظام التعلم الفردي، و مراعاة الفروق الفردية، و ملاحظة الميول و الاستعدادات الفطرية و تشجيع الرحلات العلمية و غيرها. و قد ادرك المسلمون الاوائل أن التربية هي أداة الحضارة ووسيلتها في تخليد ذاتها و ضمان انسيابها و تناقلها عبر الاجيال و يكون فعل التربية في الحضارة هو رسم هذا الفعل و تحديد مداه و التاثير في سلوك الفرد الانساني حتى ينسجم مع الانماط الاجتماعية السائدة، و هذا ما ادركه ايضا الصينيون القدماء و الاسبرطيون و الاثينيون في أهمية التربية في تحديد سلوك حضارتهم.(المرجع السابق نفسه).

فقد احتل التعلم و التربية عند المسلمين مكانة عالية و اقترنت رسالتهم بالقراءة و طلب العلم بدءا بسيد الخلق سيدنا محمد رسول الله صلى الله عليه و سلم حيث يقول :"اطلب العلم من المهد الى اللحد". و أثرى هذا الفكر التربوي العديد من المفكرين و الفلاسفة مثل ابن سينا، والقابسي، والفارابي، والغزالي، وابن خلدون. و يترجم هذا الفكر تواصل كل من الفكر العربي الاسلامي مرورا بالفكر اليوناني الى الفكر الغربي. و سنعرض بعضا من آراء المفكرين المسلمين في التربية على النحو الآتي: (المرجع السابق نفسه).

- **ابن سينا (370هـ/ 980م) الشيخ الرئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي بن سينا.**

–و يرى أن يكون التعليم جميعًا في المدارس لا فرديًّا؛ لأن انفراد الصبي الواحد بالمؤدب أجلب لضجرهما، ولأن الصبي عن الصبي ألقن وهو منه آخذ وبه آنس، ولأن التعليم الجمعي من أسباب المباراة والمساجلة والمحاكاة.

–تبدأ تربية الصبي منذ نعومة أظفاره؛ إذا فطم من الرضاع بدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه، قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة.

–أول ما يتعلم الصبي، إذا اشتدت مفاصله واستوى لسانه وتهيأ للتلقين: القرآن الكريم لما فيه من صور الحروف، معالم الدين، القصص الخلقية والأحكام.

–مسايرة ميول الصبي وتوجيهه إلى الصناعة والمهنة التي تتفق مع ميوله، "ينبغي لمدبر الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه فيختار له الصناعات بحسب ذلك."

وهذا ما يعمل في الدول المتقدمة في الوقت الحاضر، حيث تجرى للأولاد اختبارات الذكاء واختبارات الميول والقدرات وحسب احتياجات الدولة من مهنيين وفنيين وفق خطط مرسومة مدروسة.

–مبدأ الثواب والعقاب: ويكون ذلك بالترغيب والترهيب، والإيناس والإيحاش، والحمد مرة والتوبيخ مرة أخرى، والضرب بعد الترهيب.(المرجع السابق نفسه).

صفات المعلم عند ابن سينا:

ينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين، بصيرًا برياضة الأخلاق، صادقًا بتخريج الصبيان، وقورًا رزينًا بعيدًا عن الخفة والسخف، لبيبًا قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي، ذا مروءة ونظافة ونزاهة، فالمؤدب قدوة يقتدى به. هذا ما رآه الشيخ الرئيس ابن سينا أحد أئمة الفكر والتربية في الإسلام وعلم من أعلام المجتمع الإسلامي في القرن الرابع الهجري.

- **ابن خلدون (ت 809هـ/ 1406م) عبد الرحمن بن خلدون صاحب المقدمة الشهيرة ومؤسس علم الاجتماع الحديث. و من آرائه ما يلي:**

_ ينبغي أن يراعى في التدريس التدرج والتكرار والإجمال في البدء ثم التفصيل.

–الانتفاع بوسائل الإيضاح والرحلات في تبسيط الدروس.

–تجنب المختصرات في التعليم لأن في ذلك إفسادًا وإخلالاً وتضييعًا للمتعلم وهي ترهق العقل وتشوش نظامه، كما أن هذه الطريقة تنفر المتعلمين من البحث والتنقيب وتبعدهم عن الرغبة في القراءة والاطلاع.

–عدم الخلط بين علمين في وقت واحد.

–ضرورة الاتصال بمجالس العلم.

–استعمال الشفقة في معاملة الأطفال أثناء تهذيبهم. (المرجع السابق نفسه).

–**تقوية الصلة بين المعلمين والتلاميذ:** كصلة الآباء بأبنائهم ولا يكون ذلك إلا إذا أحب تلاميذه ودرس غرائزهم وميولهم.

–**أن يكون المربي قدوة حسنة:** لا يستحق لقب "معلم" إلا الرجل الكامل الذي يترفع عن الدنايا ويربأ بنفسه عن فعل القبيح لأن عليه النهوض برجال الغد.

–**تدريس العلوم باللغة الأصلية:** وقد كثرت مراكز الترجمة في عهد ابن خلدون التي ترجمت الكثير من اللغات الهندية والفارسية والرومانية إلى العربية، وقد ساعد على ذلك أن اللغة العربية لغة مرنة غنية بالمفردات تستطيع أن تستوعب كل مصادر الثقافة من طب وصيدلة وكيمياء واقتصاد وفلسفة.

ولو قارنا هذه الافكار و الآراء بالنظريات التربوية الحديثة لوجدنا تطابقًا في كثير من الآراء و ان الكثير منها تفطن له هؤلاء منذ ذلك العهد و انها ليست وليدة اليوم. و من ناحية أخرى توجد بعض الافكار و المبادئ التي لم يعد ممكنا تطبيقها اليوم مثل عدم الجمع بين الذكور و الإناث و التحذير من أن يخلط على المتعلم علمان. و لهذا علينا أن ننظر إلى أفكار هؤلاء العلماء جميعًا بمنظار العصر الذي عاشوا فيه، وأنهم بذلك

الطلائع التربوية التي تقتحم مجاهل الطريق وأنهم اتفقوا جميعًا على أن الأسس النفسية للتعلم في التربية الإسلامية تتشعب إلى ثلاثة اتجاهات منفصلة هي:

أولاً: أركان عملية التعلم: ومنها التهيؤ النفسي للتحصيل، والإدراك، والخبرة، ومرحلة النمو والقدرة على التعلم, أي مراعاة سن المتعلم، ثم اللغة ودورها كوسيلة تربوية.

ثانيًا: طريقة التعليم: و أول من تنبه لها ابن خلدون و تتمثل في تقريب المعرفة إلى إدراك المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار علم المتعلم ونضجه اللغوي والعقلي، واستعمال أسلوب المطارحة والمناظرة والمحاورة لأنها تهيئ للمتعلم فرص الجرأة والثقة بالنفس.

ثالثًا: المهنة التعليمية: نادوا بمعرفة طبيعة الطفل وإمكاناته للتعلم، كما حددوا مسئولية المعلم وفرقوا بين التربية والتعليم وعرفوا أن التربية أكبر من التعليم وأشمل منه، لذلك لا بد أن يضاف للعلم فن التربية، وقرروا أن السن المناسبة لبدء التعليم هي سن السادسة، وأدركوا أهمية اللعب والترويح عن النفس بين المعلم والتلميذ، وهذه المبادئ هي التي تنادي بها التربية الحديثة. (المرجع السابق نفسه).

ب. تربية الطفل عند الغربيين:

أما عند الغربيين فقد احتوى الفكر التربوي إسهامات كثيرة لمفكرين كثيرين، عندما يتحدث مؤرخو التربية عن منظومة التربية الجديدة فإنهم يشيرون غالبا إلى ذلك التيار الفكري التربوي الذي ظهر في أوروبا الغربية و أمريكا قبل الحرب العالمية الثانية على يد كل من:

- جون ديوي (J .Dewey) 1859_1952 في لأمريكا.
- مونتسوري (Mme Montessori) 1869_1952 في لإيطاليا.
- كلاباريد (Claparede) 1873_1940 في لسويسرا.
- ديكرولي (Decroly)1871_1932 في لبلجيكا.
- فريناي و كوزيني (Freinet et Cousinet) في لفرنسا.
- كريشنشتاينر (Kershensteiner) 1854_1932 في ألمانيا

و قد يكون أهم من اهتم بالطفولة المبكرة في تلك الفترة رواد ثلاثة هم: فريدريك ويليام فروبل (1782-1852) F.W.Froeble و ماريا مانتيسوري (1869- 1952) Maria Mantessori و رودولف شتاينر (1861- 1925) Rudolf Steiner و قد أثر كل منهم في المدارس التي اتبعت طريقتهم في كل أنحاء العالم، و كان لكل منهم كليات متخصصة يتعلم فيها المعلمات أفكارهم و آرائهم، و الأهم أنم أثروا على المسار الرئيسي للتعليم في أوروبا و أمريكا الشمالية. و قد أوضح عمل هؤلاء الرواد المربون مع صغار الأطفال مجموعة من المبادئ و الأسس العامة التي أثبتت جدواها و هي على النحو الآتي:

1. ينظر إلى الطفولة كحقيقة واقعة في حد ذاتها، و هي جزء من الحياة و ليست مجرد إعداد للرشد.

2. الطفل ككل له الأهمية القصوى، و ينبغي التأكيد على الصحة الجسمية و النفسية و المشاعر و الأفكار و الجوانب الروحية.
3. التعلم لا يمكن عزل جوانبه عن بعضها البعض.
4. الاهتمام بالدافعية الذاتية التي ينشأ عنها نشاط موجه ذاتيا يبادر به الطفل.
5. التأكيد على الانضباط الذاتي.
6. هناك بضفة خاصة فترات أكثر تقبلا للتعلم في مراحل النمو المختلفة.
7. نقطة البدء في تعليم الطفل هي ما يمكنه القيام به لا ما لا يمكنه أداءه.
8. هناك حياة داخلية للطفل تظهر بصفة خاصة في ظل الظروف المواتية.
9. الأشخاص (سواء كبار أو صغار) الذين يتفاعل معهم الطفل لهم أهمية قصوى.
10. تعليم الطفل ينظر إليه على انه تفاعل بين الطفل و البيئة من حوله و بصفة خاصة الأشخاص الآخرين و المعارف نفسها. (ممدوحة محمد سلامة، 1992،ص 18ـ19) إلا أن هذه الأسس المشتركة حجبتها الممارسة و التطبيق القائم على كيفية تفسيرها في المدارس النموذجية التابعة لكل رائد منهم. ولو أن هذه المبادئ تم التعبير عنها بوضوح لكانت المعلمات (المربيات) أكثر كفاءة و فاعلية (المرجع نفسه، ض19).

و فيما يلي سنعرض لبعض من أفكار جان جاك روسو J.J. Rousseau (1712ـ1778) التي جاءت في كتابه (إميل Emile) باعتباره نقطة تحول كبرى في تاريخ التربية بالنظر إلى ما كان سائدا آنذاك. و هو يعتبر أول من أكد على وجوب النظر إلى الطفولة نظرة ايجابية حيث يقول في إميل: " كما أن للإنسان مكانته في نظام الكون فان للطفولة مكانتها في نظام الحياة الإنسانية، لذلك وجب احترام الإنسانية في الإنسان و الطفولة في الطفل" (نظمي لوقا: 1958،ص93). و يقول كذلك :" احترموا الطفولة و لا تتعجلوا الحكم عليها سلبا أو إيجابا، أتركوا الخاصيات تبرز و تفرض نفسها قبل ان تتخذوا طرقا عملية، اتركوا الطبيعة تقوم بعملها قبل أن تتخذوا في شؤونها خوفا من معارضة عملياتها". و خاطب الراشدين عن لعب الأطفال فيقول لهم:" إنكم تخافون من أن تروا طفلكم يقضي سنوات حياته الأولى و هو لا يقوم بشيء مهم، كيف تتجرأون على ذلك؟ أتعتبرون السعادة شيء يُستهان به ؟ أتستهينون بالقفز و اللعب و الجري طوال النهار؟ إعلموا أن الطفل لن يكون أكثر نشاطا من هذه الفترة". و يقول مخاطبا المربين:" يجب على المربي أن يترك الطفولة تنضج لدى الطفل". و من هذه الأفكار و غيرها مما جاء في "إميل Emile " يتضح اهتمام "روسو" بالطفل و مرحلة الطفولة. (نظمي لوقا: 1958،ص 102).

2. مفهوم التعليم التحضيري حسب أمرية 16 أبريل 1976:

نصت الامرية على أن التربية ما قبل المدرسة مستوى من مستويات التعليم التي يتشكل منها النظام التربوي الجزائري و أنها أصبحت مرحلة من مراحل السلم التعليمي (بوشينة2008: 199) و قد سن

مرسوم 70/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 الكيفية التي يتم وفقها تنظيم و تسيير التعليم ما قبل المدرسي بهدف مساعدة الأسرة على تربية الأطفال و العمل على تنمية مهارتهم بواسطة التدريب الذاتي و تربية حواسهم لإيقاظ فضولهم الذهني و تحضيرهم للحياة الاجتماعية و إعدادهم للالتحاق بالمدرسة (فتيحة كركوش، 2008، ص 135).

3. مفهوم التربية التحضيرية حسب تعريف اللجنة الوطنية للمناهج (2004):

هي تربية مخصّصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة؛ يقصد بها مختلف البرامج التي توجّه لهذه الفئة؛ كما تسمح التربية التحضيرية للأطفال بتنمية كلّ إمكاناتهم، كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة. و قد جاء في نص واضح التحول من مفهوم التعليم التحضيري الى مفهوم التربية التحضيرية، و هذا ماترجمه منهاج التربية التحضيرية الاخير – لسنة 2004 م–حيث نص عل ى ضرورة " الاهتمام بالجانب التربوي لانماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي. (اللجنة الوطنية للمناهج).

و من مهام التربية التحضيرية ما يلي:

- المساهمة في التنشئة الاجتماعية.
- الوصول بالطفل إلى استكشاف إمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم.
- الإعداد للتمدرس.
- العمل على تكملة التربية العائلية واستدراك جوانب النقص فيها ومعالجتها (اللجنة الوطنية للمناهج: 2004).

4. مفهوم التعليم التحضيري حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008):

جاء في الفصل الثاني من القانون التوجيهي للتربية الوطنية تعريفا للتعليم التحضيري تحت اسم التربية التحضيرية بدلا من التعليم التحضيري كونها مرحلة عمرية تعتمد على النشاطات الترفيهية المشوقة و اللعب بدلا من الممارسات التعليمية الرسمية، و هو كما يلي: التربية التحضيرية بهذا المفهوم هي المرحلة الاخيرة للتربية ما قبل المدرسة و هي التي تحضر الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس (05) و ست (06) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي و جاء في المادة 39 أن التربية التحضيرية تهدف بالخصوص إلى: (القانون التوجيهي:رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008).

- العمل على تفتيح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي.
- توعيتهم بكينهم الجسمي لا سيما باكسابهم عن طريق اللعب مهارات حسية و حركية.
- غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الاجتماعية.
- تطوير ممارساتهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة و من اللعب.

- إكسابهم العناصر الأولى للقراءة و الكتابة و الحساب من خلال نشاطات مشوقة و ألعاب مناسبة.
- يتعين على مسؤولي المدارس التحضيرية بالتنسيق مع الهياكل الصحية ، الكشف عن كل أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية للأطفال و العمل على معالجتها قصد التكفل بها بصفة مبكرة.

و قد تناولت المادة 04 نوع المؤسسات التي تمنح التربية التحضيرية و هي كالاتي:

- المدارس التحضيرية Ecoles préparatoires
- رياض الأطفال Crèches
- أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية Classes préparatoires مع العلم ان هذه التسميات غير متداولة على ارض الواقع، و هي تستبدل عادة بالقسم التحضيري.

كما جاء في المرسوم التنفيذي رقم 08-287 المؤرخ في 17 رمضان 1429 الموافق ل 17 سبتمبر 2008 بهذا الخصوص ما يلي:

يتم استقبال الطفولة الصغرى داخل مختلف المؤسسات التي تنشئها المؤسسات أو المصالح العمومية و الجماعات المحلية و هيئات الضمان الاجتماعي و التعاضديات الاجتماعية و الجمعيات و الاشخاص الطبيعيون و المعنيون الخاضعون للقانون الخاص.

– دار الحضانة التي تستقبل خلال النهار بصفة منتظمة الاطفال البالغين ثلاثة (3) أشهر إلى ثلاث (3) سنوات.

– روضة الاطفال التي تستقبل بصفة منتظمة الاطفال البالغين ثلاث (3) سنوات و ما فوق.

– دار الرعاية المؤقتة التي تستقبل بصفة ظرفية الاطفال دون الخمس (5) سنوات .

– المؤسسة متعددة الاستقبال التي تجمع بين أنماط استقبال مختلفة و تطبق استقبال منتظم و استقبال ظرفي.

* تضمن الاستقبال العائلي للطفولة الصغيرة في منزل المساعدات الحاضنات :

– إما مساعدات حاضنات معتمدات تستقبل من طفل (1) إلى ثلاثة (3) أطفال توظف مباشرة من الاولياء.

– إما مراكز الاستقبال العائلي للطفولة الصغيرة ينشئها شخص طبيعي أو معنوي تجمع مساعدات حاضنات معتمدات تستقبل تحت إدارة فريق من المؤهلين من طفل (1) إلى ثلاثة (3) أطفال.

ولا شك أن موضوع التربية هو الإنسان، وما ينطوي عليه من خصائص وإمكانيات، والمجتمع وما يحتويه من ثقافة وحضارة، وما يتطلع إليه في المستقبل من مطامح وآمال. أي أن موضوع التربية الأساسي

هو المجتمع بأفراده وأنظمته ومؤسساته، فهي تتعلق بالأسرة والمدرسة وباقي مؤسسات المجتمع. فالتربية إذن نظام إنساني، وبناء قومي له وظائفه الفكرية، والثقافية، والخلقية، والسياسية، والاقتصادية. فمن الناحية الفكرية تعني إعداد الفرد إعدادا يمكنه من التفكير الجيد في شئون الحياة وتنمية مهاراته واستعداداته. أما من الناحية الخلقية تعني تعهد قيم الجماعة بالتطوير والتعميق.أما السياسية تعني إعداد الفرد ليشارك مشاركة فعاله في القضايا العامة على أساس واع مدروس.أما الاقتصادية تهدف إلى تنمية الموارد البشرية المدربة ذوي كفاءة، التي يمكن الاعتماد عليه في بناء الكيان الاقتصادي للدولة. (شوق السويسي: موقع الكتروني).

فلم يعد دور التربية مجرد الاقتصار على نقل المعرفة العلمية والتكنولوجية، ولكن أيضا تنمية الاتجاهات التي تمكن الإنسان من تنظيم تلك المعرفة واستخدمها، حيث إن على التربية في المستقبل أن تتعامل تعاملا مباشراً مع المشكلات الحقيقة التي تواجه الإنسان في واقعه اليومي مستخدمة في ذلك أنواع التحليل والشرح الموجود في مختلف مجالات المعرفة العلمية.

و لهذا فالتربية اليوم أصبحت تتبع تطور المجتمع، وتطور المعرفة، ومن ثم لابد أن تكون متجددة، وذات نظرة تقدمية لان مفهوم المعرفة اليوم أصبح يتسم باللآ محدودية التي تكمن فيها قابلية الإمتداد اللانهائي.

كما أن التربية لم تعد مجرد وسيلة لاكتساب المعرفة داخل أسوار المدرسة، بل أصبحت اليوم تشتمل على العملية الثقافية الحضارية التي تتفق بها إمكانيات الفرد وتنمو طوال الحياة داخل المدرسة وخارجها، حتى إن بعض المفكرين اقترحوا تسميه جديدة للتربية (أندراغوجيا,Andragogie) أي فن تعليم الإنسان، لكي يتميز عن(البيداغوجيا,Pedagogie) أي فن تعليم الطفل.لان هدف التربية لم يعد كما في السابق مقتصراً على تعليم الطفل والمراهق،بل أصبح يعني تعليم الإنسان طوال حياته.(مرجع سابق:موقع الكتروني).

وتعمل الروضة على إثارة تفكير الطفل وتعلمه على حل مشاكله فهي في وقتنا الحاضر تمثل معلماً بارزاً على سطح الصورة التربوية الشاملة في هذا البلد وأصبح بالتالي الاهتمام بها فنياً وعلمياً ضرورة ملحة.(عبد الرحمن عدس:1983، ص14).

5. **أهمية التربية التحضيرية:**

يجب ان تفهم التربية باوسع معانيها، و روسو على حق حين يريد ان تبدا التربية منذ المهد بل قبل المهد و أنها لا تنقطع أبدا. كما ان الاستعدادات المكتسبة عن طريق التربية ليست في حد ذاتها ممتلكات، و انما هي وسائل للحصول على ممتلكات. فتربية العقل ليس هدفها امتلاك المعرفة، و إنما هدفها السيطرة على الطرائق التي تسمح باقتناص المعرفة. كذلك ليس هدف تربية العواطف السعادة، بل خلق االقابلية العاطفية للسعادة (روني هوبار:1982،ص21_27).

يقول أهل العلم "الحكماء أربعة، إثنان قبل الاسلام وهما أفلاطون وأرسطو واثنان في الإسلام أبو نصر الفارابي وأبو علي بن سينا . فقد كان "أفلاطون" (427_348 ق.م) من السباقين للتفطن بأهمية

التربية التحضيرية حيث يقول:" طالما كان الجيل الصغير حسن التربية و يستمر كذلك، فإن لسفينة دولتها الحظ في سفرة طيبة"(الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية:2004 ،ص07).

كما سن أفلاطون منهجا للتعليم ينقسم إلى خمس أقسام أو مرا حل و أول مرحلة هي التي تبدأ من الميلاد إلى غاية 17 سن، حيث قسمها هي الأخرى إلى قسمين و رأى أ ن في القسم الأول يتم تربية الطفل من طرف أخصائيين بعيدا عن الوالدين، و يكون الاهتمام هنا مقتصرا على النمو الجسمي، للأطفال، أما في القسم الثاني فيتعلم الطفل " القراءة و الكتابة و تذوق الموسيقى و اللغة و الأدب إلى جانب العلوم و التمرينات البدنية و مبادئ الحسا ب "و التربية عند أفلاطون متاحة للذكور و الإناث على حد سواء (فؤاد بسيوني متولي:1989، ص28). و كذلك أرسطو الذي يتفق مع أستاذه أفلاطون على الدور الهام الذي تضطلع به التربية في بناء المدينة الفاضلة، لذا فهو يؤكد على ضرورة اهتمام المشرعين بتربية النشء من خلال وضع برنامج تربوي يكفل للدولة تكوين مواطنين صالحين، يكون بمقدورهم تحمل أعباء تسيير شؤون دولتهم، ذلك لأن رسالة التربية الأولى تكمن في تكييف مواطني المستقبل مع مهامهم المدنية ولأن الدولة التي تهمل العناية بهذه المهمة تؤدي بنفسها إلى الهلاك، و باختصار هدف التربية عند أرسطو، هي أن تجعل الإنسان إنسانا، بأتم معنى الكلمة،وبدونها لن يعد الإنسان إنسانا أبدا. (سعدي الوناس: 2010: موقع الكتروني).

و لا يصبح العمل التربوي عموما و التحضيري خصوصا، ممكنا إلا إذا كان انسانيا و حائما حول المتعلم و لا يمكن له أن يكون كذلك إلا إذا توفرت فيه جملة من الشروط التالية:

_ انطلاقه من معرفة معمقة لنفسية الطفل و حاجياته و متطلباته، و نجد صدى هذه القضية الجوهرية في مقولة "روسو" الشهيرة :"ابدأو بمعرفة أطفالكم لأنكم تجهلون عنهم الكثير".

_ ضرورة تطويع المعرفة التي تمررها التربية للحاجيات الحقيقية للطفل، و المفروض أن ينتقي المربي من الثقافة العالمية ما يتلائم مع نفسية الطفل و امكانياته الفكرية و حاجياته الحقيقية ، فكل العلوم لا تصلح لكل المتعلمين. م في هذا يقول Ferrière :" كل ما يأتي من الخارج، كل ما يأتي سابقا لأوانه أو متأخرا او خارجا عن اهتمامات الفكر النامي للطفل فهو شر"(Ferrière :1950,p145).

و يقول "روسو" :" من الضروري أن تعرف الخصائص الفردية للطفل حتى تختار له الطريقة التربوية التي تلائم طبعه، ذلك أن كل فكر يمتاز بتركيبة خاصة يجب أن يربى على ضوء خصائصها، و لكي نضمن للتربية أكبر حظوظ النجاح، لابد أن نعلِّم الطفل حسب طبعه حتى نرى ماهي عليه نفسه"(شبوب،1986، ص149) .

6. أهداف التربية التحضيرية:

قد تختلف المؤسسات التي تقدم التربية التحضيرية في بلادنا من مدارس قرآنية و كتاب، و رياض/حدائق الاطفال و أقسام تحضيرية ملحقة بالمدارس الابتدائية، إلا أن تهدف باختلافها و باختلافها أساليبها و مناهجها و بيئاتها، إلى إنماء شخصية الطفل بصورة متكاملة.

و من هذا المنطلق يمكن أن نوجز أهداف التربية التحضيرية في ما يلي: (قناوي، 1993،ص 33)

- **مساعدة الطفل على النمو المتكامل:** الحسي و الحركي، العقلي و المعرفي، الاجتماعي و الخلقي، الانفعالي و النفسي. و يتم ذلك من خلال لعب الطفل و حركته في البيئة التربوية المنظمة الهادفة بكل محتوياتها. فتهيئة المحيط الفيزيقي و الاجتماعي و النفسي للطفل و تزويده بالمهارات المختلفة و اساليب التفكير العلمية التي تساعده على حل مشاكله باقل جهد و زمن و تنويع خبراته، كل ذلك يساعد الطفل على النمو السوي المتكامل.
- **تنمية حب البيئة و المحافظة عليها و تقدير الجمال:** في القول و الفعل و الشعور و يتم ذلك من خلال تفاعل الطفل مع بيئته و ما تقدمه له من انشطة تتمثل في الاغاني و الاناشيد و الموسيقى و الايقاعات الحركية و القصص و الحكايات التي يحبها الاطفال و ما الى ذلك.
- **مساعدة الطفل على التعلم الذاتي من خلال اللعب و حب الاستطلاع:** و تفاعله مع بيئته البشرية والمثيرات المتنوعة. و تنمية قدراتهم على حل المشكلات باشتراكهم في في التخطيطات الجماعية لحل المشكلات، اثارة حب الاستطلاع المستمر و الاستقصاء عن الحقائق و المعارف بالملاحظات المنظمة بمعالم بيئتهم.(عواطف ابراهيم، 2007،ص220).
- **تهيئة المناخ النفسي للطفل:** لتساعده على النمو السوي و حتى لا يشعر الطفل بالانتقال المفاجئ من الاسرة الى الروضة او المدرسة، و الذي غالبا ما يسبب له الخوف و القلق و التوتر و الابتعاد عن المناخ الاسري. و لهذا لابد من ان تكون الروضة مرحلة تهيئة للمدرسة النظامية و امتدادا للبيت الذي يتوفر فيه الحب و الحنان و الأمان النفسي للطفل. و لا يتأتى ذلك إلا بمربية تتقن عملها، و تسعى إلى خلق التواصل الوجداني بينها و بين كل طفل حتى يشعر بحبها و الامان في وجودها، مع الاتصال الدائم مع الاسرة و تنظيم ندوات لمناقشة مشكلات الاطفال اليومية، و بتنظيم برنامج أيام مفتوحة لمقابلة الاولياء في الفصل مع أطفالهم لإيجاد وحدة فكر بين الآباء و المعلمات حول التربية السليمة للطفل(عواطف ابراهيم، 2007،ص220).
- **تحقيق الطفل لذاته:** من خلال احترام فردية الطفل الصغير و المحافظة على كرامته و حقه كانسان و احترام قدراته و امكاناته مهما كانت . و مساعدته لاكتشاف ذاته و قدراته من خلال تعامله مع الاطفال المحيطين به. و تعرفه على الفروق الفردية بينه و بين باقي الاطفال، و أنه يشبههم في أشياء و يختلف عنهم في أشياء أخرى، مثل لون البشرة و الطول و الون و لون الشعر ولذلك تعمل

التربية التحضيرية على مساعدة أطفالها على تنمية قدراتهم المتفردة الى أقصى حد لها مهما كانت، و توظيفها و فهم كل طفل لدوره و اهميته في الجماعة التي يعيش فيها أثناء عملهم الجماعي.

- **تعويد الطفل على التفكير العلمي:** من خلال تعويده على الملاحظة الدقيقة، و يتم ذلك اثناء نشاطه في بيئته الطبيعية مثل رعايته للطيور و الحيوانات الاليفة المتوفرة سواء في بيته او في حديقة الروضة او المدرسة، و كذلك من خلال يعض االانشطة الجماعية مثل زراعة بعض البذور في أكواب بها ماء او تربة أو غيرها و ملاحظتها تنمو ، كل من شأنه ان يساعد الطفل على الملاحظة الدقيقة و التفكير العلمي و أيضا تحمل المسؤولية و المبادأة و الاستقلال و ربط النتائج باسبابها.
- **حب العمل و احترامه و ابراز قيمته و اهميته:** في حياة الطفل و المجتمع مع مراعاة أن لعب الطفل هو عمله الذي يشغل كل وقته تقريبا. لذلك تعمل مؤسسات رعاية الاطفال الصغار على اثراء بيئة الطفل باللعب و المثيرات و تنويع اركانها بما يتناسب و حاجات الطفل و خصائصه حتى تساعد على اثراء خبراته و تنوعها اثناء اللعب.
- **مساعدة الطفل على الانتماء لوطنه و امته العربية:** من خلال الحب و الدفء و الرعاية التي توفرها المؤسسة بما فيها المربية خاصة، و بالاساليب التربوية المختلفة تشعره بالانتماء الى هذه المؤسسة (الروضة او المدرسة) وأنه جزء منها. فتتسع بذلك دائرة انتمائه من الاسرة إلى الروضة ثم المدرسة و هكذا كلما نما و كبر زاد شعوره بالانتماء إلى المؤسسة التي يتردد عليها. إضافة إلى مساعدة الطفل على تطبيق قيم مجتمعه من خلال احترام القواعد و السلوك العام في سلوكه الشخصي، التمييز بين الخطأ و الصواب، الاحتفال بالأعياد الدينية في مجتمع الروضة(عواطف ابراهيم، 2007،ص220).

5)_ أنواع مؤسسات استقبال و رعاية الطفولة الصغرى في الجزائر:

- **الكتاتيب:** في عهد الاستعمار لم تكن المدارس متوفرة كما هو الحال اليوم، لأنها كانت حكرا على أبناء المستعمر و البعض من أبناء بعض الجزائريين الذين حالفهم الحظ. و قد كانت الكتاتيب تقوم على حفظ القرآن الكريم و تلقين بعض مبادئ اللغة العربية من خلال القراءة و الكتابة، أما عن تجهيز الكتّاب فهو عبارة عن حجرة أو اثنين غالبا ما تكون بالقرب من المسجد أو بداخله و لم يكن يتجاوز الأثاث به حصيرة على الارض و ألواح و طباشير للكتابة. و قد كان المستعمر يراقب كافة البرامج و السور القرآنية التي تلقن للأطفال في الكتاايب.كما ان هذه الاخيرة لم تكن تؤدي مهمة تعليمية فحسب بل كانت تمكن الطفل من تنمية الجانب الاجتماعي في شخصيته و ذلك عن طريق الاتصال مع الآخرين، علما ان عمر الطفل الذي يلتحق بها لم يكن محددا فهي تظم عددا من البنات و البنين و تتراوح أعمارهم بين4-5 سنوات فما فوق (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية: ص7).

- **المدرسة القرآنية:** هي مدرسة تتباين فيها مستويات التعليم.تدرس فيها مبادئ القراءة و الكتابة و تلقين و تحفيظ القران الكريم و تدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على الفهم معاني الألفاظ القرآنية و روح الشريعة (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية: ص7).
- **الحضانة:** هي مؤسسة اجتماعية تربوية تختص بالرعاية الصحية و الغذائية و هي اقرب في طبيعتها إلى المنزل من المدرسة، و يقوم العمل فيها على أساس النشاط و اللعب و الرعاية الصحية و الاجتماعية (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية:ص 7).
- **الروضة:** هي مؤسسة اجتماعية تربوية مختصة في توفير الشروط التربوية المناسبة و الجو الملائم و إيقاظ و تنمية قدرات الطفل. تستقبل الاطفال من سن ثلاثة أشهر حتى سن الست (06) سنوات. و تحتوي على فضاءات خاصة بكل فئة عمرية.
- **القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية:** هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية كما أنها المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على أنه مازال طفلا و ليس تلميذا و هو بذلك استمرارية للتربية الأسرية وتحضيرا للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية: ص8). و يحدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية سن الاطفال في القسم التحضيري بخمسة (05) سنوات فقد جاء في المادة (38) : التربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس(05) وست (06) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.(القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، ص51). و يوجد القسم التحضيري في الروضة أو يكون ملحقا بالمدرسة الابتدائية حسب النظام التربوي في الجزائر.

فإذا كان المتعلم هو المحور الأساسي لكل تربية، فان هذه الأخيرة تشكل انعكاسا لفلسفة كل أمة و تجسيدا لمبادئها الروحية و المادية. و فلسفة التربية بدورها هي التي تعكس بصورة مباشرة تاريخ و حضارة الأمة التي تنتمي إليها و النظام التربوي المعبر عن الطموح الثقافي لهذه الأمة و عن آمالها[11] (حبيب تليوين،2013).

1 تليوين حبيب (2013)، جودة استقبال، رعاية و استقبال الطفولة الصغرى :ولاية وهران نموذجا، التقرير العلمي لمشروع بحث وطني PNR .

الخلاصة:

بناء على ما تقدم يتضح لنا إلى أي مدى تعتبر فئة الطفولة ثروة لابد من استغلالها في وقتها و رعايتها و الاهتمام بها، و ذلك بتسخير كل الطاقات من اجل تحقيق أهداف التربية التحضيرية أو الأولية Première éducation كما نقرأها في الوثائق الرسمية و غير الرسمية، و هذا لن يتأتى إلا بتضافر الجهود بين من يسن القوانين و النصوص (المشرع)، ومن يطبقها مع الطفل (المربين)، و من يستفيد منها (الآباء) من أجل الوقوف على نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لتداركها.

الفصل الثّالث

مناهج التّعليم التّحضيري بين الرّوضة و المدرسة الابتدائية

مقدمة: يتناول هذا الفصل أهم عناصر العملية التربوية في التعليم التحضيري ألا و هي المنهاج المعتمد في قسم التحضيري، و المربيات التي تشرف على تطبيقه و ترجمته في شكل نشاطات مع الأطفال، إضافة إلى نوع التكوين الذي تتلقاه قبل التحاقها بوظيفة مربية أطفال بين المدرسة و الروضة.

1. **تعريف المنهاج:** Curriculum

أ_التعريف اللغوي للمنهاج: قال تعالى في سورة المائدة (الآية 48):" ...لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا..." فكلمة منهاج في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح. و أصل كلمة منهاج أو منهج هي الفعل نهج نهجا الطريق : أي سلكه، و الطريق النهج أي البين الواضح. كما يستعمل في اللغة العربية المنهاج و المنهج بنفس المعنى.

ب_ التعريف الاصطلاحي للمنهاج: يعرفه صلاح دياب هندي (1999) بأنه:" مجموع الخبرات المباشرة و غير المباشرة التي يعدها المجتمع لتربية الأفراد و إعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية و ما يهدف إلى تحقيقه من أعمال و انجازات مستقبلية.

و يعرفه احمد حسن اللقاني و علي أحمد جمل (1999) : " هو مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها و إتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها، و هذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، و قد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تتحمل مسؤولية التربية، و يشترط في هذه الخبرات ان تكون منطقية و قابلة للتطبيق و التاثير.

و يرى العديد من رجال التربية أن مفهوم المنهج تطور بتطور الفكر التربوي و لهذا قد توجد له عدة تعاريف يمكن تصنيفها في مجموعات على النحو التالي:

- **تعريف المنهج على أنه المواد الدراسة** : و هو بهذا المعنى مرادف للمقرر أو البرنامج.
- **تعريف المنهج على انه الخبرات:** يرى أصحاب هذا التعريف أن المنهج يتلخص في جميع الخبرات التي كتسبها التلاميذ بتوجيه من معلميهم.
- **تعريف المنهج على انه الاهداف أو الغايات النهائية:** و يرى بعض الباحثين أن "المنهج يتمثل في جميع النتاجات التعليمية (و المقصود بها: ما يقدر المتعلم على أدائه ، و لتحقيق ذلك تعمل المدرسة على تكوين متعلم ذي شخصية متكاملة، مفكر ماهر، مبدع ، كفء، واثق يعتمد على نفسه في المواقف الجديدة.)_التي تعتبر المدرسة مسؤولة عن تحقيقها: أي أن المنهج لا يقتصر على ما يفعله التلاميذ في المواقف التعليمية، بل يتمثل في ما سوف يتعلمونه فعلا ، أو ما يقدرون على أدائه بمهارة فيما بعد، أي أن العبرة بالنتائج و القدرة على توظيف المعلومات.

2. **مناهج التعليم التحضيري في الروضة:**

أ_ المنهج هو وحدة خبرة ذات أفكار مترابطة تستخدم حاجات الأطفال البيولوجية و النفسية كدوافع للتعلم كما تستخدم اهتماماتهم كمعايير لاختيار موضوعات التعلم. و بذلك يكون نشاط الطفل الذاتي نشاطا وظيفيا يشبع حاجة عند الطفل و يدور حول اهتماماته.

ب_ ينظم محتوى الوحدة القائمة على الخبرة تنظيما سيكولوجيا أي تنظيما وظيفيا يستخدم الحقائق و المهارات كوسيلة لا غاية في ذاتها و لكن لإشباع حاجة من حاجات الاطفال. و هي لا تشتق من من مجال تعليمي واحد و إنما تشتق من عدة علوم مختلفة (طبيعية، بيولوجية، تكنولوجية، أدب الاطفال) حتى يكون المنهج وحدة أنشطة متكاملة.

ج_ يعتبر مرجع الوحدة وثيقة كتابية تتضمن أوجه النشاط الممكنة في موضوع أو مجموعة موضوعات كما تتضمن أسماء كتب أو مجلات تستطيع المربية الرجوع إليها في دراستها للمشكلة التي يدور حولها موضوع الوحدة.

د_ و عادة ما يعد أستاذ متخصص في مناهج طفل ما قبل المدرسة، و حدة الخبرة لمساعدة من ليس لديهم الخبرة الكافية في تصميم الوحدة، و بهذا تتجنب الارتجال (عواطف ابراهيم،2007،ص222). و هذا بالفعل ما تعانيه رياض الأطفال في بلادنا بالرغم مما توليه النصوص القانونية من أهمية لهذا الجانب، لكنها تبقى تعتمد في غالبيتها على ارتجالات مسؤول الروضة و له أن يختار ما يتماشى مع الإمكانيات المادية و البشرية المتوفرة لديه، و هذا ما أكدته الدراسة التي قام بها باحثون من مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية (CRASC) بتكليف من وزارة التربية الوطنية و بتمويل من منظمة اليونيسف و تحت اشراف نورية بن غبريط رمعون سنة 2003، حيث شملت الدراسة 14 ولاية من جهات الوطن الأربع (الغرب، الشرق، الوسط، الجنوب) حيث وزعت استمارات البحث على 572 مدير مؤسسة تحضيرية (Etablissements préscolaires) 1669 مربي و مربية، و 5547 من آباء الأطفال ما قبل المدرسة، أن البرنامج يعده المسؤول على مؤسسة الطفولة و/أو فريق المربيات(Nouria Benghabrit-Remaoun :2005,p 13). فضلا عن ما تبين من خلال البحث الحالي في رياض الأطفال (بولاية عين تموشنت) و بعض رياض الأطفال في مدينة وهران وبلدية السانيا (في دراسة سابقة)، حيث تعتمد كل مؤسسة استقبال الأطفال على برنامج أو منهاج يصممه المسؤول فيها و يختلف في نقاط كثيرة عن غيره في رياض أخرى

3. مناهج التعليم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية:

تعتمد الأقسام التحضيري في المدارس الابتدائية على منهاج موحد تعده اللجنة الوطنية للمناهج باشراف وزارة التربية و التعليم الوطنية، و يوزع على كافة المؤسسات التي تحتوي الأقسام التحضيرية، بالإضافة إلى دليل المعلم الذي تعتمد عليه المربية في ممارسة النشاطات مع الأطفال، مما يضمن تحقيق الأهداف المسطرة و إكساب الطفل الكفاءات الاجتماعية و المهارات اللغوية و المعرفية و الحركية المطلوبة، و التي تمكنه في ما بعد من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية بالاستعداد الكافي لذلك. إلا أن هذه الوثائق و إن كانت غنية في محتواها و مضمونها، إلا أنها غالبا ما يكتنفها الغموض و الإبهام ما يجعلها صعبة التطبيق من طرف المربيات، خاصة تلك التي تكون في بداية الالتحاق بمهنة التعليم الابتدائي أو تشرف على

التقاعد. و هذا ما جاء في أشغال المائدة المستديرة التي نظمها الكراسك (CRASC) يوم 18 جانفي تحت عنوان "من البرنامج إلى المنهاج" حيث قدم فريق البحث تحليلا نقديا لمنهاج التعليم التحضيري و للدليل المرافق له و كانت الانتقادات كما يلي:

- الوثيقة محدودة المقروئية و بدون جاذبية.
- الشكل المختزل الموحد لعدة جداول أثر على المقروئية و بالتالي على استعمال الوثيقة.
- غياب الانسجام التراكمي على مستوى المفاهيم مصدر للعديد من عمليات سوء الفهم بالنسبة للمربين.
- الغموض الناتج عن الترجمة من الفرنسية للعربية في تعريف " الكفاءة" الذي أعطاها مفهوما واسعا و بعيدا عن مفهومها الحقيقي.
- وما يضاعف الغموض كذلك هو مفهوم القدرة المدمج في المحيط النصي للكفاءة. كل هذا أدى إلى سوء توجيه المربيات اللائي يملكن مستويات تعليمية مختلفة و متفاوتة، و بالتالي إلى رفض المنهاج. (بن غبريط، 2009، ص16).

4. خصائص منهج التربية التحضيرية:

بناءً على الأسس الفكرية التي تنطلق منها أهداف التربية التحضيرية، و بالنظر إلى هذه الأهداف ينبغي أن يراعى في بناء منهاج التربية التحضيرية جملة من الخصائص و هي على النحو الآتي: (وثيقة المعايير القومية في مصر: 2008، ص29)

- محوره الطفل.
- تبنى خبراته و يصمم على الحركة و اللعب و الانطلاق و الحرية.
- يعتمد على التعلم المنظم أو الموجه جنبا إلى جنب مع التعلم الحر.
- تبنى خبراته بصورة متدرجة (من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب، من القريب إلى البعيد، من المحسوس إلى المجرد...).
- شامل و متوازن بحيث يقدم أنشطة تلبي حاجات الطفل الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية.
- يؤكد على مبدأ التعلم بالممارسة.
- يؤكد على مبدأ الحرية و الاختيار في ضوء حاجات و اهتمامات الأطفال.
- يراعي مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال.
- يعتمد على مبدأ التعلم من خلال اللعب.

- يؤكد على ايجابية الطفل و فعاليته مع عناصر البيئة التربوية التي تثير حواسه و تدفعه إلى الاستكشاف و البحث و التجريب.

5. دواعي بناء منهاج موحد للتربية التحضيرية:

من أجل ضمان ملمح التخرج لطفل التحضيري و بهدف تحقيق الحد الأدنى من الكفاءات و المهارات لدى جميع الأطفال الملتحقين بالتعليم ما قبل المدرسي تبرز ضرورة بناء منهاج موحد للتربية التحضيرية تتلخص في النقاط التالية: (فاطمة سعود،2009، ص24).

- تعدد القطاعات المكلفة بالتربية التحضيرية.
- عدم وجود برامج سابقة للتربية التحضيرية بمعايير علمية و دولية (وثائق مرجعية منجزة على أساس اجتهادات من جهات مختلفة في إطار الاستجابة الفورية، لطلب اجتماعي اقتصادي أو لموضوع بحث).
- عدم وجود معالم محددة لممارسة هذه التربية نظرا لمختلف التوجهات و بعد اختلاف الأهداف و الأغراض الوظيفية.
- خصوصية المرحلة (تشكيل قاعدة لبناء الشخصية بكل أبعادها).

6. الأسس الفكرية التي ينطلق منها منهاج التربية التحضيرية:

عند بناء منهاج التربية التحضيرية لابد من مراعاة جملة من الأسس الفكرية نوجزها كما يلي:(المعايير القومية في مصر، 2008، ص16)

1) الطفولة المبكرة هي مرحلة الأساس في البناء الإنساني، و لبناء هذا الأساس ينبغي أن تكون متميزة من حيث القوة و المتانة عن باقي مراحل البناء الإنساني.
2) التربية في مرحلة الطفولة المبكرة ضرورة حضارية و إنسانية باعتبارها فترة ذهبية لتنمية قدرات الطفل و استثمارها، لكي نضمن للمجتمع أقصى استفادة من الطاقات الإنسانية و الإبداعية لأبنائه.
3) مرحلة الطفولة المبكرة تمثل بالنسبة لنمو الطفل مرحلة نمو اجتماعي ووجداني، علاوة على النمو الجسمي، و الحس حركي، و العقلي المعرفي.
4) طبيعة الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تتطلب تقديم خبرات تربوية تعتمد على اللعب التربوي و الحرية الموجهة، و حب الاكتشاف عبر طرق و أساليب تعتمد على الأنشطة التربوية داخل و خارج حجرات مؤسسات الطفولة المبكرة.
5) تفرد شخصية كل طفل يستوجب مراعاة البرامج التربوية للتدرج و التنوع طبقا لخصائص الطفل و قدرته.
6) تعاون الأسرة مع الروضة يعد احد أهم العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الطفل.

7) اتساق برامج التربية في مرحلة رياض الأطفال مع المواثيق الدولية و القومية الخاصة بحقوق الإنسان عامة و الطفل خاصة.
8) المشاركة المجتمعية من خلال الأسرة و المجتمع المحلي تدعم التربية في مرحلة رياض الأطفال.
9) التحاق الطفل برياض أطفال ذات قدرات مؤسسية عالية و معلمين أكفاء مؤهلين تربويا و مهنيا يعمل على تنمية استعدادات الأطفال للالتحاق بالتعليم الابتدائي.
10) وجود معايير قومية للتربية في رياض الأطفال يعد أساسا لضمان الجودة و الاعتماد التربوي.

و بتحليل هذه الأسس الفكرية الواجب اعتمادها في بناء منهاج التربية التحضيرية تبرز ثلاث جوانب رئيسية هي على النحو الآتي:

أولا: ما يتعلق بالمؤسسة ذاتها: موقعها، المقر، المساحة، البنى التحتية، هياكلها، تأثيثها، قدرة استيعابها... و غيرها، مما يضمن إمكانية تحقيق هذه الأهداف بالإضافة إلى الجانبين التاليين و اللذان لا يقلا أهمية عن سابقيه.

- **ثانيا:** ما يتعلق بالبرامج و المناهج المعتمدة في مؤسسات تربية و رعاية الطفل. فالبرنامج الذي يوجه للطفل لابد ان يتناول الأنشطة التي تنمي لديه مهارات لغوية تمكنه من التعبير عن نفسه و حاجياته و التواصل مع الأقران و الراشدين، و مهارات معرفية تجعله مطلع بما يكفي على مكونات بيئته و عناصر محيطه، بما يسمح له بالتكيف من جهة و التفكير الإبداعي بما يناسب سنه من جهة أخرى. و مهارات شخصية اجتماعية تمكنه من فهم ذاته ومعرفة قدراته ونقاط قوته و ضعفه والعمل على تنميتها، و فهم الآخرين، و التفاعل معهم بثقة و مسؤولية احترام ذاته و حرية الآخر. ثم المهارات الحركية التي تمكنه من انجاز نشاطات تتطلب حركات كبيرة كالقفز و الجري و غيرها، و الحركات الدقيقة التي تمكنه من التعبير عن طريق الكتابة و الرسم و التشكيل بأنواعه.
- **ثالثا:** المهارات التدريسية لمعلمة الروضة، والتي قد تكون المحرك الرئيسي للجانبين السابقين، فهي التي تجعل الطفل يكتشف محيطه و يستغل كل ما تحتويه مؤسسته من جهة، و هي التي تقدم له ذلك المنهاج بالصورة التي تجعله يستفيد من كل مزاياه و تتفادى عنه عيوبه او نقائصه. ولهذا السبب يعد تكوين المربيات في البلدان المتقدمة مطلبا رئيسيا في مجال تربية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة.

7. تكوين المربيات في مجال تربية الطفولة:

تعرف عملية تكوين المربي بأنها كل العمليات التي تتم من أجل تمهين المربي سواء تلك التي تتم قبل التحاقه بالمهنة أو التي تتم بعد التحاقه بالمهنة (معمرية، 2007، ص 139) و

يضيف "حبيب تليوين" أن تكوين المعلمين La formation des enseignants يصبح في النهاية شاملا لجميع العمليات التي بفضلها تتم تنمية قدرات و أداءات المعلم، و تنظيم جميع الإجراءات التي تساهم في جعله فعلا في انتمائه المهني، سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثنائها (تليوين، 2002، ص19).

إذ تعد المربية من أهم عناصر البيئة التعليمية في رياض الأطفال فهي النموذج الذي يحتذي به الأطفال في سلوكهم، حيث تقوم بإعداد وتهيئة المواقف التعليمية المبدعة والمثيرة والمنظمة التي تجذب اهتمام الأطفال وتساعدهم على اكتساب المهارات والخبرات المختلفة، و قد أكدت نتائج دراسة (Klimoviene, G. et al. ,2010) أنها مساعدة الأطفال على الاستقلالية باستخدام مفهوم المشاركة الذي يثير دافعية الاستكشاف لديهم و يزيد من توافقهم مع الآخرين ويجعلهم أكثر مشاركة إجتماعيا. حيث أن الأداء الجيد للمعلم يعتبر من أهم المنطلقات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها لنجاح العملية التربوية .وإن الاهتمام بالمعلم ورفع مستوى أدائه، وتوفير السبل التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية لجميع المسؤولين من مشرفين، وإداريين، وأولياء الخ ...وإن للعوامل المدرسية تأثيرا مباشرا في أداء المعلم، تؤدي إما إلى رفع كفاءته أو إلى خفضها (بوسعدة قاسم،2011، ص205).

فدور المربية يعتبر بالغ الأهمية بالنظر إلى الفئة العمرية التي تتعامل معها و المهام التي ينبغي أن تؤديها على النحو المطلوب وهو ما يسمى بالمهارات التدريسية لمربية الأطفال و هي على النحو الآتي: (عواطف ابراهيم،2007، ص 225):

- مهارة المربية في تفسير الحقائق و المعلومات للأطفال.
- مهارة المربية في سؤال الأطفال و في إتاحة فرص التجريب لهم لاستخلاص التعميمات.
- مهارة المربية في تحديد نوع العمليات العقلية المطلوب تدريب الطفل على ممارستها أثناء اكتسابه الحقائق و قواعد السلوك.
- مهارة المربية في تحديد مستوى التطبيق المطلوب من الطفل : لفظي أو تطبيقي.
- مهارة المربية في تحديد انواع الميول التي يراد اكسابها للطفل لتحقيق هدف سلوكي.

فلا شك ان نجاح المربية في تحقيق الأهداف يتوقف على مهارتها التدريسية و على مستوى اعدادها الأولي و مدته فضلا عن ايمانها العميق بالعمل المنوط بها تحقيقه.

فتبعا للنظرة الجديدة للعملية التربوية فإن المربي يشغل وظيفة العالم النفساني الذي يحلل حاجيات المتعلم و إمكانياته و قدراته ليمده بالمعرفة الملائمة لمتطلباته و يقول روسو Rousseau في هذا الصدد:"من الضروري ان تعرف الخصائص الفردية للطفل حتى تختار له الطريقة التربوية التي تلائم طبعه، ذلك أن كل فكر يمتاز بتركيبة خاصة يجب أن يربى على ضوء خصائصها. و لكي نضمن للتربية أكبر حظوظ النجاح لابد أن نعلم الطفل حسب طبعه. أيها الرجل الحكيم، تأمل في الطبيعة و لاحظ مليا تلميذك قبل أن توجه

اليه الكلمة. أتركه يسلك السلوك الذي يمليه عليه طبعه بكل حرية و لا تتسلط عليه بصفة أو بأخرى حتى ترى ما هي عليه نفسه"(**أحمد شبوب**، 1986، ص146). هذا التفويض الذي يعطي للمدرس امكانية اختيار ما هو أصلح للطفل يحمل في طياته تسلطا معنويا على المتعلم يتناقض مع مبدأ التربية الجديدة المؤكد على احترام حرية المتعلم و شخصيته و هنا يقول روسو:"أليس هذا الطفل المسكين الذي لا يعرف شيئا و لا يقدر على شيء و لا يعلم شيئا، تحت رحمتكم؟ ألا تتحكمون في كل ما يتعلق به و بمحيطه؟ ألستم السيد القادر على تشغيله كما أردتم؟ أليست أعماله و ألعابه و أفراحه و أتراحه بين أيديكم و دون أن يكون شاعرا بذلك؟ ذلك أن عليه ان لا يرغب إلا فيما رغبتم أن يفعله. و لا يجب عليه أن يقوم بحركة دون أن تتوقعوا ذلك مسبقا. و لا يجب عليه أن يفتح فاهه إلا لينطق بما تتكهنون أن ينطق به"(نظمي لوقا، 1958،ص 114)

فطبيعة الطفل في هذه المرحلة تحتاج لمربية قدوة لأن لديه قدرة هائلة على التقليد لكل ما يشاهده من سلوكيات واتجاهات المربية, وإذا تعلم شيئًا في هذه المرحلة يصعب تعديله أو تغيره في المراحل التالية، كما أن لها دورًا هامًا في الكشف عما يعانيه الطفل و يؤرقه ويجعله قلقًا وغير متوافق مع نفسه أو مع زملائه أو مع محيطه، فيجب أن تساعده في الوصول إلى طريقة سليمة لإعادة توافقه. (هناء عبد الوهاب،2004 ،607ص) و (محمد كمال، 1999،ص54).

وذلك لأن توافق الأطفال اجتماعيًا مع البيئة المحيطة بهم يساعدهم على إشباع حاجاتهم النفسية والتعليمية والاجتماعية والتكيف مع المجتمع والتمتع بالصحة النفسية والاجتماعية، فالتوافق الاجتماعي كما يوضح (حامد زهران، 1997، 27) يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة، وإقامة علاقات طيبة وإيجابية مع أفراد المجتمع مما يؤدي إلى تحقيق "الصحة الاجتماعية". و هذا ما توضحه مقاييس الدراسة الحالية سواء مقياس الكفاءات الاجتماعية او اختبار الاستعداد، حيث يحمل كل منهما بنودا: (التكيف العاطفي، التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الكبار، الكفاءات الاجتماعية) و فقرات: (تبدو لديه ثقة بالذات، يساعد الآخرين، يندمج في اللعب مع الجماعة...) تقيس مدى اكتساب الطفل لعدد من المهارات و الكفاءات التي تساعده على التكيف مع زملائه الاطفال و المربيات، و تكسبه ثقة في نفسه و في المحيطين به مما يساهم في تنمية مهاراته المعرفية و اللغوية و الحركية التي تهيئه لمراحل موالية يحتاج فيها لكل تعلماته السابقة.

8. السمات الواجب توفرها في المربيات حسب الجمعية القومية للتربية بأمريكا:

تقترح مجموعة من الخبيرات في التربية التحضيرية بالجمعية القومية* لدراسة التربية بأمريكا أربعة سمات أو مواصفات هامة لابد ات تتوفر في مربية الاطفال و هي على النحو الآتي:

أولا: السمات التي تشير إلى القدرة على التكيف الشخصي للحياة بصفة عامة:

_ التمتع بقدر من الأمان النفسي و التقبل الواعي للحياة الواقعية تقبلا يحفظ سلامة الصحة النفسية و العقلية.

_ الإيمان بالقيم الروحية و الخلقية السائدة في ثقافة المجتمع.

_ تقدير الجمال و حب الطبيعة و الوعي بمنافع الحياة القريبة منها.

_ حب النظافة و الأناقة التي تتمثل في بساطة المظهر والعناية بالهندام.

_ الاهتمام بالعمل و المثابرة فيه بنشاط لتحقيق الأهداف المطلوبة.

ثانيا: السمات التي تشير إلى القدرة على التكيف العقلي:

_ الذكاء و سعة الأفق و القدرة على التفكير السليم و حسن التصرف في الأمور.

_ الثقة بالنفس و عدم التردد و القدرة على الاشتغال و المرونة حتى لا تتهيب من التجديد و التجريب و تقبل الافكار و أساليب العمل الجديدة.

_ خصوبة الخيال و القدرة على الابتكار و اليقظة في الملاحظة.

ثالثا: السمات التي تشير الى القدرة على التكيف الاجتماعي:

_ لطف الشخصية و التعاطف نحو الاطفال الذين تعتني بهم و القدرة على النزول الى مستواهم و الاندماج في اهتماماتهم و معايشتهم عقليا و عاطفيا و ماديا.

_ سعة الصدر و القدرة على تهيئة جو المرح مع الاطفال و زميلاتها.

_ الفهم العميق لموقفها من دراستها، و اتجاهاتها نحو أساتذتها و التوافق مع قوانين و قواعد النظام الذي تسير عليه الكلية و القدرة على التعاون مع زميلاتها.

_ رابعا: السمات التي تشير الى القدرة على الضبط الانفعالي:

_ الهدوء و الرزانة في سلوكها بوجه عام و التأني و الوضوح في الكلام و تقبل الأفكار فيفهمها الأطفال.

_ التأني و النظام في العمل لتكون قدوة للأطفال و الصبر عليهم في أداءهم الطفلي لأعمالهم و نشاطاتهم.

_ الحزم في غير عنف و العدل و عدم التحيز في التعامل مع الأطفال و الحرص على عدم المبالغة في التعلق بهم و الإفراط في حمايتهم.

مميزات المربي الفعال (أو كما وصفه العلماء المسلمون): كما ينبغي أن تكون لدى المربي مجموعة من الخصائص أو المميزات تمكنه من أن يكون مربيا ناجحا و فعالا في مجال عمله. و تتمثل هذه المميزات في ما يلي: (سيما أبو رموز:2011،موقع انترنت) .

_**العلم:** و هو عدة المربي في عملية التربية، يدرس عالم الطفولة من خلال دراسته لعلم النفس و علم التربية، لأن لكل مرحلة قدرات و استعدادات نفسية و جسدية و على حسب تلك القدرات يختار المربي وسائل زرع العقيدة و القيم و حماية الفطرة السليمة.

_الأمانة: و تعبر عن واحدة من أهم صفات المسلم كما أمرنا الله تعالى و رسوله (صلى الله عليه و سلم)، فيكون قدوة في بيته و عمله متحليا بالامانة ، يسلك في حياته سلوكا حسنا و خلقا فاضلا مع القريب و البعيد و في كل المواقف فهذا الخلق منبعه الحرص على حمل الامانة بمعناها الشامل.

_**القوة:** أن يشعر المتعلم بقوة معلمه، من حيث شخصيته و تعامله مع مختلف المواقف التي تشعره بالأمان.

_العدل: و العدل مطلوب لدى كل مربي أو معلم بدءا بالآباء، فالعدل بقدر ما يساهم في تحقيق الشخصية السوية بقدر ما يجنب المربين و الآباء العديد من المشكلات بين الاطفال كالعدوانية و العنف و الانحراف و غيرها من السلوكيات التي يصعب تصحيحها في وقت لاحق.

_**الحرص:** و يعد مكونا رئيسيا في كافة الصفات التي يجب ان يتحلى بها المربي الفعال و الناجح، و يشير الحرص إلى التزام المربي بقواعد العمل و التعامل الصحيحين مع الأطفال و في كل المواقف التعليمية و التربوية كالحرص على أمن هؤلاء، و أتباع الاساليب الصحيحة و المجدية في تعليمهم النشاطات التربوية و تدريبهم على التفاعل الاجتماعي فيما بينهم و غيرها.

_**الصدق:** و الطفل أكبر ملاحظ للكبار في مواقفهم المختلفة خاصة تلك التي يحيدون فيها عن السبيل السوي الذي يعلموه للطفل، و يعتب الصدق من أكثرها بروزا، حيث يتعلم من هذه المواقف أن الكبار ليسوا دائما صادقين كما يزعمون و هذا من شأنه زعزعة الثقة فيهم و في كل ما يصدر عنهم من أقوال و أفعال. و العكس صحيح فكلما كان الراشد حريص على الصدق كلما تعلم منه الطفل و دون أي مجهود أو شرح لأن الكثير من المواقف في الحياة تكون أبلغ من أي كلام او توجيه لفظي.

الحكمة: فإذا اجتمعت هذه الصفات في المربي، اعتبره الطفل شخصا حكيما، و هو بهذه أكبر و أضل قدوة له فنجده يحاول دوما اتباع السلوكات السوية السليمة التي يراها في مربيه من علم وصدق و امانة و حرص و عدل و غيرها...

كما تجدر الاشارة إلى أن مشكلات رياض الاطفال في الوطن العربي و في كثير من بلدان العالم هي مشكلة اعداد العاملين في رياض الاطفال، و التي تعزى إلى المشكلة الاساسية قبل اختيار المهنة و بداية العمل في الميدان و تدريبهم في أثنائه.

و لا شك أن وظيفة المربية لا تتلخص في توفير الحنان للطفل و رعايته أثناء غياب الأم، بل يتعين على معلمة رياض الاطفال أن تكون متخصصة في هذا العمل مع الاطفال و ذات قدرات خلاقة حتى تستطيع أن تطوع بعض عناصر بيئة الطفل الثقافية لإهتماماته و لمستوى تمثله لها من جهة و لقدرته على استخدامها في التكيف لبيئته من جهة أخرى. إذ ان مهامها تتطلب منها شحذ الهمم في جماعة الاطفال و تنمية قدرات كل فرد منهم بالإرشاد و المتابعة من اجل تهيئته للمواقف التعليمية التي تثير اهتماماته مع التنبؤ برد فعل الصغار و هذا عمل شاق لكنه ضروري إذا أردنا لدور الحضانة و رياض الاطفال أن تؤثر تأثيرا عميقا في تحويل استعدادات الطفل الكامنة إلى قدرات حقيقية بما يتناسب مع سنه و مستوى

نضجه.(عواطف ابراهيم محمد:2007، ص32). فهذا بالفعل ما يحتاجه و يتطلبه نمو الطفل في هذه المرحلة المبكرة و الحرجة تحضيرا للمراحل التعليمية و الحياتية المقبلة.

و على الرغم من اننا مازلنا نرى غالبية الرياض تعلم الاطفال القراءة و الكتابة و تلزم الصغار بحفظ الهدوء و النظام و عدم الحركة في القسم كأن تطلب المربية من الاطفال جميعا تربيع الأيدي و التزام الصمت و هو ما حدث فعلا في أكثر من 60% من الأقسام الخاضعة للدراسة الحالية، فإن الامل يحدونا في سرعة انتشار الطرق التربوية الحديثة التي تتخذ من تفاعل الطفل المستمر في بيئته أساسا للتعلم و ذلك بفضل توسيع الاهتمام باعداد متخصصات تربويات لهذا العمل الجليل في الكليات الجامعية المتخصصة سعيا لتحقيق الجودة الحقيقية في مجال تربية و رعاية الطفولة الصغرى كما تنص عليه المعاهدات الدولية و النصوص القانونية في كل بلد عربيا أو غربيا، متقدما او متخلفا.

10ـ تكوين المربيات في الجزائر:

في أواخر السبعينات من القرن الماضي قامت الوزارة الجزائرية المكلفة بالتربية بإعداد برنامج للتكوين الأولي لمربيات التربية ما قبل المدرسية و كان برنامجا ملائما جدا و متطورا و شاملا يجمع بين الإعداد النظري و التدريب المهني لمدة سنتين. إلا أن الوزارة المكلفة بالتربية لم تبادر بتنظيم التكوين الأولي لمربيات التربية ما قبل التحضيرية، و تبعا لهذه الأوضاع فقد سارعت قطاعات أخرى لملء هذا الفراغ دون أن تكون قانونيا مؤهلة لذلك. و من هذه القطاعات المجلس الشعبي لمدينة الجزائر الكبرى، الذي بادر في الموسم الدراسي 1976–1977 بفتح مدرسة لتكوين المربيات يقع مقرها بمدينة الجزائر العاصمة تخرجت من هذه المدرسة مربيات اشتغلن في المؤسسات التابعة لهذا القطاع . و كان قبولهن للتكوين في المدرسة يتم بالحصول على السنة الأولى من التعليم الثانوي كحد ادنى، و يدوم التكوين النظري و المهني سنتين دراسيتين.

توقفت مؤسسة التكوين هذه عن نشاطها في بداية الثمانينات من القرن الماضي ثم استأنفت عملها في السنوات الأخيرة في هيكل فتح لهذا الغرض ببلوغين. و قد قامت وزارة الشؤون الاجتماعية في السنة الدراسية 1981 –1982 بفتح مدرسة في بلوغين لتكوين المربيات للقطاع نفسه بمستوى السنة الثالثة ثانوي، يجمع التكوين بين النظري و التدريب الميداني و يدوم سنتين دراسيتين و في أواخر الثمانينات من القرن الماضي توقفت هذه المدرسة عن مهامها. و في السنة الدراسية الموالية 1982–1983 تخرجت أول دفعة من المعلمات من المعاهد التكنولوجية للتربية في كل من الجزائر، وهران، و قسنطينة للعمل في أقسام التربية ما قبل المدرسة المفتوحة بالمدارس الابتدائية، ثم توقفت العملية تماما في معاهد التكوين الأولي بعد سنة من ذلك. (بوشينة، 2008، 204).

تعتبر الابحاث و الدراسات التي تناولت موضوع الطفولة في الجزائر و نوعية التعليم التحضيري ضئيلة مقارنة بعدد الدراسات في المواضيع الاخرى، كتلك التي تتناول الكتاب المدرسي و علاقة التحصيل

الدراسي بعوامل متعددة منها ما يتعلق بالوسط الدراسي و منها ما يتعلق بالوسط الاسري للتلميذ و غيرها... و قد يكون "الصحفيون" كثيري الاهتمام بهذا الموضوع و لا أدل على ذلك من صفحات المنتديات و المجلات الالكترونية و صفحات الفيسبوك التي لا تتوقف عن رصد كل كبيرة و صغيرة حول هذا القطاع.

فعلى سبيل المثال لا الحصر (و ليس من باب الاعتماد عليها في الدراسة الحالية و لكن من باب الاشارة فقط) الجريدة الالكترونية "**جزايرس**" و "**دزيريات**" التي تناولت موضوع تكوين المربيات في الجزائر بعنوان "مدارس خاصة لتكوين مربيات الاطفال من أجل تواصل سليم معهم" و للاشارة فقط هذا جزء من المقال المنشور في المجلة:" معروف أن أغلب المربيات اللاتي يعملن داخل دور الحضانة غير مؤهلات علميا للتعامل مع الأطفال العاديين ناهيك عن ذوي الاحتياجات الخاصة، والمؤسف أن الكثير من المربيات لا تتوانى في استعمال الأ سلوب القاسي في التعامل مع الطفل لإجباره علي التزام الهدوء مثل التأنيب والعقاب الجسدي والنفسي كاللوم، السخرية الشديدة من الطفل أمام زملائه، كل هذا قد يؤدي إلي انعدام التواصل مع الطفل وفقدان الثقة بينه وبين المربية، لذا أصبحت مؤخرا دور الحضانة تشترط على المربية أن تكون متحصِّلة على شهادة تكوينية في هذا المجال تؤهلها لإتمام وظيفتها والاعتناء على أكمل وجه بتربية الطفل. و أمام إزدياد الطلب فتحت بعض المدارس الخاصة أبوابها لفائدة الراغبات في التخرج كمربيات أطفال خاصة بعدما أصبحت دور الحضانة أكثر من ضرورية وحاجة لابد منها في ظل عمل الأم وابتعادها عن البيت وتربية أطفالها خاصة في فترة تواجدها بالعمل".

كما يوجد **معهد سيراكون لتكوين مربيات الاطفال** و الذي يمنح المتخرجات شهادة دولة تقني سامي في تربية الأطفال و قد أشار القائمون على المعهد الى لنقص الكبير الذي يعانيه القطاع في مجال تكوين مربيات متخصصات في تربية الاطفال و رعايتهم في المراحل المبكرة، خاصة بالنظر إلى التغيرات التي يشهدها المجتمعنا في السنوات الاخيرة مما يفرض على الاباء إيداع أبنائهم في مؤسسات رعاية الطفولة الصغرى، أثناء تواجدهم في العمل. و حتى يستطيعوا أداء عملهم على الوجه الصحيح و المطلوب ينبغي ان يطمئنوا عليهم بأنهم بين أيدي متخصصة تعمل على تنمية مهاراتهم و كفائاتهم تحضيرا للمراحل الدراسية و الحياتية عموما.

وهذا ما دفع الدولة لاستحداث شهادة دولة جديدة تختص بتربية الطفولة ما يعطي لهذا التخصص مستقبلا واعدا، في ظل التحسيس المتزايد بتربية النشء والتكفل به في سن مبكر.

ولان التوجه لوظيفة مربية يدل على ولوج مهنة أخاذة و ممتعة تتناسب مع القدرات النفسية للمرأة لمقدرتها الفريدة للتواصل مع الطفل ما جعلها مهنة مفضلة للعديد من السيدات في كثير من الدول حتى صار هذا التخصص من بين القطاعات التي تمتص أرقاما متزايدة من سوق الشغل .

طبيعة التكوين: التكوين مزيج بين الدروس البيداغوجية – العلاقات الإنسانية – الاقتصاد – علم الاجتماع – القانون و التربصات التطبيقية الإجبارية.

وهو من بين التخصصات التي تتطلب امتحان قبول.

مربية :شهادة دولة تقني سامي في التربية.

تعريف التخصص:

- تعمل مع أطفال تتراوح أعمارهم من 2.5 سنوات
- تعمل على خلق جو معيشي ملائم للتطوير السيكولوجي ،والجسدي والاجتماعي والوجداني للطفل
- تساعد نمو و انبساط الأطفال في غياب الأولياء
- ترافق الأطفال في اكتساب المعارف الأولى
- التدريب على الحياة الجماعية وإنعاش القدرات العقلية والشعورية والفنية للصغار عبر مختلف النشاطات التربوية و الترفيهية.

ميدان النشاط:

- دور الحضانة
- مراكز الأطفال
- مراكز التمريض بالوسط المدرسي و المستشفيات
- مراكز المتخصصة لاستقبال الطفولة المسعفة
- مراكز المعوقين
- المراكز الاجتماعية لحماية الأمومة والطفولة
- توصيف الوظيفة:
- استقبال الأطفال
- توجيه الأولياء
- تحضير برنامج تربوي سنوي
- تنظيم النشاطات اليومية بالقراءة والألعاب و الرسوم والموسيقى
- تقييم النشاطات – تحقيق أمن الطفل
- مدة التكوين: 30 شهر(سنتين تكوين+6 أشهر تربص تطبيقي)
- التوقيت :
- تكوين إقامي طول ايام الاسبوع
- دروس مسائية بنسبة للعمال
- تجمعات تكوينية مكثفة بنسبة لغير القاطنين بمدينة الجلفة مع إمكانية الإقامة الداخلية
- حقوق التدريس :عرض خاص 2000 د ج شهريا
- المستوى الدراسي المطلوب: 3 ثانوي
- ***التأطير :*** أساتذة جامعيون–حاملي شهادة ماجستير– أساتذة ذوي خبرة.

-
- ***مسؤولية المربي:*** القدرة على إتخاذ القرارات، الصرامة و الرفق حسب الحالة، تربية و أمان الأطفال، السهر على قواعد النظافة و الأمن، حماية و أمن الأطفال.
- ***شروط القبول:*** مستوى الثالثة ثانوي، إمتحان الدخول.
- ***مواصفات الوظيفة***

1. **المواصفات الجسدية** : المظهر اللائق – الصحة الجيدة– الحركية.
2. **المواصفات النفسية** : حب الأطفال الصغار، حب المهنة الصبر و التفهم، روح المبادرة الحركية روح المسؤولية، دائمة الهدوء ، البشاشة ،الصبر، أن تكون لطيفة و صارمة حسب الضرورة،

ردود أفعال مناسبة، ضمان الأمن للأطفال، اكتساب معرفة جيدة في مرحلة الطفولة، معرفة الفوج بشكل فردي، الإلمام بكيفية التحضير و إلقاء الدروس أو النشاطات، القدرة على التحفيز و التشجيع، إكتساب مستوى ثقافي جيد، القدرة على قيادة الفوج، القدرة على الإسماع الفعال.

- كذلك مركز الرسالة (2) الريان تقني مكتبة، سكرتارية ، لغات ومربية الأطفال .
- المدرسة الحرة بالرغاية :مربية اطفال، اعلام الي، طبخ، حلويات، حلاقة.....
- مدرسة ECOLE FMODE باب الواد، مربية في الروضة تربية الاطفال
- مؤسسة دايلي سكول DAILY SCHOOL تقني سامي مربية اطفال هو تخصص من بين تخصصات اخرى مثل الكهرباء المعمارية، و الطبخ ...و غيرها.
- وكالة الوجيه كوم الرائدة في التكوين عن بعد تمنح تكوينا في تربية الاطفال يدوم 12 شهرا.(وثيقة الكترونية)

_مدرسة مكودي معتمدة من طرف الدولة، توفر تكوين في مربيات اطفال الروضة إقامي و بالمراسلة بالإضافة إلى اختصاصات أخرى مختلفة منها الطبخ و عون إداري ....و غيرها.

و قد يكون مركز التكوين المهني و التمهين CFPA و مراكز التكوين الخاصة التي انتشرت مؤخرا في وسط و شرق البلاد خاصة، من أكثر المؤسسات التي توفر تخصص تربية الاطفال و تكوين المربيات ضمن مجموعة التخصصات التي تتوفر عليها خاصة في السنوات الاخيرة. حيث يحظى تخصص مربية أطفال ومديرة روضة بإقبال كبير من طرف المتربصات بالعديد من مراكز التكوين المهني الخاصة، والتي وفرت هذين التخصصين بهدف تأهيل عاملات متخصصات في مجال التربية، واللائي زاد الطلب عليهن مؤخرا من قبل دور الحضانة ورياض الأطفال.هن فتيات سجّلن أنفسهن في مختلف الدورات التكوينية، وقد أكدت بعض منهن ، أنهن اكتسبن خبرة كبيرة في مجال تربية الأطفال، وهو ما اعتبرنه مفيدا لهن على المستوى العائلي، باعتبارهن سيكنّ أمهات المستقبل وعلى المستوى المهني بعد أن تمكنت الكثيرات من

الظفر بمنصب عمل بعد نهاية التربص.وأكدت إحدى المنخرطات في الدورة التكوينية لشهر فيفري بأحد مراكز التدريب الخاصة بحي المنظر الجميل بالقبة، أن الحاجة للحصول على منصب عمل هو الدافع الأساسي من وراء تسجيل أغلب المتربصات في تخصص مربيات أطفال، خاصة أن الظفر بالمنصب المذكور بدور الحضانة أو حتى من أجل العمل كمربية أطفال في البيوت، صار متوقفا على الحصول على شهادة مربية، في حين وجدت بعض المتربصات أنفسهن مجبَرات على الانخراط بغية الحصول على شهادة من أجل إيداعها في الملف الخاص للحصول على قرض مصغر من وكالات تشغيل الشباب بهدف فتح روضة خاصة.ويستقطب كل من تخصص مربية أطفال ومسيّرة روضة ومديرة روضة، نساء من مختلف الفئات العمرية بل منهن حتى المتزوجات، اللائي وجدن أنفسهن يتربصن في مجال مارسنه لمجرد الحصول على شهادة، تمكّنهن من إيجاد عمل، خاصة أن منهن من ترى أن أفضل عمل للمرأة المتزوجة هو مربية أطفال أو مديرة روضة، في حين تؤكد أخريات أن عالم الأطفال وطرق رعايتهم صارت تتطلب خبرة كبيرة لا يمكن اكتسابها إلا من خلال المطالعة وتعلّم كل ما هو جديد في هذا المجال.برنامج شامل للتكوين يضم كل الجوانب الخاصة بالطفل و كشفت المتحدثات أن البرنامج الذي يتلقّينه خلال فترة التكوين يشمل كل جوانب رعاية الطفل؛ سواء من الناحية الجسدية؛ مثل معرفة احتياجات الطفل المختلفة وكيفية إطعامه والفترات المناسبة لنومه وإدارة مختلف الأنشطة التي يمارسها الطفل والتعامل مع مختلف الحالات المرضية الطارئة، وحتى الاحتياجات النفسية، ومنها الطريقة المثلى في التعامل مع الطفل انطلاقا من المواقف التي تصدر منه، ومن بين أهم الدروس التي يتم تلقّيها كيفية وقاية الطفل وتجنيبه مختلف الحوادث التي يمكن أن يتعرض لها خلال تواجده في المنزل وحتى في دور الحضانة، مثل الطريقة الصحية لحمله، إضافة إلى الخطوات التي يتم اتباعها خلال استحمام الطفل وطرق الوقاية من أي حادث خلال ذلك كالاختناق أو دخول الماء من أنفه أو فمه أو أذنيه، مع الحرص على عدم ترك الطفل لوحده داخل الحوض الخاص به، و غيرها من الاحتياطات التي ينبغي اتخاذها و مراعاتها في التعامل مع الطفل، وهو ما تجهله كثير من الأمهات خاصة الحديثات منهن. وتُرفق أغلب الدروس التي يتم إلقاؤها بالجانب التطبيقي؛ حيث تقوم تلك المراكز بتوفير مختلف المعدات التي تساعد المتربصات على تطبيق ما يتلقينه في المجال النظري.

حيث تعتمد عملية التكوين في هذه المراكز على أخصائيين نفسانيين وحتى أطباء الأطفال ممن يشرفون على تلك الدورات التكوينية.وقد تظهر للكثيرات أن مسألة العناية بالأطفال سهلة ولكنها في الحقيقية تتطلب صبرا كبيرا وعناية أكثر دقة؛ مما تتوقع بعض الأمهات؛ بهدف توفير حماية خاصة للمولود لتجنيبه مختلف المضاعفات الصحية، وهو ما سعت إليه بعض مراكز التدريب، فعملية التكوين تلك سمحت بتخرج دفعات من مربيات الأطفال المؤهَّلات من أجل العناية بالأطفال باختلاف أعمارهم، والذين يتم إيداعهم من طرف أوليائهم داخل دور الحضانة. حيث استحسن كثير من الأولياء الأمور إدراج هذه التخصصات ضمن برامج التكوين المهني؛ ما يجعلهم أكثر اطمئنانا على أطفالهم، الذين يمكثون في الحضانة طوال ساعات النهار بين أيدي مربيات لا بد أن تكون في المستوى المطلوب من أجل تحسين الخدمة. وفي نفس السياق،

أكدت "آمال داني" مديرة روضة الأمل بجسر قسنطينة، أن أغلب دور الحضانة حاليا صارت تعتمد على مربيات كفاءات في مجال تربية الطفل؛ تفاديا لأي خطأ ناتج عن جهل إحداهن بكيفية القيام بعملها، وهو ما دفع أغلب دور الحضانة إلى أن تفرض توفر طالبة العمل على شهادة مؤهلة. متربصات يتكوّنّ ليكنّ في مستوى مسؤولية الأمومة. لكن الحقيقة أن هذه المدارس أو المراكز لا تتوفر على المكونين المختصين في تربية الطفل، كما هو الحال في الجامعات العربية كالأردن و مصر و قطر التي تخصص كليات و أقسام لتكوين مربين الاطفال و تضع مناهج و مقررات رسمية يشرف عليها أساتذة و دكاترة مختصون في مجال علم النفس العام و علم النفس النمو و علوم التربية و سنعرض لمثال(على سبيل المثال لا الحصر) عن مقرر تنمية المفاهيم و المهارات اللغوية للطفل في جامعة قطر كلية التربية و يسمى "برنامج دبلوم الطفولة المبكرة" و هو على النحو الاتي: (هدى بشير:2006)

مخرجات التكوين من نموذج المصفوفة الأولية على مستوى البرنامج والمرتبطة بالمقرر.

- تتعرف على مراحل النمو ومظاهره في الطفولة المبكرة.
- تتعرف على العوامل المؤثرة في نمو وتعلم الأطفال الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة.
- خلق وتهيئة بيئة مناسبة لمختلف حاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم.
- شرح فلسفة المنهج النمائي وأساليب التدريس فيه (اللعب، المجموعات الصغيرة، المناقشة، الحوار، حل المشكلات، التعلم التعاوني والتجارب الحية).
- استخدام الاستراتيجيات المتنوعة التي تساعد على تحقيق جوانب النمو المختلفة للطفل.
- تقييم العلاقة بين الروضة والأسرة باستخدام الوسائل المختلفة لتدعيم نمو الطفل والوالدين.
- تناقش الوسائل المناسبة لإقامة علاقة إيجابية بين الروضة والأسرة ومؤسسات تربية الطفل الأخرى.
- اكتساب مهارات التدريس الأساسية في رياض الأطفال.
- تدرك أهمية أخلاقيات المهنة.
- تتعرف على مفاهيم التعليم والتعلم في رياض الأطفال.
- تصميم برامج لتنمية المفاهيم والمهارات اللغوية والاجتماعية .....والدينية.
- استخدام وسائط التعلم وتقنيات التعليم لدعم مهارات الطفل.

و يتضح جليا من خلال هذه الجزء من البرنامج ذلك الاهتمام الجدي بالطفل من جهة، و من جهة أخرى درجة تعقيد العملية التربوية الموجهة لطفل ما قبل المدرسة و إلى أي حد يحتاج إلى الحرص و التركيز و هذا بالفعل ما نحن بحاجة إليه، فالعبرة ليست بتكاثر المراكز التي تكون مربيات الطفولة، و إنما العبرة بنوع التكوين و مدى عمقه ليتماشى مع هشاشة هذه الفئة و أهميتها في آن واحد.

و بالموزاة مع احتياجات سوق العمل للمربيات زاد بذلك عدد المراكز التدريبية الخاصة، التي صارت تقدم شهادات معادلة بعد الخضوع لبرنامج تدريبي مكثف لا يتجاوز أسبوعا واحدا _و الاكيد انها مدة قصيرة

جدا_ لتأهيل مربيات رياض الأطفال ومديرين ومسيّرين وأخصائيي الأشغال اليدوية الخاصة بالطفل، ولكن وبالمقابل تبرر بعض الفتيات ممن لجأن إلى برنامج التدريب المكثف بعدم توفر مراكز التكوين المهني العمومية على تلك التخصصات، وبهذا الشأن وضّحت مديرة "روضة الأمل"، أن الشهادة المحصَّل عليها يجب أن تكون من مركز معتمد من طرف الدولة، وتكون فترة التكوين كافية للحصول على الخبرة المطلوبة في المجال؛ من أجل أن يسمح لصاحبة الشهادة بالحصول على قرض يمكّنها من فتح دار حضانة.(.(http://www.vitaminedz.org/Article/Articles_16104_462357_0_1.html

و عن أمكانية تعميم التربية التحضيرية في الجزائر يتسأل كل من الباحثان" السعيد بوشينة و محمود بوسنة" : "هل وفرت وزارة التربية الوطنية في الجزائر مستلزمات تعميم التربية التحضيرية ؟" و للإجابة على هذا السؤال اجريا دراسة تستعرض مشهد التربية التحضيرية عالميا و عربيا من حيث السياسات التربوية و تكوين المعلمين ثم تستعرض واقع التربية التحضيرية في الجزائر من حيث النصوص التشريعية و العدة التربوية و التطور الكمي، و تخلص الى اهم التحديات التي تواجه عملية التعميم و تاتي على راسها التحديات المتعلقة بتكوين المربين و مساهمة في ايجاد حل لهذه المشكلة أعد الباحث مقياس الكفاءات الواجب توافرها لدى المربين في التربية التحضيرية(السعيد بوشينة: 2013).

11. الجودة في التعليم التحضيري :

يعتبر مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم التي أثارت جدلاً؛ حيث تضمنت أكثر من تعريف فالمعنى اللغوي لها كما جاء في المعجم الوسيط أن الجودة تعني كون الشيء جيداً ، وفعلها الثلاثي جاد (يس،ص145) ، وأشار ابن منظور في لسان العرب أن الجيد: " نقص الرديء وجاد الشيء جودًة أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله بجود جودة " (ابن منظور، 2003: 254).

أما تعريفها في مجال التربية والتعليم فيرى (الزواوي ،2003: 34) بأنها :" معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتمييز ، واعتبار المستقبل هدفا نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن.

و قد عرف الكيومي الجودة الشاملة في المجال التعليمي بأنها " مجمل الصفات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية والتي تفي باحتياجات الطلاب " (الكيومي ،2002: 24).

والجودة في التعليم تعتبر من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية ، بل وأصبحت ضرورة ملحة ، وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر بما يشمل التلميذ وما يتعلمه ومواصفات ما يتعلمه، والطريقة التى يتعلم بها، والمكان الذي يتعلم فيه ومواصفاته، والإمكانات المتاحة، والوسائل المتوفرة لتقديم العناصر التعليمية

المختلفة، وإمكانات الوصول المباشر إلى مصادر المعلومات، والإفادة من كل الإنجازات التقنية في مجال المعلومات والاتصالات.

وقد أوضحت الدراسات الحديثة فشل محاولات الإصلاح في التعليم في معالجة عدد من المشكلات الأساسية وهي كما يلي:

1) التركيز غير المناسب من الموضوعات الأكاديمية.
2) نقص التقويم.
3) الأداء الضعيف لهيئات التدريس.
4) غياب القيادة.

و هذا بالفعل ما تعانيه المدرسة الجزائرية عموما و التعليم التحضيري على وجه الخصوص بالرغم من جملة الاصلاحات المتتالية على مستوى النظام التربوي. إذ لم نصل بعد إلى اعداد التلميذ المحب للعلم و الدراسة، بل نراهم في نهاية السنة يمزقون دفاترهم و كأنهم يتخلصون من ذلك الرابط بينهم و بين المدرسة سنة بعد سنة، و صولا إلى الشهادة المنشودة، و الفشل الحقيقي يكمن في الملمح الذي يتخرج به التلميذ الحامل للشهادة. فهي لا تعبر عن مكتسباته و لا معارفه التي يفترض أنه كونها طيلة سنوات الدراسة، إنما هي وسيلة بل "ورقة" كتب عليها بخط عريض "ناجح" مع أن حاملها يعلم و يوقن أنه ليس بالناجح لكنه يصدق ما كتب على شهادته كما يصدق أنه انتقل طيلة السنوات الماضية من قسم إلى قسم و بالرغم من علاماته الضعيفة و كتاباته الجوفاء على أوراق الامتحان.

لهذه الاسباب و غيرها لابد من تغيير منظارنا أو بالاحرى تغيير الزاوية التي ننظر من خلالها حتى نرى أخطائنا و نقف على هفواتنا التي قد تكلفنا سنوات طويلة و جهود مضنية و اموال طائلة لاصلاحها اصلاحا حقيقيا.

فالتركيز غير المناسب على الموضوعات الاكاديمية قد يجعل من المتعلم متلقيا سلبيا أجوفا، كما قد يبعد المتعلم عن اكتساب الكفاءات اللازمة و الضرورية لمواصلة الدراسة و العلوم من جهة، و للمضي قدما في الحياة الاجتماعية من جهة أخرى.

أما نقص التقويم، فالتقويم يعد مطلبا أساسيا لكل عمل يستوجب الجودة و الإتقان، و قد تكون الأساليب المتبعة في عمليات التقويم لمخرجات نظامنا التربوي، سببا رئيسيا فيما يعانيه، أو عدم اكتراثنا بهذه المخرجات الضائعة بين السنوات و الإصلاحات المتعاقبة دون الوقوف على نقاط الضعف و القوة الحقيقية، لكي نبقي على ما هو صالح و نستبعد ما يساهم في ضعف مخرجات هذا النظام و مردوديته بكل مكوناته، بدءا بالتعليم التحضيري الموجه للطفولة الصغرى وصولا إلى التعليم الجامعي.

الأداء الضعيف لهيئات التدريس: يوصف المعلم بأنه المحرك الأساسي للعملية التعليمية التربوية، فإذا اختل أداءه نتيجة لضعف تكوينه أو انعدام تقويمه فإن المردود التعليمي التربوي لا يمكنه ان يرتقي إلى مستوى الجودة المطلوبة في هذا المجال.

غياب القيادة: نقصد بالقيادة الهيئات العليا التي تشرف على العملية التعليمية التربوية، و هي التي تتفادى الوقوع في المشكلات السابقة الذكر (التركيز غير المناسب على الموضوعات الأكاديمية، نقص التقويم، ضعف الأداء لدى هيئة التدريس، غياب القيادة) فتتولى الإشراف المباشر و غير المباشر على سير العملية التعليمية و التربوية و ذلك بتكريس الجهود و الإمكانيات اللازمة حتى تحقق الجودة المطلوبة في مهمتها، فالاصلاح يحتاج إلى التغيير من الاساس حتى يكون منهجيا تتبناه المنظومة في صورة متكاملة من حيث أدائها،و ثقافتها، و بنائها. فالمطلب الفعلي هو إعادة تقويم لما هو موجود في المدارس من خلال تطبيق معايير الجودة وتصميمها في معظم العناصر التعليمية مثل إعداد المعلم وصياغة الأهداف التعليمية والمناخ المدرسي.

12. مؤشرات جودة التعليم التحضيري في الجزائر و بعض بلدان العالم:

حتى تتحقق الجودة في أي مجال من المجالات لابد لها ان تقوم على جملة من الخصائص و المواصفات المحددة تسمى المعايير (NORMES)، و قد حددت الحكومات باختلاف المجتمعات مجموعة من المعايير لضمان الجودة في قطاع استقبال و رعاية الطفولة الصغرى، و هي بطبيعة الحال تتوافق مع خصائص الطفل في كل مجتمع غربيا كان أو عربيا. و منها ما حدد في وثائق رسمية تحكم المؤسسات المسؤولة على رعاية الطفولة الصغرى، و منها من تكتفي بتحديد الشروط التي تحكم انشاء و تسيير و مراقبة هذه المؤسسات، و سنعرض في ما يلي بعض النماذج من المعايير التي تُعتمد لضمان استقبال و رعاية جيدة للطفل في التربية التحضيرية في الجزائر، المغرب، مصر، وفرنسا على النحو الآتي:

- **مؤشرات جودة التعليم التحضيري في الجزائر:**

أما معايير جودة التعليم التحضيري في الجزائر فلم تصدر حتى الآن أي وثيقة رسمية تحددها، و قد تكتفي الجهات المعنية بهذا المجال بما تحدده النصوص القانونية، و بخاصة المادة 5 من المرسوم التنفيذي رقم 08-287 المؤرخ في 17 سبتمبر 2008 الذي يحدد شروط إنشاء و تنظيم ، و تسيير ، و مراقبة مؤسسات و مراكز الطفولة الصغرى يجمع تحت لفظ " مؤسسات استقبال و رعاية الطفولة الصغرى" كافة الهياكل التي تخص: " الرعاية المصغرة" ، " استقبال عائلي في منازل المساعدات العائلية"، " الرعاية الموسعة" ، و " استقبال الجماعي في مؤسسات"، كما يشار إليها في المادة 18 كما يلي:

- الروضة تستقبل بانتظام خلال النهار أطفال أقل من سن ثلاث (3) سنوات.
- حدائق الأطفال تستقبل بانتظام الأطفال غير المتمدرسين من سن ثلاث (3) سنوات و أكثر.
- الرعاية المستعجلة La halte –Garderie تستقبل بشكل استثنائي الأطفال من سن أقل من خمس (5) سنوات.
- المؤسسات متعددة الاستقبال.

تجدر الإشارة إلى أن مؤسسات الاستقبال الجماعي مفتوحة وفقا للتنظيم على مستوى المؤسسات أو المصالح العمومية، و الجماعات المحلية، و أجهزة الأمن الاجتماعي، و التعاونيات الاجتماعية، و الجمعيات و الأشخاص و المعنويين الخواص. (المادة 17 من المرسوم)

أما الرعاية في المنزل (أو الرعاية العائلية) فهي تتم في منزل مساعدات الأمومة المعتمدة و التي لا يمكنها أن تستقبل أكثر من ثلاثة (3) أطفال (المادة 19 من المرسوم). تمارس مساعدات الأمومة عملها تحت رقابة فريق مؤهل تابع لمراكز الاستقبال العائلية.

و نشير إلى أن، التكفل بالطفولة الصغرى عملية جد معقدة، بالنظر إلى هشاشة الأطفال في هذا السن ، و تعدد المتدخلين، و تنوع أشكال تنظيم المؤسسات المعنية من جهة، و كذا تباطؤ مراكز القرار في مجال تعميم التربية قبل المدرسية ، و تنفيذ النصوص الرسمية الموجودة من جهة أخرى.

و للتوضيح فإن هذا المرسوم و دفتر الأعباء المطبق من طرف المؤسسات و مراكز الاستقبال كما يوضحه الجدول (الملحق رقم 02) يتناول بإيجاز كل من المعايير الخاصة بالقبول، و تلك الخاصة بمواصفات البنى التحتية، و التجهيزات، و متابعة و مراقبة هذه المؤسسات.

من جهة أخرى تعتبر المعلومات المذكورة في المرسوم حول العلاقة بين العائلات و مؤسسات الاستقبال ضئيلة جدا، كذلك المعلومات حول خصائص قاعات النشاطات و التجهيزات التربوية ، و برامج نشاطات الإيقاظ ، إضافة إلى ملامح تكوين المربيات. من هنا تظهر ضرورة إجراء أبحاث و دراسات معمقة من أجل توضيح هذه المعايير على ضوء القياسات العالمية و تطوير مؤشرات خاصة من أجل تسيير محكم لهذا القسم الهام من النظام التربوي . و في الجدول (الملحق رقم 02) مجمل "المؤشرات" التي جاءت في النصوص القانونية و المراسيم التنفيذية عبر السنوات 1992، 2000، 2008 و المتعلقة بأنواع المؤسسات، وشروط القبول، و الشروط القانونية، و ظروف الاستقبال، مستوى المربيات و المؤطرين، و نوعية الأنشطة المعتمدة في هذه المؤسسات.

و بناء على ما جاء في ذلك الجدول ، يتضح أن عدد من الشروط التي من شأنها تحقيق الجودة المنشودة في التعليم التحضيري بمراكز و مؤسسات استقبال الطفولة الصغرى في الجزائر، تبدو مبهمة وغير واضحة و هو ما يفسر جملة النقائص التي رصدها البحث الحالي أثناء التطبيق الميداني، و من أهمها ما يخص المدير المسؤول على فتح و إنشاء هذه المؤسسات، و المساحة المخصصة لكل طفل بالمتر المربع، و تخصص المربية الذي تحدده هذه النصوص بان تكون ذات تكوين في علم النفس و علوم التربية حتى تتمكن من فهم متطلبات النمو و حاجيات الطفل في هذه المرحلة، في غياب معاهد متخصصة و معتمدة في تكوين مربيات الطفولة الصغرى.

- **_مؤشرات و معايير جودة التعليم التحضيري في مصر:**

فقد حددت وزارة التربية و التعليم بجمهورية مصر العربية ما أسمته بـ "المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر" سنة 2008، و التي قام بإعدادها المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية، حيث تنطلق وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر من الأسس الفكرية التالية: (المركز القومي للبحوث التربوية ،2008 ،ص 16)

- الطفولة المبكرة هي مرحلة الأساس في البناء الإنساني، و لبناء هذا الأساس ينبغي أن تكون متميزة من حيث القوة و المتانة عن باقي مراحل البناء الإنساني.
- التربية في مرحلة الطفولة المبكرة ضرورة حضارية و إنسانية باعتبارها فترة ذهبية لتنمية قدرات الطفل و استثمارها ، لكي نضمن للمجتمع أقصى استفادة من الطاقات الإنسانية و الإبداعية لأبنائه.
- مرحلة الطفولة المبكرة تمثل بالنسبة لنمو الطفل مرحلة نمو اجتماعي ووجداني، علاوة على النمو الجسمي، و الحس حركي، و العقلي المعرفي.
- طبيعة الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تتطلب تقديم خبرات تربوية تعتمد على اللعب التربوي و الحرية الموجهة، و حب الاكتشاف عبر طرق و أساليب تعتمد على الأنشطة التربوية داخل و خارج حجرات مؤسسات الطفولة المبكرة.
- تفرد شخصية كل طفل يستوجب مراعاة البرامج التربوية للتدرج و التنوع طبقا لخصائص الطفل و قدرته.
- تعاون الأسرة مع الروضة يعد احد أهم العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الطفل.
- اتساق برامج التربية في مرحلة رياض الأطفال مع المواثيق الدولية و القومية الخاصة بحقوق الإنسان عامة و الطفل خاصة.
- المشاركة المجتمعية من خلال الأسرة و المجتمع المحلي تدعم التربية في مرحلة رياض الأطفال.
- التحاق الطفل برياض أطفال ذات قدرات مؤسسية عالية و معلمين أكفاء مؤهلين تربويا و مهنيا يعمل على تنمية استعدادات الاطفال للالتحاق بالتعليم الابتدائي.
- وجود معايير قومية للتربية في رياض الاطفال يعد أساسا لضمان الجودة و الاعتماد التربوي.

وتعتبر تجربة مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر من أهم التجارب في المنطقة العربية، نظرًا لأنها كانت قومية، وأسست بشكل جيد وحسب نماذج وضعت بمساعدة جهات الدعم السياسية مثل البنك الدولي. كما أنها أخذت في الحسبان ثقافة وخصوصية البلاد العربية مع الاستنارة بالنماذج العالمية. (وزارة التربية

والتعليم بمصر،2003). أما المعايير القومية لرياض الاطفال في مصر سنة 2008 فتهدف في صورتها الإجمالية إلى ما يلي: (المعايير القومية بمصر،2008، ص 11).

- تحقيق مستويات الجودة العلمية و التربوية داخل مؤسسات رياض الأطفال.
- مساعدة الروضة على تحقيق رسالتها و أهدافها في ضوء ثقافة المجتمع المصري و طموحاته المستقبلية.
- المحافظة على اتزان و تكامل البناء المؤسسي لرياض الأطفال.

- **مؤشرات و معايير جودة التعليم التحضيري في المغرب:**

يسير التعليم التحضيري في المغرب وفق وثيقة قانونية رسمية تتمثل في قانون النظام الاساسي للتعليم الأولي في المملكة المغربية و يتضمن ستة (06) أبواب، حيث يتناول الباب الاول أحكام عامة نعرض محتواها بإيجاز على النحو الآتي:

الباب الاول :أحكام عامة:

المادة 1: يقصد بالتعلم الأولي المرحلة التربوية التي تتكفل بها المؤسسات التي يقبل فيها الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين أربع سنوات كاملة وست سنوات. ويهدف التعليم الأول إلى ضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة قصد ولوج التعليم المدرسي وتيسير نموهم البدن والعقلي والوجداني وتحقيق استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية وذلك من خلال – : تعليم ما تيسر من القرآن الكريم بالنسبة للأطفال المغاربة المسلمين؛ – تعليم مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الأخلاقية؛ – تعليم القيم الوطنية الإسلامية وقيمها الأخلاقية؛ – تعليم القيم الوطنية والإنسانية الأساسية؛ – تنمية مهاراتهم الحسية الحركية والمكانية الزمانية والرمزية والتخيلية والتعبيرية؛ – التمرن على الأنشطة العملية والفنية؛ – التحضير لتعلم القراءة والكتابة باللغة العربية من خلال ضبط التعبير الشفوي مع الاستئناس بالأمازيغية أو أي لهجة محلية أخرى وذلك لتيسير الشروع في القراءة والكتابة.

المادة 2: تقوم السلطة الحكومية بإحداث مؤسسات للتعليم الأولي، كما يمكن أن يقوم بإحداثها طبقا لأحكام هذا القانون كل الأشخاص الذاتيين أو المعنويين من القطاع العمومي أو الخصوصي ولا سيما : – الجماعات المحلية؛ – المؤسسات العمومية؛ – الجمعيات التي لا تهدف إلى الربح والمحدثة بكيفية قانونية.

المادة 3: يجب على كل من يرغب في فتح أو توسيع أو إدخال أي تغيير على مؤسسات التعليم الأولي أن يطلب ترخيصا مسبقا من الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية، وذلك طبقا للكيفيات المحددة بنص تنظيمي.

المادة 4: يجب إشعار أولياء الأطفال المعنيين عند كل إغلاق لمؤسسة التعليم الأولي ثلاثة أشهر على الأقل قبل نهاية الموسم الدراسي الجاري. وإذا تعذر استمرار نشاط المؤسسة لأسباب قاهرة خلال السنة

الدراسية وجب على صاحب المؤسسة إشعار الأكاديمية فورا بذلك لتتولى تسيير المؤسسة بموارد هذه الأخيرة وبالوسائل المتوفرة لديها إلى نهاية السنة الدراسية.

المادة 5: تضع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مجانا رهن إشارة مؤسسات التعليم الأولي في حدود الإمكانات المتوافرة، محلات ملائمة لحاجات هذا النوع من التعليم، وذلك في المناطق القروية والمراكز الحضرية الأكثر احتياجا، وبصفة عامة في المناطق الأكثر احتياجا والتي يتم تحديدها من لدن الأكاديمية.

المادة 6 : يحدد قانون نظاما جبائيا ملائما ومحفزا لفائدة مؤسسات التعليم الأولي.

_الباب الثاني التزامات مؤسسات التعليم الاولي: و التي تتضمن مكان المقر و الطوابق و غيرها...

_ الباب الثالث: العاملون بمؤسسات التعليم الاولي: و قد تناول ما يلي:

يشترط في مدير مؤسسة التعليم الأولي : 1 –أن يكون مغربي الجنسية؛ 2 –أن لا يقل عمره عن عشرين سنة؛ 3 –أن يكون متمتعا بحقوقه المدنية؛ 4 –أن يثبت بشهادة طبية مصادق عليها من لدن السلطات الطبية المختصة سلامته الصحية والعقلية لمزاولة هذه المهنة. 5 –أن يكون مستوفيا للمؤهلات التربوية المحددة بنص تنظيمي.

ويجوز للأكاديمية أن ترخص وفق الشروط المنصوص عليها في التشريع والتنظيم المعمول بهما لأشخاص غير مغاربة للقيام بمهام مدير.

المادة 14: يشترط في المربي بمؤسسة التعليم الأولي : 1 –أن يكون مغربي الجنسية؛ 2 –أن لا يقل عمره عن 18 سنة؛ 3 –أن يكون متمتعا بحقوقه المدنية؛ 4 –أن يثبت بشهادة طبية مصادق عليها من لدن السلطات الطبية المختصة سلامته الصحية والعقلية لمزاولة هذه المهنة. 5 –أن يكون مستوفيا للمؤهلات التربوية المحددة بنص تنظيمي. ويجوز للأكاديمية أن ترخص وفق الشروط المنصوص عليها في التشريع والتنظيم المعمول بهما لأشخاص غير مغاربة للقيام بمهام مدير.

المادة 15 : يستفيد العاملون بمؤسسات التعليم الأولي الخصوصي مجانا من جميع أشكال التأطير ودورات التكوين الأساسي والمستمر التي تنظمها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية.

_ الباب الرابع : المراقبة التربوية و الادارية. تخضع مؤسسات التعليم الأولى لمراقبة تربوية وإدارية تمارسها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

_الباب الخامس: العقوبات و معاينة المخالفات:و يتناول العقوبات الخاصة بالاشخاص الذين يخالفون النص القانوني من حيث فتح المؤسسة و مزاولة المهنة، او تغيير الاهداف و الحصص، او رفض المراقبة القانونية و غيرها يتعرض لعقوبة تقدر من 1000 درهم مغربي، إلى 5000 درهم مغربي.

_الباب السادس: أحكام انتقالية و مختلفة:لا تطبق أحكام هذا القانون على مؤسسات التعليم الأولي التي تمارس نشاطها في إطار الاتفاقيات المبرمة بين حكومة المملكة المغربية وحكومات الدول الأجنبية والمنظمات الدولية. غير أن هذه المؤسسات تبقى خاضعة لمراقبة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بخصوص مدة التزامها بمضمون الاتفاقيات المذكورة.

و الواضح من المواد المذكورة في هذا النص القانوني انها تهتم في مجملها بالجوانب الادارية و التنظيمية في مجال التربية التحضيرية.

كما يتضح من خلال عدد من الوثائق الرسمية الخاصة بالتربية و التكوين في المغرب، أن التعليم التحضيري أو ما يسمونه التعليم الاولي لا يزال يعاني مشكلات عديدة من أهمها اقتصاره على المناطق الحضرية دون الريفية، اقتصاره على الذكور أكثر من الاناث في كثير من المناطق القروية و الريفية، و هذا ما يعكسه نص الميثاق الوطني للتربية و التكوين لسنة 2000 (اللجنة الخاصة بالتربية و التكوين بالمغرب:2000) حيث جاء في المجال الأول : نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي و تناول في الدعامة الاولى تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب، و في ما يلي بعض ما جاء في هذا النص:

_ يشمل نظام التربية والتكوين التعليم الأولي والتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي والتعليم العالي والتعليم الأصيل. ويقصد بتعميم التعليم ,تعميم تربية جيدة على ناشئة المغرب بالأولي من سن 4 إلى 6سنوات وبالابتدائي والإعدادي من سن ست سنوات (06) إلى 15 سنة.

_ خلال العشرية الوطنية للتربية والتكوين، المعلنة بمقتضى هذا الميثاق، سيحظى التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي بالأولوية القصوى، وستسهر سلطات التربية والتكوين، بتعاون وثيق مع جميع الفعاليات التربوية والشركاء في إدارات الدولة والجماعات المحلية والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص، على رفع تحدي التعميم السريع للتعليم الأولي والابتدائي والإعدادي في جميع أرجاء المملكة، بتحسين جودته وملاءمته لحاجات الأفراد وواقع الحياة ومتطلباتها، مع إيلاء الفتاة في العالم القروي عناية خاصة.

_ ويندرج في تحسين جودة التعليم ,بموازاة تعميمه، مراعاة التوجهات الواردة في دعامات هذا الميثاق، وبلورتها في الواقع الملموس، وعلى الخصوص إعادة هيكلة أسلاك التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي , والإدماج التدريجي للتعليم الأولي، وتحسين البرامج والمناهج البيداغوجية والتقويم والتوجيه ,وتجديد المدرسة , ودعم تعليم اللغات وتحسينه.

في 21 من مارس من سنة 2011 أصدرت وزارة التربية الوطنية مذكرة تحمل رقم 36 تضع من خلالها أسس الجودة في قطاع التربية والتكوين .

واليوم تكون قد مرّت أربع سنوات على هذه المذكرة، ولا يزال حلم الجودة معلّقا على الرغم من كل ما يتم الإعداد له سواء من قبل المجلس الأعلى للتعليم والبحث العلمي، أو ما وضعته وزارة التربية الوطنية من

إجراءات استمدت خطوطها العريضة من مذكرة الجودة، التي لم تغفل الحديث عن التعلُّمات الأساسية والتعليم الأولي وإشكالية اللغة.(أحمد أمشكاح:2015)

و يشير خالد الأندلسي أن بلاده المغرب و بالرغم من صدور عدد من القوانين و النصوص القانونية التي تخص مجال التعليم التحضيري في المغرب إلا أن هذه القطاع يشهد عجزا كبيرا و تظل الفجوة كبيرة بين ما جاء في الوثائق الرسمية و بين ما هو مطبق على ارض الواقع. و يضيف الأندلسي :" منذ الاستقلال 1956 يشكل تعميم التعليم الابتدائي عائقا أمام المسؤولين للالتفات إلى التربية التحضيرية، و عليه فأن القطاع يجد نفسه موكل لذاته، بدون تأطير تربوي و سياسي حقيقي (من حيث التكوين، التوجيه، البرامج، الميزانية،...) فهو يظل مستثمر كليا من طرف القطاع الخاص، و الذي يعتبر حديثا إلى حد ما بالنظر إلى التعليم ما قبل المدرسي التقليدي السائد في المغرب إلى اليوم و المتمثل في المدارس القرآنية و الكتاب و عليه فقطاع التربية التحضيرية التي يعتبر حديث في المغرب لا يمكن أن يقدم نموذجا يعتمد عليه للمرحلة المقبلة. كما يفتقر القطاع الى التكوين الرسمي للمربين في التربية ما قبل المدرسية، إذ يوجد حاليا ما يقارب 40000 مربيا يمارسون مهمة التربية في القطاع التحضيري، و تجدر الإشارة إلى أن كل المؤسسات التي تستقبل الأطفال في سن ما قبل المدرسة هي مؤسسات خاصة، و لهذا يوجد نوعين من المؤسسات التحضيرية التقليدية و الحديثة.(Khaled el Andaloussi :2003 ,site internet) .

- **مؤشرات جودة التعليم التحضيري في فرنسا:**

جاء في مرسوم 1أوت 2000 الفرنسي أنه يجب على مسؤولي المؤسسات التفكير و إضفاء الطابع الرسمي على قيمهم و خياراتهم البيداغوجية، و المهام التي ينوون القيام بها في محيطهم الاجتماعي و كذا كافة الوسائل المستخدمة في ذلك. كما يجب ان يتضمن مشروع المؤسسة مبدأ استقبال كل الأطفال بما فيهم المعاقين. و يضيف المرسوم مؤكدا انه لا يوجد مشروع نموذج (Projet model) و إذا كان النص القانوني يحدد العناصر التي يجب ان يتضمنها المشروع، فإن الأهم يتمثل في خطوات الانجاز و ديناميات التفكير في تكييف المشروع حسب المحيط الاجتماعي و الفئة المعنية به. (guide de création des établissements :2008 ,p10). ففي فرنسا و في الكثير من بلدان العالم (بلجيكا، اليابان، المكسيك، الفلبين، نيوزلندا) تخضع مدارس الحضانة و المؤسسات الخاصة بالأطفال الصغار لوزارة التربية الوطنية (MEN)، أما في بلدان أخرى مثل ألمانيا و بريطانيا العظمى، ايطاليا، النرويج، السويد، و تركيا و بالنسبة للأطفال الأقل من سن خمس (05) سنوات فلا تزال تابعة لوزارة الصحة، الشؤون الاجتماعية أو وزارة العمل و لديها رغم هذا اهتمامات تربوية. لكن من النادر ان نجد بلدان تقدِّر أن العناية و التربية الموجهة للأطفال الصغار تفرض مربيات مكونات للمهام الثنائية، و تمنحهم مرتبا شهريا يساوي المرتب الشهري لدى معلمي الابتدائي، و هذا ما تعمل به فرنسا يقينا من مسؤوليها عن الطفولة الصغرى أن مهام المربية بالغة الأهمية و بالتالي تحتاج الى تقدير موازي لهذه المهام، و تتبع كل من بلغاريا تركيا و بريطانيا و الدانمرك نهج

فرنسا في موضوع المربيات. و هو ما جعل المؤسسات الخاصة بالطفولة الصغرى حاليا في فرنسا تحضى بمكانة هامة فضلا عن ثقة الآباء و المجتمع ككل و ذلك إيمانا منهم أن مرحلة الطفولة المبكرة و ما قبل المدرسة تعتبر من أهم مراحل حياة الفرد حيث يقول "هنري فالون Henri WALLON"أن الطفل في المرحلة ما قبل المدرسة يتعرض للتغيرات الأساسية، وهذا مؤكّدا لأهمية التربية الأولية".(Herbiniere LEBERT).

الخلاصة:

يعتبر كل من المنهاج و المربيات في مجال التربية التحضيرية، من أهم العناصر التي تضمن تحقيق أهدافها المنشودة في طفل ما قبل المدرسة، و هذا ما يمكن أن يخلق الفرق بين الأطفال الملتحقين و غير الملتحقين بهذا النوع من التعليم لصالح الملتحقين به، وباختلاف المؤسسات التي تقدمه سواء كانت خاصة أم حكومية، المهم هو أن تمارس التربية التحضيرية في ظل المعايير العالمية، و أن تبنى المناهج على أسس فكرية مدروسة نابعة من طبيعة الطفل و احتياجاته و خصوصيته، و أن توضع في أيدي مربيات كفاءة تحسن استخدام هذه المناهج في مختلف النشاطات الموجهة للطفل.

الفصل الرّابع

الكفاءة الإجتماعيّة و صعوبات التّكيّف لدى طفل ما قبل المدرسة

تمهيد:

تعتبر الكفاءات الاجتماعية من أهم مؤشرات التكيف و التوافق الشخصي و الاجتماعي لدى الطفل، و هي مرتبطة بمختلف عناصر البيئة التي يعيش فيها أو يتردد عليها كالمؤسسة التحضيرية أو المدرسة. و يتناول هذه الفصل مفهوم الكفاءة الاجتماعية، الكفاءات الاجتماعية و المهارات الاجتماعية، الكفاءات الاجتماعية و المكانة الاجتماعية للطفل، إكساب الطفل الكفاءات الاجتماعية، قياس الكفاءات الاجتماعية، ثم يتطرق الفصل إلى مفهوم التكيف و أسس التكيف السليم، ثم علاقة الكفاءات الاجتماعية بالتكيف.

1. مفهوم الكفاءة الاجتماعية:

بدأت دراسات الكفاءة الاجتماعية مبكرا في القرن العشرين مصاحبة للاهتمامات البحثية العامة بقضايا الطفولة و جماعات الأقران، و تضاعف الاهتمام بمثل هذه الدراسات مع اكتشاف الباحثين في منتصف القرن العشرين تقريبا أن الكفاءة الاجتماعية للطفل محددا رئيسيا للصحة النفسية في المراحل الارتقائية التالية:

و لا تكاد تخلو الأبحاث و الدراسات التي تناولت التكيف العام أو التوافق سواء الشخصي أو الاجتماعي فضلا عن ما يتعلق بالذكاء، من موضوع المهارات الاجتماعية و الكفاءات الاجتماعية خاصة في علاقتها بالمراحل العمرية الأولى و التحصيل الدراسي، إذ يشغل هذان المفهومان حيزا كبيرا من أعمال الباحثين في مجال علم النفس و علوم التربية و ذلك للأهمية البالغة التي تتسم بها الكفاءات الاجتماعية و المهارات الاجتماعية في حياة الفرد عموما و الطفل خصوصا في مرحلة ما قبل المدرسة كونها أول أشكال التفاعل و التعايش مع المحيط الاجتماعي بعد الأسرة. و لهذا تعرفها هدى أحمد (2007، 96) بأنها سلسلة من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التي تنشأ بين الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعي، وتكون متفقة مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معا، وتساهم في تحقيق قدر من الفاعلية والرضا في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتنعكس في صورة مهارات التواصل الاجتماعي وتوكيد الذات، والصداقة وحل المشكلات الاجتماعية، ويكون التوافق النفسي محصلة لهذه الكفاءة الاجتماعية(هدى أحمد، 2007،ص96). ويشير Fabes (Fabs et al.,1999,p. 43) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين به، وهي تشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية، وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل، وتتطور الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه. و هذه الكفاءة هي التي تقود الفرد عموما و الطفل خصوصا إلى التوافق النفسي و الاجتماعي داخل البيئة التي يعيش فيها او يتردد عليها كالروضة او المدرسة الابتدائية او اي مؤسسة اخرى و في هذا السياق تضيف "كريمان بدير"2011 أن الكفاءة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في بناء تقدير الذات؛ حيث أنها تشكل أساسا يمكنه من التفاعل مع العالم والناس، ويتمثل ذلك في

إدراك الطفل لقدراته علي التحكم بالأحداث الخارجية، ومن ثم التكيف مع متطلبات العالم وتوقعاته الاجتماعية تكيفا سليما. (كريمان بدير، 2011،ص 99).

و لهذا فالدراسة الحالية تتناول موضوع الكفاءات الاجتماعية من خلال مجموعة من المفاهيم التي تتعلق بجوانب أساسية في تكوينها لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة و ضمن مجموعة من المفاهيم أشمل و أعمَّ منها، بحيث تدخل المفاهيم الأولى في تكوين الكفاءات الاجتماعية و تدخل هذه الأخيرة في تكوين المفهوم الشامل ألا و هو التكيف العام الذي يشمل الكفاءات الاجتماعية و كافة مكوناتها مثل المهارات الشخصية الاجتماعية و اللغوية و المعرفية و الحركية و التي بدورها تنعكس في التكيف العاطفي للطفل و التفاعل مع الأقران و التفاعل مع الكبار. فالسلوكيات التكيفية Comportements Adaptatifs و المهارات الاجتماعية Habilités Sociales هي جوانب أساسية في الكفاءات الاجتماعية و هذا ما يعكسه العدد الهائل من الدراسات و الأبحاث التي تناولت موضوع الكفاءات الاجتماعية، كما يوضح ذلك محمد السعيد أبو حلاوة في بحث حول تعريف و قياس الكفاءة الاجتماعية، بأن الأبعاد التي يبدو أن كثيرًا من الدراسات تتفق عليها وتعتبرها أبعادًا أساسية في الكفاءة الاجتماعية للطفل هي كما يلي: 1 .الامتثال للقوانين والسلطة. 2 .المؤهلات القيادية .3 .المشاركة الاجتماعية البناءة .4 .التكيف مع مجتمع الرفاق .5 .التحكم بالذات وضبط النفس .6 .تحمل المسؤولية .7 .الاستقلالية والاعتماد على الذات .8 .الوعي بالأمور المتعلقة بأمنه وسلامته.10 .الاتصال.(الترتوري، 2007،ص 05).

2. مفهوم الكفاءة الاجتماعية من خلال مقياس PSA:

و قد تناول كل من Dumas, Lafrenière, Capuano et al. 1990 موضوع الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى الطفل البالغ سنتين و نصف (2,5) إلى سن ست(06) سنوات بهدف إعداد مقياس يحدد من خلاله للكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية، حيث تناول المقياس و هو عبارة عن شبكة ملاحظة تحتوي على ثمانين (80) فقرة تقيس التكيف العاطفي للطفل و تفاعله مع الأقران و تفاعله مع الكبار داخل الروضة أو مؤسسة الاستقبال ، فضلا عن المشكلات الخارجية و الداخلية و التكيف العام لديه، و من خلال نتائجه يقرر القائمون على رعاية الطفل ما إذا كان يحتاج إلى تدخل نفسي تربوي بالتعاون مع أسرته إذا كان يتميز بمستوى متدني من الكفاءات الاجتماعية و صعوبات في التكيف أو الى تدعيم كفاءاته و تكيفه اكثر فأكثر.(Lafreniere ,1990).

قد تناول عدد من الباحثين مفهوم الكفاءات الاجتماعية بحيث لا يصعب على القارئ تمييز اتفاقهم على أنها تشكل أحد أهم الأسس الصلبة في تكوين شخصية الفرد و قد تم تعريفها على النحو الآتي:

بأنها" استجابة الفرد بفاعلية في المواقف الاجتماعية" (Krasnor–Rose, 1997) "،و تتمثل في قدرة الفرد على توظيف المصادر الشخصية و البيئية المتاحة لتحقيق مخرجات أو نواتج نمائية جيدة Sroufe, 1983) .(Waters & وتشتمل على مجموعة متنوعة من الصفات و السمات الايجابية مثل : التوكيدية، و صورة

الذات الاجتماعية، و التفاعل و المهارات المعرفية و الاجتماعية، و الشعبية مع الأقران و الآخرين 2009) .,Matson).

و بشكل عام يمكن القول أن الدراسات و البحوث في هذا المجال قامت على فحص و دراسة المواضيع التالية:

- المحددات السلوكية Déterminants comportementaux للعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأقران.
- الافتراض القائل بأن النقص أو العجز او القصور في المهارات الاجتماعية المحدد الاساسي لتدني مستوى الكفاءة الاجتماعية و انخفاض المكانة الاجتماعية للطفل بين جماعات الاقران.
- أسس أو أصول و مصادر المهارات الاجتماعية و أسباب القصور أو النقص فيها.
- أنماط و ملامح العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين أعضاء جماعات الاقران التي ينتمي إليها الطفل الذي يعاني من قصور في المهارات الاجتماعية (Ladd, 1999).

كما تناولت بعض الدراسات موضوع الكفاءات الاجتماعية من خلال ملاحظة سلوك الطفل أثناء لعبه مع الاقران أو خلال سلوكه الاجتماعي و ما يعبر عنه من خلال لغة التخاطب (الأشول، 1987: 46).

3. تعريف الكفاءة حسب اللجنة الوطنية للمناهج:

يشير مصطلح الكفاءة مجموعة منظمة لمعارف وأداءات وتصرفات ومساعي التفكير، توظف وتستثمر في مجالات تعلمية متنوعة. وتمثّل الكفاءة مجموعة متدرّجة من شبكات المفاهيم ومخططات عمل واستراتيجيات معرفية يمكن استخدامها في مجال محدّد من الوضعيات أو لصنف معيّن من المشكلات المطروحة. فكلما كان المجال التعلمي واسعا ومتنوعا كلما كانت هذه المجموعة أكثر تعقيدا واستوجبت وقتا أطول للاكتساب. ومن الشروط الأساسية التي يستلزم توفيرها للبناء الصحيح للكفاءة ما يلي:(اللجنة الوطنية للمناهج/منهاج االتربية التحضيرية:ص8) :

* تنويع الوضعيات التعلمية.
* ملائمة المدّة اللازمة لكلّ وضعية تعلمية.

وتتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص منها :

- لا تُكتسب خلال حصة نشاط واحدة أو عدد معيّن من الوحدات.
- لا يمكن تقويمها مباشرة إثر فعل تعلمي، ولكن يكون تقويم مؤشراتها بملاحظة الأداءات.
- بالنسبة للتربية التحضيرية : إنّ قائمة الكفاءات التي يجب تنميتها عند الأطفال تجسد التوجهات الأساسية لكلّ الفضاءات المتخصّصة، كما تحدّد الملمح القاعدي لأطفال هذه المرحلة.

4. الكفاءات الاجتماعية و المهارات الاجتماعية:

و يعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة و التي تعد من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي و المجتمعي (فرج، 2003) و ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية يؤدي إلى تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به و الحفاظ عليها من منطلق أن إقامة علاقات ودية من بين المؤشرات الهامة للكفاية في العلاقات الشخصية.

و كما يشير كارليون Carlyon 1997 أن الفرد يعيش في ظل شبكة من العلاقات تتضمن الوالدين و الأقران و الأقارب و المعلمين، و من ثم فإن نمو المهارات الاجتماعية يسهم في إقامة علاقات شخصية ناجحة و مستمرة معهم و تساعد مهارات الطفل الاجتماعية على الاستفادة من الآخرين و تعلم سلوكيات اجتماعية ايجابية و تسهم في تحديد طبيعة تصورات الطفل عن نفسه (Vough,Azrya,Krzysik,and Kazura,2000).

وقد اتضح من خلال الدراسة الميدانية الحالية أن عدد من الأطفال سواء في الروضة أو المدرسة الابتدائية (القسم التحضيري) يقضون معظم الوقت داخل القسم في أماكنهم و لا يتحركون إلا قليلا، كما أنهم لا يتحدثون مع بعضهم البعض كما هو معروف عن أطفال هذه المرحلة العمرية و هذا يعني أن علاقاتهم الاجتماعية إلى حد ما محدودة، إذ يشير كل من برش و بافيت و هنت و مكنتبز (Bruch,Bivet,Hunt,and Mchnlps,1999) إلى أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يفسر الإخفاق الذي يعانيه الأطفال في مواقف التفاعل الاجتماعي و عدم استثمار الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم. لهذا تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل نمو الطفل و تكوين شخصيته ففيها يصل الطفل إلى درجة معينة من حيث القدرة على تحقيق التوافق و الاستقرار و الاستمتاع بأوجه الحياة المختلفة و تكوين أسرة سليمة مساهما في تنمية مجتمعه ووطنه مدركا مسؤوليته كمواطن يدفع عملية التطور و التحديث مستقبلا و منفذا لبرامج التنمية في مجتمعه.(ميلر، 2005).

كما أنها المرحلة التي تكون و ترسم ملامح الشخصية لما سيكون عليه الفرد مستقبلا ففي تلك المرحلة تنمو الميول و تتطور و تتكون القيم و المهارات التي من خلالها يتحدد مسار نمو الطفل جسميا و نفسيا و اجتماعيا (Sattler,2000) و قد أكدت العديد من الدراسات التأثيرات السلبية التي تنجم عن افتقار الطفل للمهارات الاجتماعية أو الكفاءات الاجتماعية في المراحل المبكرة من العمر، كما تجدر الإشارة إلى أن الأطفال الذين يتميزون بالتفاعل مع الاقران و امتداد علاقاتهم داخل القسم و خارجه، يتميزون أيضا بعلاقات سلبية لا تخلو من المشاجرة و التزاحم و السلوكيات العدوانية و لهذا فليس كل تفاعل مع الاخرين يعبر عن الكفاءات الاجتماعية و يؤكد في هذا الصدد كل من دودج و كوي و براكي Dodge, Kowi, et Braky على أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود التلميذ بالأسس السليمة القوية التي تسهم في بناء علاقات متينة مع رفاقه و تؤدي إلى النجاح الدراسي و أن الكفاءة الاجتماعية غير الصحيحة أثناء مرحلة الدراسة تؤدي

الى نتائج سلبية بما فيها انحراف الأحداث و مشكلات نفسية، و لذلك يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني و الانسحاب الاجتماعي و الخجل ينشأ نتيجة افتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعية التي لم يحصل عليها أثناء طفولته و التي فشل في التعامل معها لذلك هؤلاء يظهرون سلوكيات مناقضة للكفاءة الاجتماعية مثل التخريب و عدم تقبل الآخرين.(الحميضي،2003: 54).

كما يرى بلوم Bloom أن التعلم في رياض الأطفال و في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية يعد من الخبرات المهمة في حياة الطفل العلمية و الاجتماعية (جابر،1997،ص06)، و يذكر ميرسر Mercer 1997 أنه في السبعينات من القرن العشرين ظهرت دراسات كثيرة هدفت إلى دراسة المظاهر الاجتماعية و الانفعالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم و قد تطرقت هذه الدراسات إلى متغيرات عدة مثل: تدني مفهوم الذات، و تشتت الانتباه، و نقص الإدراك الاجتماعي، وهذا ما يوضح الأهمية البالغة التي تحضى بها المهارات و الكفاءات الاجتماعية في حياة الفرد عموما و الطفل خصوصا و قد تزايد عدد الدراسات حول الموضوع منذ السبعينات و الثمانينات من القرن الماضي خاصة فيما يتعلق بأثرها على التحصيل الدراسي و مدى ارتباطها بالنجاح و الفشل. ففي مراجعة قام بها كل من فورنس و كافل (Forness et Kavale,1996) حللا من خلالها نتائج 152 دراسة حول المهارات الاجتماعية و تبين أن حوالي 75 % من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور فيها، فالأفراد ذووا صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في تلبية المتطلبات الاجتماعية الاساسية للحياة اليومية مثل: الترحيب بالاخرين و تقبل النقد و تلقي المديح من الاخرين و اعطاء تغذية راجعة ايجابية.(مصطفى نوري القمش،2014 :ص63) و يشير ميرسر (Mercer, 1997) إلى ان معظم ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في مجال التواصل الاجتماعي و تكوين علاقات صداقة مع الاخرين و تقبل النقد الموجه إليهم و هذا يعزى الى الخجل و السلوك الانسحابي الذي يطغى على طبيعة التفاعل الاجتماعي لديهم، خاصة في قسم الدراسة حيث يفترض بكافة الطلاب الانتباه و متابعة الدرس مع المعلم ففي حالة العكس يحدث تشتت الانتباه و الشرود مما يشعرهم بالنقص مقارنة مع زملائهم الذين يبدو عليهم الفهم و الاستيعاب من خلال مشاركتهم في الدرس و المناقشة مع المعلم و غيرها مما يفرض عليهم نوع من الانعزال عنهم و يشير فون (Waughn, 2001) في هذا الصدد إلى ان ضعف المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة الصف يؤدي الى تعرضهم للتجاهل و لرفض زملائهم العاديين لهم كما يظهرون مهارات اجتماعية غير ملائمة في المواقف التي يتفاعلون فيها مع الاخرين.

كما تعتبر المهارات المفهوم المتداول أحيانا للدلالة على الكفاءات، إلا أنها و حسب أغلب الباحثين متضمنة فيها، إذ يستدل على وجود الكفاءة الاجتماعية من خلال مجموعة من المهارات التي توجد لدى الفرد و تعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته و علاقاته الاجتماعية فالفرد ذو الكفاءة الاجتماعية توجد لديه القدرة على اختيار المهارات المناسبة لكل موقف و يستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج ايجابية (حسن،2003 ، جيهان عثمان، 2010).

5. الكفاءات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية للطفل:

تتح الاختلافات في النمو بجوانبه المختلفة في مرحلة الطفولة الصغرى و تكون واضحة و مؤشرة للمراحل اللاحقة من الدراسة خاصة و الحياة عامة، و خصوصا في حالات الأبوين اللذان لا يملكان شهادات علمية، أو الأسرة التي تعاني من البطالة، أو التباين في المستويات الاجتماعية (Ségrégation sociale)، من حيث الدخل الشهري، نوع مهنة الأب أو الأم نوع السكن و المنطقة أو الحي السكني، وأحيانا حتى اسم العائلة يكون ذا اثر في خلق التباين بين الأفراد، فضلا عن الأسرة التي يغيب فيها الأب أو الأم Famille monoparentale) سواء بصورة طبيعية كحالات الوفاة و الطلاق أو بصورة غير الطبيعية مثل حالات الأطفال غير الشرعيين.

ولا شك أن الطفل الذي ينتمي إلى أسرة ذات مستوى اجتماعي اقتصادي متدني يشعر بنوع من النقص مقارنة بأقرانه بخلاف الطفل الذي ينتمي إلى أسرة ذات مستوى اجتماعي اقتصادي مرتفع الذي يشعر بنوع من الارتياح إن لم نقل العلو و الترفع في كثير من الاحيان بينما يشعر الطفل الذي ينتمي الى أسرة متوسطة من حيث المستوى الاجتماعي و الاقتصادي، بشيء من التوازن بين أقرانه و هذا الاختلاف لا يقف عند حد اللباس و الادوات و نوعيته الغذاء و غيرها بل يتجاوزها إلى المستوى المعرفي للطفل و المعلومات و المواضيع التي يتحاور فيها الاطفال فقد تجسدت هذه الافكار في اعمال الفيلسوف و عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو Pierre Bourdieu مما ينعكس على الفكرة التي تكونها المربية عن كل طفل في القسم الذي تشرف عليه و هو ما أسماه غوزنتال و جاكوبسون Rozunthal et Jakobsonبالمفعول بيجماليون Effet Pygmalion (Mohamed kalli, vaincre l'echec scolaire, p 67) كما تنعكس هذه الجوانب كلها على المستوى التحصيلي و المكانة الاجتماعية التي يكونها طفل داخل القسم الدراسي.

6. اكساب الطفل الكفاءات الاجتماعية:

يمكن أن يتعلم الطفل في هذه المرحلة عدد من الكفاءات، حيث يعرف بيير جانييه Pierre Janet 1970 التعلم بأنه "واقعة تحدث عندما يتوفر في الموقف عناصر منبهة أو مثيرة تؤثر على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل هذا الموقف إلى وضع آخر بعده ...و هذا التغير في الاداء هو الذي يؤدي بنا إلى استنتاج أن تعلما قد حدث، و يعني هذا التعريف ببساطة أن كل تغير في الاداء ناتج عن تأثير البيئة يكون تعلُّما"(عصام نور:2004، ص10،11) و اعتمادا على هذا التعريف قدم بيير جانييه ثلاث أشكال للتعلم على النحو الآتي:

- **التعلم الحركي:** يشمل التناسق العضلي و المهارات الجسمية.
- **التعلم الوجداني:** يشمل الانفعالات و تكون الاستجابات انفعالية.
- **التعلم المعرفي:** يشير إلى تعلم المعلومات الجديدة و تكون الاستجابة معرفية.(عصام نور، المرجع السابق نفسه)

و الواضح من هذا التعريف أن ما ينتج عن التعلم هو تغير في الاستجابات التي يصدرها الفرد عموما و الطفل خصوصا، فالتعلم الحركي يمنح الطفل القدرة على الاستجابة الحركية كأن يتعلم الطفل الحركات الدقيقة كالكتابة و الرسم و التركيب و الفك و غيرها، والحركات الكبيرة مثل القفز و الوثب و المشي و الجري...الخ كما يمنح التعلم الوجداني الطفل القدرة على الاستجابة الانفعالية المطلوبة في موقف معين كان يغضب في مواقف الغضب و يفرح في مواقف الفرح و دون مبالغة أو إفراط، و هنا يكمن دور المربية التي تهيئ الطفل لمواقف الحياة المختلفة بشيء من التحكم و المرونة، لأن ما يتعلمه الطفل في هذه المراحل المبكرة سيكون أساس البنى المعرفية لديه فضلا عن كونه أساس شخصيته و ما سيكون عليه مستقبلا حيث يقول أوزبل Ausubel 1968 في هذا الصدد "إن البنية المعرفية هي المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد و خواصها من حيث التنظيم و التمايز و التكامل و الترابط، و التي تميز المجال المعرفي للفرد و هي تمثل العامل الرئيسي المؤثر في معنى التعلم و مبناه و الاحتفاظ به و تغيره و نموه و استرجاعه و توظيفه" و يختلف الأفراد في بنياتهم المعرفية لاختلافهم في طرق تكوينها و بنائها من خلال تاريخ الفرد و مراحل حياته و تجاربه المدرسية و الاجتماعية و غيرها (فتحي الزيات:2000) و لهذا لابد من الاهتمام بالتعلّمات الأوليّة لطفل ما قبل المدرسة فما يبنيه من معارف و ما يكتسبه من مهارات سواء كانت جيدة أو ضعيفة إنما سيحتفظ بها و سيبقى أثرها مدى الحياة. و هذا ما تؤكده الأدبيات العلمية المختلفة وخاصة تلك التي تحكمها مرجعيات سيكولوجية وتربوية حيث تجمع على أهمية السنوات الخمس الأولى من الحياة و دور أساليب الرعاية والتربية المتبعة خلالها في تشكيل ملامح شخصية الطفل المستقبلية وفي تفتق قدراته ومهاراته على التعلم والاكتشاف وحب العمل والنجاح. فالواضح من معظم نتائج هذه الأدبيات أن الأطفال الذين يستفيدون من تعليم أولي عادة ما يتميزون عن غيرهم ممن لم يستفيدوا من هذا النوع من التعليم بالتفوق الدراسي وبالحافزية العليا والأداء الماهر ثم التواصل الجيد (أحرشاو: 2011، ص122).

و تجدر الإشارة هنا إلى أن التعليم التحضيري الذي يصنع الاختلاف بين الأطفال الملتحقين به و غير الملتحقين، إنما هو ذلك التعليم التحضيري الذي يخضع للمعايير العالمية في كافة عناصره بدءًا بالبنى التحتية، و التنظيم الداخلي، إلى تكوين المربيات، و نوعية المناهج و البرامج المقدمة للأطفال، و أنواع النشاطات المختارة بما يخدم حاجات الطفل و متطلبات نموه بما يمنحه من استقرار انفعالي، و مهارات لغوية و اجتماعية و معرفية و حركية مما يحقق له التكيف مع محيطه وما يستجد فيه لأن مكتسباته التي كونها في تلك المراحل المبكرة من عمره تكسبه المرونة الكافية للتعامل مع مختلف المواقف بما يتطلبه كل موقف استنادا على خبراته و معارفه و تجاربه التي سيوظفها بما يحافظ به على تكيفه. و هذا ما يؤكده الاتجاه المعرفي في تعريفه للتعلم استنادا إلى آراء العديد من علماء النفس التربويين أمثال بياجيه و برونر و أوزبل Piajet, Ausubel, Bruner أن التعلم " هو عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرة أو موقف منظم أو غير منظم، و ينمو المتعلم و يتطور في تفاعله مع ما يبذله من عمليات ذهنية معرفية من تنظيم و

استدخال و إدماج و تخزين... لما يتفاعل معه مطورا بذلك خبرات خاصة به يحددها أسلوب تعلمه و تفكيره"(محي الدين توق و آخرون،2001،ص353).

7. قياس الكفاءات الاجتماعية:

طور علماء النفس منذ بداية العقد الأخير من القرن العشرين أدوات قياس شاملة نسبيا لاستخدامها في إطار ما يعرف بالمدخل الايكولوجي العام في القياس. على سبيل المثال قارن ميلر 1993 بين العديد من مقاييس تقدير السلوك مثل مقياس ولكر و مكنويل للكفاءة الاجتماعية و مقياس التوافق المدرسي إعداد ولكر وآمب و مكنويل 1988 و نظام تقدير المهارات الاجتماعية أعداد جريشام و آمب و إليوت 1988 و مقياس واكسمان لتقدير المهارات الاجتماعية 1985 للتوصل إلى إعداد سلسلة مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي.(أبو حلاوة، 2009،2008، ص8) و تتكون مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي من مقياس الكفاءة الاجتماعية و مقياس السلوك غير الاجتماعي أو المضاد للمجتمع ، و يقيس مقياس الكفاءات الاجتماعية ما يلي:

- مهارات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين.
- مهارات إدارة الذات.
- المهارات الدراسية، و يوصي ميرال 1993 أن تتضمن مقاييس الكفاءة الاجتماعية:
- ملاحظة سلوك الطفل بصورة مباشرة في الكثير من مواقف التفاعل الاجتماعي.
- مقاييس تقدير السلوك التي يجيب عليها المعلمون و الآباء.
- المقابلة الشخصية للمعلم أو الأب الذي أحال الطفل للتقييم.
- التقارير الذاتية التي يتم الحصول عليها من تطبيق المقاييس المقننة على الأطفال (Merrell, 1993 نقلا عن محمد أبو حلاوة، 2009،2008، ص8).

كما يؤكد الباحثون على صعوبة تحديد الكفاءات الاجتماعية عند الأفراد، و لهذا لا يمكننا اعتبار نتائج مقياس الكفاءات الاجتماعية (PSA) المستخدم في الدراسة الحالية، نتائج نهائية و حاسمة و أنما لابد من البحث و التقصي حول العوامل التي تجعل بعض الأطفال يتمتعون بكفاءات اجتماعية عالية و البعض الآخر يتميز بقصور في الكفاءات الاجتماعية و التي قد ترجع في أحيان كثيرة إلى عوامل أسرية و أخرى خاصة بالطفل نفسه(Profil socio-affectif, 1990, 21).

وللإجابة على أسئلة من نوع: لماذا لا يظهر بعض الأطفال المهارات الاجتماعية التي تشكل جزءًا من رصيدهم السلوكي في بعض المواقف الاجتماعية؟ طور الباحثون نماذج تجهيز و معالجة المعلومات الاجتماعية لتوضيح و تفسير ماذا يحدث في التفاعل الاجتماعي، حيث تعد هذه النماذج توليفة تحاول التوفيق بين نموذج تجهيز و معالجة المعلومات المعرفية في علم النفس المعرفي و خطوات التفاعل

الاجتماعي التي صاغها و طورها كل من جولدفريد Goldfreed و دوريللا Dorrella، و من أمثلة هذه النماذج نذكر نموذج دودج و آخرون Dodge et al. 1986 و هو على النحو الآتي:

- المثيرات الاجتماعية.
- معالجة الطفل لهذه المثيرات.
- السلوك الاجتماعي للطفل.
- معالجة الأقران لهذا السلوك و حكمهم عليه.
- السلوك الاجتماعي للأقران (رد الفعل) (أبو حلاوة، مرجع سابق، ص05) و لهذا كان لزاما على كل من الآباء و المربين أن يتابعوا الطفل بعد تطبيق أي مقياس من مقاييس الكفاءات الاجتماعية، من أجل تدعيم كفاءاته الاجتماعية و تعزيزها كلما تقدم في العمر، حيث تزداد مواقف الحياة تعقيدا و تتسع علاقاته و تفاعلاته الاجتماعية أكثر فأكثر، و في حالة قصور كفاءاته الاجتماعية ينبغي الوقوف على مواطن القصور واستدراكها في وقتها قبل استفحالها.

ثانيا: الـــــــــــــــتكيف : ADAPTATION

التكيف لغة: يعرف التكيف في اللغة بمعنى التآلف و التقارب و اجتماع الكلمة فهي نقيض الاخالف و التنافر و التصادم (فهمي مصطفى:1987).

أما اصطلاحا: فقد حضي باهتمام كبير من طرف الباحثين في علم النفس، و لهذا نجد مجموعة كبيرة من التعريفات في تفسير التكيف عند الفرد باختلاف المرحلة العمرية من الطفولة فالمراهقة ثم الرشد، و باختلاف البيئة المعنية بالتكيف فقد تكون الاسرة كما قد تكون الروضة او المدرسة او بيئة العمل و غيرها. فيعرفه جوردان Gordon بانه محاولات الفرد لتحقيق نوع من العلاقات الثابتة و المرضية مع البيئة (Gordon, H. E , 1963 , p10). في ما يذهب جيمس دريور James Drewer في قاموس علم النفس بانه عملية يصبح الفرد من خلالها اكثر تلائما مع ظروف عمله أو تعلمه.(James Drewer,1965, p110) ليخصص في تعريفه بيئتي التعلم و العمل، بينما يذهب كاريت Carrett إلى ان التكيف هو العلاقة بين رغبات الفرد و حاجاته و بيئته(Carrett, H. E,1970,p121) و هو يتفق هنا مع تعريف فاخر عاقل حيث يعرفه بانه العلاقات التي تحدث بين الفرد و محيطه من خلال ارضاء دوافعه و حوافزه(فاخر عاقل: 1966 ،ص71).

و عند الحديث عن البروفيل الاجتماعي العاطفي للطفل، و الذي يشمل جوانب متعددة منها كفاءاته الاجتماعية و تكيفه العاطفي، فضلا عن مشكلاته الظاهرة و المستترة و تفاعله مع الاطفال من سنه و من هم اكبر منه، كل هذا يشير في الاخير إلى تكيفه العام في المحيط الذي يعيش فيه او يتردد عليه باستمرار، كما أشار إلى ذلك مصممي البروفيل الاجتماعي العاطفي للطفل من سن الثانية و النصف الى سن السادسة (Dumas, Lafreniere et al.,1997)، حيث يرون ان عوامل عديدة من داخل الطفل و خارجه تساهم في جعل هذا الاخير يتكيف مع كل مكونات محيطه فيقوده نحو السواء و يهيئه لتجاوز مشكلاته و تسيير

صراعاته بأقل خسارة و كثير من التحكم و الحكمة، ليس فقط في هذه المرحلة العمرية الصعبة و إنما في مجال الدراسة و المراحل التي تليها.

وقد انتقل مفهوم التكيف الى ميدان العلوم الاجتماعية بعد أن ارتأى الباحثون و المختصون في هذه المجالات ضرورة استخدامه بعد ان كان بستخدم في البيولوجيا، حيث كان يقصد به : محاولات الكائن الحي للموائمة بين نفسه و البيئة الطبيعية التي يعيش فيها، من اجل البقاء و ذلك وفق المعنى الذي حدده العالم الانجليزي "دارون" في كتابه اصل الانواع سنة 1859 صاحب نظرية التطور. و من هنا نجد مفهوم التكيف في علم الحياة كما يلي:" أي تغيير في الكائن الحي سواء في الشكل او الوظيفة يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو بقاء جنسه" (يوسف كرم، مراد وهبة:1966 ، ص88). ثم انتقل هذا المفهوم البيولوجي للتكيف إلى علم النفس الفسيولوجي، حيث كان هناك شبه إجماع بين العلماء في استخدامه للدلالة على ملائمة العضو لوظيفته.أما في علم النفس الفسيولوجي فقد تم تحديد معنى كلمة التكيف Adaptation على انه " التغير الذي يطرا على الخبرة الحسية سواء من حيث التكيف او الشدة أو الوضوح ، عندما يظل التنبيه ثابتا مستمرا كالتكيف في حالات البصر و اللمس و الشم و الذوق و الألم". و عندما وصل مفهوم التكيف إلى تفسير السلوك الاجتماعي أصبح اكثر اتساعا بحيث شمل كل ما يقوم به الفرد من سلوك ليوائم بين سلوكه و مطالب البيئة التي يعيش فيها، و المقصود هنا تغير سلوك الفرد كي ينسجم مع غيره من الأفراد و خاصة باتباع التقاليد و الخضوع للالتزامات الاجتماعية.

و تسمى مثل هذه الاستجابة و التعامل مع الظروف المختلفة عملية التكيف الاجتماعي و الذي يتمثل في التحرر من الميول المضادة للمجتمع و التمتع بعلاقات ايجابية سواء داخل الاسرة او في البيئة المدرسية، بالإضافة إلى امتلاك مهارات اجتماعية مختلفة.

فالسلوك الإنساني يمكن أن يوصف كردود أفعال لمجموعة من المطالب أو الضغوط التي عليه أن يتحملها كالمناخ و الظواهر الطبيعية، و كما يتلائم الفرد مع مطالب البيئة الطبيعية ، فإنه يتوائم أيضا مع الضغوط الاجتماعية التي تفرض نفسها عليه بحكم المعيشة مع أفراد المجتمع و التفاعل معهم و اعتمادهم بعضهم على بعض. فالسلوك الإنساني يفسر كعملية تكيف للمطالب و الضغوط، و هذه المطالب هي أساسا اجتماعية، أو نابعة من العلاقات المتبادلة بين الأفراد و تؤثر في التكوين النفسي و الوظيفي للفرد و يتضمن التكيف رد فعل الفرد للمطالب المفروضة عليه. (مصطفى فهمي، 1995، ص19،20). و من الممكن تصنيف هذه المطالب إلى مطالب خارجية و مطالب داخلية كما يلي:

_ الحاجات الأولية أو الداخلية: و هي تشير إلى تلك الحاجات التي لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق التعلم و الخبرة و المران، و إنما هي استعدادات يولد الفرد مزود بها و لهذا تسمى أحيانا حاجات فطرية.و يعتمد هذا النوع ممن الحاجات على الحالات الجسمانية الداخلية "الفسيولوجية" كما يحتاج

الجسم إلى قسط من النوم و الراحة حتى يحافظ حيويته و نشاطه.و نظرا لتعقيد هذه الحاجات فقد درسها العلماء النفس من نواه ثلاث كما يلي:

ـ **الناحية الفسيولوجية:** و يقصد بها التغيرات الكيمياوية و العضوية و العصبية داخل الجسم و الدور الذي تلعبه الغدد في توجيه النشاط.

ـ **الناحية الشعورية:** هي شعور الفرد بالحالة الفسيولوجية في حينها كأن يطلب من شخص جائع أن يصف جوعه فسيعبر عن جوعه بأنه يشعر بفراغ في معدته، ا وان معدته في حركة دائمة، و كذلك لو طلب من شخص عطشان أن يصف عطشه لوصف جفاف فمه و حلقه.

ـ **الناحية الثالثة:** فهي السلوك الظاهري الذي يرتبط بحالات الحرمان أو النقص في إشباع هذه الحاجات (الحرمان من الطعام أو الشرب)، كان يأكل ما تعود على رفضه و نبذه أو البحث بشكل عشوائي عن أي شيء قد يشبع جوعه أو عطشه. فإذا لم يعمل الفرد على إشباع حاجاته الفسيولوجية نتج عن ذلك اخلال في توازنه.

الحاجات الخارجية او الثانوية:و هي مكتسبة، يكتسبها الطفل في مراحل تالية بعد ان يبدأ يميز بين ذاته و بين امه حيث تنشأ علاقة جديدة بينهما تقوم على اسس نفسية قوامها المحبة و العطف، و من هنا تتكون لدى الطفل عاطفة نحو الام اكتسبها من صلته بها و تحقيقها لحاجاته (مصطفى فهمي :المرجع السابق، ص22). و يؤكد ابراهيم وجيه (1984) أن الانسان يعمل تحت تأثير عدد من الدوافع و الحاجات أغلبها دوافع اجتماعية مكتسبة كالرغبة في الحصول على التقدير و التفوق و اثبات الذات بالاضافة الى الحاجات الاولية التي لا تبرز في بشكلها الطبيعي في مواقف التعلم المعتادة و خاصة المدرسي(ابراهيم وجيه محمود: 1984 ،ص52) و يمكن تقسيم الحاجات الثانوية الى قسمين: حاجات نفسية اجتماعية و حاجات ذاتية شخصية. و يدخل تحت كل قسم من القسمين السابقين حاجات مختلفة من أهمها:

ـ **الحاجة الى الحب و التقدير الاجتماعي:** يتعلم الطفل أن الحصول على انتباه الاخرين و حبهم شيء هام و ضروري في اشباع حاجاته المختلفة، ذلك ان الانتباه و الحب و التقدير إنما يعني ان الاخرين مستعدون لاشباع حاجات الفرد الاساسية، و اذا اهملت الجماعة فردا و لم تمنحه تقديرا و حبا فهذا يعني ان الجماعة غير مهتمة بالفرد و لا بحاجاته. و يؤيد هذه النتيجة ما وصل اليه "دوركايم" من دراسته على ظاهرة الانتحار في القبائل البدائية حيث وجد ان الانتحار يزداد كلما ضعفت الروابط بين الفرد و قبيلته، و تفسير هذا ان القبيلة لا تساهم في اشباع حاجات الفرد، و من تم تسد امامه أبواب الحياة (مصطفى فهمي :المرجع السابق، ص26).

ـ **الحاجة الى المعرفة و اكتشاف الأشياء:**محاولة الطفل ان يتعرف على بيئته من العوامل الهامة التي إذا ما عولجت بحكمة، امكن تنمية عدد من القدرات و الامكانات لدى الطفل لهذا تعتبر اشباع هذه الحاجة من

العوامل الهامة التي يجب ان يهتم بها الاباء و المربون. كما توجد طرق و اساليب عدة يتخذها الطفل لاشباع هذه الحاجة من اهمها النشاط الذاتي و اللعب و الاسئلة التي يوجهها الطفل للكبار عن مختلف مكونات البيئة التي يعيش فيها و حتى تلك التي تصله من مختلف وسائل الاعلام و التكنولوجيا (التلفاز، الحاسوب، الانترنيت، الالعاب الالكترونية...)، و دور الاباء و المربين في هذا المجال كبير و بالغ الاهمية حتى يشبعوا للطفل حاجاته للمعرفة و يزيلوا عنه الغموض و الابهام.

ـ **الحاجة إلى الانتماء:** يبدأ الطفل يشعر بالانتماء اولا إلى اسرته، و هي واحدة من الحاجات الاساسية للنمو النفسي و الاجتماعي للطفل خاصة في المراحل المبكرة من حياته، ثم تبدا تتسع الجماعات التي يسعى الى الانتماء اليها و الحصول على تقديرها مثل جماعة الأقران و اللعب في الروضة ثم المدرسة فضلا عن المربين و المعلمين الذين يمثلون بالنسبة للطفل أفرادا بالغي الأهمية بعد الآباء.

ـ **الحاجة الى تحمل المسؤولية:**و ليس المقصود هنا المسؤوليات الكبرى و إنما هي ذلك النوع من المسؤولية التي تشعر الطفل بتقدير والديه و مربيه و انهم يحترمون حاجاته و رغباته، كما تشير أيضا إلى تحْسِيس الطفل و توعيته بحقه في الخطأ كي يتعلم و بإمكانية إصلاح الخطأ و التكفير عنه بالاعتذار و طلب العفو.

ـ **الحاجة إلى الحرية:** يحتاج الطفل لحرية في تصرفاته و أعماله و لعبه، فالحرية دافع لدى الفرد مرتبط بفرديته و إمكانية تصرفه و تحمله مسؤولية هذا التصرف فالحرية هي ممارسة الحياة بطريقة ديمقراطية. و تتمثل الحرية التي يحتاج إليها الطفل في انتقائه لأوجه النشاط المختلفة و الهوايات، و الحرية ليست مطلقة فالفرد صغيرا كان أم كبيرا يميل أيضا إلى الضبط إلى جانب تلك الحرية فالحرية المطلوبة هنا هي الحرية المنضبطة.(محمود عبد الحليم منسي:2014 ،ص63)

ـ **الحاجة إلى النجاح:** تعتبر الحاجة إلى النجاح من الحاجات التي لا تتحدد بالأعمار و لا بمجالات معينة و لا تقتصر على الأشياء العظيمة في حياة الفرد عموما و الطفل خصوصا، فقد يبتهج الطفل لمجرد انه كتب جملة صحيحة على السطر ، أو انه أعاد قراءة فقرة قصيرة بعد المعلم أو المربي و لقي مقابل ذلك مديحا من طرفهما، و لهذا يحتاج الطفل إلى انتباه الراشدين إلى نجاحاته مهما كانت في نظرهم صغيرة و بسيطة.

و قد نجد الكثير من الباحثين في علم النفس و علم الاجتماع و التربية، يستخدمون كلمة التوافق للدلالة على التكيف، و هو في الواقع ليس بعيدا في مفهومه عن مفهوم التكيف، إذ يقصد به عند البعض الموائمة بين حاجات الفرد و مطالب البيئة، و عند البعض يقصد به إشباع دوافع الفرد، بينما يرى فريق ثالث أن التوافق يشير إلى السلوك وفق أساليب الثقافة. و مما سبق نخلص إلى انه مهما كانت الاختلافات في استخدام مفهوم التوافق ، فإنها جميعا تؤكد أن التوافق "هو تلك العملية الدينامية المستمرة، التي يهدف بها

الشخص إلى أن يغير من سلوكه ليحدث علاقة أكثر توائما بينه و بين البيئة بمطالبها و ضغوطها، سواء المادية أو الاجتماعية أو الثقافية" (عبد الحليم منسي و آخرون،2001،ص64).

ولعل غالبية المشكلات التي يعاني منها الأطفال والأهل والمعلمون حين الذهاب إلى الروضة، تعود إلى عدم تهيئة الطفل لهذا الانتقال من الأسرة إلى عالم الروضة. ومن الأمور التي على الوالدين القيام بها قبل بدء الدراسة بوقت ليس بقصير، هي ان يصطحبوا الطفل إلى الروضة والمكوث فيها لبعض الوقت لتعريف الطفل الى المعلمة والى الصف والملعب والألعاب وذلك لمرّات عدة. وعندما يحين يوم دخول الروضة، على الوالدين ان يصطحبا الطفل ويجعلاه يدخل ويتركاه بعد توديعه مباشرة، حتى وان بكى، أما إذا تمهّل الوالدان في مغادرة المكان فان الطفل سوف لن يشعر بالأمان. إذ إن الفطام النفسي لا يقتصر على الطفل وحده، بل هو ينسحب على الأهل (الأم أو الوالدين كليهما) أيضا. إلى أي حد تمكن هؤلاء من الانفصال النفسي النسبي عن الطفل كي يسمحا له بالاستقلالية والانفتاح على عالم المجتمع وتقبل تدخل مرجعية نفسية ومعنوية واجتماعية سواهما والاعتراف بسلطتها التي ستتقاسم سلطتهما على الطفل منذ لحظة عبوره عتبة المدرسة؟ مسألة حيوية بدورها لتقرير مصير نمو الطفل وبناء كيانه الذاتي. إذ لا دخول ممكن في قانون المدينة وعضوية المجتمع إلا بمقدار قبول الوالدين بسلطة مؤسسية على طفلهما ومن خلاله عليهما ذاتياً ومعنوياً. وإذا لم يتم هذا القبول، فالأغلب أن تتعثر عملية الانتماء هذه بمقادير متفاوتة ومعها قد تتعثر عملية النمو النفسي للطفل (مريم سليم:2014، ص112).

أسس التكيف السليم:

يتفق معظم الباحثون في علم النفس و الصحة النفسية على جملة من الاسس التي يجب توفرها حتى يتحقق للفرد مستوى مناسب من التكيف و الصحة النفسية، و قد لخص شافر Shaffer هذه الاسس على النحو الآتي ((Shaffer and Shoben, 1978.

_ **الصحة النفسية:** الصحة الجسمية و النفسية عاملان متلازمان بقدر أهميتهما البالغة، فأي اضطراب في افرازات الغدة الصماء مثلا يؤدي إلى آثار واضحة في سلوك الفرد. و الشخص المريض أو الضعيف جسميا غالبا ما تقل حماسته للحياة كما تقل قدرته على التعامل مع الآخرين و بالتالي قدرته على التكيف.

_ **الاتجاهات الموضوعية:** يمكن تدريب الطفل على هذه الاتجاهات منذ سن مبكر، و يقصد بها الاتجاهات التي تساعد الفرد على تفسير العوامل البيئية و التعامل معها دون أي تحيز انفعالي، و هو ما يساعد الفرد على تقبل وجهات نظر الآخرين.

_ **الاستبصار بالسلوك الذاتي:** يستطيع الفرد الذي يفهم سلوكه فهما موضوعيا، ان يحقق توافقا سليما لأنه يكون أمينا مع نفسه و يعترف صراحة بأخطائه و نواحي فشله، كما يستطيع تقبل النقد بشكل ايجابي و هو غير مجبر على تبرير و الدفاع عن نواحي قصوره، و بناء عليه يحاول تعويض نقصه بطرق مناسبة.

_ **علاقات موثوق بها مع الآخرين:** يلجأ الأفراد عموما في الظروف العصيبة إلى أشخاص يثقون بهم للتخفيف من التوتر و الضغط الذي تحمله مشكلاتهم، و هي أيضا وسيلة هامة لمنع الكبت الذي يعتبر عاملا هاما في حالات سوء التوافق، خاصة إذا تكرر اللجوء إليه. و قد يكون الآباء، الأصدقاء، المربين و غيرهم أهل لهذه الثقة، و ليس بالضرورة المختص النفسي.

_ **الانتباه للموقف الحالي:** تعزى العديد من حالات سوء التكيف و التوافق إلى الاهتمام المتزايد بالماضي او المستقبل و هو ما يشكل ضغوطا كبيرة يصعب على الفرد التخلص منها أو مواجهتها. و الاتجاه الصواب يربط بين الماضي و المستقبل عن طريق الموقف الحالي.

_ **الإحساس بالسعادة و المرح:** الشخص المتوافق و المتكيف بشكل سليم، هو الذي يسخر من أخطائه و يحاول ان يكون مرحا في سلوكه لأن ذلك يحقق له ارتياحا نفسيا، و لكن كثير من الآباء و المعلمين ينتقدون الطفل بصورة جارحة ليشعروه بالندم و التقصير و العجز. و هذا ما يجعله يرى في أخطائه استحالة تجاوزها أو تخطيها أو حتى إصلاحها.

_ **النشاط المخطط:** إن المواجهة المباشرة للمشكلات تعتبر إحدى المبادئ الأساسية للتوافق السليم، فالنشاط يقهر كل ما يتعرض له الفرد من كف و يمنع كذلك تكوين اتجاهات سالبة عن الذات مع مراعاة أن يكون هذا النشاط غير عشوائي، بل يكون مرتبطا بالموضوعية و الاستبصار حتى يحقق التكيف السليم.

_ **العمل المُرضي:** للعمل تأثير ايجابي لا يمكن تعويضه في تحقيق التكيف و التوافق السليمين، و يتضمن العمل البناء و التخطيط و إتمام الواجبات ذات النفع الاجتماعي، لأن هذه العملية تشبع حاجة الفرد للسيطرة و الاستحسان الاجتماعي و يحتاج الفرد إلى العمل الذي يحقق التكيف و التوافق السليم و النجاح، كما يجب أن تكون له حرية الاختيار و التخطيط و التنفيذ حتى يتم الإحساس بالرضى و هذا عامل هام في توافق الفرد و تكيفه.

_**الراحة و الترفيه:** للراحة و االترفيه قيمة مباشرة يشعر بها الفرد في حينها، كما لها أيضا قيمة غير مباشرة تتمثل في تاثيرها على صحة الفرد الجسمية و الانفعالية حيث تمكنه من التخفيف و ربما القضاء على ردود الافعال غير التوافقية و الحالات الانفعالية غير المقبولة.

_ **المساهمة الايجابية السوية:** يعتبر النشاط الجماعي اكثر فائدة و فاعلية من النشاط الفردي في تحقيق عملية التوافق و التكيف السليم ، فالعمل مع الجماعة يوجه انتباه الفرد مباشرة الى علاقات مع الاخرين و بالتالي يمنع انسحاب الفرد إلى أحلام اليقظة و يمنع نمو القلق كما تساهم الاتصالات الاجتماعية الى تكوين الاتجاه الموضوعي مع استمرار النشاط و اليقظة للمواقف الحالية.

أبعاد التكيف: للتكيف بعدين، يعد التكيف الشخصي و بعد التكيف الاجتماعي نلخصهما على النحو الآتي:

_ **التكيف الشخصي:** و هو ان يكون الفرد راضيا عن نفسه غير كاره لها او نافر منها او ساخط عليها او غير واثق بها.كما تتسم حياته النفسية بالخلو منن التوترات و الصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب

و القلق و الضيق و النقص و الرثاء للذات. و من المكونات الرئيسية لهذا البعد اشباع الفرد لدوافعه المختلفة بصورة ترضي الفرد و المجتمع في آن واحد، او على الاقل لاتضر بالغير ولا تتنافر مع معايير المجتمع.

_ **التكيف الاجتماعي:** هو قدرة الفرد على أن يعقد صلات اجتماعية راضية مرضية مع من يعاشرونه أو يعملون معه ، صلات تخلو من الشك و الشعور بالاضطهاد و دون أن يشعر الفرد بالحاجة إلى السيطرة أو العدوان عليهم، أو برغبة ملحة في الاستماع إلى إطرائهم له أو استدرار عطفهم عليه، أو طلب العون منهم. (مصطفى فهمي :1995، ص35).

العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية و التكيف الاجتماعي:

يشير عدد من الدراسات إلى أهمية اكتساب الطفل لعدد من المهارات و الكفاءات الاجتماعية في المراحل المبكرة من حياته حتى يتمكن من التكيف في المحيط الذي يعيش فيه، كما تشير دراسات أخرى إلى أن وجود الكفاءات عند الطفل هو مؤشر للصحة النفسية و هو ما يمكنه من الاستجابة الايجابية في مختلف المواقف التي تواجهه. حيث يشير Fabes (Fabs et al.,1999,p. 43) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين به، وهي تشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية، وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل، وتتطور الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه. و هذه الكفاءة هي التي تقود الفرد عموما و الطفل خصوصا إلى التوافق النفسي و الاجتماعي داخل البيئة التي يعيش فيها او يتردد عليها كالروضة او المدرسة الابتدائية أو أي مؤسسة أخرى و في هذا السياق تضيف "كريمان بدير"2011 أن الكفاءة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في بناء تقدير الذات؛ حيث أنها تشكل أساسا يمكنه من التفاعل مع العالم والناس، ويتمثل ذلك في إدراك الطفل لقدراته على التحكم بالأحداث الخارجية، ومن ثم التكيف مع متطلبات العالم وتوقعاته الاجتماعية تكيفا سليما. (كريمان بدير، 2011،ص 99). كذلك يوضح حسين حشمت و مصطفي باهي (2006) أن تحقيق التوافق الاجتماعي لابد أن يتم وفقًا لمعايير محددة ومنها: تقبل الآخرين، التسامح مع الآخرين، إقامة علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، أن تكون أهداف الفرد متماشية مع أفراد الجماعة، وشعور الفرد بالمسئولية الاجتماعية بين أفراد الجماعة الآخرين. (حسين حشمت و مصطفي باهي: 2006، 56_ 58). فقد لاحظ الباحثان أثناء الإشراف على التدريب الميداني في بعض رياض الأطفال سواء الحكومية أو الخاصة أن هناك بعض أعراض سوء التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ومنها: التزاحم والتشاجر الكثير بين الأطفال، الخروج المتكرر من حجرة النشاط، عدم الاهتمام بالحفاظ على أثاث الروضة ونظافتها، عدم الالتزام بتعليمات المعلمة وتوجيهاتها.

و الواضح أن تمتع الأطفال بالتوافق الاجتماعي يؤثر بالإيجاب على الجوانب النفسية والصحية والعقلية والاجتماعية، حيث أوضحت نتائج دراسة مرفت مقبل (2010) وجود علاقة بين التوافق الاجتماعي وقوة الأنا، كما توصلت نتائج دراسة عبير عسيري (2003) إلى وجود علاقة موجبة بين التوافق الاجتماعي

وتحقيق الهوية، وتوصلت نتائج دراسة بلحاج فروجة (2011) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم، وأوضحت نتائج دراسة ثراء ديوب (2011) وجود علاقة بين الاضطرابات السيكوسوماتية والتوافق النفسي الاجتماعي، بالإضافة إلى ما توصلت إليه نتائج دراسة سامية بوشاشاي (2013) من وجود علاقة سلبية بين السلوك العدواني والتوافق النفسي الاجتماعي.(نبيل السيد حسن و غادة فرغلي جابر:2014). من هنا تبرز أهمية تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة كي ينمو لديه التكيف و التوافق النفسي و الاجتماعي، و هو ما يفتح أمامه عدد من الفرص للتعلم و الاكتشاف.

الخلاصة:

يبدو من خلال الدراسات المذكورة في هذا الفصل مدى أهمية الكفاءات الاجتماعية بالنسبة للطفل في هذه المرحلة العمرية التي تعتبر الأساس القاعدي لشخصيته، و لذلك ينبغي على مؤسسات استقبال ورعاية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة و التربية التحضيرية على وجه الخصوص، أن تولي اهتماما كبيرا بتعليم الطفل و إكسابه هذه الكفاءات الاجتماعية، لأن العجز أو القصور في الكفاءات الاجتماعية من شأنه أن يتسبب في كثير من المشكلات كانخفاض تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي، و الفشل الدراسي و قد تصل إلى الانحرافات كما تؤكده الدراسات.

الفصل الخامس

الإستعداد للتّعلّم عند طفل ما قبل المدرسة

مقدمة:

إنّ دخول جميع الأطفال المدرسة و هم مستعدون للتعلم ذلك هو الهدف الأولى بالاهتمام و التحقيق وفق الأهداف التربوية القومية ذات الأولوية، لدى جميع دول العالم نظرا لما تمثله مرحلة الطفولة المبكرة من خطورة و أهمية في تشكيل شخصية الفرد المستقبلية و في نجاحه في المراحل التعليمية المختلفة.(مقياس الاستعداد للمدرسة: المقدمة، ص 01).

1. مفهوم الاستعداد:

كثيرا ما يقع الخلط بين مصطلح القدرة والاستعداد، للإشارة للمفهوم ذاته، فالقدرة و تأتي غالبا في صيغة الجمع، تعني جملة إمكانيات الفرد على فهم موضوع معين أو تعلم مهارة معينة أو القيام و انجاز عمل معين و باختلاف قدرات الأفراد تختلف انجازاتهم. أما الاستعداد فيعني قدوة الفرد الكامنة في ما تمكنه بعد استيفاء أسبابها، من أن يتعلم بيسر و بسرعة و بسهولة، و تسمح له هذه القوة أو الطاقة الكامنة أن يبلغ مستوىً رفيعًا من الأداء و المهارة في مجال هو مؤهل له، كتعلم الرياضيات، أو نظم الشعر، أو الدراسات العليا. أو الرياضة و التفوق في أحد مجالاتها(الجسماني،1994، ص89). كما يعرف في معجم مصطلحات علم النفس (1998) بأنها" القابلية الفطرية أو المكتسبة لتحصيل معرفة معينة أو مهارة أو نمط من الاستجابات" ، وبهذا يمكن القول أنها قدرة الفرد الكامنة على تعلم عمل على تعلم عمل ما إذا ما أعطي التدريب اللازم. و يدل الاستعداد كذلك على قدرة الفرد أن يكتسب بالتدريب نوعا خاصا من المعرفة أو المهارة و معنى هذا أنه قدرة الفرد المستقبلية. و كثيرا ما تستخدم كلمة الإمكانية بدلا من الاستعداد و تعني القدرة الكامنة، حيث يتحول الاستعداد إلى قدرة، إذا توفرت للفرد فرص التدريب المناسب(العسوي، 272،1990). و لقد أولى الاقتصاديون و الاجتماعيون و كبار المفكرين أهمية بالغة للفرد المتعلم كعنصر مفعل لدينامكية التنمية الاجتماعية و الاقتصادية، و اعتبره مالك بن نبي العنصر المؤسس للحضارة كما قد يكون سببا في انهيار الحضارة و انحطاطها، إذ "لا يقاس غنى مجتمع بكمية ما يملك من أشياء بل بقيمة ما يملك من أفكار"، و إذا كانت التنمية البشرية حسب ما يعرفها المجلس الاقتصادي الاجتماعي للأمم المتحدة هي عملية تنمية مهارات و معارف و قدرات أفراد الجنس البشري، فان الحضن الطبيعي الملائم لتحقيق هذه الخصائص هو النظام التربوي و التعليمي (غياث بوفلجة،2006)، و الدراسات العلمية كالتي قامت بها الرابطة الدولية لتقييم الانجاز التعليمي (IEA) تعطي صورة عن تقدم التعليم في دول آسيا مقارنة بالدول الأكثر تقدما ، و يرجع الخبراء هذه النتائج إلى القفزة النوعية المحققة و المتمركزة حول تنمية الفرد باعتباره القوة الفاعلة لأي نهضة. و كانت خلاصة الأمر بالنسبة إليهم أن نوعية التعليم القائم على تفعيل قدرات الفرد و فتح المجال لإبراز قدراته و التعبير عن إمكانياته و إبداعاته كفيل بإحراز التنمية الفعالة على جميع الأصعدة ، لذلك يطرح بعض الباحثين فكرة التربية من اجل الفعالية"(غياث بوفلجة، 2006).

و هناك جملة من الأسباب الواجب توافرها لكي يستكمل الاستعداد مقوماته و هي كما يلي:

_النضج الفسيولوجي.

_النضج العقلي المقترن بالخبرة و التجربة.

_التعلم.

_التدريب على أية مهارة في أي مجال نريد أن نوجه الإنسان إليها.

_رغبة الفرد في المجال الذي يريد أن يبدي فيه طاقته العقلية و الجسمية.

_قابلية الفرد للتعلم و التي تمكنه من الإفادة مما هو في سبيل تعلمه (الجسماني، 1994، ص91).

كما أن السنوات الأولى من عمر الطفل تمثل مرحلة و فرصة لا تعوض من حيث خلق لدى الطفل الدافعية الكافية و التحفيزات المناسبة حتى نضمن استعداده للتعلم و المدرسة و الإقبال على المعرفة بأنواعها، فالدافعية تتلخص في مجموعة من الرغبات و الحاجات و الميول و الاتجاهات التي توجه السلوك نحو الهدف المراد تحقيقه و هي تعتبر من أهم العوامل المثيرة للتعلم(زيدون:2003 ،ص77). كما تعبر في شكلها العام عن استعداد الفرد لبذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف التي يمليها تعامله مع مواقف الحياة المختلفة و من مظاهرها الطموح و الحماس و الإصرار على تحقيق الأهداف و المثابرة و التفاني في العمل و الرغبة المستمرة في تحقيق الذات و التفوق و الانجاز (حسين، 2009 ،ص103).

كما تجدر الإشارة إلى أن للدافعية أشكال مختلفة منها الدافعية الداخلية Motivation interne و تعني النمو الطبيعي لميل أو اهتمام الفرد بموضوع معين،و تعتبر انعكاسا لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفية و المشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة و تتضح في ثقة الفرد في نفسه و استقلاليته الذاتية و حب الاستطلاع و كل ذلك هدفه الأساسي هو تحقيق الذات. و دافعية خارجية Motivation externe و تعني الرغبة في النجاح و إتمام الأعمال على نحو معين و في الوقت المحدد، و يفترض الاتجاه المعرفي في التعلم ان الفرد مدفوع في أدائه المختلف بهدف الوصول إلى التوازن المعرفي و أن طبيعة الدافعية وراء أدائه المختلف و تفاعله مع المواقف و الخبرات المختلفة هي دافعية داخلية يسعى بها الفرد للحصول على إجابة عن سؤال غامض ، حل مشكلة، مستعصية، أو اكتشاف شيء جديد و ان الفرد يبقى في حالة قلق حتى يحقق التوازن المعرفي (Alexander ,2012). و لهذا يرى "ميلو" Milot J.G أن المعارف التي تفيد في صنع المهارات و تنميتها لدى الطفل هي التي يستمدها المتعلم من تجاربه بمساعدة المعلم أو تلك التي يعطيه إياها المعلم بهدف تحقيق نجاحه في انجاز موضوع او فهمه (MILOT J. G.,1979 ,p.03 in LEGENDRE ,1988,p.116).

فالتربية لم تعد اليوم مجالا للمحاولة و الخطأ، بل هي تخطيط و تدبر و تبصر(فؤاد البهي، 1972،ص 104)، فلا بد من العمل على تنمية استعدادات المتعلمين لأنها هي التي تمكنهم من النجاح في المجال الذي سيؤهل له، و من الخطأ الاعتماد على درجة ذكائهم لأن الذكاء وحده و دون إرشاد و توظيف عقلاني لاستعداد المتعلم، سيجعله يعود إلى حلول المحاولة و الخطأ. و هي ظاهرة يتعرض لها الكثير من الطلبة في مسارهم

الدراسي الجامعي، حيث نراهم يخلون في بداية التحاقهم بالجامعة، بشعبة معينة و لا يلبثو أن يسعوا لتغييرها و تبديله في نهاية السنة ذاتها. ليعودوا في السنة التي تليها و يطلبوا تغييرا أخرا للالتحاق بشعبة أخرى أو تخصص آخر و هكذا، فقد يمضي الطالب أكثر من أربع سنوات في الجامعة متأرجحا بين مختلف الشعب و التخصصات و في الأخير إما أن يواصل في إحداها بصعوبة و عسر و إما نجده يغادر مقاعد الدراسة ليلتحق بصفوف مدرسة مهنية أو لينخرط في صفوف الشرطة أو الدرك الوطني أو غيرها. و هذا في الأخير راجع لعدم توجهه من البداية لما يتناسب و استعداداته، إما بسبب معدله في الباكالوريا الذي لم يؤهله لذلك أو أنه اختار توجها معاكسا و مناقضا لما هو مستعد لتعلمه و الخوض فيه.

و يشير مصطلح الاستعداد إلى مجموعة من المهارات التي إذا اجتمعت عند الطفل صح القول أنه يمتاز بالاستعداد للمدرسة أو للتعلم و تتمثل هذه المهارات في اكتمال جوانب معينة من النمو على النحو المطلوب حتى يجوز أن نحكم على الطفل أنه مستعد لغويا أو معرفيا أو حركيا أو شخصيا واجتماعيا أو أن يكون مستعد في كافة هذه الجوانب معا.

وتعليم الطفل أي مهارة قبل أن يكون مستعدا لها لا يؤدي فقط إلى إطالة فترات تدريبه عليها و اجهاده بل أيضا إلى رفع تكلفة التعليم و المساهمة في تكوين اتجاهات سلبية نحو التعليم لدى الطفل، فمثلا حين نكره الطفل على القراءة قبل أن يكون مستعدا لها أي قبل أن يبلغ النضج المناسب الذي يؤهله لذلك قد يعوق رغبته في القراءة حتى بعد أن يبلغ حد الاستعداد لها (محمد محمد سالم، وثيقة الكترونية) و يتحدد الاستعداد عند المتعلم أو الطفل بأربع أنواع من المهارات (اختبار الاستعداد للمدرسة، الملحق رقم 09)، مهارات لغوية، مهارات معرفية، مهارات حركية، مهارات شخصية اجتماعية.

مفهوم المهارة: (Habilité)

في اللغة العربية يرجع أصل مصطلح المهارة إلى "مهر" أي حذق و الاسم منه "ماهر" أي حاذق و بارع، و يقال فلان "مهر في العلم" أي كان حاذقا و عالما به متقنا له، و يرجع الفعل "مهر" إلى نوع من الخيل كان يضرب بها المثل في السرعة (أبو هاشم، 2004، 14).

أما اصطلاحا فقد ورد في معجم مصطلحات علم النفس 1988، أن المهارة هي "قدرة عند الفرد تجعله يتصف بحسن التصرف في عمله و بالحذق في القيام بمهامه المعينة". كما تشير المهارة أيضا إلى قدرة ذهنية أو عقلية مكتسبة أو طبيعية في الفرد تسمح له بأداء مهمة محددة بشكل دقيق، يتسم بالتناسق و النجاعة و الثبات النسبي (وسيلة حمداوي، 2004، ص26) .

كما تعتبر المهارات المفهوم الثاني و المتداول أحيانا للدلالة على الكفاءات، و هي حسب بعض الباحثين متضمنة فيها، إذ يستدل على وجود الكفاءة الاجتماعية من خلال مجموعة من المهارات التي توجد لدى الفرد كما تعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته و علاقاته الاجتماعية. فالفرد ذو الكفاءة الاجتماعية توجد لديه القدرة على اختيار المهارات المناسبة لكل موقف و يستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج ايجابية (حسن،2003، جيهان عثمان، 2010).

و يعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، و التي تعد من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي و المجتمعي(فرج، 2003، ص77).

و يؤدي ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية إلى تمكين الفرد من اقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به و الحفاظ عليها من منطلق ان اقامة علاقات ودية من بين المؤشرات الهامة للكفاية في العلاقات الشخصية.

و قد أشار كارليون (Carlyon,1997) ان الفرد يعيش في ظل شبكة من العلاقات تتضمن الوالدين و الاقران، و الاقارب و المعلمين، و من ثم فان نمو المهارات الاجتماعية يسهم في اقامة علاقات شخصية ناجحة و مستمرة معهم، و تساعد مهارات الطفل الاجتماعية على الاستفادة من الآخرين، و تعلم سلوكات اجتماعية ايجابية، و تسهم في تحديد طبيعة تصورات الطفل عن نفسه (Vought,Azria, Krzysik, and Kazura ,2000).

و بالمقابل يشير كل من برش و بافيت و هنت و مكنتبز (Bruch, Bivet,Hunt, and Mchuntps ,1999) إلى أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يفسر الاخفاق الذي يعانيه الاطفال في مواقف التفاعل الاجتماعي، و عدم استثمار الفرص المتاحة لاقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم، و هو ما يسبب للطفل العديد من الصعوبات و قد تصل الى صراعات عنيفة و مشكلات سلوكية و نفسية فضلا عن صعوبة الاندماج في جماعة الاقران و صعوبة فهم و تفسير السلوك. (Bruch et al., 1999).

ولهذا الغرض تهتم التربية التكاملية بتعليم الاطفال تعليما شاملا من الناحية العقلية، و الجسمية و الانفعالية و الاجتماعية، كأحد الاهداف التي تتمركز حولها تنشئة الطفولة المبكرة التي تتولى زمام مستقبليات الامم. كما انه من الاتجاهات المعاصرة في هذه المرحلة العمرية ان تهتم بتنمية قدرات اطفالها في مجالات عدة مثل: الادراك الحسي، التصور البصري، و الحس الجمالي. (حياة عبد الرسول المجادي،2012 ،225).

و تبدو الحاجة ملحة الى تنمية الحس الجمالي لدى أطفال ما قبل المدرسة، فهذا يمنحه علاقة ايجابية مع المكان و الاشخاص فيه فبيئة الفرد لها تأثيرها عليه، و هي مجموعة العوامل التي تنطوي على امكانية التأثير في الكائن الحي(G.Murphy, 1974 في زين العابدين درويش:1999، ص38) فمن خلاله يتعلم الطفل كيف يحافظ على الممتلكات الخاصة و العامة، و كيف يحافظ على نظافة محيطه سواء تعلق الامر بمنزله او مدرسته أو الشارع الذي يسكن فيه و من هنا تتعمم خبراته الجمالية و تنمو معه، و نضمن بهذا أن تبقى هذه الخبرات متأصله في سلوكياته مع تقدمه في العمر، باعتبار أن هذه المرحلة تؤسس للمراحل الموالية فقد بينت جملة من الدراسات التي اجريت على الاطفال بان ما يكتسبه الاطفال من صفات و سلوكيات في هذه المرحلة يصعب تغييرها في المراحل اللاحقة كما يصعب تغيير ما يغرس في نفوسهم من عادات و اتجاهات (الخفاف،2003،ص04). ففي مجتمعاتنا العربية و النامية منها خاصة و بلادنا بصورة أخص، يفتقر الافراد إلى ذلك الحس الجمالي الذي من شأنه أن يرفع من معنوياتهم و يساعدهم على

تخطي عقبات كثيرة في الحياة، اذ يكاد يكون هذا الاخير معدوما لدى الكثيرين منا. و لا يختلف اثنان على أن شوارعنا و الاماكن العامة عندنا تفتقر لأبسط شروط الحياة مع ان الجميع يريد ان يتعلم أبنائه في الروضة و المدرسة أساسيات سلوك النظافة و النظام و الجمال، كما يشتكي هؤلاء من عدم توفر اماكن عامة تتمتع بدرجة عالية من الحس الجمالي ليقصدوها في نهاية الاسبوع و العطل. و بالرغم من ذلك فهم إذا توفرت هذه الاخيرة لن يدخروا جهدا في تحطيم و هدم أي حس جمالي بها بما يمارسونه من أعمال مخلة بالنظافة و جمال المكان. و يرى سويف أن عملية الارتقاء لا تتم نتيجة ازدهار آلي لقوى فطرية، و إنما يتأثر مضمون هذا الارتقاء و سرعته تبعا للظروف المحيطة بالفرد و الرعاية التي يتلقاها من الراشدين و لهذا تتركز معظم جهود الباحثين في ميدان الارتقاء المعرفي و الاجتماعي في تحديد مجموعة الظروف الطبيعية و الاجتماعية المهيئة أو المعيقة للتغيرات الارتقائية الفعالة سواء في الجانب المعرفي او الوجداني أو الاجتماعي(زين العابدين درويش،1999، ص42).

و من الملاحظات العديدة و المحبطة التي سجلها البحث الحالي، أن تنمية سلوكيات النظافة و المحافظة على الهندام نظيف و مرتب، فضلا عن الحفاظ على نظافة القسم و جماله هي خبرات لا تتعدى حدود القسم داخل المؤسسة، و احيانا حتى قسم الدراسة يفتقر الى ذلك، ففي بعض رياض الاطفال التي اجريت فيها الدراسة الحالية كانت جدران القسم التحضيري تعج بالشعارات و العبارات من أمثلتها: اغسل أيدي قبل الاكل و بعد الاكل ، النظافة من الايمان و الوسخ من الشيطان، نظافة جسمي تقيني من الامراض... و غيرها، مع العلم أن الاطفال لا يغسلون أيديهم لا قبل الاكل و لا بعده، كما ان بعض هذه المؤسسات تفتقر بشكل كبير الى النظافة و الترتيب خاصة في ما يتعلق بالاثاث القديم و المكسر الذي نجده مكدس في زوايا الاقسام أو الفناء إن وجد.

فإذا كنا ننتظر من التربية التحضيرية أن تنمي في الطفل سلوكات ايجابية و عادات طيبة فإن تدريبه على نظافة جسمه و ثيابه و أدواته هي نقطة البداية لكل التعلمات الاخرى، لآنها تمسه كشخص أولا و من تم يمكن تعميمها الى ما هو من حوله مما يقودنا الى صناعة مجتمع حضاري متطور يحترم فيه الفرد نفسه و الاخرين من حوله، بحيث يحتل هذا المجتمع مكانة في مصاف الدول المتقدمة التي يعد فيها الاحساس الجمالي بالنظام و الترتيب أساسا للتطور و الرقي. فعلى مر العصور اهتم المختصون في علم النفس و علم الاجتماع و التربية و مجالات اخرى بالتربية الجمالية، و تناولتها دراسات عدة حتى اصبحت مقصدا هاما في تنمية قدرة الاطفال على ادراك الجمال في انفسهم و في الكون من حولهم.

و قد تمحورت اهداف التربية باختلاف المجتمعات و فلسفاتها حول ابعاد التربية الجمالية تتلخص في الحس البصري، و الحس السمعي، و الحس اللفظي، و الحس اللمسي، و الحس الشمي، و الحس التذوقي (Parker, 2002).

و قد أكدت العديد من الدراسات على تدني كبير في قدرة الطفل ما قبل المدرسة على الحس الجمالي و انعدام التحاور حوله، كما ان سلوكيات الاطفال نفسها تدل دلالة واضحة على عدم احساسهم و عدم

اكتراثهم بالجمال كمفهوم و قيمة متطلبة لهم (وفاء ابراهيم، 2001 و Parson, 2007). و من المعلوم أن من مهام التربية عموما و التربية التحضيرية على وجه الخصوص هو أن تغرس في الطفل أبعاد التربية الجمالية منذ السنوات المبكرة، فإذا هو تشربها في هذا العمر فإنه سينمو و يكبر على نحو سليم و سيساهم في الحفاظ على محيطه سواء في الروضة أو المدرسة او خارجهما، و هذا ما أكدته واحدة من المربيات التي تحرص على تنمية تكيف الاطفال عاطفيا في المؤسسة و مع كافة مكوناتها و عناصرها مما يساهم في سهولة تفاعله مع أقرانه و مع المربيات المتواجدات في المؤسسة، و ذلك من خلال غرسها في أطفالها عادات جمالية طيبة من مثل ترتيب أدواته في الدرج و اعادة الادوات المستخدمة في الاشغال في الخزانة الخاصة بها ووضع الاوراق و الالواح الملونة على الرفوف و جمع القصاصات و بقايا الورق المتناثرة في أرضية القسم...و غيرها. و تضيف هذه المربية :"يجب أن يتعلم الطفل الجمال و النظام و التنظيم في ما يحيط به داخل الروضة لكي يحبها و يعتاد عليها و على كل من فيها، أي يراها مكانا جميلا يستهويه و يثيره ...و عندها نعلمه ما نريد".

و يتضح جليا مدى اغفال هذا الجانب في تربية الاطفال و الذي يتضح و يبرز في السلوكيات السالبة التي تنتشر حولنا في كل مكان في صورة اهمال لأبعاد في غاية الاهمية كالنظافة و النظام و الترتيب و التناسق و غيرها من القيم الجمالية، التي أدت و لا تزال تؤدي إلى انتشار الفوضى و اللامبالاة حتى اعتادت أبصارنا على القبح الذي أصبح يسود الحياة من حولنا و هو ما يزيدنا احباطا، فأفسد الكثير من آليات الكون التي خلقها الله في أجمل صورة و تقويم. و إن المسؤولية الكبرى تقع على مؤسسات التربية و على رأسها الاسرة التي تكمل في كل المراحل العمرية لأبنائها دور كل من المؤسسات التحضيرية و المدرسة، و لهذا الغرض ينبغي ان يأخذ الطفل السلوكيات الايجابية منذ المراحل الأولى من عمره، لأن مرحلة الطفولة المبكرة تعتبر من اهم مراحل نمو الطفل و تكوين شخصيته، ففيها يصل الطفل الى درجة كبيرة من حيث القدرة على تحقيق التوافق و الاستقرار و الاستمتاع بأوجه الحياة المختلفة و منها ينطلق لتكوين اسرة سليمة مساهما في تنمية مجتمعه ووطنه مدركا مسؤوليته كمواطن يدفع عملية التطور و التحديث مستقبلا و منفذا لبرامج التنمية في مجتمعه(ميلر،2005). فقد أصبح معلوما و جليا أنها المرحلة التي تكوّن و ترسم ملامح الشخصية التي سيكون عليها الفرد مستقبلا، ففي تلك المرحلة تنمو الميول و تتطور و تنمو القيم و المهارات التي من خلالها يتحدد مسار نمو الطفل جسميا و نفسيا ومعرفيا و اجتماعيا، و بناء على هذه الحقائق تتأكد اهمية التعلمات الاولية في حياة الطفل، و هو ما يستدعي الاهتمام به و الحرص على وضعه على النهج السليم.

و هذا ما يدعو إلى ضرورة معرفة المربية بمتطلبات النمو عند الطفل، فضلا عن معرفتها بخصائص النمو والفروق الفردية بين الاطفال، مما يسمح لها بالتعامل مع كل طفل بحسب قدراته و امكاناته و استعداداته. و لكي نحكم على طفل أن لديه الاستعداد للمدرسة و التعلم أم لا، فقد وضع الباحثون في مجال التربية جملة من المهارات التي نستدل من خلالها على مدى استعداد الطفل للمرحلة الموالية و تتمثل هذه المهارات في

أربع أنواع جامعة و شاملة لكافة مكتسباته و هي المهارات اللغوية، المهارات المعرفية، الحسية الحركية و المهارات الاجتماعية. و فيما يلي سنعرضها بشيء من التفصيل:

المهارات اللغوية: تتفق الدراسات و الأبحاث العلمية على أن السنوات الأولى و المبكرة من حياة الطفل تعتبر حاسمة من حيث اكتساب المهارات الضرورية لمختلف التعلمات المدرسية Apprentissages scolaires اللاحقة، و قد أصبحت هذه الفرضية اليوم مثبتة و مؤكدة بجميع المقاييس، حيث تحتل تنشئة الطفل موقع الصدارة في برامج النهوض باللغة العربية لما لها من أهمية في تأسيس البنية اللغوية التي هي ركاز هويته، وتماسك مجتمعه، وتواصله بعزة مع محيطه الإقليمي والدولي. فلقد أجمعت الدراسات الجادة في علم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللساني، والعلوم التربوية والسلوكية، والدراسات النقدية لمناهج التعليم وأدب الأطفال على أهمية التنشئة اللغوية للطفل في ازدهار اللغة وانتشارها، واتساع مجالات استعمالها، واعتزاز أهلها بها، واعتبار دفاعهم عن وجودها وحضورها وتطوير استعمالهم لها من صميم رسوخ هويتهم، وضمان مصيرهم، وإثراء مشاركتهم في الحضارة الكونية. فالقدرات اللغوية المكتسبة مبكرا تؤثر على التعلم و مستوى التحكم في اللغة المكتوبة، و قد بحث فيها عدد من الباحثين و المختصين سواء في مجال اللسانيات أو علم النفس اللغوي. و تعرف اللغة بأنها "قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني و المفردات و الأصوات و القواعد التي تنظمها جميعا، و هذه القدرة تكتسب و لا يولد بها الفرد و إنما يولد و لديه استعداد فطري لاكتسابها" (المعتوق،1996، ص33). و يعرفها زهران "بأنها مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة و هي مهارة اختص بها الإنسان. واللغة نوعان لفظية و غير لفظية، و هي وسيلة الاتصال الاجتماعي و العقلي، كما تعتبر إحدى وسائل النمو العقلي و التنشئة الاجتماعية و التوافق الانفعالي و هي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي و الحسي و الحركي و هي تمثل جوهر التفاعل الاجتماعي كما يعتبر تحصيل اللغة أكبر انجاز في إطار النمو العقلي للطفل" (زهران، 1990، ص 170). و يتفق آخرون من اللسانيين على أنها "عبارة عن أصوات و رموز تجمع في شكل كلمات و جمل توضع في شكل تراكيب لغوية لتعطي معنى".(Norton, 1993, p. 24). و هو في هذا يتفق مع Kroch حيث يعرفها بأنها "نظام للأصوات يستخدمه الفرد للإتصال بالأخرين في مجتمعه شفاهيا أو بشكل مكتوب له سياق".(Kroch, 1994,p. 403).

و مما سبق يمكن القول أن اللغة هي مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة و المكتوبة و التي يحكمها نظام معين، و التي لها دلالات محددة، يتعارف عليها الافراد ذوو ثقافة معينة، و يستخدمونها في التعبير عن حاجاتهم و حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه و يحققون بها الاتصال فيها بينهم.

و كما هو ملاحظ فإن عدد من التعريفات التي وردت تتفق مع تعريف "بانجز" Bangs في تعريفه اللغة بانها نظام من الرموز يخضع لقواعد و نظم ، و الهدف من اللغة هو تواصل المشاعر و الافكار، و هي تتكون من النظم التالية:

- النظام السيمانتي Système sémantique: و يتعلق بمعاني الكلمكات و دلالاتها و تطورها.
- النظام التركيبي Système syntaxique و يتعلق ببناء الجمل و ترتيب الكلمات في الجملة و قواعد الاعراب.
- النظام المورفولوجيSystème morphologique و يتعلق بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية.
- النظام الصوتي Système phonologique و يتعلق بنظام الاصوات الكلامية و بالاصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي.(فيصل خير الله، 1990، ص21_23)

و تجدر الاشارة الى ما اورده هجمان Hegman 1989 في كتابه "اللغة و الحياة و الطبيعة البشرية" الذي يرى أن اللغة "هي قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها افراد مجتمع ما " و نلاحظ ان هذا التعريف يقرر مجموعة من الحقائق التي تنطوي عليها طبيعة اللغة في حقيقتها و كيانها الداخلي، وهذه الحقائق هي:

- أن اللغة حقيقة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية. و تتداخل في تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الاذن و الجهاز العصبي و الجهاز الصوتي لدى الانسان.
- أن هذه القدرة تكتسب و لا يولد بها الانسان و إنما يولد و لديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.
- أن هذه القدرة المكتسبة في طبيعتها تتمثل في نسق متفق و متعارف عليه بين افراد امة ما يطلق عليه الجماعة اللغوية.
- أن اللغة ليست غاية في ذاتها ، و إنما هي اداة يتواصل بها افراد مجتمع معين.(ابن منظور:1984،لسان العرب، تحقيق عبد الله و أخرون، دار المعارف، القاهرة، ص 13_14).

خصائص اللغة:

تعددت خصائص اللغة تبعا للنظريات و التخصصات التي تناولت اللغة، و يمكن ايجاز اهم الخصائص التي اجمع عليها العلماء بالنقاط التالية (Sternberg,2003, p203):

_ اللغة من اهم وسائل الاتصال بين الناس.

_ للغة معان محددة وواضحة في المجتمع الذي يتحدث فيه أفراده بتلك اللغة.

_ تتأثر اللغة بعوامل الوراثة و سلامة اجهزة النطق.

_ اللغة معبرة عن قوة التماسك بين أفراد الامة، باعتبارها أحد مقوماته.

_ اللغة تعبير عن خبرات الانسان و معارفه و تجاربه.

دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية: إذا كانت الاسرة هي التي تحتل مركز الصدارة في تربية و رعاية الطفل لغويا فإنه ينبغي ان تكون التربيةو التحضيرية بمثابة امتداد طبيعي للأسرة و عليها مواصلة هذا الدور. و إذا كان المنزل بهدوئه و جَوِّه المطمئن يجعل النشاط اللغوي للطفل في حالة انطلاق، فينبغي ان تكون مؤسسة التربية التحضيرية بيئة مشجِّعة مملوءة بالثقة و الطمانينة يجد فيها الطفل متعة و هو يلعب مع زملائه، ذلك النوع من اللعب الذي يدور في صورة محادثات و حوارات متبادلة بين الطفل و زملائه.(أنسي محمد أحمد قاسم: 2002، ص 192). و تثمينا لهذه الفكرة أقامت المنظمة العالمية للنهوض باللغة العربية المؤتمر الثاني للنهوض باللغة العربية_الدورة الثانية_ في موضوع : التنشئة اللغوية للطفل العربي_ الواقع و آفاق المستقبل يومي 20_21 يناير 2016، حيث يكشف الواقع العربي أن الأطفال العرب بصفة عامة لا يرغبون في استعمال اللغة العربية الفصيحة، بل ينفرون منها ويفضلون عليها اللهجة العامية أو اللغة الأجنبية، ويرجع السبب في ذلك إلى قصور مناهج تعليم اللغة العربية، وضعف وسائل تعلمها، و تراجع دور الأسرة في عملية اكتساب اللغة العربية الميسرة نتيجة ظروف داخلية وخارجية فرضت عليها، وضمور حضور اللغة العربية بشكل سليم في وسائل الإعلام المختلفة. و من أهداف هذا المؤتمر: – التوعية بأهمية الاكتساب المنهجي للغة العربية في مرحلة الطفولة. 2– رصد العوامل المؤثرة والموجهة في اكتساب الطفل العربي لغته العربية خلال هذه المرحلة. 3– رصد العوامل المساعدة على اكتساب اللغة العربية خلال هذه المرحلة. 4– الإسهام في تطوير وسائل تعليم اللغة العربية وتعلمها خلال هذه المرحلة. 5– الوصول إلى ممارسات تطبيقية تعزز اكتساب اللغة العربية عند الأطفال خلال هذه المرحلة (المنظمة العالمية للنهوض باللغة العربية، 2016، موقع الكتروني).

ولهذا ينبغي على المعلمة او المربية في المؤسسة التحضيرية أن تعمل جاهدة على اقامة علاقة لفظية ثنائية مع كل طفل عبى هيئة حوار بسيط حول موضوعات حيوية تهم الطفل. و يجب أن تستخدم في حوارها مع الطفل كلمات لأشياء و مواقف و اشخاص توجد في حياة الطفل الواقعية، و لا ننسى أن ذلك يجعل الطفل ينتقل من الكلام المتمركز حول الذات، إلى الكلام الاجتماعي المتكيف و المتلائم مع المجتمع(سرجيو سبيني:1991، ص104، صباح حنا هارمز :1987، ص 86).

و لا شك أن رياض الأطفال و الاقسام التحضيرية تعمل جاهدة على تحقيق إتصال الطفل بعالمه المحيط به فيما بين الرابعة والسادسة ، من خلال الأنشطة الحركية واللعب المتنوع وعن طريق اللغة المحببة إليه وإلى وجدانه. كما أن لها وظيفة جمالية، فالطفل يستمتع بأصوات الكلمات، ويسر من النغمات المصاحبة لاستعماله اللغة، كنشيد من الأناشيد أو تمثيلية فيها جمل وعبارات يقوم الطفل بترددها استمتاعاً بها، وصوت المعلمة في حنانه يجذب الطفل، فجمال اللغة بالنسبة للطفل يتجلى في أثناء قراءة المعلمة أمامه ومن أجله قصة، وتقوم المعلمة هنا بدور مهم، ألا و هو ربط الطفل باللغة المسموعة مما يجعله ميالا إليها ومحبا لها، كما أن للغة وظيفة نفسية، فإذا استخدمت اللغة مع الطفل على أنها أداة للتعبير عما يدور في

النفس. كان معنى هذا زيادة حصيلته اللغوية التي تمكنه من الانطلاق والحرية في تعبيره، وفي هذا إشباع للطفل، وشعور بالأمن والطمأنينة. كذلك تستخدم اللغة في ضبط مشاعر الأطفال (القضاه والترتوري، 2006؛ كرم الدين، 1993). و لهذا فإن دور هذه المؤسسات و العاملين بها في بالغ الاهمية بما أنه يتعلق بالطفل و في مرحلة حرجة جدا كما أسماها العلماء و المختصين، فضلا عن قابلية الطفل للتعلم و اكتساب مختلف المهارات التي تؤهله لباقي المراحل التعليمية و الحياتية القادمة.

و قد ذكر Bandura في حديثه عن النمو اللغوي أن العديد من أشكال التفكير الإنسانية ترتكز على اللغة، فبعد أن يتمكن الأطفال من تعلم أسماء الأشياء، وكيفية تعبيرهم عن العلاقات بين المفاهيم باستخدام الكلمات، فإن اللغة يمكن أن تؤثر في كيفية إحراز الأطفال للمعلومات وكيفية تركيبهم للأحداث، وعلى ذلك فاللغة لم تعد فقط وسيلة اتصال وإنما أصبحت وسيلة لتشكيل نمط التفكير. إن القواعد التي تتحكم في العلاقات بين الألفاظ والكلمات قد تم تعلمها من خلال المحادثات، بحيث تعرض أحداثاً ملموسة ذات أهمية عالية لدى الأطفال. وبينما هم يتحكمون في كفاءتهم اللغوية، فإن اللغة تصبح أكثر تجريداً وغير معتمدة على ظهور الأحداث الواقعية، وهذا في حد ذاته يؤكد على قوة اللغة باعتبارها أداة للتفكير .Walker) 2001. p. 14).

فمن المعلوم أن النمو اللغوي للطفل يتأثر بعوامل كثيرة ومتنوعة بعضها يتصل بالتكوين العصبي والنفسي والعضوي له فالتمكن من اللغة، يحتاج إلى نضج في الجهاز العصبي المركزي والأعضاء التي يستعملها الطفل في النمو اللغوي مثل : العينين و الأذنين و الضبط الحركي بين العينين و اليدين و هذه الأعضاء ووظائفها بحاجة الى تدريب ليصبح الطفل مستعدا لغويا، والبعض الآخر منها يتصل بالبيئة التي يحيا وينمو فيها.

و تتضح الاختلافات بين الاطفال في مرحلة الطفولة الصغرى ليس فقط في مجال اللغة فحسب بل في جوانب النمو المختلفة و تكون واضحة و مؤشرة للمراحل اللاحقة من الدراسة خاصة و الحياة عامة، و خصوصا في حالات الأبوين اللذان لا يملكان شهادات علمية، أو الأسرة التي تعاني من البطالة، أو السكن في مناطق يكثر فيها التباين في المستويات الاجتماعية (Ségrégation sociale)، أو الأسرة التي يغيب فيها الأب أو الأم (Famille monoparentale). سواء في صورتها الشرعية أو غير الشرعية و حيث تكون فيها الام عازبة او الاب يتحمل تربية طفله(Gille Tauzin :2011 ,site internet).

و قد أثبتت نتائج الدراسات التتبعية على الأطفال الفرنسيين المقيدين بالتعليم الابتدائي وجود علاقة دالة بين عدد مرات رسوب الأطفال، و عدم ترددهم على مدارس الحضانة بسبب تواجدهم في مناطق حضرية فقيرة جدا أو كثيفة السكان.(عواطف ابراهيم محمد، 2007،ص22).

و قد فسر عدد من العلماء كيفية اكتساب الطفل اللغة، حيث أن بعض علماء اللغة يقولون بأن اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي نتعلم بها أنواع السلوك الأخرى، وبوجه خاص من خلال التقليد والتعزيز، ويرى

بعض علماء النفس الآخرين أن الأفراد يولدون ولديهم آليات لاكتساب اللغة تجعلهم يشقون أبنية قواعدية مختلفة من كلام الكبار. وهذا البناء الموروث يزودنا بالقدرة على فهم وإنتاج جمل لم يتم سماعها من قبل. وتتمثل النظرة الأولى بالمدرسة السلوكية والاجتماعية وروادها سكنر، باندروا. أما النظرة الثانية فتتمثل بالنظرية الفطرية، ومن روادها تشومسكي Chomsky (عدس وتوق، 1998).

في دراسة اعدها فتحي محمود أحميدة للكشف عن الوعي باللغة المكتوبة بين الاطفال الذين يعيشون في بيئة منزلية غنية بالمواد المطبوعة، حيث قسم الاطفال الى مجموعتين، الاولى اطفال يعيشون في بيئة منزلية غنية بالمواد المطبوعة و مجموعة ثانية اطفال يعيشون في بيئة منزلية تفتقر للمواد المطبوعة، و أسفرت النتائج على وجود فروق دالة احصائيا بين الاطفال في المجموعة الاولى و الثانية لصالح المجموعة التي تعيش في بيئة غنية بالمواد المطبوعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الاولى الذين يعيشون في بيئات غنية بالمواد المطبوعة 10,52 و هو أعلى من المتوسط الحسابي في المجموعة الثانية الذين لعيشون في بيئة فقيرة من المواد المطبوعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم 8,12، و تتفق هذه الدراسة مع نتائج كثير من الداراسات التي اشارت الى أن الاطفال في البيئات الغنية بالمطبوعات يظهرون وعيا باللغة أكثر من الذين يعيشون في بيئات غير غنية بالمواد المطبوعة(Goodman,في فتحي محمود أحميدة:2009، 1986,Taylor, et al., Hannon, 1995, McGee et Richgels,2004).

أما المدرسة المعرفية فإن روادها قد اهتموا بالنمو المعرفي كأساس لجوانب النمو المختلفة الأخرى، ويعتبرون مراحل النمو حلقات تقوم على عدم الاستمرارية، فلكل مرحلة خصائصها وطبيعتها. وتعتبر نظرية بياجية هي الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية النمائية، فالنمو المعرفي يقع في مراحل متباينة كماً وكيفاً، وهذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمني. وطبقاً لبياجية، فإن كلمات الأطفال الأولى هي كلمات تتمركز حول الذات، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل العمليات، ويتأثر الانتقال من الكلام المتمركز حول الذات، إلى الكلام الجماعي بعاملين: هما الغاء المركزية، والتفاعل مع الأقران، والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية هام جداً من وجهة نظر بياجية لكل من التنمية العقلية واللغوية ,Korch) 1994).

و تعتبر المهارات اللغوية واحدة من أهم المهارات التي يقرر من خلالها مدى استعداد الطفل لغويا عن اختباره في مهارة الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة.و قد جاء في اختبار الاستعداد للمدرسة الذي أعده باحثون في المركز القومي للبحوث باشراف منظمة اليونيسف، مقياس المهارات اللغوية و الذي تضمن ما يلي:

- **مهارة الاستماع:** و تعبر عن قدرة الطفل على التمييز السمعي مما يتيح له السمع السليم لمخارج الحروف و هو ما يسمح له في هذه الفترة من اكتساب رصيد لغوي ثري إلى حد يمكنه من التعبير عن افكاره و حاجاته بصورة مقبولة و واضحة.و تتكون مهارة الاستماع من المهارات الفرعية التالية:

أ_ تمييز الاصوات الشائعة.

ب_ استخدام السياق الشفهي.

ج_ تمييز الاصوات في مقدمة الكلمات.

د_ تمييز الاصوات التي لها نفس الموسيقى الصوتية.

هـ_ تمييز الكلمات التي تاتي في بداية الكلمات.

و_ يتذكر افكار القصة و تسلسلها.

- **مهارة التحدث:** و تعتمد هذه المهارة بشكل كبير على المهارة السابقة (مهارة الاستماع)، حتى يحسن الطفل استخدام الكلمات المناسبة في محلها للتعبير عن يريد و تتألف مهارة التحدث من المهارات الفرعية التالية:

أ_ التعبير عن موقف مصور.

ب_ الاجابة عن أسئلة بجمل بسيطة.

ج_ سرد قصة قصيرة.

- **مهارة الاستعداد للقراءة:** أما الاستعداد للقراءة فيعتمد هو الآخر على مهارتي الاستماع و التحدث و تتألف مما يلي:

أ_ تطابق الصور.

ب_ تطابق الكلمات.

ج_ التعرف على المختلف من الأعداد.

د_ تطابق الأشكال.

هـ_ تمييز الألوان.

- **مهارة الاستعداد للكتابة:و يتضمن ما يلي:**

أ_ تقليد الخطوط و الأشكال.

ب_ كتابة الأسماء و الأعداد.

وترتبط عملية الكتابة باكتمال النضج العصبي لأنامل الطفل وعضلاتها الدقيقة من أجل التحكم في إمساك القلم، ويراعي في هذه المرحلة ما يأتي:

_ وجود دافع لدى الطفل بأهمية الكتابة مما يتيح للطفل الحرية في أن يكتب أو لا يكتب،كما لا يطالب الطفل بأن تكون حروف كتابته منمقة.

_ على المعلمة أن تعتبر الحروف المكونة لاسم الطفل هي نقطة البداية .تدريب الطفل على الرسم والتشكيل يساعد على استثارة شوق الطفل للكتابة.

_ لا نقيد الطفل بالكتابة على السطر .تدون المعلمة الصعوبات التي تواجه الطفل مع كل حرف.
_ تدرب المعلمة الطفل على الشكل الأساسي للحرف أولاً و لا تدربه على الحركات الثلاث للحرف الواحد في وقت واحد.
_ لا تجبر الطفل الأيسر على استخدام اليد اليمنى .لا تجبر المعلمة الطفل على الكتابة بمستوى يفوق عمره واستعداده.

المهارات المعرفية: تعبر المعرفة في معناها العام عن العلم Savoir، المفاهيم Notions، المعلومات Informations التي نكتسبها من خلال الدراسة، الملاحظة و التجربة، و نقول لديه معارف في الادب، في الاعلام الآلي، في الديداكتيك...الخ.

و في مجال الديداكتيك نميز ثلاث أنواع من المعرفة على النحو الاتي:

- معارف عامة حيث تمثل في مجموعها ثقافة الفرد.
- معارف مفتاحية و تعتبر ضرورية في مجال معين.
- معارف الحجة connaissances prétextes و هي التي تساهم في نمو مهارات الفرد. و يرى سميث .Smith F (1957) أن كل نوع من اكتساب المعرفة يتطلب مهارات، و أن امهارة لا يمكن أت تكتسب بصورة مباشرة و عفوية، فالتجربة وحدها لا تكسبنا المعرفة و إنما علينا أن نفسر، نحلل، و نفهم هذه التجربة (Renald LEGENDRE ,1988,p115).

و يضيف سميث Smith (1957) فحين نعطي للعالم من حولنا معنى يقرب ما هو غير معروف مما هو معروف، فهذه مهارة. كما ان المعرفة قابلة للتقويم بالمقارنة مع الحقيقة أما المهارات فتقويمها يتم من خلال نوعية الاداء. فالمعارف، المهارات ، وحدات المعرفة و الافعال وثيقة الصلة بعضها ببعض، إذ يمكن وصف عدد كبير من المهارات من خلال طرق اكتساب المعرفة و تنظيمها و استخدامها و نقلها (Renald LEGENDRE,1988,p115).

و ان النمو المعرفي يحدد كيف يرتب الطفل حركاته وفقا لأنماط مألوفة متعارف عليها، و لكي يكون فقي مقدوره أن يعبر بقصد و يكون موجه الهدف، فإن شكل التعبير يحتاج ان يرتب بطريقة يسهل معها الادراك و بالفهم و على الطفل ان يرتب تعبيراتهخلال اطار من فعل الاتصال الواسع حيث نجد ان احداثا بعينها تسبق أحداثا اخرى. كما يحتاج الطفل ان يكون قادرا على ان يشارك في الاستجابة مع شخص آخر(أنسي قاسم:2002، ص272) كما يتفق الباحثون على الاعتقاد القوي القائل ان التفاعل الايجابي المبكر الذي يحدث بين الطفل و الراشد هو الاساس الذي يبنى عليه نمو اتصالي و لغوي أكبر، و تدعم هذا الاعتقاد نظريات نفسية تؤكد على العلاقة بين الطفل و الراشد في سياق النمو الكلي للطفل، و لكي تقام علاقة متناغمة بين الطفل و الراشد فان احد الشروط المطلوبة هو ان يكون هناك فهما متبادلا (المرجع السابق نفسه، ص273).

المهارات الشخصية والاجتماعية:

تعتبر المهارات الشخصية و الاجتماعية من أهم المهارات التي يجب اكسابها للطفل منذ المراحل العمرية المبكرة و ذلك لما لها ممن أهمية في حياة الأفراد سواء مجتمعين أو فرادى. فشعور الطفل بالرضى عن نفسه و عن قدراته و ما يستطيع إنجازه بمفرده و نذكر هنا بعض المهارات الشخصية لدى طفل ما قبل المدرسة كما يتناولتها الدراسة الحالية من خلال اختبار الاستعداد للتعلم على النحو الآتي: يرتدي ملابسه بنفسه، يغسل وجهه و يجففه، تناول الطعام بنفسه، يتحدث بثقة و يعبر عن نفسه بوضوح، يذهب وحده إلى دورة المياه، يلتزم بقواعد اللعب، يعبر عن انفعالاته بطريقة مقبولة و يتحكم فيها، يظهر الرضا و السعادة لوجوده في الروضة، يرتب أدواته بنفسه، يحافظ على ممتلكات الآخرين. هذه المهارات تمتد لتشمل علاقاته بالآخرين سواء الأطفال الأقران أو الراشدين في المؤسسة (روضة أو مدرسة ابتدائية)، لتعبر عن المهارات الاجتماعية و تتمثل في مجموعة من السلوكات النابعة من مكتسبات رسخت في الطفل مبكرا و تتمثل في ما يلي: يشارك أقرانه اللعب، يبادر بمشاركة الآخرين، يساعد الآخرين عند الحاجة، يسأل عن سبب غياب زميله، يشترك في الحوار مع الآخرين، يختار أصدقاءه، يتعامل مع الزائرين دون خجل، يواسي زملاءه وقت الضيق، يبادر بحل مشكلة تنشأ بين، يتكيف مع تغير الأشخاص و الأماكن. الرضى و الشعور الايجابي نحو الآخرين و بناء أحكامه من حيث سلوكاتهم و أفعالهم و أفكارهم على النحو الصحيح و من هنا تمكنه من تحقيق مهارات معرفية و لغوية و حركية متطورة في بيئته ككل سواء تعلق الأمر بالقسم التحضيري أو الأسرة أو خارجهما و يمكن تنمية هذه المهارات الشخصية و الاجتماعية من خلال طرق كثيرة منها القصص، المسرح، لعب الادوار و غيرها... ففي دراسة تجريبية أجراها صلاح الدين محمد توفيق و آخرون حول فاعلية برنامج مسرحي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للطفل اليتيم بمؤسسات الرعاية الاجتماعية، حيث تكونت عينة الدراسة من 20 طفل (12 ذكور و 08 إناث) ممن يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، و تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة في كل منهما 10 أطفال، و تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث على المجموعتين قبل و بع البرنامج المسرحي، فأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الأيتام بمؤسسة الرعاية الاجتماعية، كما بينت النتائج استمرار فعالية البرنامج المسرحي و أثره في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية. و هذا دليل على إمكانية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال خاصة في المراحل العمرية المبكرة، و قد رصد الباحث عدد من الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية و البرامج المسرحية الموجهة للأطفال الأيتام، حيث أظهرت النتائج انه لابد من وضع استراتجية خاصة التدريب و رعاية الأيتام تتضمن جميع الجوانب المتعلقة بالتغذية و التعليم و الصحة و الانشطة الاجتماعية و الترويحية، و في دراسة أخرى لأحمد حسين محمد حسن (2001) بعنوان: دور المسرح المدرسي في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ

الصف الرابع الابتدائي، حيث هدفت الدراسة الى التعرف على الدور الذي يمكن ان يسهم به المسرح المدرسي في تعليم و اكساب سلوكيات المهارات الاجتماعية الممثلة في (الاستقلال ، التعاون، التعبير الاجتماعي، المشاركة الوجدانية، التقليد) و اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية و متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات لصالح افراد المجموعة التجريبية، و في دراسة لسيم و آخرون Sim et al. 2006 بعنوان:فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للاطفال في سن المدرسة، هدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية التدريب على مجموعة من المهارات الاجتماعية بواسطة الوالدين و المعلمين و اظهرت الدراسة فاعلية هذا البرنامج على التدريب على المهارات الاجتماعية.(صلاح الدين محمود توفيق:2013،ص 285).

المهارات الحركية: و هي تشير الى تلك القدرات التي تنمى عند الطفل بحيث تمكنه من استخدام أجزاء جسمه المختلفة بسهولة و ليونة، سواء تعلق الامر بالحركات الدقيقة او الحركات الكبيرة، و في هذه المرحلة المبكرة من العمر يكون أحسن سبيل لتعليم الطفل كيف يستفيد من حركات جسمه هو اللعب، الذي يستخدم في العديد من الأنشطة التربوية لتكون في ذات الوقت ذات أهداف تعليمية وتربوية من جهة و من جهة أخرى تكون في قالب مرح تشعر الطفل بالمتعة و التسلية. و لقد أبرز العديد من علماء النفس و التربية أهمية اللعب في هذه المرحلة من عمر الطفل. و لا يفيد اللعب في استخدام اجزاء الجسم و تحريكها فحسب بل يدخل اللعب في تنمية الجوانب المعرفية و للغوية و الاجتماعية الانفعالية أيضا. فقد كان أفلاطون في عصره يوزع حبات من التفاح على الأطفال لتدريبهم على العد و تعلم الحساب. كما أمر بإعطاء الأطفال أدوات مصغرة لأدوات البناء التي يستعملها الكبار من اجل تدريبهم على البناء من خلال اللعب.و هو يتفق في هذا الشأن مع أرسطو حيث قال:

"إنه من الضروري تشجيع الاطفال على اللعب في المهارات التي ستكون حرفهم في المستقبل"(جبرين:1980،ص ص59 ـ89).

و يؤكد علماء النفس و التربية على أن اللعب يساهم على نحو فعال في بناء و تنمية الشخصية من مختلف جوانبها. و قد ذكر بياجيه Piaget أن اللعب يعتبر وسيلة للتعلم. و أن ما يتوافر في البيئة يعتبر مصادر لتعليم الاطفال و يوصي المربين أن يتعلموا على تنظيم الألعاب و استثمارها بما يؤدي لتعلم أفضل ، كما أن توظيف اللعب في العملية التعليمية التعلمية في مرحلة ما قبل المدرسة يعتبر شكلا أساسيا و هاما من أشكال التنظيم في البرامج التعليمية التي تستند على نظرية "جان بياجيه" Piaget، لاسيما و أن الأطفال يتعلمون من خلال ممارستهم اللعب (بلقيس و مرعي:1982، حنان العناني: 2002).

و كما يبدو من رسوم الأطفال (اختبار الاستعداد للمدرسة) أن الطفل يميل في رسمه إلى التبسيط و إلغاء التفاصيل، و ذلك نتيجة اقتصاده في التفكير و بذل أقل جهد ممكن، كما يميل إلى التعبير عن رسومه في كليات خاصة حينما ينقصها الكثير من الأجزاء. و تأخذ رسوم الأطفال شكلا مبعثرا على الورقة بطريقة عشوائية، ثم يأخذ في التجميع كلما نما عبر مراحل النمو ليصل إلى وحدات كلية. (الهنداوي: 2002).

كما يعتبر عدد من الباحثين و يتفقون (الحيلة:2003 ، الهنداوي:2001، عبد الجابر و النباتية :1983، بلقيس و مرعي: 1982، جبرين:1980) في أبحاثهم و مؤلفاتهم في هذا المجال، على أن اللعب وسيط تربوي لإنماء شخصيات الأطفال في مختلف جوانبها:

_ نشاط حر موجه أو نشاط غير موجه يمارسه الأطفال بغاية التسلية و المتعة و يستثمره الكبار عادة ليسهم في إنماء شخصيات الأطفال بأبعادها المختلفة: العقلية و الجسدية، و الانفعالية و الاجتماعية.

_ عملية تمثل الفرد للمعلومات، حيث يتم تحويل المعلومات الواردة لتناسب حاجاته و يعتبر اللعب و المحاكاة و التقليد جزء لا يتجزأ من عملية النمو العقلي و الذكاء لدى الفرد.

_ نشاط يمارسه الناس أفرادا أو جماعات بقصد المتعة و التسلية و ليس لدافع آخر.

_ حركة أو سلسلة من الحركات يقصد بها التسلية و المتعة.

_ استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد و لا يتم ذلك بدون استخدام الطاقة الذهنية أيضا.

و قد بينت العناني (2002) الأهداف العامة التي يسعى الفرد (الطفل) لتحقيقها من خلال ممارسته اللعب، تتمثل هذه الأهداف في ما يلي:

_ تقوية و تمرين الجسم و تدريبه على ممارسة الأنماط السلوكية الجسمية المختلفة.

_ يتعلم الطفل التعاون و احترام حقوق الآخرين و المطالبة باحترام حقوقه (أي الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية).

_ إثارة دافعية الطفل للعمل و تنمية استعداده للتعلم من خلال نمو الذاكرة و التفكير و التخيل و الإدراك.

_ تقوية ارتباط الطفل و انتمائه للجماعة و احترامه مجموعة القوانين و القواعد و الأنظمة و التعليمات التي تحكم ممارسته للعب في إطار الجماعة.

_ اكتساب الثقة بالنفس و العمل على تنميتها و يحاول اكتشاف قدراته و استعداداته مع العمل على تقويمها و اختبارها.

_ تنمية شخصية الطفل في النواحي المختلفة الجسمية، و النفسية، و الاجتماعية، و العقلية المعرفية.

_ تنمية مفهوم الذات لدى الطفل ورفع مستولى قبوله لدى الآخرين و قبوله للآخرين.

_ تساهم في إكساب الطفل الأنماط السلوكية المناسبة و المهارات الاجتماعية المقبولة اجتماعيا.(صوالحة: 2011، ص17).

و يتبين مما سبق أن كل تلك الجوانب أو المهارات اللغوية و المعرفية و الشخصية الاجتماعية و الحركية تتداخل فيما بينها و تتكامل لكي يكون المسار التعليمي و التربوي للطفل ناجحا و فعالا و لهذا نجد العلماء و الباحثين في علم النفس و علم نفس النمو يولون اهمية كبيرة للمراحل النمائية عند الطفل و اهمية رعاية كافة جوانبها خاصة تلك الفترة الممتدة ما بين (4_5) و (7_11).

منذ القرن الماضي وضع كل من فيجوتسكي، فالون، بياجيه و برونر Vigotsky, Wallon, Piajet, Bruner أسسا مرجعية في عملية نمو الطفل و مؤشراته، و أهمية النشاط الذاتي الذي يؤثر به الطفل على بيئته او محيطه، و كذلك تفاعلاته مع هذه البيئة او هذا المحيط خاصة في مجال تعلم اللغة و التحكم فيها. و قد أثبتت أعمال و دراسات حديثة أن النمو ليس منتظما و لا خطيا، بحيث يتضمن توقفات بل و احيانا بعض التراجع أو النكوص مما أدى إلى إعادة النظر في مسألة مراحل النمو Stades de développement، و بفضل طرق و أساليب جديدة في البحث تبين أن للطفل قدرات عديدة و معقدة في طريقة تعامله مع العالم الفيزيقي و السيكولوجي (Florin. A, 2003) كما بينت أعمال و دراسات اخرى ان التفكير عند الطفل لا ينتقل بصورة آلية من الملموس إلى المجرد بل يحدث نوع من التأرجح حسب نوع المشكلات التي يواجهها الطفل، فذلك التنوع بين ما هو تفاعل بين الآخرين و تفاعل مع الذات يعتبر خاصية اساسية من خصائص النمو فيبدأ الطفل في بناء استراتجيات تعلم جديدة في كل مرة كما قد يستغني عن استراتجيات قديمة استخدمها من قبل (Zaouche_Gaudron, C. 1910.). و هنا تقع المسؤولية و تكبر على عاتق الآباء في الأسرة و المربيات في المؤسسات رعاية الطفولة الصغرى.

ملمح تخرّج طفل التربية التحضيرية:

يقصد بالملمح جملة من المهارات والكفاءات التي يكتسبها الطفل بالإعتماد على وضعيات وأنشطة تعلمية في مختلف المجالات التي ينجزها أو يتصرّف فيها في نهاية مرحلة التربية التحضيرية. ويتحقق هذا الملمح من خلال الجوانب التالية (اللجنة الوطنية للمناهج/منهاج التربية التحضيرية،ص7) :

*** في الجانب الحسي–الحركي :**

- يضبط أنشطته وفق طبيعة الوضعيات.
- ينفذ أنشطة من الحركات الشاملة والدقيقة (الكلية والجزئية) بتناسق ودقة ومرونة.
- يتموقع في الزمان والمكان حسب معالم خاصة به
- يتعرّف على إمكاناته الجسمية وحدوده الحسية والحركية.

*** في الجانب الاجتماعي–الوجداني :**

- يكتشف ذاته وفرديته.
- يتبادل مشاعره وأحاسيسه مع الآخر.
- يظهر استقلاليته من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجه.
- يستعمل الوسائل الملائمة للإستجابة لحاجياته وميوله ورغباته واهتماماته.

*** في الجانب اللّغوي :**

- يتحدّث ويتكلم بصفة سليمة.
- يبحث ويتساءل عن معاني ومدلولات الكلمات.
- يستعمل رصيدا لغويا يتراوح بين 2500 و3000 كلمة.

- يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/الجملة (ينطق كلمة ويقصد جملة).

* **في الجانب العقلي–المعرفي** :

- يظهر اهتمامه وفضوله لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والاقتصادي.
- يوظف تفكيره في مختلف المجالات، إذ يستكشف، يمارس، يستعمل المعلومة، يوظف الحكم النقدي ويحلّ المشكلات.
- يوظف الفكر الإبداعي.
- يضع اللبنات الأولى في بناء المفاهيم : الزمن/المكان– المقدار– الكمية– القياس– الحجم– الوزن– الشكل– المساحة– اللّون– المادة– الجمال– التوازن– الصوت ...

و يتفق هذا االملمح مع عدد من الدراسات في النمو و التعلم عند الطفل، و من هذه الدراسات نذكر دراسة "فلوران" A. Florin (2003) حيث جاء في كتابه "مقدمة في علم النفس النمو: الطفل و المراهق" تطور جوانب النمو في المجالات الأربعة (المجال اللغوي، الحسي الحركي، المعرفي، و الاجتماعي العاطفي) من الولادة إلى المراهقة. و الجدول التالي يوضح النمو في الجوانب الأربعة المذكورة و سوف نذكر فترات النمو من 4_5 إلى 5_6 و 7_11 لتوضيح تدرج نمو تلك الجوانب على النحو الآتي في الجدول رقم(03):

_الجدول رقم 01 يوضح تطور جوانب النمو عند الطفل من سن 4_5 إلى 7_11سنة.

السن	النمو الحركي	النموالاجتماعي العاطفي	النمو معرفي	النمو اللغوي
5/4	يصعد السلم، يمشي إلى الخلف، يمسك الورقة باحدى اليدين و يكتب بالاخرى.	يتفهم الحالة النفسية للآخرين، يشارك في ألعاب المنافسة، استقرار الشعور بجنسه (يعرف نفسه إذا كان ذكرا او انثى)	ينتبه لأدائه، يكون قادرا على القيام بأعمال التنظيم و الترتيب و التسلسل.	يسأل و يطلب بصورة غير مباشرة، و ينتج تبريرات، يفهم المقارنة، التشابه و الاختلاف.
6/5	_ يركب الدراجة بدون عجلات مساعدة، ربط حذائه.	_ يتحكم في نفسه، يختار أصدقائه، يتفاوض مع الكبار.	_ بداية الاحتفاظ، (يفهم و يستوعب أن حجم سلسلة من العناصر لا يتغير مهما تغيرت طريقة عرضها)، يرسم رجلا، يكتب اسمه.	_ ينتج عبارات من 5إلى 6 كلمات، يجيب على الهاتف، بداية قراءة الرموز Lecture logographique . يتعرف على الاشارات، يفهم حوالي 2500 كلمة.
/7 11	_ بداية البلوغ، تسارع النمو، نمو النشاطات البدنية و الرياضية.	_ الهوية الجنسية بالتوافق مع المرجعية الثقافية، التمييز بين الجنسين، الاختلافات الحقيقية و الافتراضية.	_عمليات ملموسة Concrète منطقية على الارقام، نمو الاخلاق، يفكر في نتائج سلوكاته، (مثال: العقاب)، ويستنتج القيمة الاخلاقية.	_ يستخدم المبني للمجهول،ينتج des inférences يتعلم القراءة و المطالعة، يستوعب les sarcasmes و الاستعارات.

تشير المعلومات في الجدول رقم (03) أن ما يتعلمه الطفل في المراحل المبكرة من نموه يشكل لديه قاعدة متينة تساعده على اكتساب المزيد من المعارف و المهارات في كل مرحلة، والتي تؤهله للحياة الدراسية و الاجتماعية السوية معا. كما يتضح النمو في مختلف الجوانب، و تكاملها فيما بينها، فهو بحاجة إلى استقلاليته في الحركة، مما يسمح له بالتفاعل مع الاطفال في سنه و مع الراشدين فيشعر بنفسه بينهم و يشعر بهم من حوله في ذات الوقت، فيفكر في المواقف المختلفة التي يتواجد فيها و ما تتيحه البيئة الاسرية و المدرسية و غيرها من مواضيع ملموسة و مجردة، و يعبر عن ما يفهمه و يجده مبهما غامضا باللغة التي تعلمها و من خلال رصيده من المفردات. و من اجل هذا تعتبر وظيفة التربية التحضيرية و ما يليها بالغة الاهمية في تحقيق هذه العناصر مجتمعة و متكاملة خاصة إذا نظرنا لنظريات النمو النفسي و الاجتماعي عند الطفل (كما رأينا في الفصل السابق) حيث يؤكد كل من ايركسون و فرويد و غيرهم على ان الطفل لابد ان يجتاز كل مرحلة سابقة بأقل خسارة حتى يقوى على الانتقال الى المرحلة التي تليها، و من هنا يكون السواء.

وتتعدد اختبارات الاستعداد " للقراءة " وإن كان العنصر الأساسي في جميعها هو قياس القدرة على تفسير الصور، والقدرة على التصنيف وإيجاد العلاقات واتباع التعليمات، بالإضافة إلى القدرة على إدراك المؤتلف والمختلف من الأشياء والأحجام والأشكال والألوان، وعلى محاكاة بعض الأشكال بالرسم، وعلى تذكر العناصر البصرية والسمعية، والتمييز البصري والسمعي للأشكال والأصوات. (محمد محمود رضوان:1973 : 60 – 61).

2. الاختبارات والمقاييس العربية التي تناولت الاستعداد للتعلم و/أو للمدرسة:

تناول موضوع الاستعداد للمدرسة العديد من الباحثين العرب و الغربيين باعداد الاختبارات و المقاييس، و منها ماركز على الجانب المعرفي و منها ما ركز على الجانب اللغوي و منها ماركز على الجانب الاجتماعي، و منها ما جمع أكثر من جانب في اختبار أو مقياس الاستعداد و فيما يلي مجموعة من الاختبارات و المقاييس التي تناولت الاستعداد للتعلم و /أو للمدرسة على النحو الآتي:

1- **محمد محمود رضوان (1960):**

الذي قدم وصفاً لاختبار مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة ويشتمل على سبعة اختبارات فرعية.. هي:

أ- اختبار المفردات .. ويتضمن :

- التعرف على الكلمات عن طريق صورها.
- إدراك الكلمات عن طريق القياس.
- إدراك الكلمات عن طريق التضاد.

ب-اختبار تفهم معاني الجمل: يقيس مدى قدرة الطفل على التعبير عن الصورة بجملة.

ج- اختبار الإدراك البصري: يقيس مدى قدرة الطفل على التمييز بين المؤتلف والمختلف من الأشكال والحروف والكلمات والجمل القصيرة.

د- اختبار الاتجاهات: يقيس مدى قدرة الطفل على تحديد (أمام / خلف) ، (فوق / تحت) ، (يمين / يسار).

هـ- اختبار تعرف الكلمة أو العبارة الدالة على الصورة.

و- اختبار المعلومات: لقياس معلومات الطفل من خبراته السابقة.

ز- اختبار السمع: لقياس مدى قدرة الطفل على تمييز العناصر الصوتية.

ح- اختبارات النطق: لقياس مدى سلامة النطق والسمع معاً.

ط- اختبار قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الأفكار.

ي- اختبار قراءة الكلمات بالاقتران بالصورة الدالة على الكلمة وبدون الاقتران بالصورة(هدى الناشف:1996، ص82-95).

2 – أمة الله الرزاق (1986)

التي وضعت اختباراً لقياس الاستعداد للقراءة لدى أطفال الأول الابتدائي بجمهورية اليمن ويتكون الاختبار من ثمانية اختبارات فرعية .. هي:

أ- اختبار المفردات اللغوية: ويتضمن التعرف على الكلمات عن طريق التضاد.

ب- اختبار الجمل والمعلومات: ويشمل التعبير بالجمل، والمعلومات.

ج- اختبار التمييز البصري: ويشمل تمييز التشابه والاختلاف بين الصور، وإدراك العلاقات.

د- تمييز الحروف والكلمات وقياس الميول والاهتمامات.

هـ – اختبار التمييز السمعي: ويشمل تقليد الأصوات، وتمييز التشابه في أصوات الحروف.

و- الاختبار الحسي الحركي: ويشمل الرسم على النقاط، والمتاهات.

ز- اختبار الألوان.

ح- اختبار قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الأفكار وإعادة سردها. (سعد عبد الرحمن و إيمان زكي محمد:2002 ، ص 199 – 200).

3- فوقية رضوان (1987) لأطفال الثانية روضة ، الأول الابتدائي.

حيث أعدت مقياساً لقياس التأهب للقراءة لأطفال الصف الثاني في رياض الأطفال و لأطفال الصف الأول الابتدائي، و قد ركزت على مهارتي التمييز البصري، والتمييز السمعي:

أ – التمييز البصري: ويشمل (5) اختبارات يتم من خلالها معرفة:

- مهارات التحرك البصري: يميناً ويساراً، الأفقي والمتعامد، الإدراك المكاني.
- تمييز الحروف الهجائية: المتشابهة والمختلفة، ومعرفة الحروف من خلال الكلمات.
- تمييز الكلمات: الكلمات المتشابهة، والمختلفة، وتمييز التشابه في بداية الكلمات.
- العلاقات البصرية: الربط بين الشكل والصورة، والكلمة والصورة.
- التمييز بين المختلف والمتشابه من الأشكال والصور.

ب- التمييز السمعي: ويشمل (5) اختبارات:

- فهم معاني الكلمات .
- اختبار الذاكرة السمعية : الأرقام ، الحروف ، الكلمات .
- اختبار مهارات الاستماع : معرفة صوتيات بداية ونهاية الكلمة .
- اختبار العلاقة السمعية : الربط بين الصوت والشكل ، وحدة السمع .
- اختبار القدرة على الاستنتاج . (سعد عبد الرحمن و إيمان زكي:2002 : 200 – 201)

4 – سعد عبد الرحمن وإيمان زكي (2002)

أعدا اختبار لقياس المهارات اللازمة للاستعداد لتعلم القراءة يتكون من سبعة اختبارات فرعية..هي:

أ – اختبار المفردات اللغوية: ويشمل إدراك الكلمات عن طريق التضاد، وعن طريق الصور.

ب– اختبار التمييز البصري: ويشمل تمييز التشابه والاختلاف بين (الصور، والأشكال، والكلمات) والربط بين الحرف والكلمة التي تبدأ به.

ج – اختبار التمييز السمعي : ويشمل تمييز وتقليد بعض الأصوات ، وتمييز الحروف المتشابهة في آخر الكلمة وفي أول الكلمة .

د – اختبار المعلومات وإدراك العلاقات: ويشمل معلومات الطفل من خبراته السابقة، والعلاقات (المكانية ، والتلازمية ، والجزء بالكل).

هـ – اختبار التعبير وتفسير الصور.

و – اختبار الانتباه والتذكر: ويشمل التذكر البصري، والتذكر السمعي، وتذكر سلسلة من الأحداث والأفكار.

ز– اختبار التناسق البصري اليدوي: من خلال السير على النقاط في جميع الاتجاهات. (4:218–239).

5 – سعد عبد الرحمن وفائقة علي (2002)

حيث أعدا اختبار لقياس المهارات التي ينبغي توافرها قبل أن يتعلم الطفل الكتابة، ويتكون من أربعة اختبارات فرعية على النحو الاتي :

أ – اختبار الإدراك البصري : ويشمل إدراك الحجوم والمسافات والعلاقات المكانية ، وإدراك التشابه والاختلاف بين الحروف وبين الكلمات.

ب – اختبار التذكر: ويشمل تذكر الصور والأشكال وحروف الكلمات.

ج – اختبار التناسق البصري الحركي: ويشمل ترتيب الصور وتلوين بعض الأشكال، والرسم من داخل أشكال مفرغة، والتحرك البصري اليدوي المكاني إلى (هدف محدد، وفي جميع الاتجاهات).

د – اختبار تشكيل رموز الكتابة: ويشمل وضع الحروف في أماكنها المفرغة، وتلوين فراغ الكلمات، ورسم الحرف الناقص.(سعد عبد الرحمن و فائقة علي محمد:2002، ص 170 – 184).

6– هدى برادة وفاروق صادق (1970) نسخة تجريبية:

حيث قاما بإعداد اختبار لقياس القدرات النفسية اللغوية للأطفال ما بين (2 – 9 سنوات) يتكون من تسعة اختبارات فرعية .. هي :

أ – الاختبار السمعي اللفظي الآلي : لتقييم حصيلة الطفل من التراكيب اللغوية باستخدام تكملة الجمل الناقصة (الشائعة الاستعمال).

ب– الإدراك البصري (الاستقبال البصري) : لقياس القدرة على إدراك الرموز المصورة أو المقروءة .

ج – اختبار التعبير بالحركة : لتحديد القدرة علي التعبير بالحركة المناسبة لاستخدام الأشياء أو صور الأشياء التي تعرض علية .

د – اختبار الترابط السمعي الصوتي: لقياس القدرة على الربط بين الرموز اللغوية علي أساس إدراك العلاقات القائمة بينها عن طريق المقابلة بالكلمات المناسبة باستخدام أسلوب تكملة الجمل بالكلمة المناسبة .

هـ– اختبار التسلسل البصري الحركي: لقياس قدرة الطفل على استعادة سلسلة الرموز البصرية من الذاكرة.

و – اختبار التعبير اللغوي : لتقييم الطفل لغوياً عندما يصف شيئاً بسيطاً مثل الكرة أو المكعب .

ز – اختبار التسلسل السمعي الصوتي: لقياس قدرة الطفل على استرجاع سلسلة من المثيرات السمعية من الذاكرة.

ح – اختبار التوافق البصري الحركي: لقياس القدرة على الربط بين المثيرات البصرية على أساس ذا مغزى كما في حالة إدراك العلاقات القائمة بين صور الأشياء المألوفة.

ط – اختبار الإدراك السمعي: لقياس القدرة على فهم الكلمة المنطوقة.

7 – مورسون جاردنر (تعريب) فتحي السيد عبد الرحيم : (بدون تاريخ)

اختبار مهارات الإدراك السمعي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (4 – 12 سنة) بهدف قياس ستة مجالات من المهارات السمعية .. وهي:

أ – الذاكرة السمعية للأرقام: لقياس الذاكرة الصماء.

ب – الذاكرة السمعية للجمل: لقياس استدعاء المادة السمعية في تتابع.

ج – الذاكرة السمعية للكلمات: لقياس القدرة على إعادة الكلمات بصورة متتابعة.

د – تفسير التعليمات السمعية: لقياس القدرة على فهم وتفسير ما يتم استقباله عن طريق الأذن.

هـ– التمييز السمعي للكلمات: لقياس القدرة على تمييز أزواج الكلمات (المتشابه والمختلف).

و – المعالجة السمعية (التفكير والاستدلال).

أما الاختبارات الأجنبية لقياس الاستعداد للتعلم و/أو المدرسة: فهي لا تختلف عن الاختبارات العربية، من جهة لأنها في أغلب الاحيان تمثل الاساس المرجعي في بنائها و من جهة أخرى لأنها تتناول الموضوع نفسه وتقيس الجوانب ذاتها، و هي على النحو الاتي:

1. اختبار مونرو (1951) Monro : ويتضمن قياس القدرة (البصرية ، والسمعية ، واللغوية، والحركية ، والربط).

2. اختبار مترو بوليتان (1933) Metro Politan : ويتضمن معنى الكلمة، واختبار الصورة التي تعبر عن الجملة، والمعلومات، والشبه والاختلاف، والأعداد، ونسخ الأشكال والرموز.
3. اختبار جيتس (1939) Gates : ويتضمن قياس التعرف على الأشكال والصور والقدرة على تفسيرها، ومزاوجة الكلمات، وتمييز الأصوات المتشابهة للكلمات والحروف.
4. اختبار لي كلارك (1934) Lee–Clark : ويقيس القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والحروف، وتمييز التطابق بين الحروف والكلمات.
5. اختبار ستيفنز (1944) Stevens : ويقيس التمييز البصري بين الصور والحروف والكلمات والاستماع والتذكر، والارتباطات السمعية البصرية.

6. اختبار هاريسون وستراود (1956) Harrison & Stroud : ويتضمن المقارنة بين الكلمة والصورة، والتمييز البصري للصور والأشكال، والتعبير عن الصور، والتمييز السمعي للأصوات، وربط الأصوات بمصدرها، والانتباه وتنفيذ التعليمات.
7. اختبار كليمر وباريت (1968) Clymer & Barrett : ويقيس التمييز البصري والتمييز السمعي للحروف والكلمات، وتكملة الأشكال والكلمات الناقصة (لأطفال الروضة وبداية الأول الابتدائي) .
8. اختبار جيتس ماك جينتي (1968) GATES MACGINITIE: ويقيس المهارات البصرية والمهارات السمعية ومهارات الفهم لأطفال الروضة وبداية الأول الابتدائي. (سعد عبد الرحيم:2002، ص 202– 208).

9. اختبار نبرا سكا للاستعداد للقراءة (1962) Nebraska : ويتضمن (12) اختبار فرعي، نذكر منها تلك التي تناسب الأعمار من (3 – 10 سنوات) وهي : نماذج المسبحة، وتذكر اللون، ومطابقة الصور، وإلصاق الصور، وطي الورق، ومدى الانتباه البصري، ونماذج المكعبات، وإكمال الرسوم. (فاروق عبد الفتاح علي موسى:1990 ،ص 385 – 387).

10. اختبار " ويبمان " للتمييز السمعي (1973) Wepman : وفيه يطلب من الطفل أن يستمع إلى مجموعات من أزواج الكلمات، ثم يستجيب أي هذه الأزواج متشابه وأيها مختلف. (فتحي مصطفى الزيات: 1998 ،ص 428)

11. اختبار " ديترويت " للاستعداد للتعلم Detroit : أحد هذه الاختبارات لقياس الذاكرة البصرية، وإحداها لقياس الذاكرة السمعية قصيرة المدى. (فتحي مصطفى الزيات:1998،ص 432).

ومما سبق نجد أن الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي تقيس الاستعداد للتعلم و/أو المدرسة أو بعض جوانبه، تتفق في معظمها على مجموعة من المهارات التي ينبغي التأكد من اكتسابها لدى الطفل قبل التحاقه بصفوف المدرسة و التعليم الأساسي لتعلم القراءة والكتابة و الحساب بالطرق الرسمية، و يعتبر المقياس الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية شامل لما جاء في هذه المقاييس المذكورة، حيث يركز في محتواه على جملة من المهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة كما هو موضح في الفصل الخاص بالإجراءات المنهجية (الملحق رقم 04).

خلاصة:

على ضوء ما جاء في فصل الاستعداد للتعلم عند طفل ما قبل المدرسة، تتبين أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث الحالي، و من ثم خطورة أي تقصير أو إهمال في رعايتها و تربيتها و تعليمها. لأن الإنسان كل مركب لا يمكن فصل أجزائه عن بعضها البعض، و كل جزء فيه يؤثر على الأجزاء الباقية كما ذكر في المهارات اللغوية التي تساهم في تنمية المهارات المعرفية من خلال بلورة الأفكار و ترميزها في شكل كلمات و جمل للتعبير عنها، وفي تنمية المهارات الاجتماعية من خلال التواصل و التفاعل اللفظي و المشاركة في الحوارات و الأحاديث و غيرها...

الفصل السّادس

الدّراسة الإستطلاعيّة

الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى مجموعة من الأهداف التي تخدم البحث و هي على النحو الآتي:

_ النزول إلى ميدان التعليم التحضيري وملامسة واقعه بدءا بالمقرات و مساحتها و موقعها و كذا طاقة استيعابها في كل من قسم الروضة و قسم المدرسة.

_ التقرب من الأطفال و الاطلاع على البرامج المعتمدة والمربيات المشرفات على تربية و رعاية الأطفال، ثم الأهداف المسطرة في كل من الروضة و المدرسة الابتدائية.

_ تجريب مقياس الكفاءات الاجتماعية الذي يطبق من طرف المربيات.

_ تطبيق مقياس الاستعداد مع الأطفال، والتأكد من أمكانية تطبيقه و تقدير الزمن الكافي (بالتقريب) لإجراء الدراسة، بالنظر إلى عدد الأطفال في الأقسام التحضيرية و انعدام مكان هادئ لإجراء الاختبار مع الطفل.

_ عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ_ حجم عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على 111 طفل من الروضة و المدرسة الابتدائية، 61 طفلا من الروضة و 50 طفلا من المدرسة الابتدائية. حيث طبقت عليهم المربية الأداة الأولى و المتمثلة في مقياس الكفاءات الاجتماعية (البروفيل الاجتماعي العاطفي)، ثم طبقت عليهم الطالبة اختبار الاستعداد للتعلم. علما ان العدد الكلي للاطفال في المؤسسات المعنية بالدراسة الاستطلاعية 132 و هذا يعني ان 21 طفل لم يخضع للدراسة و ذلك لاعتبارات كثيرة اهمها:

- التغيبات المستمرة لبعض الاطفال مما ينقص من تعلماتهم بالمقارنة مع اقرانهم.
- البعض من الاطفال في كلتا المؤسستين التحقوا بالقسم في وقت متاخر من السنة مما يصعب من مهمة المربية في رصد سلوكاتهم.
- أظهر بعض الاطفال نوع من النفور و عدم التجاوب مع الطالبة في اختبار الاستعداد مما أدى الى استبعادهم من الدراسة.

ب_ خصائص عينة الدراسة:

تمثل عينة الدراسة الاستطلاعية (111) من القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، و من الجنسين دكور و إناث، و من مستوى اجتماعي اقتصادي متباين: مرتفع، متوسط، منخفض. و من اجل تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للطفل كان لابد من الاتصال بالآباء الذين لم يكن بعضهم متعاونا بل و منهم من رفض الاجابة على بعض الاسئلة من نوع : ما نوع المهنة التي

يمارسها الاباء معا او أحدهم؟ كم الدخل الشهري للأسرة؟ نوع السكن و غيرها و لغرض تغطية هذا الجانب من الدراسة اعتمد البحث على ملفات الاطفال التي تحمل معلومات لا بأس بها عن الطفل و أسرته و التي تجيب على الاسئلة المطروحة. هذا من جهة و من جهة اخرى استعانت الطالبة بالمربيات لتأكيد تلك المعلومات و التي تعتبر في مجملها مؤشرات للمستوى الاجتماعي الاقتصادي للطفل و قد تمثلت في ما يلي:عمل الاباء، السكن، عدد الاطفال في الاسرة، المبلغ المدفوع (بالنسبة للروضة)، هندام الطفل مثل لباسه، أدواته، و حتى اللمجة التي يحضرها يوميا الى القسم. و في الجداول التالية خصائص العينة من حيث نوع المؤسسة و الجنس و المستوى الاجتماعي الاقتصادي كما يلي:

_الجدول رقم (01) : خصائص العينة على أساس نوع المؤسسة

العينة / متغير نوع المؤسسة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
القسم التحضيري في الروضة	61	%55
القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية	50	%45
المجموع	111	%100

_ يتضح من الجدول رقم (01) أن عينة الدراسة الاستطلاعية تشمل 61 طفل من القسم التحضيري في الروضة أي بنسبة 55% ، و 50 طفل من القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية أي بنسبة 45%، ليكون المجموع 111 طفل.

_الجدول رقم (02) : خصائص العينة على أساس الجنس:

العينة / متغير الجنس	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الذكور	61	%55
الإناث	50	%45
المجموع	111	%100

_يتبين من الجدول أعلاه أن عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من 111 طفل تشمل 61 ذكر أي بنسبة 55% و 50 أنثى و هو ما يعادل 45%.

_الجدول رقم (03): خصائص العينة على أساس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطفل

العينة / المستوى الاجتماعي الاقتصادي	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض	31	%27,9
المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط	43	%38,7
المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع	37	%33,3
لمجموع	111	%100

_ نلاحظ من خلال البيانان المسجلة في الجدول رقم (03) أن عينة الدراسة الاستطلاعية مقسمة إلى ثلاث فئات على أساس المستوى اجتماعي اقتصادي للطفل، 31 طفل ينتمي إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض ما يعادل 27,9%، و 43 طفل ينتمي إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط أي بنسبة 38,7%، بينما ينتمي 37 طفل إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع وذلك بنسبة 33,3%. و بالتالي تشكل نسبة الأطفال الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط أكبر نسبة و تقدر ب38,7%.

_الجدول رقم (04): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤسسات الخاضعة للدراسة.

نوع المؤسسة	اسم المؤسسة	عينة الدراسة ن=111	المستوى الاقتصادي الاجتماعي			الذكور ن=61	الإناث ن=50
			منخفض	متوسط	مرتفع		
المدرسة الابتدائية	الأميرعبد القادر	ن= 23	12	08	03	10	13
	العقيد لطفي	ن=25	7	12	06	15	10
الروضة	الكوثر	ن=20	04	05	11	12	08
	حليمة السعدية	ن=19	04	05	10	10	09
	أطفال الأمل	ن=24	04	14	06	13	11
	المجموع	111	31	43	37	61	50

_يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن المؤسسات الخاضعة للدراسة الاستطلاعية تمثل اثنين منها مدارس ابتدائية، حيث يقدر مجموع الأطفال المنتمين إلى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض بـ19 طفل ما يعادل 17,11% و يقدر عدد الأطفال المنتمين إلى المستوى المتوسط بـ 20 طفل وهو ما يعادل 18,01% بينما يقدر عدد الأطفال المنتمين للمستوى المرتفع بـ 09 أطفال و هو ما يعادل 8,10%، أما في رياض الأطفال فيقدر فيها عدد الأطفال المنتمين للمستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض بـ 12 طفل ما يعادل

10,81% و يقدر عدد الأطفال المنتمين للمستوى المتوسط بـ 24 طفل ما يعادل 21,62% و يقدر فيها عدد الأطفال المنتمين للمستوى المرتفع بـ 27 أي ما يعادل 24,32%.

المجال الزماني و المكاني لإجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بمؤسسات استقبال الطفولة الصغرى بولاية عين تموشنت و تحديدا في الأقسام التحضيرية في كل من رياض الأطفال و المدارس الابتدائية، و ذلك في الفترة الممتدة ما بين شهري أبريل و ماي (Avril , Mai) بالنسبة للمدرسة الابتدائية و قد تصل إلى شهر جوان في رياض الأطفال. و قد كان لابد من حصر الدراسة في هذه الفترة تحسبا لإمكانية اكتساب الطفل للتعلّمات التي تفحصها أدوات الدراسة. و قد شملت الدراسة الاستطلاعية مدرستين و ثلاث رياض أطفال أُختيرت عشوائيا كما يوضحه الجدول التالي:

_الجدول رقم (05) : المجال الزماني و المكاني لإجراء الدراسة الاستطلاعية:

نوع المؤسسة	تاريخ الاجراء	اسم المؤسسة	موقع المؤسسة
المدرسة الابتدائية	ابريل/ماي 2011	الاميرعبد القادر	مدينة عين تموشنت
	ابريل /ماي 2011	العقيد لطفي	مدينة عين تموشنت
الروضة	ابريل ماي 2012	الكوثر	مدينة عين تموشنت
	أبريل/ماي 2013	حليمة السعدية	مدينة عين تموشنت
	أبريل/ماي 2014	أطفال الأمل	مدينة عين تموشنت

_ يتضح من خلال الجدول السابق أن الدراسة الاستطلاعية أجريت في مدرستين (الأمير عبد القادر و مالك حداد) بعين تموشنت و ثلاث رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص (الكوثر، حليمة السعدية، و أطفال الأمل) بنفس الولاية، و ذلك في الفترة الممتدة ما بين شهري أبريل و ماي أي في نهاية السنة، و هذا لعدد من الاعتبارات أهمها أن تكون المربية اعتادت على الأطفال مما يسمح لها برصد سلوكاتهم بطريقة صحيحة من جهة، و من جهة أخرى لإمكانية اختبار مدى استعداد الطفل للتعلم المدرسي بعد فترة قضاها في المؤسسة يفترض أنها كافية لتقييم مكتسباته.

وصف مكان الدراسة :

أولا: الروضة:

بالرغم من أن شروط إنشاء مراكز استقبال و رعاية الطفولة الصغرى الموسعة و المصغرة محددة بوضوح في المراسيم القانونية من حيث مساحتها و موقعها و طاقة استيعابها (الفصل الثاني)، و غيرها إلا أن غالبية هذه المؤسسات لا تنطبق عليها هذه الشروط. وسنوجز مواصفات هذه المؤسسات التي خضعت للدراسة في الجدول الآتي:

-الجدول رقم (06) : مواصفات الروضة و القسم التحضيري بها .

خصائصها / المؤسسة	مساحتها/طاقة استيعابها	البنية التحتية للمؤسسة	عدد الأطفال في القسم التحضيري	عدد الذكور 34	عدد الإناث 27
الكوثر	أقل من 150م^2	طابقين	20	12	08
حليمة السعدية	أقل من 150م^2	طابق واحد	19	10	09
أطفال الأمل	أكثر من 150م^2	طابقين	22	12	10

يشير الجدول رقم (06) أن رياض الأطفال الثلاثة الخاضعة للدراسة لا تتجاوز مساحتها 00 م2 و هو ما يتنافى مع شروط إنشاء مراكز الطفولة الصغرى حسب ما تحدده النصوص القانونية (المرسوم التنفيذي:2008) في هذا المجال و التي تنص على أن تتناسب مساحة المقر مع المساحة المخصصة لكل طفل فيها و المحددة بـ 1,4 م^2 .

ثانيا: المدرسة الابتدائية:

تعتبر مجموعة كبيرة من المدارس الابتدائية في بلادنا عموما و في ولاية عين تموشنت على وجه الخصوص، مدارس قديمة تعود إلى العهد الاستعماري الفرنسي، و مما يثير الدهشة و التساؤل هو أن هذه المدارس باقية على حالها منذ ذلك الوقت و ربما الشيء الوحيد الذي يتغير فيها هو الطلاء الخارجي للجدران أما فيما يتعلق بالتأثيث (الصبورة، المقاعد، الطاولات...) فهو قديم قدم المدرسة ذاتها. أما عن المدارس الحديثة النشأة فهي رغم نقائصها تتوفر على بعض الاحتياجات الأساسية للمعلم و التلميذ. وسنوجز مواصفات هذه المؤسسات التي خضعت للدراسة في الجدول الآتي:

_ الجدول رقم (07): مواصفات القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية.

خصائصها / المؤسسة	مساحتها / طاقة استيعابها	البنية التحتية للمؤسسة	عدد الأطفال في القسم التحضيري	عدد الذكور 27	عدد الإناث 23
الامير عبد القادر	3000م^2	طابقين	24	11	13
العقيد لطفي	5000م^2	طابقين	26	16	10
المجموع			50	27	23

_ يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن كلا المدرستين التي خضعت للدراسة الاستطلاعية تحتوي على طابقين و هذا طبيعي في المدارس، إلا أن القسم التحضيري يقع في الطابق الأرضي. كما أن الدراسة لم تشمل كافة أطفال القسم التحضيري و ذلك لأسباب مختلفة نذكرها في أسباب استبعاد بعض الأطفال من الدراسة.

و تجدر الإشارة إلى أنه لم يكن في الإمكان إخضاع كافة الأطفال المتواجدين في المؤسسات للدراسة، كما لم يكن ممكنا أيضا إخضاع عدد من المؤسسات و ذلك لأسباب متعددة نوجزها في ما يلي:

أولا _استبعاد بعض المدارس و رياض الأطفال من الدراسة:

تم استبعاد عدد من المؤسسات (رياض الأطفال و مدارس ابتدائية) من الدراسة نظرا للأسباب التالية:

- التحاق المربية بالقسم التحضيري بصفة مؤقتة بسبب غياب المربية الرسمية لأسباب صحية.
- التحاق المربية بالقسم التحضيري بصفة مؤقتة بسبب غياب المربية الرسمية في تربص يدوم شهر أو أكثر، مما يحول دون معرفتها بالأطفال في القسم.
- بعض المؤسسات (رياض الأطفال أو مدارس ابتدائية) تكون بها أشغال البناء و الترميم أو التوسيع أو الدهن و الطلاء و غيرها.
- استبدال المربية الرسمية بمربية جديدة لأسباب بيداغوجية أو إدارية، بحيث يتعذر عليها التعرف على الأطفال المتواجدين بقسمها إلا بعد مضي فترة معينة.

ثانيا_استبعاد بعض الأطفال بالروضة و المدرسة الابتدائية من الدراسة: و يلاحظ من الجدول أن عدد الأطفال الموجودين في القسم التحضيري سواء بالروضة أو المدرسة الابتدائية، لا يساوي عدد الأطفال عينة الدراسة و هذا راجع إلى أن بعض الأطفال من القسمين لم يخضعوا للدراسة و ذلك للأسباب التالية:

- التغيب المستمر لبعض الأطفال في القسمين لأسباب صحية و غيرها.
- بعض الأطفال التحق بالمؤسسة حديثا مما يحول دون تمكن المربية من معرفة سلوكياتهم، بالإضافة إلى أنهم لم يستفيدوا من النشاطات التربوية كباقي أقرانهم.
- بعض الأطفال التحقوا بمؤسسات أخرى قبل القسم التحضيري مثل الكتاب أو المدارس القرآنية منذ سن ثلاث سنوات، مما يؤثر على كفاءاته الاجتماعية و استعداده للتعلم أكثر أو اقل من باقي الأطفال في القسم.
- من الأطفال من رفض التفاعل مع الطالبة (الباحثة) في اختبار الاستعداد والإجابة على أسئلته، مما أدى إلى استبعادهم من الدراسة.

وسائل البحث:

من أجل دراسة دور التعليم التحضير في تنمية الاستعداد للتعلم و الكفاءات الاجتماعية من وجهة نظر المربيات، اعتمد البحث على أداتين أو مقياسين، الاول يمثل البروفيل الاجتماعي العاطفي (PSA)[1] للطفل من سن سنتين و نصف (2 و 1/2) إلى ست (06) سنوات و نهو عبارة عن شبكة ملاحظة، ويتمثل الثاني في اختبار الاستعداد للتعلم بحيث يتم تطبيق اختبار الاستعداد للطفل الذي تملأ شبكة الملاحظة الخاصة به بهدف الحصول على معطيات متكاملة من الأداتين. نعرضهما على النحو الآتي:

1. **البروفيل الاجتماعي العاطفي للطفل من سن 2 و ½ إلى 6 سنوات** تقويم الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى الأطفال منشورا ت مركز علم النفس التطبيقي 1996 حيث نستخدم في هذه الدراسة النسخة الفرنسية التي قام باعدادها فريق من الباحثين (Jean Dumas, Peter LaFreniere, France Capuano et Paul Durning) و هو أداة موحدة تسمح بقياس و تقييم الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى الأطفال من عمر سنتين و نصف إلى ست (06) سنوات. صممت هده الأداة في كيبك (Québec) حيث تستخدم غالبا في مؤسسات استقبال الأطفال، الروضات، مؤسسات ما قبل الأمومة و مؤسسات الأمومة مند 1990 من طرف الفريق: (Lafreniere, Dubeau, Capuano, Janoz, 1990) .

[1] PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA),Version française, Evaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 ans. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée 1996, 25, Rue de la Plaine -75980 Paris.

تعتبر هده الأداة ثمرة عدة سنوات من الجهد و العمل بقيادة بيتر لافرنيير Peter LaFreniere أولا في جامعة مينيسوتا Minésota و جامعة كيبك Québec ثم جامعة مونريال Montréal .

الطبعة الإنجليزية للبروفيل السوسيو العاطفي للطفل ما قبل المدرسة Preschool Socio-affective Profile (P S P) الذي استخدم مند سنة 1990 ، غيرت تسميته و نشر في الولايات المتحدة الأمريكية في 1995 تحت اسم Social Competance and Behavior Evaluation (SCBE) (Dumas, 1995 La Freniere &) و قد تم توحيد هده الطبعة من أجل الشعب الأنجلوفوني في الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم نشرها و توزيعها من طرف الخدمات السيكولوجية الغربية Western Psychological Services مزود بالدليل الذي يشمل الأبحاث التي أجريت من اجل الوصول إلى إعداد هده الأداة .

و يعتبر هدا الدليل الذي بين أيدينا تعديل للطبعة الأمريكية و هو أكثر تفصيلا من دليل الاستعمال المرافق للأداة و الذي تم توزيعه مند سنة 1991 في كيبك. و هو يحمل كل المعلومات الضرورية التي تسمح للمربيين و المعلمين و الإكلينيكيين الدين يعملون مع الأطفال الصغار باستخدام الأداة بحذر و روية.

يصعب على المختصين في الصحة النفسية ملاحظة أغلب الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى هده الفئة سواء عاطفية أو سلوكية و نادر ا ما تسمح لهم الفرصة لملاحظة الأطفال بشكل معمق في الوضعيات الطبيعية.

إلا أن المربيين و المختصين الدين لديهم الفرصة لملاحظة هؤلاء الأطفال بشكل منتظم في وضعيات و مواقف تتجلى فيها الكفاءات و الصعوبات ، فإن هده الأداة تمثل مصدر معلومات ضروري و هام لتقويم مفصل للطفل. و عليه فهي موجهة خصيصا للأشخاص الدين يعملون بشكل مباشر مع الأطفال، مع الأخذ بعين الاعتبار الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف التي يمكن أن تكون لدى الطفل.

تعرض الأداة في شكل استبيان مكون من 80 سؤال حيث تتطلب 15 دقيقة لملأها ،يتمثل الهدف الأول للبروفيل في وصف دقيق و محدد و صادق للميول العاطفية و السلوكية للأطفال من أجل تحديد الأهداف التربوية بشكل أفضل و كدا التدخل التربوي أو الإكلينيكي إن استدعت الحاجة لدلك. كما أنه حين يتم ملأ الأداة في فترات زمنية منتظمة فهي تسمح بوصف متناسق لمسار نمو الطفل الصغير و في الحالات التي حدث فيها تدخل تربوي أو نفسي اجتماعي فالأداة تسمح بتقدير آثار و نتائج هدا التدخل.

مميزات البروفيل: يتميز البروفيل أو مقياس الملمح العاطفي الاجتماعي بمجموعة من المميزات نوجزها في النقاط التالية:

- (أ)- يقدم وصف موحد للسلوكيات التي تحدث ضمن سياق معين و تكون صادقة ثابتة و ضرورية للمختصين و المهتمين بالأطفال من سن 2 ½ إلى 6 سنوات.

- (ب)- يقيس الكفاءات الاجتماعية بالإضافة إلى صعوبات التكيف.

- (ج)- يفرق بين الصعوبات العاطفية و الصعوبات السلوكية.

-(د)- يعرفنا بالتغيرات التي تحدث عبر فترة زمنية معينة مما يسمح بتقويم نمو الطفل أو آثار التدخل التربوي أو السيكولوجي إن وجد.

-(هـ)- و يـقدم لعبتين كاملتين من القواعد حيث يمكن استخدامهما في كيبك و فرنسا .

مـــــــحتوى الأداة:

أولا السلالم القاعدية: يشمل البروفيل (08) سلالم قاعدية ، بحيث يتكون كل سلم قاعدي من (10) عبارات حيث تصف (05) منها الكفاءات الاجتماعية و (05) الأخرى صعوبات التكيف ، تسمح هذه التركيبة بتحديد كل سلم بواسطة قطب ايجابي و قطب سلبي. من بين السلالم القاعدية الثمانية (08)، فإن الثلاثة (03) الأولى : مكتئب/ سعيد- و قلق/ واثق- و سريع التجريح/ مرن أو متسامح ، تشير إلى الطريقة التي يعبر بها الطفل عن عواطفه . أما السلالم القاعدية الثلاثة(03) التالية: مندمج/منعزل، عدواني/ متحكم، أناني/ اجتماعي ، فهي تشير إلى التفاعلات الطفل مع أقرانه، و أخيرا السُّلمين القاعديين (02): مقاوم/متعاون، تابع/مستقل و هما يمثلان التفاعلات الاجتماعية مع الكبار .

ثانيا السلالم الإجمالية: يشمل البروفيل على أربعة سلالم إجمالية (الملحق رقم 06) على النحو الآتي: **السلم الاجمالي الأول:** يقيس الكفاءة الاجتماعية و يشمل أربعين (40) سؤالا إيجابيا و يقيس بشكل عام الكفاءات الاجتماعية لدى الطفل. و بشكل دقيق يلخص هدا السلم مجموعة السلوكيات التي تدل على النضج العاطفي ، المرونة و كذا التكيف الايجابي في العلاقات مع الأقران و الكبار. فالأطفال الذين يحرزون على علامات عالية في هدا السلم هم حسب القاعدة العامة، مندمجين بشكل جيد في محيطهم أين تتم ملاحظتهم و هم محبوبين من طرف زملائهم، كما يقدرهم المربون أو المعلمون.

السلم الإجمالي الثاني: يتضمن المشكلات أو الصراعات الداخلية Intériorisés و يشمل عشرين (20) سؤالا سلبيا يقيس بشكل عام القلق أو التوتر أو الحصر Anxiété و الاكتئاب Dépression و الانعزال الاجتماعي Isolement social و التبعية العاطفية Dépendance affective .

السلم الإجمالي الثالث: تشكل المشكلات السلوكية قاعدة السلم الاجمالي الثالث. يتضمن المشكلات الخارجية حيث يشمل عشرين (20) سؤالا سلبيا و هذا السلم يقيس قابلية التجريح Irritabilité ، العدوانية Agressivité ، الأنانية Egoïsme ، الصراع مع الأقران Conflit avec les paires و مقاومة الكبار Résistance vers les adultes .

السلم الإجمالي الرابع و الأخير : يقيس التكيف العام و هو متضمن في محتوى الأداة ككل. و يشمل ثمانين (80) سؤالا و يسمح بمقارنة المستوى العام للتكيف لدى عدد من الأطفال أو مقارنة طفل واحد عبر فترة زمنية معينة .

يشمل كل سلم إجمالي أسئلة في ثلاث مجالات متباينة :

1- **التكيف العاطفي لدى الطفل.** مثال : يضحك بسهولة ، مزاج سعيد، حزين ، قلق.
2- **تفاعل الطفل مع زملائه.** مثال: يكون حاضر إدا اجتمع فريق من الأطفال ليلهوا معا ، يبحث عنه الأطفال و يريدونه أن يلعب معهم ، يبقى منعزلا، غير نشيط.
3- **تفاعلاته الاجتماعية مع الكبار** . مثال: مستقل ينظم نفسه بنفسه، يطلب الإذن عند الضرورة ، يعارض المعلم أو المربي، يتحدى المربي أو المعلم إذا أنَّبه أو وبَّخَّه.

الإطار النظري للبروفيل:

تم تصميم الأداة أو البروفيل الإجتماعي العاطفي ضمن السياق النمائي التتبعي و ضمن الدراسات الوصفية و التي تهدف إلى تفسير و مقارنة سلوك الإنسان و الحيوان، كما تندرج ضمن الدراسات الدينامية و السلوكية التي تركز اهتمامها على دور الجانب العاطفي البالغ الأهمية في تنظيم السلوك الاجتماعي(Bowlby ,1980 ; Ekman,1984 ; Izard,1977,1991 ;Plutchk,1980,1991).

فالإنسان من خلال عواطفه، يعبر عن توقعاته و رغباته كما ينظم و يسير نشاطاته. فالإنفعالات القاعدية مثل الفرح، الغضب، الخوف أو الحزن هي انفعالات نجدها ضمن مجموع الثقافات باختلافها و تباينها كما تظهر مند المراحل الأولى من حياة الطفل. و تلعب هذه الانفعالات دورا مفتاحيا و هاما في التنظيم الفوري للسلوك و كذا في تطور و نمو الشخصية طوال حياة الفرد (Fischer,Shaver,et Carnochan,1990;Sroufe,1979).

بينت الدراسات و الأبحاث في هدا المجال أن الانفعالات الإيجابية تتماشى و الكفاءات الاجتماعية و نمو العلاقات المتوافقة مع الأقران و الكبار بينما العكس أي الانفعالات السلبية تعود الى صعوبات مختلفة في التكيف (Dumas,1987;LaFreniere et Sroufe,1985;Sroufe,Schork, Motti Et LaFreniere

1984,). و في الجدول التالي نعرض السلالم القاعدية و الاجمالية لمقياس البروفيل الاجتماعي العاطفي للطفل كما يلي:

_الجدول رقم (08): عرض السلالم القاعدية و الإجمالية للبروفيل الاجتماعي العاطفي PSA

السـلالم القـاعدية	**الـمحتوى**
القطب السلبي	القطب الايجابي
مكتئب، قلق أو منحصر، سهل التجريح	سعيد، واثق، مرن — تكيف عاطفي(أسئلة من 1-30)
منعزل، عدواني، أناني	مندمج، متحكم، اجتماعي — تفاعلات اجتماعية مع الزملاء (أسئلة من 31-60)
مقاوم، تابع	متعاون، مستقل — تفاعلات اجتماعية مع الكبار (أسئلة من 61-80)
السـلالم الإجمـالية	**الـمحتوى**
الكفاءة الاجتماعية	أسئلة الأقطاب الايجابية الثمانية (08) من البروفيل
مشكلات داخلية (غير ظاهرة)	أسئلة الأقطاب السلبية الأربعة (04) من البروفيل (مكتئب، قلق، منعزل، تابع)
مشكلات خارجية (ظاهرة)	أسئلة الأقطاب السلبية الأربعة 04 (سهل التجريح، عدواني، أناني، مقاوم)
التـكيف الـعام	الأسئلة الثمانين (80) المكونة للبروفيل PSA

و في ما يلي تفصيل للفقرات التي تكون كل بند من بنود البروفيل في الجدول رقم (09) على النحو الآتي:

_ الجدول (09): الفقرات التي تكون كل بند من بنود البروفيل:

عبارات الأقطاب الإيجابية	عبارات الأقطاب السلبية
سعيد:	**مكتئب:**
12: يضحك بسهولة.	6: يبدو عليه التعب.
15: حسن الميزاج.	19: من الصعب مواساته.
26: نشيط، مستعد للعب.	24: يبدو حزينا، غير سعيد و مكتئب.
واثق:	**قلق:**
9: ينظر اليك مباشرة عندما يكلمك.	11: قلق و تقلقه أشياء كثيرة.
20: تبدو لديه ثقة بالذات.	23: يخشى، يهرب او يتفادى المواقف الجديدة
21: يكتشف محيطه.	28: غير مرتاح داخل الجماعة(منسي أو مقصى)
مرن:	**سهل التجريح:**
3: صبور و حساس لصعوبات الآخرين.	7: من السهل اغضابه أو احباطه.
16: يبدو انه يتمتع بالمرونة و الصبر.	27: يشتكي من أي شيئ.
22: يتكيف بسهولة مع الصعوبات.	30: يصرخ و سرعان ما يرفع صوته.
مندمج:	**منعزل:**
37: يأتون اليه الاطفال ليلعب معهم.	34: لا يفعل شيئا، او يتفرج على الأطفال و هم يلعبون.
41: يكون حاضر إذا اجتمع فريق من الأطفال ليلعبوا معا.	38: لا يبالي إذا دعاه طفل آخر للعب.
58: يعمل بسهولة ضمن الجماعة.	57: لا ينتبه أحد لوجوده في الجماعة.
متحكم:	**عدواني:**
35: عندما يكون في صراع مع طفل آخريتفاوض معه.	31: يسعى للشجار أو التضارب مع الأطفال الاضعف منه.
50:ينتبه إلى الاطفال الأضغر منه سنا.	42: يضرب و يعظ و يركل الاطفال برجله.
51:يبقى هادئا عنما يحدث صراع داخل الجماعة.	44: يجد نفسه في صراعات مع الاطفال.
اجتماعي:	**أناني:**
43: يتعاون مع الاطفال في النشاط الجماعي.	33: ينزعج حين يبدي المربي اهتماما بطفل أخر.
35: عندما يكون في صراع مع طفل أخر يتفاوض معه.	46: يحب أن يكون الأول.
60:يتقاسم لعبه مع الاطفال الآخرين	54: يخلق التنافس في نشاطات اللعب بين الاطفال.
متعاون:	**مقاوم:**
63: يساعد في القيام بأعمال منظمة.	65:لا يبالي بتعليمات و ارشادات المربي.
66: يوافق على التفاهم إذا شرحت له الامر.	71: يعارض ما يقترحه المربي.
80: يطلب الإذن حين يكون ذلك ضروريا.	74: يتحدى المربي حين يوبخه.
مستقل:	**تابع:**

64: يصر على تسوية و حل مشكلاته بنفسه. 67: ضريح و مباشر عندما يريد شيئا ما. 76: يبادر في الوضعيات أو في المواقف إذا وجد مع أشخاص جدد.	69: يحتاج لوجود المربي لكي يعمل جيدا. 70: يطلب مساعدة المربي حتى و إن لم تكن ضرورية. 75: يتمسك بالمربي في المواقف الجديدة.

البنود المكونة للكفاءات الاجتماعية:Compétences sociales

تتكون الكفاءات الاجتماعية من الأقطاب الايجابية الثمانية (08) كما هو موضح في الجدول رقم (09) و هي: سعيد، واثق، مرن، مندمج، متحكم، اجتماعي، متعاون، مستقل.

البنود المكونة للمشكلات الداخلية: Problèmes intériorisés

البنود المكونة المشكلات الداخلية هي على الآتي: مكتئب، قلق، منعزل، تابع.

البنود المكونة للمشكلات الخارجية او الظاهرية: Problèmes extériorisés

تتمثل البنود المكونة للمشكلات الخارجية او الظاهرية في ما يلي: سهل التجريح، عدواني، أناني، مقاوم.

ملاحظة: البنود المكونة للتكيف العام Adaptation générale تتمثل في الثمانين (80) فقرة المكونة للبروفيل و تمثل الدرجة الكلية للكفاءات الاجتماعية.

التطبيقات: بفضل طبيعته الكمية و الدقيقة من خلال أسئلته ، يعتبر هذا البروفيل ضروري بشكل خاص للمربين و المعلمين الدين يسعون إلى إيجاد وصف موحد للكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى واحد أو عدد من الأطفال عندهم في القسم.

إضافة إلى تقويم الأبعاد (08) الخاصة التي تعكس نوعية التفاعلات بين الطفل و أقرانه و مع الكبار المحيطين به و ما يسمح للمربي بتسجيل الكفاءات و الحساسيات الخاصة لدى الأطفال بدقة. كما يسمح البروفيل أيضا بالوصف الدقيق للأبعاد الاجتماعية و العاطفية لسلوك الأطفال و كذا الإجابة على أسئلة هامة التي تستدعي نتائج سريعة أو ذات المدى الطويل حول الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى هؤلاء الأطفال. يمكن أن تستخدم الأداة في الأبحاث الطولية التتبعية أو العرضية التي تهتم بصفة خاصة بالأطفال الدين يبدون كفاءات اجتماعية مبكرة أو الدين لديهم صعوبات تكيف يمكن أن تؤدي إلى اضطرابات اجتماعية عاطفية هامة في النمو .

فكل باحث يود أن يصف و يفهم أسباب و نتائج مثل هده الاضطرابات ، فعليه أن يتوفر على مقاييس دقيقة صادقة و ثابتة ، إن كان يريد الحصول على تقويم موضوعي لنوعية تكيف الطفل في أوقات مختلفة من نموه أو مراجعة أثر برنامج التدخل النفسي أو التربوي على هدا التكيف.

حدود تطبيق الاداة :

يتطلب تطبيق الأداة من كل باحث أو مربي يستخدمها أن يحسن استخدام سلم البدائل من 0 إلى 5 و كذا معرفة جيدة بالطفل كما يتطلب ملاحظة دقيقة لسلوكه في القسم. و لكي يسهل على مستخدم الأداة استخدامها و تطبيقها و التعامل بمرونة مع مختلف العبارات ، عليه أن يضطلع على محتوى الأداة لمدة أسابيع حتى يتسنى له معرفة محتواها قبل أن يشرع في تطبيقها على الطفل أو مجموعة من الأطفال خاصة إدا تعلق الأمر بأكثر من باحث يعملون على تقويم الطفل ذاته . و في حالة ما إذا كان الباحث لا يستطيع متابعة الطفل بشكل مستمر أو في فترة كافية (كأن يأتي الطفل إلى الروضة لساعات فقط في الأسبوع أو أن المربي يعرف الطفل من مدة قصيرة). فهنا عليه أن يتوخى الحذر أثناء ترجمة النتائج المحصل عليها. إذ أن البروفيل حين يطبق بشكل صحيح بحيث تحترم معاييره فإنه يعطي نتائج صحيحة و ثابتة و متوافقة بين القائمين على عملية التقويم. و يتم حساب درجات الطفل بالاعتماد على بطاقة التصحيح Fiche de correction (الملحق رقم05).

<u>الخصائص السيكومترية للبروفيل العاطفي الاجتماعي PSA:</u>

تحتاج أدوات القياس في كافة المجالات و في مجال علم النفس و علوم التربية على وجه الخصوص إلى التحقق من صدقها و ثباتها حتى نستطيع اعتمادها في الدراسات و الابحاث العلمية. و على هذا الاساس و استجابة للمتطلبات العلمية، فقد تم التحقق من صدق أداة PSA و ثباتها من خلال عدد من الدراسات و مقارنة نتائجها للتأكد من صحتها (Lafreniere et al. :1999, p56). و للتاكد من هذه الخصائص لمقياس البروفيل الاجتماعي العاطفي، تم حساب الصدق و الثبات على النحو الآتي:

أولا: الصدق:

ويقصد به أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه. و بالنسبة لصدق التناسق الداخلي للأداة فقد قيس حسب عينة الدراسة الكندية (كيبك QUEBEQ) و اتضح أن مؤشر الثبات يساوي 0.79 و استخدمه باحثون فرنسيون بعد قياس صدق التناسق بين أبعاده و عباراته فوجدوه مساوي لـ 0.92 في العينة

الفرنسية. وللتأكد من خصائص الاداة السيكومترية قبل تطبيقها على العينة الجزائرية فقد تم تطبيق الاداة على عينة مكونة من 111 طفلا من سن خمس سنوات (ما بين 05 و 06 سنوات أي طفل القسم التحضيري) بعد أن عرضت على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس و علوم التربية من جامعة وهران2 و عين تموشنت و محمد الخامس السويسي (المغرب)، من أجل تحكيمها و التأكد من صحة ترجمتها من الفرنسية إلى العربية، و من ثم الحكم على صلاحيتها في قياس العامل المراد قياسه مع تقديم الملاحظات و التعديلات التي يرونها مناسبة. (الملحق رقم03):

و زيادة للتأكيد على صدق مقياس البروفيل فقد تم حسابه أيضا من خلال الجذر التربيعي للثبات و كان على النحو الآتي: **الثبات = 0,816 ⍰ 0,816 = 0,90** .

عبارات البروفيل الاجتماعي العاطفي PSA:

تم تطبيق بروفيل الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى الطفل من 2 ½ إلى 6 سنوات (النسخة الاصلية باللغة الفرنسية في الملحق رقم04) الذي اشترك في اعداده كل من:

Jean Dumas, Peter Lafreniere, France Capuano et Paul Durning حسب الترجمة الأولى للطالبة.

ثانيا: الثبات: من أجل التاكد من ثبات مقياس الكفاءات الاجتماعية أي البروفيل الاجتماعي العاطفي PSA، تم قياسه باستخدام معامل ألفا كرومباخ للمقياس ككل (80 فقرة) ثم لأبعاد المقياس على النحو الآتي:

_الجدول (10): قياس الثبات لكل عبارات البروفيل (موضح في الملحق رقم 11):

مقياس الكفاءات	معامل ألفا كرومباخ
مقياس الكفاءات الاجتماعية PSA	0,816
فقرات مقياس الكفاءات الاجتماعية PSA (80فقرة)	تراوح ثبات الفقرات ما بين 0,80 و 0,83
بعد التكيف العاطفي	0,63
بعد التفاعل مع الاقران	0,62
بعد التفاعل مع الراشدين	0,68
بعد الكفاءات الاجتماعية	0,84
بعد المشكلات الداخلية	0,75
بعد المشكلات الخارجية	0,72
بعد التكيف العام	0,48

_يتضح من الجدول أعلاه ان مقياس الكفاءات الاجتماعية (PSA) و المكون من 80 فقرة يتميز بثبات يقدر ب0,816، كما يقدر ثبات الفقرات (80) بثبات مقبول احصائيا و قد تراوح ما بين 0,80 و0,83 . كما

يتميز أبعاده السبعة (07) بثبات يتراوح ما بين 0,48 في بعد التكيف العام و هو يعتبر أقل قيمة ثبات مقارنة مع بباقي الابعاد، و 0,84 تشير الى ثبات بعد الكفاءات الاجتماعية وهو ثبات مقبول احصائيا.

التـــــطبيق و التصـــــحيح:

يتضمن مقياس PSA بطاقة التصحيح (الملحق رقم 06) التي تحتوي بدورها على أرقام العبارات في المقياس و كذا جميع المعلومات الضرورية لحساب النتائج و نقلها على المنحنى Graphe الذي يمثل البروفيل الاجتماعي العاطفي للطفل.

تمنح هذه الأداة للمربي أو المختص وسيلة دقيقة و فعالة لتقويم سلوك الطفل في مجالي التربية و الرعاية. قد لا تكون النتائج دقيقة بما يكفي إذا كان المطبق لا يعرف الطفل أو لأسباب أخرى ، لذلك من الضروري معرفة الطفل و الأداة قبل الشروع في ملئها و الحر ص على الدقة و توخي الحذر في الإجابة على كل سؤال و أيضا أثناء حساب النتائج.

_طريقة مـــــلء الأداة:

من الضروري أن يرفق كل مطيق ببطاقة التصحيح المساعدة و قلم رصاص للشروع في عملية التقويم، كما توضحه الصورة (ا) التي تعبر عن بطاقة تصحيح مملوءة و توضح مرحلة بمرحلة الإجراءات المشار إليها سابقا. حيث تتضح كل مرحلة من خلال الرقم المحاط بدائرة بواسطة القلم الذي يظهر في البطاقة و في النص.

قراءة التوجيهات العامة المعروضة في الجهة الخارجية اليسرى للبطاقة. أشيروا إلى الاسم و الجنس و سن الطفل في الفضاء (1)، اسم المؤسسة التي ينتمي إليها الطفل و اسم المطبق و اسم المربي و تاريخ إجراء الاختبار في الفضاء (2). أجيبوا على كل سؤال من البروفيل بإتباع النظام الذي وضعت وفقه الأسئلة في الفضاء (3):

*الأسئلة من 1 إلى 30 ← التكيف العاطفي لدى الطفل.

*الأسئلة من 31 إلى60 ← تفاعلاته الاجتماعية مع الأطفال.

*الأسئلة من 61 إلى 80 ← تفاعلاته الاجتماعية مع الكبار.

كل سؤال يتطلب منك تقدير تكرار السلوكيات أو المواقف العاطفية التي تميز الطفل، و ذلك بواسطة سلم من نوع ليكرت LIKERT ذو الست بدائل (06).

_ الجدول رقم (11): بدائل الاجابة على عبارات البروفيل PSA

الترقيـم	تكرار السـلوك
0	أبـدًا (Jamais)
1	نـادرًا (Rarement)
2	أحيانًـا (Souvent)
3	بانتظـام (Régulièrement)
4	غالبـا (Très souvent)
5	دائمًـا (Toujours)

يبدو من خلال الجدول رقم (15) أن بدائل الاجابة من (0) إلى (5) تعبر عن الاجابات الستة التي تقابلها، و قد قدمت الاداة بهذا الشكل (الملحق رقم 05) لتفاذي الالتباس من طرف المربيات المطبقات للمقياس.

طريقة حساب الـــــــنتائج:

بعد أن تملأ الاستمارة من الضروري فتح بطاقة التصحيح المساعدة بتتبع الفراغات و سحب الورق الكربوني Papier carbone ، و بالتالي يمكن حساب النتائج بسهولة بواسطة ورقة الحساب التي طبعت داخل البطاقة (الملحق رقم 06).

الحصول على الدرجات الخام Scores bruts على السلالم القاعدية الثمانية:

للحصول على الدرجات الخام على السلالم القاعدية الثمانية نتبع الخطوات التالية :

- التأكد من أن جميع الأسئلة تحمل إجابات مقبولة . (لاحظ أن السلم المستخدم في حساب النتائج لا يستخدم بدائل الإجابة من 1 إلى 6 كما في السلم الأصلي بل من 0 إلى 5 أو من 5 إلى 0).
- حساب عدد الأسئلة بدون إجابة ، فإذا كان عددها يفوق ثمانية (08) أسئلة فلا داعي لحساب النتائج، كما أن وجود أسئلة بدون إجابات يعني أن الباحث المطبق لا يعرف الطفل بالقدر الكافي أو انه ملأ الأداة بسرعة بحيث لم ينتبه لدلك، أو بدون أن يتمرن عليها مما يضر بصحة و صدق النتائج.كما يجب التأكد من توزيع الأسئلة بدون إجابات على الاستمارة ككل ، أي ما إدا كانت مجتمعة فقط في سلم واحد سواء كان قاعديا أو إجماليا أم متفرقة بين الاثنين ففي الحالتين لابد من توخي الحذر في نقل الإجابات على بطاقة التصحيح و حساب النتائج.

- اشرع في حساب النتائج بعد التأكد من أن بروتوكول البروفيل تم ملأه بالطريقة المطلوبة. تنقل كل الإجابات المحاطة بدوائر على شبكة الحساب الموجودة في بطاقة التصحيح . الأعداد التي بين قوسين داخل شبكة الحساب تعبر عن أرقام الأسئلة المتواجدة على الجهتين اليمنى و اليسرى في بطاقة التصحيح .
- نبدأ بالسؤال الأول، ننقل الإجابة المحاطة لهدا السؤال على السطر الأول من الشبكة {4 و 5}، و على نفس السطر ننقل الإجابات المحاطة الخاصة بالأسئلة :1، 12، 15،17،26 ثم انقل الإجابات التابعة للسطر الثاني من الشبكة و هي الأسئلة : 2،6،14،19،24 كرر هده العملية إلى أن تنقل جميع الأجوبة الثمانين (80) على شبكة الحساب.
- بعد أن تنقل جميع الإجابات في الأماكن المناسبة، تجمع درجات الأسئلة الخمسة (05) الموجودة في كل سطر و يكتب المجموع الأول داخل الإطار على شكل معين أو مربع أو دائرة. { 6} (كما هو موضح في بطاقة التصحيح).
- اجمع كل الأزواج من المجاميع الأولية المتجاورة المتصلة بخط من اجل الحصول على النقاط الخام أو Scores bruts للسلالم القاعدية الثمانية. { 7}

الحصول على الدرجات الخام Scores bruts الخاصة بالسلالم الإجمالية :

نحسب النقاط الخام Scores bruts الخاصة بالسلالم الإجمالية بالطريقة التالية:

- المجاميع الفرعية Sous– totaux التي تظهر داخل إطارات في شكل «معين» في وسط شبكة الحساب يجب أن تنقل أسفل العمود الذي يحمل اسم «السلالم الإجمالية» في الإطارات الثمانية المناسبة لها. و بنفس الطريقة بالنسبة للمجاميع الفرعية الموجودة داخل المربعات و الدوائر.
- نجمع بعد ذلك كل المجاميع الفرعية Sous– totaux التي توجد داخل اطر من نفس الشكل (مثلا جميع المربعات) من أجل الحصول على الدرجات الخام للسلالم الإجمالية التي تقيس الكفاءة الاجتماعية، المشكلات الداخلية، و المشكلات الخارجية أو الظاهرة. { 8}
- في الأخير جمع الدرجات المحصل عليها من السلالم الثلاثة للحصول على العلامة الخام الخاصة بالتكيف العام. { 9}
- يجب في الأخير القيام بعملية تفقد لما سبق و التأكد من صحة النتائج والدرجات الخام، و هنا يجب جمع الدرجات الخام الخاصة بالسلالم القاعدية الثمانية والتأكد

من أن النتيجة مساوية لتلك التي تشير إلى التكيف العام. فهاتين النتيجتين يجب أن تكونا متساويتان.

الحصول على العلامات الموحدة Scores standardisés و إعداد بروفيل أو ملمح الطفل :

بعد أن الحصول على الدرجات الخام نتبع الخطوات التالية:

- نختار أولا الجهة المناسبة حسب جنس الطفل ذكر أو أنثى، ثم نضع اسم الطفل و رقمه و تاريخ الإجراء قبل الشروع في كتابة المعطيات الخام { 10}.
- ننقل فيما بعد النقاط الإثنى عشر (12) المحصل عليها بواسطة شبكة التصحيح في العمود الأيسر من البروفيل { 11}.

بالنسبة لكل سلم، في الجزء المركزي نقوم بإحاطة الرقم الذي يتوافق مع النقطة الخام المكتوبة في العمود الأيسر { 12}.

- و أخيرا نربط جميع النقاط المحاطة، بواسطة خط لإعداد البروفيل الاجتماعي العاطفي للطفل.

تقوم الطالبة الباحثة بتطبيق المقياس الثاني في الدراسة و ذلك بالتعاون مع المربية التي تملأ شبكة الملاحظة الخاصة بالبروفيل لكل طفل، و ذلك بكتابة اسم الطفل أو الحروف الأولى من اسمه مع تحديد الجنس و المستوى الاجتماعي الاقتصادي لكل طفل يطبق عليه المقياس الأول، فتلصق استمارة البروفيل مع استمارة الاستعداد لنفس الطفل. ثم تقوم الطالبة (المعنية بالدراسة) بتقديم البطاقات الخاصة بالمهارات الواحدة تلو الأخرى مع تسجيل الدرجات في الخانة المقابلة لكل فقرة حتى تتحصل في الاخير على الدرجة الكلية لكل بعد ثم الدرجة الكلية لكل نوع من المهارات، و فيما يلي عرض للأداة الثانية كما يلي:

1. الأداة الثانية في الدراسة: مقياس الاستعداد للمدرسة:

مقياس الاستعداد للمدرسة او للتعلم من اعداد المركز القومي للبحوث التربوية، الذي أنشيء بقرار رئيس الجمهورية رقم (881) لسنة 1972باعتباره هيئة علمية مستقلة تمارس نشاطا علميا و تتبع وزارة التعليم، ثم صدر القرار الجمهوري رقم (53) لسنة 1989باضافة التنمية ليصبح المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية بمصر و باشراف منظمة اليونيسف (الملحق رقم 04).

أولا: تقديم المقياس:

الاستعداد للتعلم Aptitude à l'apprentissage ou Aptitude à l'école أو الاستعداد للمدرسة لا يقصد به مجرد معرفة الاطفال للحروف الهجائية و اصواتها و اشكالها و الاعداد كما هو شائع عند البعض، و إنما يتعدى ذلك ليشمل ما يمتلكه الطفل من قدرات و مهارات اجتماعية و معرفية و حركية و لغوية و ما يتضمنه هذا الجانب (اللغوي) من مهارات التواصل بالاضافة الى ما يجب ان يتمتع به الطفل من الحماس و حب الاستطلاع و المثابرة و القدرة على الانتباه و التذكر مما يمكنه من بدء االتعلم و يساعده على اكتساب الخبرات و الاستجابة بفاعلية للمهام التي تطلب منه و المواقف التي يتعرض لها داخل المدرسة و خارجها.
و نظرا لاختلاف الأطفال في القدرات و الخصائص و وجود فروق فردية تميز كل طفل عن غيره من الأقران كان من الضروري تقييم الاستعداد للتعلم لديهم و ذلك من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة و تقديم الخبرات و الأنشطة التي تجعل استعدادهم للتعلم المدرسي أفضل. و قد تم إعداد محتويات هذا المقياس (اللغوية و المعرفية و الشخصية الاجتماعية والمهارات الحركية)في شكل بطاقات لتيسير استخدامها من طرف المعلمة خلال عملية التطبيق و دقة المتابعة و و تقدير الدرجات. كما يحتوي المقياس على كراسة التعليمات التي توضح كيفية استخدام المقاييس الأربعة و تتناول الجوانب التالية:

- الهدف من المقياس.
- تعليمات استخدام المقياس.
- زمن تطبيق المقياس.
- وصف المقياس.
- تقدير الدرجات.

بالإضافة إلى استمارة التسجيل الفردية و الجماعية، كما تشمل استمارة التسجيل الفردية على بند لتقييم أداء الطفل و تسجيل الملاحظات التي تتعلق بكل جوانب القوة و الجوانب التي تحتاج الى تدعيم، مما ييسر على المعلمة الوقوف على نقاط القوة لتعزيزها و نقاط الضعف لتدعيمها و تصحيحها. و تجمع الدرجات المحصل عليها في كل نوع من المهارات الاربع تسجل الدرجة الكلية و هي كما يلي:

المهارات اللغوية: الدرجة الكلية=75 ، المهارات المعرفية : الدرجة الكلية=80

المهارات الحركية : الدرجة الكلية=90 ، المهارات الشخصية الاجتماعية: الدرجة الكلية=90

و بهذا تكون الدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للمدرسة= 335. و فيما يلي تفصيل المقياس من خلال استمارات تسجيل الدرجات بالنسبة لكل نوع من المهارات المكونة له:

تطبيق مقياس الاستعداد للمدرسة : تقوم المربية بتقديم البطاقات المتعلقة بالمهارات الاربع مع تسجيل الدرجات التي تحصل عليها الطفل في استمارة الدرجات الخاصة بكل مهارة، مع مراعاة الزمن الذي يستغرقه الطفل في الاجابة على محتوى البطاقات. و تبدأ بالمهارات اللغوية، ثم المعرفية، ثم الشخصية الاجتماعية و اخيرا المهارات الحركية، على النحو الآتي:

- **المهارات اللغوية:** و تشمل أربعة اختبارات يقيس كل واحد منها نوع من المهارات على النحو الاتي:
  - مهارة الاستماع
  - مهارة التحدث
  - الاستعداد للقراءة
  - الاستعداد للكتابة

مع الاشارة في الاخير إلى نقاط القوة و نقاط الضعف لدى الطفل من خلال النتائج التي تحصل عليها و ذلك في كافة اجزاء الاختبار.

- **المهارات المعرفية:** و يتمثل الجزء الرابع من الاختبار في مقياس المهارات المعرفية و هو أيضا موزع على أربعة أقسام على النحو الآتي:
  - التصنيف
  - الترتيب و التسلسل
  - الملاحظة و الوصف و الاستنتاج
  - الانتباه

مع الاشارة في الاخير إلى جوانب القوة و الضعف في أداء الطفل و التي تحتاج إلى تدعيم.

- **المهارات الحركية:** و تشمل المهارات الحركية اختبارين يقيس الاول الحركات الدقيقة مقسمة على 14 سؤالا و يقيس الثاني الحركات الكبيرة متمثلة في 15 سؤالا.

مع الاشارة في الاخير إلى نقاط القوة و نقاط الضعف لدى الطفل من خلال النتائج التي تحصل عليها.

- **المهارات الشخصية/الاجتماعية:** أما اختبار المهارات فيتضمن هو الاخر اختبارين أو مقياسين، إذ يقيس الاول المهارات الشخصية مقسمة على 18 سؤالا بينما يقيس الثاني المهارات الاجتماعية و يشمل 12 سؤالا. مع الاشارة في الاسفل إلى جوانب القوة في أداء الطفل و الجوانب التي تحتاج إلى تدعيم.

و في ما يلي نستعرض محتويات المقياس بتفصيل فقرات و بنود كل مقياس فرعي على حدى:

1_مقياس المهارات اللغوية لطفل الروضة:

يهدف المقياس الى معرفة مستوى الاستعداد اللغوي لطفل الروضة في المهارات اللغوية التالية:

- مهارة الاستماع.
- مهارة التحدث.
- الاستعداد للقراءة.
- الاستعداد للكتابة.

و تعرف المهارات اللغوية بقدرة الطفل على استخدام اللغة بما تتضمنه من المهارات التالية:

الاستماع: كتمييز الاصوات و الكلمات و متابعة حديث أو حوار أو اتباع التعليمات.

التحدث: كوسيلة للتعبير عن المواقف و الحاجات و المشاعر، و الاجابة عن الاسئلة.

الاستعداد للقراءة: كالتعامل مع الكلمات و الاعداد و الصور و الاشكال و الالوان المطبوعة.

الاستعداد للكتابة: المتمثلة في تقليد و كتابة الخطوط و الاشكال و الاسماء و الاعداد.

تعليمات تطبيق المقياس: تقوم المعلمة بتطبيق المقياس بصورة فردية لكل طفل على حدة مع الالتزام بالتعليمات الواردة بالمقياس، و في حالة عجز الطفل على فهم التعليمات تشرحها له بلغة بسيطة ثم تكتب ذلك في خانة الملاحظات مثال: في الحديقة شاهدنا .....إذا لم يفهم الطفل المطلوب تقرأ له التعليمات كالآتي:

في الجاردان (Jardin) شفنا .....و هنا يجب تسجيل ذلك في الملاحظات.

✓ **وصف المقياس:**

يشمل مقياس المهارات اللغوية على 26 بطاقة، بحيث يقدم للطفل على شكل بطاقات كما هو موضح بشكل مفصل في الملحق رقم 00. مع مراعاة الوقت الذي يستغرقه الطفل للاجابة على كل بطاقة، مثال: لا يتجاوز الطفل دقيقتين لتمييز الاصوات بعد سماعها على جهاز الهاتف النقال (صوت القطار، المنبه، الطبلة، كسر الزجاج). و الجدول التالي يمثل استمارة تسجيل درجات الطفل في مقياس المهارات اللغوية:

✓ **تقدير درجات المقياس:** الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية : 80 درجة.

1. استمارة تسجيل درجات الطفل في مقياس المهارات اللغوية.(الملحق رقم 10)

2_مقياس المهارات المعرفية لطفل الروضة:

يهدف المقياس إلى معرفة مدى الاستعداد المعرفي لطفل الروضة في النواحي المعرفية التالية:

- التصنيف.
- الترتيب و التسلسل
- ادراك العلاقة بين شكل العدد و مدلوله.
- المقارنة بين المجموعات
- ادراك العلاقات المكانية.
- الملاحظة و الوصف و الاستنتاج.
- المرونة.
- الانتباه.

✓ **تعليمات استخدام المقياس:**

تقدم بعضها في حجمها الاصلي، بينما يقدم بعضها الاخر في شكل بطاقات مصغرة لكي يسهل على الطفل إمساكها و ملاحظة محتواها الواحدة تلو الاخرى تقوم المربية باستيفاء الاجابة على عبارات المقياس لكل طفل على حدة موضحة مدى استعداده الشخصي و الاجتماعي، و ذلك بوضع علامة * امام كل عبارة من عبارات المقياس و ذلك على ميزان التقدير المقابل لها. حيث تعبر "دائما" عن درجة الاستعداد (3) درجات، في حين تعبر "أحيانا" عن درجة الاستعداد (2) درجة بينما تعبر "أبدا" عن درجة استعداد (1) درجة.

✓ **تقدير الدرجات :**

✓ تحسب درجات الطفل في كل مهارة بما تتضمنه من مهارات فرعية قابلة للملاحظة و المتابعة كما هو موضح في الجدول التالي، ثم تحسب الدرجة الكلية للمقياس. الدرجة الكلية للمهارات المعرفية=75 درجة.

2. استمارة تسجيل درجات الطفل في مقياس المهارات المعرفية لطفل الروضة (الملحق رقم 10).

3_ مقياس المهارات الحركية لطفل الروضة:

يهدف المقياس الى معرفة مجدى الاستعداد الحركي لطفل الروضة في كل من الحركات الدقيقة و الكبيرة. و تعرف المهارات الحركية الدقيقة بقدرة الطفل على استخدام العضلات الصغيرة كعضلات الاصابع و اليدين في التحكم و معالجة الاشياء مثل: الرسم و التلوين و لضم الخرزات و الفك و التركيب و القص و اللصق و الكتابة. اما الحركات الكبيرة فيقصد بها قدرة البطفل على استخدام العضلات الكبيرة كالذراعين و الساقين و الجذع و الظهر و الكتفين، و هي ضرورية لأنشطة التحرك و النتقال و التحكم و السيطرة و الاتزان في الحركة مثل:المشي، و الجري، و الوثب، و الحجل، و الرمي و الركل و التوازن.

- ✓ **تعليمات استخدام المقياس:**

تقوم المربية باستيفاء الاجابة على عبارات المقياس لكل طفل على حدة موضحة مدى استعداده الشخصي و الاجتماعي، و ذلك بوضع علامة * امام كل عبارة من عبارات المقياس و ذلك على ميزان التقدير المقابل لها. حيث تعبر "دائما" عن درجة الاستعداد (3) درجات، في حين تعبر "أحيانا" عن درجة الاستعداد (2) درجة بينما تعبر "أبدا" عن درجة استعداد (1) درجة.

- ✓ **وصف المقياس:**
- ✓ يتكون المقياس من مكونين أساسيين يعبران عن مدى الاستعداد الحركي لطفل الروضة حيث يمثل المكون الاول الحركات الدقيقة و يشتمل على (14) عبارة، بينما يمثل المكون الثاني الحركات الكبيرة و تمثله (16) عبارة.
- ✓ **تقدير الدرجات:**
- ✓ يتكون المقياس من (30) عبارة، يتم الاجابة عليها وفقا لميزان تقدير ثلاثي (3_2_1) تبعا لما يرد في التعليمات.

_الدرجة العظمى: 30*3 =90 درجة.

_الدرجة الصغرى: 30*1 =30 درجة.

3. استمارة تسجيل درجات الطفل في مقياس المهارات الحركية (الملحق رقم 10)

4_مقياس المهارات الشخصية/ الاجتماعية:

يهدف المقياس الى التعرف على مدى الاستعداد الشخصي الاجتماعي لطفل الروضة في كل من المهارات الشخصية و المهارات الاجتماعية. و يقصد بالمهارات الشخصية قدرة الطفل على الاعتماد على الذات "رعاية الذات" و الشعور بالمسؤولية تجاه نفسه و الآخرين، و يتمثل ذلك في بعض المواقف المرتبطة بتناول

الطعام و ارتداء الملابس و الذهاب لدورة المياه و اصلاح المظهر، و المحافظة على أدواته و ممتلكات الغير.

أما المهارات الاجتماعية فيقصد بها اظهار الطفل مودته نحو الاخرين و تعاونه معهم و بذل الجهد لمساعدتهم و تكوين الصداقات و الانتماء للجماعة.

- ✓ **تعليمات استخدام المقياس:**

تقوم المربية باستيفاء الاجابة على عبارات المقياس لكل طفل على حدة موضحة مدى استعداده الشخصي و الاجتماعي، و ذلك بوضع علامة * امام كل عبارة من عبارات المقياس و ذلك على ميزان التقدير المقابل لها. حيث تعبر "دائما" عن درجة الاستعداد (3) درجات، في حين تعبر "أحيانا" عن درجة الاستعداد (2) درجة بينما تعبر "أبدا" عن درجة استعداد (1) درجة.

- ✓ **وصف المقياس:**
- ✓ يتكطون المقياس من مكونين أساسيين يعبران عن مدى الاستعداد الشخصي /الاجتماعي لطفل الروضة، حيث يمثل المكون الاول المهارات الشخصية و يشتمل على (18) عبارة بينما يمثل المكون الثاني المهارات الاجتماعية و يشتمل على (12) عبارة.
- ✓ **تقدير درجات المقياس:**

يتكون المقياس من (30) عبارة في المجموع يتم الاجابة عليها وفقا لميزان تقدير ثلاثي، و المجموع الكلي للمقياس = مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطفل في كل من المهارات الشخصية و المهارات الاجتماعية معا.

حيث أن الدرجة العظمى للمقياس =30*3=90 درجة و الدرجة الصغرى =30*1= 30 درجة.

4. استمارة تسجيل درجات الطفل في مقياس المهارات الشخصية/الاجتماعية (الملحق رقم 10)

الخصائص السيكومترية لمقياس الاستعداد للتعلم:

أولا: الصدق:

1_ الصدق الذاتي: باستخدام الجذر التربيعي للثبات نجد أن الصدق ≅0,952 =0,97 و هذا ما يعني أن الاداة تتمتع بدرجة صدق تسمح باستخدامها للغرض المراد.

2_صدق المحكمين: نظرا لوجود بعض أوجه التشابه بين البيئة المصرية و الجزائرية من حيث التركيبة الاجتماعية والثقافية و لأن محتوى الاختبار لايتضمن عبارات أو بنود بعيدة عن هذه التركيبة. و لهذا فقد استخدم الاختبار كما هو إلا أننا أدخلنا عليه بعض التعديلات و التي لا تمس محتوى الاختبار و لا تخل

بمضمونه، و ذلك بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين و هم أساتذة من ذوي الاختصاص (الملحق رقم 03)، حيث أبدوا اتفاقا جماعيا بنسبة 100%على عبارات المقياس و التعديلات المقترحة من طرف الطالبة وهي على النحو الآتي:

ثانيا: الثبات:

يقصد بثبات الاختبار ان تكون ادوات القياس على درجة معتبرة من الدقة و الاتقان و الاتساق في ما تزود به من بيانات عن سلوك المفحوص، و متى ما كانت أداة القياس خالية من الاخطاء العشوائية و كانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة او الخاصية المراد قياسها قياسا متسقا و في ظروف مختلفة و متباينة كان المقياس عندئذ مقياسا ثابتا، لهذا فان الثبات هو الدقة و الاتساق في القياس (مجيد،2007، ص113). و قد تم حساب ثبات اختبار الاستعداد للتعلم باستخدام معامل الفا كرومباخ للمقياس ككل ثم لفقرات المقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(12): معامل الثبات للمقياس ككل و لفقرات المقياس.

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرومباخ Alpha de Cronbach	أبعاد المقياس	معامل ألفا كرومباخ Alpha de Cronbach
مقياس الاستعداد للتعلم	0,92	بعد ادراك العلاقة بين الاماكن	0,92
بعد الاستماع	0,92	بعد الملاحظة	0,92
بعد التحدث	0,92	بعد المرونة	0,93
بعد القراءة	0,92	بعد الانتباه	0,92
بعد الكتابة	0,92	بعد المهارات الشخصية	0,92
بعد التصنيف	0,92	بعد المهارات الاجتماعية	0,91
بعد الترتيب	0,92	بعد المهارات الحركية الدقيقة	0,92
بعد التعرف على الأرقام	0,91	بعد المهارات الحركية الكبيرة	0,92
بعد المقارنة بين العدد و مدلوله	0,93		

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن أبعاد مقياس الاستعداد تتميز بثبات مقبول احصائيا يتراوح ما بين (0,91 و 0,93).

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

عرض عبارات البروفيل PSA بعد التعديل: بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية و عملا بآراء الأساتذة المحكمين (الملحق رقم 05) تم التعديل و التغيير في الصياغة و بعض العبارات مما سهل تطبيق الأداة على المربيات اللَّاتي قُمْنَ بملئِها حيث أصبحت عبارات البروفيل المعدَّلة على النحو الآتي:

الجدول رقم (13): عبارات البروفيل التي تم تعديلها:

رقم السلوك	السلوك	الإجابات					
		دائما	أحيانا كثيرة	أحيانا	أحيانا قليلة	نادرا	أبدا
1	يتحمس لترديد الأغاني و الألعاب أو سلوكيات أخرى قد تعلمها						
9	ينظر إليك في عينيك مباشرة عندما يتحدث معك						
10	يستثار و يغضب بسهولة						
11	قلق، وأشياء كثيرة تقلقه						
16	يبدو أنه متسامح و صبور						
17	يعبر عن متعته لانجازه عمل ما						
25	قلق ، عصبي (يقظم أظافره مثلا)						
26	نشيط ، و متأهب للعلب						
27	يشتكي بسهولة						
30	يصرخ، و يرفع صوته بسرعة						
35	عندما يكون في صراع مع طفل آخر ، يلجأ للتفاوض معه						
36	يبقى وحده في ركنه يبدو وحيدا						
37	يبحث عنه الأطفال لكي يلعب معهم						
45	يواسي أو يساعد الطفل الذي لديه صعوبات						
47	يرفض أن يقاسمه الآخرون لعبه						
49	غير نشيط (لا يتفاعل ، لا يتكلم) أثناء النشاط الجماعي						
51	يبقى هادئا عند ما تكون صراعات داخل الجماعة						
54	يجعل نشاطات اللعب تنافسية						
59	يشعر بالمتعة عندما يؤذي الاطفال الآخرين						
60	يتقاسم لعبه مع الأطفال الآخرين						
65	غير مبالي بالمربي						
68	يتوقف عن الكلام مباشرة إذا طلب منه ذلك						

التعديلات التي تم إجرائها على المقياس بناء على تحكيم المحكمين:

في المهارات اللغوية:

- يحتوي المقياس في الجزء الخاص بالمهارات اللغوية و في بعد الاستماع (البطاقة رقم 02)، الفقرة الخاصة باستخدام السياق الشفهي عبارات تقرأ المربية أولها و تطلب من الطفل أن يكملها (في الإفطار أحب أن آكل.....) و كذلك في بعد التحدث (البطاقة رقم 17 و 18) حيث يجيب الطفل بجمل بسيطة على أسئلة باللغة الفصحى، و قد جاء في تعليمات تطبيق المقياس أنه بإمكان المربية أن تعيد طرح السؤال باللغة العامية المصرية في حال لم يفهم الطفل السؤال باللغة العربية الفصحى. و لهذا فقد كان من الضروري في مثل هذه الحالات أن تستعمل الطالبة اللغة العامية الجزائرية بدلا من العامية المصرية. فضلا عن البطاقات التي تتطلب التعبير عن موقف مصور و تلك التي تحمل قصة مصورة تحكيها المربية باستخدام اللغة العربية الفصحى و الدارجة العامية للتوضيح، و تطلب من الطفل إعادة سردها مما يساعد الطفل على تجميع كل الكلمات و المسميات التي تعلمها باللغة العربية و لا بأس باستعمال اللغة الدارجة الجزائرية.
- **الأرقام الهندية:** تتضمن المهارات اللغوية في بعد الاستعداد للقراءة وفي فقرة تمييز المختلف من الأعداد (البطاقة رقم 21) تم استبدال الأرقام الهندية بالأرقام العربية التي يعرفها الطفل الجزائري، و كذا في بعد الاستعداد للكتابة حيث يطلب من الطفل كتابة الاعداد من 1إلى 5 استبدلت الارقام الهندية بالارقام العربية.

في المهارات المعرفية:

تتضمن المهارات المعرفية في بعد الترتيب و التسلسل فقرة ترتيب أحداث قصة مصورة (البطاقات من الصفحة 9 إلى الصفحة 18).كذلك كان لابد من تغيير الارقام الهندية و استبدالها بالارقام العربية في بعد ادراك العلاقة بين العدد و مدلوله (البطاقة رقم 19 _20) . و في بعد المقارنة بين المجموعات :أكثر، أقل ، متساوي (البطاقة رقم 21) و قد احتوت على صور غير مألوفة لدى كل الاطفال مثل صور الفلفل الاصفر الذي استبدل بالطماطم، أشكال تمثل الوجه المبتسم (Emoticône) مما يظلل الطفل بين الوجه و الشمس و قد اقترح الاساتذة المحكمون ان الاجابتين صحيحتين سواء اجاب الطفل بان الشكل يمثل وجه أم الشمس، و في الاخير البعد المتعلق بالانتباه (البطاقة رقم 31) حيث يطلب من الطفل تحديد خمسة اختلافات بين الصورتين فقد تم تغيير ما يلي:

- العلم المصري استبدل بالعلم الجزائري.
- كتب على باب المدرسة باللغة الانجليزية كلمة School فاستبدلت بمدرسة.

في المهارات الشخصية الاجتماعية: أما فيما يتعلق بالمهارات الشخصية الاجتماعية فلم يجرى عليها تعديلات على المحتوى، لأنها تتضمن اختبار الطفل في أداء بعض الافعال التي تتدرج ضمن المهارات الشخصية الخاصة به (مثال: يتناول الطعام بنفسه، يذهب وحده إلى دورة المياه) و أخرى اجتماعية مع الاقران أو المربية (مثال: يشارك أقرانه اللعب، يبادر بمشاركة الاخرين).

في المهارات الحركية: أما المهارات الحركية فهي تتضمن اختبار الطفل في أداء بعض الحركات الدقيقة مثال: يتحكم في القلم، يلون مساحات معينة من صورة و الكتابة، اما الحركات الكبيرة مثال: يمشي على خط مستقيم، يجري بسرعات متنوعة بطيء ثم سريع) و هو ما يتطلب فضاء أو مساحة تسمح للطفل بممارسة هذا النوع من الحركات بحرية، و قد كان هذا شبه مستحيلا في بعض الرياض مما اضطرنا للقيام بالحركات الكبيرة داخل القسم التحضيري.

_الجوانب السلبية و الايجابية في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية و رياض الاطفال:

سنحاول في ما يلي ان نعرض جملة من الجوانب الايجابية و الجوانب السلبية في القسم التحضيري بالمؤسستين، الروضة و المدرسة الابتدائية (من خلال الدراسة الميدانية) من أجل الوقوف على ما يتفق مع ما جاء في النصوص القانونية و ما لم يتفق لأسباب و اعتبارات عدة، من أهمها و هو الواضح عدم الاهتمام الفعلي بهذا النوع من التعليم أو التربية التحضيرية بالرغم من الاهمية التي تخول لها في الوثائق الرسمية و هو ما يعكس أنها بعيدة كل البعد عن المعايير العالمية الخاصة بهذا القطاع. كما ان هذه الجوانب تعبر عن ملاحظات ميدانية و استنتاجات بنيت على أرض الواقع من خلال الدراسة الميدانية الحالية و هي على النحو التالي :

1) الجوانب السلبية:

أ) المدرسة الابتدائية:

- لا يرفض مسؤول المؤسسة أطفالا رغم اكتمال العدد داخل القسم نظرا لأسباب علائقية و اعتبارات خاصة.
- المعلمة المشرفة على الاطفال في عدد من المؤسسات هي معلمة تشرف على التقاعد مما يعني أنها في مرحلة الاحتراق النفسي و لا تقوى على التعامل الصحيح مع هذه الفئة العمرية.
- الاطفال لا يمارسون الرياضة و لا الحركات البسيطة في الساحة، و ذلك لان المربية أو مدير المؤسسة يريا أنها مضيعة للوقت و انه من الاجدر و الافضل للطفل أن يأخذ درس كتابة او قراءة بدلا منها، و لهذا نجد الطفل في هذا العمر لا يقوي حتى على الامساك بالحبل ليقفز عليه.كما بينته الدراسة الحالية لدى بعض الاطفال.

- أو أنها مربية متعاقدة (ANEM) و لم تتلقى أي تكوين يؤهلها للعمل مع الطفولة المبكرة، أو أنها تشرف على الاطفال في غياب المربية أو المعلمة الرسمية و ذلك لأسباب مختلفة منها أن تكون هذه الاخيرة في تربص داخل الوطن او خارجه، و هذا في احسن الاحوال، أوان تكون في فترة امومة، أو لظروف صحية... و غيرها.

ب) في رياض الاطفال:

- البرنامج المعتمد في رياض الاطفال من اعداد المدير او المسؤول عن الروضة و هو في احسن الاحوال متحصل على شهادة جامعية سواء في علم النفس او في تخصصات اخرى لا تمت الطفولة بصلة.
- المربيات المشرفات على الاطفال لسن مكونات لهذا الغرض إلى فئة قليلة جدا، و هن من تحملن شهادات جامعية في احسن الاحوال في تخصص علم النفس.
- توظف المربيات مباشرة عند تقدمها للمؤسسة (الروضة)، ولا تتلقى أي فحص أو اختبار لمهاراتها في مجال الطفولة الصغرى.
- في حالة ما توفرت لديها بعض الافكار المتطورة في تنمية مهارات الطفل المختلفة، لا يسمح لها بأي تغيير أو تعديل على البرنامج المسطر من طرف المدير.
- معظم المربيات الاتي صادفهم البحث لم تكن تهتم بنوع الوزظيفة و إنما بالراتب الذي ستوفره لها المؤسسة.
- غالبية رياض الاطفال التي خضعت للدراسة الحالية، لا تتوفر على الشروط و المعايير المتفق عليها عالميا.
- لا تتوفر غالبية المؤسسات التي خضعت للبحث على ساحة او فضاء ليلعب فيه الطفل بحرية فضلا عن انعدام المساحات الخضراء بها خاصة اذا علمنا ان هذه المؤسسات توجد في الطابق الثاني او الثالث في عمارة.

2) الجوانب الايجابية : أ) في المدرسة الابتدائية:

- الساحة واسعة و تسع عدد الاطفال المتواجدين بها مما يسمح لهم باللعب و التنفيس في أوقات الاستراحة.
- المناهج و البرامج مسطرة من طرف وزارة التربية و التعليم.
- المربيات هن في الاصل معلمات، و هذا يعني أنهن بالرغم من أنهن تشرفن على التقاعد في أغلب الاحيان، إلا أ نه بامكان الطفل أن يستفيد من خبرتها في التربية و التعليم و التعامل مع فئة الطفولة الصغرى.

- في بعض الحالات كما بينت الدراسة الحالية، توجه بعض المعلمات في بداية التحاقهن بالمنصب، إلى القسم التحضيري للإشراف على الأطفال من سن (05) إلى (06) سنوات. و هذا قد يسمح للمربية باستغلال طاقاتها و قدراتها في تربية و تعليم الطفل أكثر من وقت متأخر.

ب) في رياض الأطفال:

- قد تكون أهم النقاط الايجابية في رياض الأطفال هي كونها تترك المجال للعب أكثر من التركيز على تعليم الطفل القراءة و الكتابة و الحساب، مما يترك المجال للنشاطات الفردية و الجماعية و يعزز ثقة الطفل بذاته و يدعم انتمائه للجماعة.
- عدد الأطفال في القسم التحضيري بالروضة في بعض الأحيان لا يتعدى العدد المحدد في النصوص القانونية.
- اجتهادات بعض المسؤولين في الروضة كالذين كانوا مهاجرين في الخارج أو المُفَرنسين، من حيث تغيير و تنويع البرامج بإدخال اللغة الفرنسية أو الانجليزية في تعلُّمات الأطفال.
- اصطحاب الاطفال في رحلات استكشافية لدور العبادة لتنمية الوازع الديني لدى الطفل في هذه المرحلة.
- اصطحاب الاطفال في رحلات استكشافية لبعض النوادي الرياضية لتنمية الاهتمامات الرياضية لدى الاطفال.

استنتاج:

بعد الانتهاء من تجريب أدوات الدراسة ميدانيا و إجراء التعديلات اللازمة بناء على ما اتفق عليه الأساتذة المحكمون، و فحص الخصائص السيكومترية لمقياسي البروفيل الاجتماعي العاطفي ومقياس الاستعداد للمدرسة او التعلم، تبين أن أدوات الدراسة صالحة لما وضعت لقياسه و تتناسب مع الفئة الموجهة إليها، عندئذ أخذ البحث مسارا أكثر اتساعا و شمولية لتتم الدراسة على عينة تقدر بـ411 طفل بين مؤسستي الروضة و المدرسة الابتدائية كما سيوضحه فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية.

الفصل السّابع

الإجراءات المنهجيّة للدّراسة الأساسيّة

تمهيد:

يتناول فصل الدراسة الأساسية تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية و التي بلغت 411 طفل بين ذكور و إناث من القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، بحيث تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس المعتمدة في الدراسة بعد تطبيقها على العينة الكلية لزيادة التحقق و التأكد من صدق و ثبات أدوات البحث.

_ الهدف من الدراسة الأساسية:

تهدف الدراسة الأساسية إلى الإجابة على إشكالية الدراسة، و اختبار الفروض، و تحقيق الهدف الذي انطلق منه البحث. كما تهدف الدراسة الأساسية إلى تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث الأساسية و منه الخروج بالنتائج.

_ مكان و زمان إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة في الأقسام التحضيرية برياض الأطفال و المدارس الابتدائية بولاية عين تموشنت، بحيث خضعت للدراسة عدد من المؤسسات من داخل المدينة و ضواحيها حيث شملت سبعة (07) مدارس ابتدائية، و ستة (06) رياض الأطفال. أما عن توقيت إجراء الدراسة فكان لزاما على الطالبة العمل في شهري أبريل و ماي (Avril–Mai)، تحسبا لعدة اعتبارات أهمها أن مكتسبات الأطفال في فترة مبكرة من السنة لا يمكن أن تحقق أغراض الدراسة، فمن جهة المربية تكون لا تزال لم تتعرف على الأطفال في قسمها بشكل جيد حتى تتمكن من رصد سلوكياتهم على النحو المطلوب لملء بروفيلاتهم في الكفاءات الاجتماعية، و من جهة أخرى لا يمكن للطالبة فحص معارف الاطفال و قياس مهارات الاستعداد لديهم. و الجدول التالي يوضح المؤسسات التي خضعت للدراسة و تاريخ التطبيق.

_الجدول رقم (14): مكان و زمان اجراء الدراسة الأساسية.

نوع المؤسسة	تاريخ الاجراء	اسم المؤسسة	موقع المؤسسة
المدرسة الابتدائية	ابريل/ماي 2010	الاميرعبد القادر	ولاية عين تموشنت
	ابريل /ماي 2011	نصر الدين ديني	ولاية عين تموشنت
	مارس/ابريل /ماي 2012	شريفي مختار	ولاية عين تموشنت
	مارس/ابريل/ ماي 2013	سوفي مزوار	ولاية عين تموشنت
	مارس/ابريل / ماي 2014	العقيد لطفي	ولاية عين تموشنت
	أبريل/ ماي 2015	العقيد عباس	ولاية عين تموشنت
	أبريل/ماي 2015	العربي فخار	ولاية عين تموشنت
الروضة	مارس/ ابريل 2011	الكوثر	ولاية عين تموشنت
	مارس ابريل 2012	حليمة السعدية	ولاية عين تموشنت
	مارس /ابريل 2013	التوأم	ولاية عين تموشنت
	مارس/ ابري 2014	أطفال الامل	ولاية عين تموشنت
	مارس/ ابريل 2015	جيل المستقبل	ولاية عين تموشنت
	مارس/ابريل 2015	رياض الجنة	ولايةعين تموشنت

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن الدراسة الاساسية كانت تجرى في الفترة الممتدة ما بين شهري مارس و أبريل، و ذلك حتى يتسنى للطالبة فحص مكتسبات الاطفال والمعارف التي تقدمها لهم المؤسسة ابتداء من بداية السنة مما يسمح بتطبيق مقياس الاستعداد، فضلا عن امكانية التعرف على كل طفل على حدى من طرف المربية المشرفة على القسم التحضيري و رصد سلوكه على نحو يمكنها من ملء بروفيل الكفاءات الاجتماعية لكل طفل.

مواصفات المؤسسات مكان الدراسة:

أولا: الروضة: بالرغم من أن شروط انشاء الروضة محددة بوضوح في المراسيم القانونية من حيث مساحتها و موقعها و طاقة استيعابها و غيرها، إلا أن غالبية هذه المؤسسات لا تنطبق عليها هذه الشروط و لا تلتزم بالمعايير الدولية في هذا المجال. و سنوجز مواصفات هذه المؤسسات التي خضعت للدراسة كما يلي:

_الجدول رقم (15): مواصفات رياض الاطفال حيث أجريت الدراسة.

اسم المؤسسة	مساحتها	طاقة استيعابها	البنية التحتية للمؤسسة (عدد الطوابق)	موقع المؤسسة	ملكية أو ايجار
الكوثر	أقل من 150م^2	187	طابقين	وسط المدينة	ايجار
حليمة السعدية	أقل من 150م^2	166	طابق أرضي	وسط المدينة	ايجار
التوأم	أكثر من 250م^2	194	طابقين	وسط المدينة	ايجار
أجيال المستقبل	أقل من 200م^2	101	طابقين	وسط المدينة	ملكية
أطفال الامل	أكثر من 200م^2	232	طابقين	ضواحي المدينة	ملكية
رياض الجنة	200م^2	217	طابقين	ضواحي المدينة	ايجار

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه أن أكبر رياض الاطفال الخاضعة للدراسة مساحة هي روضة التوأم و تفوق مساحتها 250م^2. أما الرياض الباقية فتتراوح مساحتها ما بين أقل من 150م^2 و 200م^2. أما عن البنية التحتية لمؤسسات رياض الاطفال فهي في غالبيتها أي (05) رياض تتكون من طابقين (ما قد يكون مصدر خطر على الاطفال خاصة عند الدخول و الخروج من المؤسسة)، و روضة واحدة فقط تتكون من طابق أرضي. كما يوضح الجدول ان مؤسسة واحدة من (06) رياض الاطفال هي ملكية لاصحابه، بينما المؤسسات (05) الباقية فهي ايجار مما لا يسمح للمسؤولين فيها باجراء التعديلات و التغييرات اللازمة حتى يتماشى المقر مع المتطلبات النمائية للأطفال في هذه المرحلة من النمو، خاصة أن هذه المقرات في اصلها بنيت للسكن العائلي و ليس لغرض استقبال الطفولة الصغرى. و تجدر الاشارة إلى موقع المؤسسة حيث تتواجد جل مؤسسات رياض الاطفال في وسط المدينة و هذا منافي لما ينص عليه قانون انشاء و تسيير و مراقبة مؤسسات استقبال و رعاية الطفولة الصغرى.

_الجدول رقم(16): مواصفات القسم التحضيري في رياض الاطفال حيث اجريت الدراسة:

اسم المؤسسة	مساحة القسم التحضيري بها	عدد الاطفال به	التهوية و الاضاءة	التجهيزات داخل القسم	موقع القسم في المؤسسة
روضة الكوثر	3 م^2/4,5 م^2	29	متوسطة	غير كافية	الطابق العلوي
حليمة السعدية	4 م^2 / 4,7 م^2	23	ضعيفة	كافية الى حد ما	الطابق الارضي
روضة التوأم	6 م^2 / 5 م^2	27	جيدة	كافية الى حد ما	الطابق الارضي
اجيال المستقبل	4,6 م^2/5,4 م^2	27	متوسطة	غير كافية	الطابق العلوي
اطفال الامل	4 م^2/ 3,3 م^2	25	متوسطة	غير كافية	الطابق العلوي
رياض الجنة	4 م^2/ 4,7 م^2	31	متوسطة	كافية الى حد ما	الطابق العلوي

يتضح من الجدول السابق أن القسم التحضيري في أربع (04) رياض الاطفال الخاضعة للدراسة توجد في الطابق العلوي، ما قد يكون مصدر خطر على الاطفال خاصة عند الدخول و الخروج من القسم، و قسمين (02) فقط يوجدان في الطابق الارضي. أما عن التجهيزات التي يجب ان يتوفر عليها القسم لممارسة النشاطات التعليمية و التربوية التي تساهم في تنمية مهارات الطفل و كفاءاته المعرفية و الحركية و الاجتماعية فهي جد ناقصة بالمقارنة مع عدد الاقسام التي تتوفر عليها بشكل كافي الى حد ما و غير كافية في الاقسام الباقية (حسب عينة الدراسة). كما يتضح من الجدول السابق ان عدد الاطفال في الاقسام التحضيرية برياض الاطفال الخاضعة للدراسة يتراوح بين 23 و 31 و هو عدد قابل للزيادة و النقصان حسب الموسم و ظروف الاسر علما ان العدد المنصوص عليه في قانون المؤسسة يجب ان لا يتجاوز 25 طفل في القسم التحضيري، اما عن التهوية داخل القسم فهي متوسطة الى ضعيفة في أغلب الاقسام التي خضعت للدراسة و ذلك قد يرجع الى كون هذه الامؤسسات في غالبيتها ايجار مما يحول دون اجراء التعديلات الكبرى كفتح شرفات و توسيع فتحان التهوية و الاضاءة بها.

_الجدول رقم (17): مواصفات المدارس الابتدائية حيث اجريت الدراسة.

اسم المؤسسة	مساحتها	طاقة استيعابها	البنية التحتية للمؤسسة (عدد الطوابق)	موقع المؤسسة
الامير عبد القادر	5000م^2	434	طابق أرضي	خارج المدينة
نصر الدين ديني	4000م^2	400	طابقين	وسط المدينة
العربي فخار	2400م^2	212	طابقين	وسط المدينة
سوفي مزوار	4800 م^2	566	طابقين	وسط المدينة
شريفي مختار	5600 م^2	440	طابقين	خارج المدينة
العقيد لطفي	5000 م^2	417	طابق ارضي	خارج المدينة
العقيد عباس	3000 م^2	304	طابقين	خارج المدينة

يبدو من خلال الجدول الموضح أعلاه ان المدارس و بعكس رياض الاطفال التابعة للخواص، تتميز بمساحة أكبر تقدر ما بين2400م^2 و5600 م^2 فضلا عن الجزء الكبير منها الذي يتمثل في الساحة، مما يسمح لها باستيعاب عدد اكبر من الاطفال يتراوح ما بين 212 و 566 طفل. كذلك تتميز كل المدارس الابتدائية بطابقين أو اكثر نظرا لعدد الاقسام و المستويات الدراسية بها. أما عن موقعها فغالبية هذه المدارس الابتدائية بنيت في فترة الاستعمار الفرنسي و لهذا فهي تقع في وسط المدينة إلا ما بني حديثا، فهي مدارس تقع في مناطق بعيدة عن وسط المدينة.

_ الجدول رقم (18): مواصفات القسم التحضيري بالمدارس الابتدائية حيث اجريت الدراسة.

اسم المؤسسة	مساحة القسم بها	طاقة استيعاب القسم	التهوية و الاضاءة	الهياكل و التجهيزات في القسم	موقع القسم في المؤسسة
الامير عبد القادر	5*6 م^2	29	متوسطة	غير كافية	الطابق الارضي
نصر الدين ديني	7 م^2*6 م^2	30	متوسطة	غير كافية	طابقين
العربي فخار	7 م^2*6 م^2	32	متوسطة	غير كافية	طابقين
سوفي مزوار	7 م^2*6 م^2	25	جيدة	كافية الى حد ما	طابقين
شريفي مختار	6 م^2*6 م^2	27	جيدة	كافية الى حد ما	الطابق الارضي
العقيد لطفي	7 م^2*6 م^2	26	متوسطة	غير كافية	الطابق الارضي
العقيد عباس	7 م^2*6 م^2	16	متوسطة	غير كافية	طابقين

_نلاحظ من خلال الجدول(18) السابق ان كل الاقسام التحضيرية الخاضعة للدراسة تقع في الطابق الارضي مساحتها تتراوح ما بين 5_6 م2 و 6_7 م2، أما من حيث التجهيزات فهي غير كافية ما عدا قسمين مجهزان بشكل كافي الى حد ما. اما عن التهوية و الاضاءة فهي تعتبر في جل المدارس متوسطة و هذا راجع للتصميم القديم في بناء المدارس حيث تكون النوافذ في أعلى الجدار علما ان البعض منها مكسور زجاجها فتغلق بقطع من خشب أو الورق المقوى و هو ما ينقص من حجم الاضاءة و التهوية في الاقسام. و بالنسبة لطاقة الاستيعاب في الاقسام فإن معظم المؤسسات لا تحترم العدد القانوني و هو 25 طفل في القسم التحضيري وذلك لاسباب عدة (نذكرها في فصل المناقشة).

_ الجدول رقم (19): مواصفات العاملين في القسم التحضيري بالروضة.

اسم المؤسسة	عدد المربيات في القسم	عدد الاطفال في القسم	شهادة المربية أو المؤهل الدراسي	الجهة المُعِدَة للبرنامج	عدد الأقسام في المؤسسة
الكوثر	01	28	ثانوي/ جامعي	المسؤول على المؤسسة	02
حليمة السعدية	01	28	ثانوي	المسؤول على المؤسسة	01
التوأم	02	31	ليسانس علم النفس/ثانوي	المسؤول على المؤسسة	02
أجيال المستقبل	01	25	جامعي	المسؤول على المؤسسة	01
أطفال الامل	01	26	جامعي	المسؤول على المؤسسة	01
رياض الجنة	01	26	ثانوي	المسؤول على المؤسسة	01

يلاحظ من خلال محتوى الجدول اعلاه أن الاقسام التحضيرية برياض الاطفال يصل بها عدد الاطفال إلى 30 طفل (حسب تصريحات المسؤولين بها) كأقصى حد و 25 طفل كأدنى حد، علما ان العدد القانوني في القسم التحضيري هو 25 طفل. كما يعتبر من الصعب على المربية الاشراف على أكثر من 25 طفل في القسم خاصة بالنظر الى مساحة القسم التي تعتبر في غالبية الاحيان غير مطابقة للشروط القانونية. كذالك بالنسبة للشهادة االعلمية للمربية او نوع التكوين، فيتضح أن اعلى مستوى هو ليسانس في علم النفس وفي مؤسسة واحدة من ضمن المؤسسات الخاضعة للدراسة، أما باقي المربيات في باقي الاقسام فان الشهادة المحصل عليها ما بين ثانوي و جامعي، و هو ما يوحي بالمستوى العلمي المحدود بالمقارنة مع نوع المهام المسندة اليها. أما بالنسبة للبرنامج المقرر فهو من اعداد المسؤول على المؤسسة و قد تختلف مصادره ما بين الكتب المدرسية للسنة الاولى ابتدائي و كتب اخرى مثل كتب في علم النفس النمو و علوم التربية أو مصادر أجنبية، و هذا ما يجعل الفجوة بين ما يتعلمه الطفل في الروضة و ما يجب أن يتعلمه شاسعة خاصة إذا نظرنا لموقع المؤسسة بين الحضري و الريف او المناطق الخارجة عن المدينة حيث تغيب الرقابة ان لم نقل تنعدم.

الجدول رقم (20): مواصفات العاملين في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية.

اسم المؤسسة	عدد المربيات في القسم	الاشراف على كم طفل في المتوسط	شهادة المربية أو نوع التكوين	نوع البرنامج المعتمد (من أعده؟)	عدد الأقسام في المؤسسة
الامير عبد القادر	02	30	جامعي/متوسط	وزارة التربية	01
نصر الدين ديني	02	27	جامعي/ ثانوي	وزارة التربية	01
سوفي مزوار	01	25	جامعي	وزارة التربية	01
العربي فخار	01	25	جامعي	وزارة التربية	02
شريفي مختار	02	25	ثانوي/جامعي	وزارة التربية	02
العقيد لطفي	01	28	جامعي	وزارة التربية	02
العقيد عباس	01	28	جامعي	وزارة التربية	01

يشير الجدول رقم (20) أن بعض المؤسسات تشمل قسمين للتعليم التحضيري خاصة الموجودة في ضواحي المدينة، و هذا بسبب افتقار هذه المناطق لرياض الأطفال فتكون وجهة الآباء إما الكتاب أو القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية و قد يعود ذلك لكونها مجانية أيضا. أما عن متوسط عدد الأطفال في القسم التحضيري فهو يتراوح ما بين 25 كأدنى حد و 30 كأقصى حد. اما عن الشهادة العلمية للمربية أو نوع تكوينها فهو في معظم الاقسام مستوى جامعي و هن في الاصل معلمات الطور الابتدائي، فمنهن من أشرفت على التقاعد فأحيلت الى القسم التحضيري، و منهن من كان هذا الاخير أول تجربة مهنية تعليمية لها، و في الحالتين لا يمكن لمثل هذه المربية تحقيق الاهداف المرجوة من التعليم التحضيري الموجه لفئة الطفولة الصغرى، إما بسبب الاحتراق النفسي الذي تعانيه من تشرف على التقاعد، و إما لانعدام الخبرة في التعامل مع هذه الفئة العمرية الحرجة و الهامة في ذات الوقت لدى المربية المبتدئة. و بالنسبة للبرنامج أو المنهاج المعتمد في الاقسام التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية، فهي من اعداد اللجنة الوطنية للمناهج التابعة لوزارة التربية الوطنية.

عينة الدراسة الاساسية:

كان لزاما علينا في عينة الدراسة اختيار الاطفال الذين تتراوح أعمارهم من خمس (05) سنوات إلى ست (06)سنوات، و هو السن الذي يلتحق فيه الطفل بالقسم التحضيري، لكي تقيس أدوات البحث ما وضعت لقياسه فعلا. و قد شملت الدراسة عدة أقسام تحضيرية بمؤسسات استقبال الطفولة الصغرى (الروضة) حيث تم اختيار فقط الأطفال من سن 05 سنوات فما فوق و بنفس الطريقة اختيرت عينة الاطفال في الأقسام التحضيرية بالمدارس الابتدائية، حيث تم العمل مع عدد منها من اجل الوصول إلى العدد المقبول للدراسة و

المتمثل في 211 طفل بين ذكور و إناث من القسم التحضيري بالمدرسة و 200 طفل بين ذكور و إناث من القسم التحضيري بالروضة.

_مواصفات عينة الدراسة الأساسية على أساس المتغيرات: المؤسسة، الجنس، و المستوى الاقتصادي الاجتماعي (بعض مؤشراته). أولا على أساس نوع المؤسسة:

الجدول رقم (21): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نوع المؤسسة

نوع المؤسسة	عدد الاطفال	النسبة المئوية %
القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية	211	%51,33
القسم التحضيري بالروضة	200	%48,66
المجموع	411	%100

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن العينتين متقاربتين من حيث العدد، بحيث تمثل عينة اطفال القسم التحضيري بالروضة 200 طفل و هو ما يعادل نسبة 48,66%، و 211 هو عدد اطفال القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية و تقدر نسبتهم بـ51,33%.

_الجدول رقم (22): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	عدد الاطفال	النسبة المئوية %
الذكور	163	%24,8
الاناث	248	%37,7
المجموع	411	%100

_ نلاحظ من الجدول ان عدد الذكور في العينة الكلية يقدر ب 163 ذكر و هو ما يعادل 24,8% و هو أقل من عدد الاناث المقدر ب 248 أنثى و الذي تقدر نسبته 37,7%.

_الجدول رقم (23): توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس في كل مؤسسة:

المؤسسة / متغير الجنس	الروضة	المدرسة	المجموع	النسبة المئوية
الذكور	78	85	163	%39,65
الاناث	122	126	248	%60,34
المجموع	411		411	%100

نلاحظ من الجدول ان عدد الذكور في العينة الكلية يقدر ب 163 ذكر و هو ما يعادل 39,65% و هو أقل من عدد الاناث المقدر ب 248 أنثى و الذي تقدر نسبته 60,34% من مجموع العينة الكلية.

_الجدول رقم (24): توزيع العينة حسب االجنس في المؤسسات الخاضعة للدراسة:

نوع المؤسسة	اسم المؤسسة	عدد الأطفال الخاضعين للدراسة	الإناث	الذكور
المدرسة الابتدائية 211	الاميرعبد القادر	29	18	11
	نصر الدين ديني	27	18	09
	العقيد لطفي	22	13	10
	سوفي مزوار	21	12	09
	العقيد عباس	28	18	10
	العربي فخار	43	19	24
	شريفي مختار	41	26	15
الروضة 200	الكوثر	47	28	19
	حليمة السعدية	41	27	14
	التوأم	29	17	12
	أجيال المستقبل	32	19	13
	أطفال الآمل	28	16	12
	رياض الجنة	23	17	06
	المجموع	411	248	163

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن عدد أفراد عينة القسم التحضيري بالروضة 200 طفل و هو أقل من عينة الأطفال في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية الذي يقدر ب211طفل، و هذا لم يكن أمرا مقصودا، و إنما راجع للعدد المتوفر في الاقسام التحضيرية من جهة، و مدى امكانية اخضاع الاطفال للدراسة من جهة أخرى. فكثير من الاقسام لم يكن ممكنا اخضاع كل الاطفال بها للدراسة لاسباب عدة (كما أشرنا في الدراسة الاستطلاعية). أما عن عدد الاناث الذي يفوق الذكور فهي حالة طبيعية أصبحت تعرفها جل المؤسسات التربوية.

_الجدول رقم (25): توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب المستوى الاقتصادي/ الاجتماعي:

المستوى الاقتصادي/الاجتماعي	عدد الاطفال	النسبة المئوية %
مستوى اقتصادي/اجتماعي منخفض	97	%23,60
مستوى اقتصادي/اجتماعي متوسط	189	%45,98
مستوى اقتصادي/اجتماعي مرتفع	125	%30,41
المجموع	411	100

في الجدول رقم (25) نلاحظ توزيع أفراد العينة من حيث المستوى الاقتصادي الاجتماعي، حيث يشكل الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي/الاجتماعي المنخفض97 طفل من العينة الكلية أي بنسبة 23,60%، و عدد الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي/الاجتماعي المتوسط 189 طفل أي بنسبة 45,98% بينما الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي/الاجتماعي المرتفع فيمثلون 125 طفل أي ما يعادل نسبة 30,41% من مجموع العينة الكلية.

5. الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءات الاجتماعية بتطبيقه على العينة الأساسية:

أ_ قياس الصدق

الصدق الداخلي:من أجل التأكد من صدق مقياس الكفاءات الاجتماعية تم الاعتماد على قياس الصدق الداخلي له، حيث تم قياس الارتباطات البينية لأبعاد المقياس، كما يوضحه الجدول رقم (26).

الجدول رقم (26): الارتباطات االبينية بين أبعاد مقياس الكفاءات الاجتماعية

العبارات	التكيف العاطفي	التفاعل مع الاقران	التفاعل مع الراشدين	الكفاءات الاجتماعية	المشكلات الداخلية	المشكلات الخارجية	التكيف العام
التكيف العاطفي	01						
التفاعل مع الاقران	0,81**	01					
التفاعل مع الراشدين	0,69**	0,72**	01				
الكفاءات الاجتماعية	0,55**	0,47	0,40	01			
المشكلات الداخلية	0,29	0,27	0,30	0,24**	01		
المشكلات الخارجية	0,41	0,42	0,37	0,33**	0,86**	01	
التكيف العام	0,92**	0,94**	0,85**	0,59	0,31	0,44	01

نلاحظ من خلال الجدول ان معامل الارتباط بين كل من البعدين التكيف العاطفي والتفاعل مع الاقران يقدر ب 0,81، و يرتبط مع بعد التفاعل مع الراشدين ب 0,69 كما يرتبط مع بعد التكيف العام ب0,92 و هو ما يشير الى درجة صدق المقياس و مدى الترابط بين أبعاده. بينما يقدر معامل الارتباط بين بعد التكيف العاطفي و بعد الكفاءات الاجتماعيةب0,55 و يعتبر مقبولا و يشير الى تناغم البعدينلأن التكيف العاطفي من شروط الكفاءات الاجتماعية. وترتبط كل من المشكلات الداخلية، و المشكلات

الخارجية ببعد التكيف العاطفي على التوالي ب 0,29، 0,41 و هو ما يشير الى ارتباط ضئيل بينها و هو ما يعني أن التكيف العاطفي تضعف فيه المشكلات الداخلية و الخارجية، فكلما كانت ضئيلة كلما دل ذلك على التكيف العاطفي الجيد . وهذا قد يرجع الى عوامل عدة من اهمها ان الاطفال (عينة الدراسة) تكيفهم العاطفي ناشئ من التفاعل مع الاقران و الراشدين معا، أما أهم ما ينبغي تنميته فيهم و هو الكفاءات الاجتماعية و يقدر ب0,44 وهو من مهام المربية و المنهاج المعتمد في المؤسسة، كما قد تنشأ لديهم مشكلات كثيرة لا يعبروا عنها أو لا تظهر بوضوح، و قد تنشأ لديهم مشكلات تتجلى في السوكيات العدوانية و التجنب، و الانعزال و تجنب بعض التفاعلات و المشاركة في النشاطات التربوية الجماعية و هو ما يقلل من الكفاءات الاجتماعية بالرغم من نمو التكيف العاطفي لديهم. كذلك نلاحظ من خلال الجدول أن بعدي المشكلات الداخلية و الخارجية ترتبط بباقي الابعاد بقدر ضئيل يتراوح ما بين 0,22 و 0,42 أي كلما كانت ضئيلة كلما دلت على وجود الكفاءات الاجتماعية او باقي الشروط المكونة لها. أما عن الارتباط بين المشكلات الداخلية و الخارجية فيقدر ب 0,86 و هذا يعني أنهما متفاعلان في ما بينهما و مترابطان.

ب_ الصدق الذاتي: تم حساب صدق مقياس البروفيل الاجتماعي العاطفي بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية (411 طفل) بقياس الجذر التربيعي للثبات على النحو الآتي: 0,72 =0,84 و هي قيمة مقبولة احصائيا. تعبر عن صدق مقياس البروفيل الاجتماعي العاطفي.

ثانيا :قياس الثبات:

ومن اجل زيادة التاكد من صلاحية المقياس لغرض استخدامه في الدراسة الاساسية تم قياس ثباته باستخدام معامل ألفا كرومباخ لفقرات المقياس (80) كما هو موضح في الجدول (27):

_الجدول رقم (27): ثبات فقرات و أبعاد مقياس الكفاءات الاجتماعية باستخدام معامل ألفا كرومباخ:

ابعاد **مقياس الكفاءات الاجتماعية**	**معامل ألفا كرومباخ**
التكيف العـــاطفي	**0,63**
التفاعل مع الاقــران	**0,62**
التفاعل مع الراشدين	**0,68**
الكفاءات الاجتماعية	**0,84**
المشكلات الداخلية	**0,75**
المشكلات الخارجية	**0,72**
المــقياس كـــكل	**0,88**

يتضح من الجدول السابق أن الفقرات (80) المكونة للمقياس تتمتع بدرجة ثبات مقبولة احصائيا و تقدر بـ 0,88. و يقدر ثبات الابعاد (07) ما بين 0,62 و 0,84 وهو ثبات مقبول و يمكن الاعتماد على نتائج تطبيقه.

_ثانيا الخصائص السيكومترية لمقياس الاستعداد للمدرسة:

من اجل زيادة التاكد من صلاحية المقياس لغرض استخدامه في الدراسة الاساسية، و نظرا لعدم امكانية الحصول على دراسات سابقة استخدمت المقياس ذاته، تم قياس صدقه و ثباته باستخدام العينة الاساسية و التي بلغت 411 طفل بين ذكور و اناث كما هو موضح في الجدول التالي:

_1_ قياس الصدق: أ_الصدق الداخلي:

_الجدول رقم(28): الارتباطات البينية لأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم:

أبعاد المقياس	المهارات اللغوية	المهارات المعرفية	المهارات الشخصية/ الاجتماعية	المهارات الحركية
المهارات اللغوية	01			
المهرات المعرفية	**0,95**	01		
المهارات الشخصية/ الاجتماعية	**0,87**	**0,91**	01	
المهارات الحركية	**0,82**	**0,84**	**0,91**	01

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين أبعاد المقياس مقبول احصائيا. حيث يقدر الارتباط بين بعدي المهارات اللغوية و المعرفية بـ 0,95، و يقدر الارتباط بين بعدي المهارات اللغوية والمهارات الشخصية الاجتماعية بـ0,87 أما بعدي المهارات اللغوية و المهارات الحركية فترتبط فيما بينها بـ0,82، بينما يقدر الارتباط بين كل من المهارات الشخصية الاجتماعية و المهارات المعرفية بـ 0,91 و يقدر الارتباط بين المهارات الاحركية و المهارات المعرفية بـ 0,84 أما المهارات الحركية فيقدر ارتباطها ببعد المهارات الشخصية الاجتماعية بـ 0,91 بهذا يجعل من المقياس يتميز بدرجة مقبولة من الصدق الداخلي.

2_الصدق الذاتي:

و يمكن أيضا قياس الصدق بحساب الجذر التربيعي للثبات على النحو الاتي:

الجذر التربيعي لمعامل الثبات 0,94 = 0,96 و هذا يشير الى صدق ذاتي مقبول احصائيا يدل على صدق المقياس و ثباته.

_ب_ قياس الثبـــات:

_الجدول رقم(29): ثبات أبعاد مقياس الاستعداد للمدرسة باستخدام معامل ألفا كرومباخ:

أبعاد مقياس الاستعداد	معامل ألفا كرومباخ
1. بعد الاستماع	0,913
2. بعد التحدث	0,922
3. بعد القراءة	0,918
4. بعد الكتابة	0,918
5. بعد التصنيف	0,918
6. بعد الترتيب	0,914
7. بعد التعرف على الارقام	0,922
8. بعد المقارنة بين العدد و مدلوله	0,924
9. بعد ادراك العلاقات المكانية	0,919
10.بعد الملاحظة	0,921
11.بعد المرونة	0,924
12.بعد الانتباه	0,918
13.بعد المهارات الشخصية	0,920
14.بعد المهارات الاجتماعية	0,909
15.بعد الحركات الدقيقة	0,915
16.بعد الحركات الكبيرة	0,915
ثبات المقياس ككل	0,923

_ يتضح من البيانات المسجلة في الجدول أعلاه أن معامل الثبات لمقياس الاستعداد للتعلم و بعد تطبيقه على العينة الأساسية تتميز أبعاده الرئيسية الفرعية (16) المكونة للمقياس بثبات يقدر بـ0,923 و يتراوح معامل الثبات للأبعاد الرئيسية (16بعدا) ما بين 0,909 و 0,924 وهذا ثبات مقبول احصائيا.

وبعد التأكد من صدق و ثبات مقياسي الكفاءات الاجتماعية والاستعداد للتعلم، بتطبيقهما على العينة الأساسية، يمكن القول أن كلا من المقياسين يتميزان بقدر مقبول من الصدق و الثبات، وعليه يمكن الاعتماد عليهما. و في ما يلي عرض مفصل لنتائج الدراسة على ضوء الفرضيات.

استنتاج:

بناء على ما تقدم في هذا الفصل، و بعد تحديد عينة الدراسة و خصائصها و كذا حدود إجراء البحث، و التعرف على أدوات الدراسة و التأكد من خصائصها السيكومترية بتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية، تأتي مرحلة اختبار الفرضيات و عرض نتائجها كما سيبنه الفصل الثامن (عرض النتائج).

الفصل الثّامن

عرض النّتائج

1. **<u>عرض نتائج الفرضية الأولى:</u> الخاصة بدور التعليم التحضير في تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة.**
2. **<u>عرض نتائج الفرضية الثانية:</u> الخاصة بالفروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة.**
3. **<u>عرض نتائج الفرضية الثالثة:</u> الخاصة بالفروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم باختلاف الجنس.**
4. **<u>عرض نتائج الفرضية الرابعة:</u> الخاصة بالفروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي.**
5. **<u>عرض نتائج الفرضية الخامسة</u>: الخاصة بإمكانية التنبؤ بالاستعداد للمدرسة من خلال اكتساب الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة**

عرض النتائج:

1. عرض نتائج الفرضية الأولى و نصها كما يلي:

" دور التعليم التحضيري في تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة". وسنختبر أولا درجات أطفال العينة في الكفاءات الاجتماعية كما هو مبين في الجدول رقم (30).

الجدول رقم (30) : درجات أطفال العينة في الكفاءات الاجتماعية (أدنى درجة، وأعلى درجة، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري).

أبعاد الكفاءات الاجتماعية	ن=411			
	أدنى درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التكيف العاطفي	31	116	74,41	15,63
التفاعل مع الاقران	24	120	72,50	16,85
التفاعل مع الراشدين	18	77	46,81	10,33
الكفاءات الاجتماعية	15	200	126,94	45,07
المشكلات الداخلية	1	98	32,31	22,61
المشكلات الخارجية	0	86	34,47	21,50
الدرجة الكلية للبروفيل	83	300	193,73	38,70

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن أعلى درجة تحصل عليها أطفال عينة الدراسة (411) في التكيف العاطفي تقدر بـ116 مقابل أدنى درجة تقدر بـ31، يليه التفاعل مع الأقران حيث تقدر أعلى درجة بـ120 و أدنى درجة بـ24، يأتي بعده التفاعل مع الراشدين حيث تقدر أعلى درجة بـ 77 بينما تقدر أدنى درجة بـ18، تليه الكفاءات الاجتماعية حيث تقدر أعلى درجة بـ200 مقابل 15 كأدنى درجة، و يأتي بعده المشكلات الداخلية بـ 98 كأعلى درجة و تقدر أدنى درجة بـ01 و أخيرا تقدر أعلى درجة في المشكلات الخارجية بـ86 مقابل 0 كأدنى درجة و بالنسبة للدرجة الكلية للبروفيل فقدرت أعلى درجة بـ 300 وتدل على كفاءات اجتماعية عالية لدى الطفل كما قدرت أدنى درجة بـ 83 و هي درجة تدل على انعدام الكفاءات الاجتماعية و صعوبات التكيف لدى الطفل. أما المتوسط الحسابي فقد قدر بـ 74,41 و انحراف معياري قدر بـ 15,63 في التكيف العاطفي، و في التفاعل مع الاقران قدر المتوسط الحسابي بـ 72,50 و انحراف معياري مساوي لـ 16,85 ، أما في بعد التفاعل مع الراشدين فقدر المتوسط الحسابي بـ 46,81 و انحراف معياري مساوي لـ 10,33، و في بعد الكفاءات الاجتماعية قدر المتوسط الحسابي بـ 126,94 و انحراف معياري مساوي لـ 45,07، و بالنسبة لبعد المشكلات الداخلية فقدر المتوسط الحسابي بـ 32,31 و انحراف معياري مساوي لـ 22,61، كذلك في بعد المشكلات الداخلية قدر المتوسط الحسابي بـ 34,47 و انحراف معياري قدر بـ21,50، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي في الدرجة الكلية للبروفيل فقدر بـ 193,73 و انحراف

معياري قدر بـ 38,70 وهذا يعبر في البروفيل عن انخفاض في الكفاءات الاجتماعية و صعوبات في التكيف العام لدى الطفل.

الجدول رقم (31) : درجات اطفال العينة في مهارات الاستعداد للتعلم (أدنى درجة، وأعلى درجة، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري).

مهارات الاستعداد للتعلم	ن=411			
	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات اللغوية	38	80	60,94	9,95
المهارات المعرفية	29	73	51,53	14,61
المهارات الشخصية الاجتماعية	30	89	61,43	20,93
المهارات الحركية	30	88	65,50	17,30
الدرجة الكلية للاستعداد	132	329	239,39	60,18

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن أعلى درجة حصل عليها اطفال العينة (411) في المهارات اللغوية تساوي 80 و قدرت ادنى درجة بـ 38 كما قدر المتوسط الحسابي فيها بـ 60,94 بانحراف معياري قدر بـ 9,95، أما بالنسبة للمهارات المعرفية فقد قدرت أعلى درجة بـ73 و أدنى درجة بـ29 و قدر المتوسط لدرجات العينة الكلية بـ51,53 بانحراف معياري قدر بـ14,61، و بالنسبة للمهارات الشخصية الاجتماعية فقدرت أعلى درجة بـ89 و أدنى درجة بـ 30 كما قدر المتوسط الحسابي بـ 61,43 و انحراف معياري قدر بـ 20,93، أما المهارات الحركية فقدرت أعلى درجة 88 و أدنى درجة 30، و قدر المتوسط الحسابي لدرجات العينة الكلية ب 65,50 و انحراف معياري 17,30، و بالنسبة للدرجة الكلية لأبعاد الاستعداد للتعلم فقدرت أعلى درجة بـ329 و قدرت أدنى درجة بـ 132 و قدر المتوسط الحسابي بـ 239,39 و انحراف معياري قدر بـ 60,18.

2. عرض نتائج اختبار الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم:**

أولا: الفرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **الكفاءات الاجتماعية** (بعد التكيف العاطفي، بعد التفاعل مع الأقران، بعد التفاعل مع الكبار، بعد الكفاءات الاجتماعية، بعد المشكلات الداخلية، و بعد المشكلات الخارجية، و بعد التكيف العام. و الجدول التالي (32) يوضح نتائج اختبار هذه الفرضية:

_الجدول رقم(32): الفرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية.

المتغيرات التابعة	القسم التحضيري في الروضة 200		القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية 211		درجة الحرية	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة sig	الدلالة عند 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التكيف العاطفي	74,09	20,73	74,71	8,34	409	0,39	0,69	غير دالة
التفاعل مع الاقران	71,43	22,56	73,53	8,36		1,26	0,20	غير دالة
التفاعل مع الكبار	46,39	12,88	47,22	7,12		0,81	0,41	غير دالة
الكفاءات الاجتماعية	107,78	37,30	145,10	44,34		9,20	0,00	دالة
المشكلات الداخلية	41,05	16,87	24,04	24,22		8,21	0,00	دالة
المشكلات الخارجية	43,08	16,57	26,33	22,49		8,54	0,00	دالة
التكيف االعام	191,89	51,84	195,47	19,24		0,93	0,34	غير دالة

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول أعلاه، نلاحظ أن الفرضية الفرعية الخاصة بالكفاءات الاجتماعية غير دالة عند مستوى الدلالة 0,01 بالنسبة للأبعاد: التكيف العاطفي و التفاعل مع الأقران و التفاعل مع الراشدين و التكيف العام، حيث قدرت قيمة (ت) في التكيف العاطفي بـ 0,39 و في التفاعل مع الأقران (ت)=1,26 و في التفاعل مع الراشدين (ت)=0,81 و في التكيف العام قدرت قيمة (ت) بـ0,34، ما

يدل على عدم وجود فروق بين القسمين التحضيريين في المؤسستين من حيث تنمية هذه الابعاد. أما بالنسبة لباقي الأبعاد فكانت دالة، حيث قدرت قيمة (ت) في بعد الكفاءات الاجتماعية بـ 9,20 و في بعد المشكلات الداخلية قدرت قيمة (ت) بـ 8,21 و كذلك في بعد المشكلات الخارجية قدرت قيمة (ت) بـ 8,54 و هذا يشير إلى عدم وجود فروق بين قسمي التحضيري في كل من الروضة و المدرسة الابتدائية من حيث الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية و المشكلات الخارجية.

ثانيا: الفرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **مهارات الاستعداد للتعلم أو للمدرسة.**

سنختبر هنا الفرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للتعلم و ذلك من خلال اختبار الفروق t-test بين مجموعة من المهارات المتمثلة في: بعد المهارات اللغوية، بعد المهارات المعرفية، بعد المهارات الشخصية الاجتماعية، و بعد المهارات الحركية كما هو مبين في الجدول رقم(33).

_الجدول رقم(33): الفرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية مهارات الاستعداد للتعلم.

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	القسم التحضيري في الروضة 200		القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية 211		درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة SIG	الدلالة عند 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
المهارات اللغوية	54,95	7,66	66,62	8,44	409	14,64	0,00	دالة
المهارات المعرفية	43,06	10,65	59,55	13,37		13,92	0,00	دالة
المهارات الشخصية الاجتماعية	52,53	17,07	69,86	20,87		9,26	0,00	دالة
المهارات احركية	57,10	14,70	73,74	15,76		10,89	0,00	دالة

نلاحظ من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (33) أن الفرضية الثانية قد تحققت في الجزء الخاص بمهارات الاستعداد للتعلم أي توجد فروق دالة احصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم االتحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، و عليه نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق دالة احصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية لصالح

هذا الاخير و ذلك بمتوسط حسابي قدر ب 66,62 مقابل 54,95 لصالح القسم التحضيري في الروضة بالنسبة للمهارات اللغوية، و متوسط حسابي قدر ب 59,55 في القسم االتحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 43,06 في قسم الروضة بالنسبة للمعارات المعرفية، و بالنسبة للمهارات الشخصية الاجتماعية قدر المتوسط الحسابي ب 69,86 لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 52,53 في الروضة، و اخيرا المهارات الحركية بمتوسط حسابي قدر ب 73,74 لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 57,10.

و بهذا تكون الفرضية الثانية و التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القسم التحضيري في الروضة و القسم االتحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم قد تحققت في كل من الكفاءات الاجتماعية و المشكلات الداخلية و الخارجية لصالح القسم االتحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، أما بالنسبة للاستعداد فقد تحققت كليا أي توجد فروق دالة احصائيا بين القسمين في المؤسستين من حيث تنمية المهارات الاربعة المكونة للاستعداد و ذلك لصالح القسم االتحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية.

3_عرض نتائج اختبار الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة احصائيا بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم يعزى لاختلاف الجنس.**

_أولا: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذكور القسم التحضيري بالروضة وذكور القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية كما هو مبين في الجدول رقم (34).

_الجدول رقم (34): الفروق بين الذكور في القسم التحضيري في الروضة و الذكور في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية.

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	القسم التحضيري في الروضة. (ذكور)		القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية. (ذكور)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,05
	م.ح	ا.م	م.ح	أ.م		
التكيف العاطفي	79,12	18,58	75,20	12,56	1,56	غير دالة
التفاعل مع الاقران	75,62	20,81	74,24	12,32	0,50	غير دالة
التفاعل مع الكبار	47,96	11,05	48,18	10,59	0,12	غير دالة
الكفاءات الاجتماعية	113,79	36,49	108,73	51,53	0,72	غير دالة
المشكلات الداخلية	44,46	17,70	43,68	28,12	0,21	غير دالة
المشكلات الخارجية	44,41	15,14	45,26	25,37	0,26	غير دالة
التكيف العام	202,67	45,79	197,67	29,16	0,82	غير دالة

ملاحظة: الرمز (م.ح)= المتوسط الحسابي ، الرمز (أ.م)= الانحراف المعياري.

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (34) أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور في القسم التحضيري في الروضة و الذكور في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية في كل أبعاد الكفاءات الاجتماعية : التكيف العاطفي، التفاعل مع الأقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية و التكيف العام.

و **ثانيا** سيتم اختبار الفروق بين_الإناث في القسم التحضيري في الروضة و الإناث في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية كما هو مبين في الجدول رقم (35).

_الجدول رقم(35): الفروق بين الإناث في كل من القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية.

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	الروضة		المدرسة الابتدائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	إناث		إناث			
	م ح	ا م	م ح	ا م		
التكيف العاطفي	70,88	21,45	74,37	3,23	1,80	غير دالة
التفاعل مع الأقران	68,75	23,29	73,05	3,84	2,04	دالة
التفاعل مع الراشدين	45,38	13,88	46,57	2,96	0,94	غير دالة
الكفاءات الاجتماعية	103,93	37,46	169,63	3,61	19,59	دالة
المشكلات الداخلية	38,86	16,01	10,79	3,78	19,10	دالة
المشكلات الخارجية	42,20	17,43	13,56	3,05	18,16	دالة
التكيف العام	185	54,44	193,98	6,71	1,83	غير دالة

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (35) وجود فروق دالة احصائيا بين إناث القسم التحضيري في الروضة و إناث القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية في الأبعاد الأربعة (04) من الكفاءات الاجتماعية بمتوسط حسابي يقدر ب73,05 لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 68,75 في القسم التحضيري في الروضة. و توجد فروق أيضا بين القسمين في بعد الكفاءات الاجتماعية لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية حيث يقدر المتوسط الحسابي ب169,63 مقابل 103,93، أما بالنسبة لبعد المشكلات الداخلية و هو بعد سلبي فقد قدر المتوسط الحسابي ب 10,79 لصالح القسم القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 38,86 في قسم الروضة كما يسجل القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية متوسطا حسابيا يقدر ب13,56 في بعد المشكلات الخارجية لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 42,20 في قسم الروضة. و عليه يمكن القول أنه لا يوجد فروق دالة احصائيا بين ذكور القسم التحضيري في الروضة و ذكور القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية : التكيف العاطفي، التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية و التكيف العام. بينما توجد فروق دالة احصائيا بين إناث الروضة و إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية لصالح هذا الاخير في كل من التفاعل مع الاقران و الكفاءات الاجتماعية و كل من المشكلات الداخلية و الخارجية.

ثانيا: لا توجد فروق دالة احصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للتعلم يعزى لاختلاف الجنس:

و سنختبر الفرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للتعلم من خلال مجموعة من الأبعاد و هي التي تشكل الاستعداد للتعلم و هي: بعد المهارات اللغوية، بعد المهارات المعرفية، بعد المهارات الشخصية الاجتماعية، و بعد المهارات الحركية. و سنعرضها في الجدول التالي:

_الجدول (36):الفروق بين الذكور في القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للتعلم.

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	الروضة		المدرسة الابتدائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ذكور		ذكور			
	م ح	ا م	م ح	ا م		
المهارات اللغوية	55,47	7,26	59,31	8,88	2,99	دالة
المهارات المعرفية	43,95	10,69	47,12	13,17	1,67	غير دالة
المهارات الشخصية الاجتماعية	59,53	13,71	51,73	22,75	2,62	دالة
المهارات الحركية	60,41	14,04	59,87	17,40	0,21	غير دالة

يتبين من هذا الجدول رقم (36) وجود فروق بين ذكور القسم التحضيري في الروضة و ذكور القسم التحضيري في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية في المهارات اللغوية بمتوسط حسابي يقدر بـ 59,31 لصالح ذكور القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية مقابل 55,47 و في المهارات الشخصية الاجتماعية بمتوسط حسابي يقدر ب 59,53 لصالح ذكور القسم التحضيري في الروضة مقابل 51,73 لذكور قسم المدرسة الابتدائية.

_الجدول (37): الفروق بين الاناث في القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للتعلم.

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	الروضة		المدرسة الابتدائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	إناث		إناث			
	م ح	ا م	م ح	ا م		
المهارات اللغوية	54,61	7,92	71,56	2,42	22,92	**دالة**
المهارات المعرفية	42,48	10,64	67,94	1,82	26,46	**دالة**
المهارات الشخصية الاجتماعية	48,05	17,55	82,10	1,84	21,64	**دالة**
المهارات الحركية	54,98	14,77	82,64	1,75	20,68	**دالة**

و من خلال هذا الجدول رقم (37) يتضح وجو فروق دالة إحصائيا بين إناث القسم التحضيري في الروضة و إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث مهارات الاستعداد للتعلم لصالح إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية. حيث تفوقت هذه الاخيرة في المهارات اللغوية بمتوسط حسابي يقدر بـ71,56 و انحراف معياري 2,42 مقابل 54,61 و انحراف معياري 7,92 لإناث الروضة. و في المهارات المعرفية بمتوسط حسابي يقدر بـ67,94 و انحراف معياري 1,82 مقابل 42,48 و انحراف معياري 10,64لإناث الروضة. و كذلك المهارات الشخصية الاجتماعية فقد سجلت إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية متوسط حسابي يقدر ب82,10 و انحراف معياري 1,84مقابل 48,05 و انحراف معياري 17,55 لإناث الروضة و أخيرا في المهارات الحركية تفوقت إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية بمتوسط حسابي يقدر ب82,64 و انحراف معياري 1,75 مقابل 54,98 و انحراف معياري 14,77 لإناث الروضة. و بهذا تتحقق جزئيا الفرضية الثالثة القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم تعزى لاختلاف الجنس.

4_عرض نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم يعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

أولا: لا يوجد فروق دالة احصائيا بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **الكفاءات الاجتماعية** تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة.

_ الجدول رقم (38): نتائج اختبار wilks lambda بالنسبة للمتغيرين نوع المؤسسة و المستوى الاجتماعي الاقتصادي و التفاعل بينهما:

المتغير	اختبار wilks lambda	قيمة(ف)	م.الدلالة
نوع المؤسسة	0,84	12,33	دال عند 0,001
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	0,86	4,92	دال عند 0,001
نوع المؤسسة*المستوى الاقتصادي الاجتماعي	0,92	2,69	دال عند 0,001

نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أن اختبار ويلكس لامبدا "wilks lambda" بالنسبة للمتغيرات المستقلة كان ذو دلالة، مما يفسر أنه ولا بد وأن يكون لهما تأثير معنوي في واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة(التكيف العاطفي، التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية،المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية، التكيف العام)، وهذا ما يفسره الجدول الثاني Test of Between-Subjects Effects، حيث أسفرت النتائج في أبعاد الكفاءات الاجتماعية على ما يلي:

_الجدول رقم (39) : نتائج تحليل التباين الثنائي والتفاعل بين المتغيرات

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة Sig	م.الدلالة 0,05
نوع المؤسسة X المستوى الاقتصادي و الاجتماعي	التكيف العاطفي	2076,95	2	1038,47	4,33	0,014	دالة
	التفاعل مع الأقران	1589,60	2	794,80	2,83	0,06	غير دالة
	التفاعل مع الراشدين	502,35	2	251,17	2,35	0,09	غير دالة
	الكفاءات الاجتماعية	7956,44	2	3978,22	2,60	0,07	غير دالة
	المشكلات الداخلية	8741,99	2	4370,99	11,36	0,00	دالة
	المشكلات الخارجية	8761,17	2	4230,58	11,61	0,00	دالة
	التكيف العام	11385,91	2	5692,95	3,85	0,02	دالة
الخـطأ	التكيف العلطفي	96983,82	405	239,46			
	التفاعل مع الأقران	113675,87	405	280,68			
	التفاعل مع الراشدين	43192,19	405	106,64			
	الكفاءات الاجتماعية	618621,18	405	1527,46			
	المشكلات الداخلية	155733,88	405	384,52			
	المشكلات الخارجية	147581,24	405	364,39			
	التكيف العام	597421,33	405	1475,11			
الاجمالي	التكيف العاطفي	237601,00	411				
	التفاعل مع الأقران	2276951,00	411				
	التفاعل مع الراشدين	944454,00	411				
	الكفاءات الاجتماعية	7455686,00	411				
	المشكلات الداخلية	638807,006	411				
	المشكلات الخارجية	678129,00	411				
	التكيف العام	1603906,00	411				

نلاحظ من خلال جدول تحليل التباين دلالة تفاعل المتغيرات: نوع المؤسسة و المستوى الاجتماعي الاقتصادي على المتغير التابع: الكفاءات الاجتماعية (التكيف العاطفي، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية و التكيف العام)، حيث قدرت قيمة (ف) في التكيف العاطفي ب4,33 ب و قيمة (ف) المشكلات الداخلية بـ 11,36 و في المشكلات الخارجية قدرت قيمة (ف) بـ 11,61 و كذلك في التكيف العام قدرت قيمة (ف) بـ3,85 ، بينما لا توجد فروق دالة أحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 في المتوسطات الحسابية

للكفاءات الاجتماعية(الأبعاد: التفاعل مع الأقران و التفاعل مع الراشدين و الكفاءات الاجتماعية) تبعا لمتغير المؤسسة و المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

_الجدول رقم (40): قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين القسمين في الأبعاد التي سجل فيها تباين:

المتغيرات	القسم التحضيري في الروضة ن=200		القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية ن=211		قيمة (ت)	مستوى الدلالةعند 0,05
	م	ع	م	ع		
التكيف العاطفي	74,09	20,73	74,71	8,34	0,39	
المشكلات الداخلية	41,05	16,87	24,04	24,22	8,21	دال عند 0.01
المشكلات الخارجية	43,07	16,57	26,33	22,49	8,54	دال عند 0.01
التكيف العام	191,89	51,84	195,47	19,24	0,93	

نلاحظ من خلال الجدول وبالنظر للمتوسطات بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعدي المشكلات الداخلية حيث قدرت قيمة (ت) ب 8,21 و بمتوسط حسابي قيدر ب 24,04 لصالح القسم الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 41,05 في القسم التحضيري في الروضة و لأنها متغيرت سلبية فالقيمة الاقل للمتوسط الحسابي هي المطلوبة، و المشكلات الخارجية بدلالة قيمة (ت) و التي قدرت ب8,54 عند مستوى الدلالة 0,05 و بمتوسط حسابي قدر ب26,33 لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 43,07 في القسم التحضيري في الروضة. و بما ان لدينا ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، فسوف نستخدم اختبار (توكايTukey) للمقارنات البعدية للكشف عن صحة دلالة الفروق ولصالح أي مستوى، حيث كانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (41): اختبار توكاي للمقارنات البعدية بالنسبة لابعاد الكفاءات الاجتماعية.

1. المشكلات الداخلية:

المستويات	منخفض م=32,28	متوسط م=25,87	مرتفع م=44,79
مـرتفـع (ن=97)	12,51* دال عند 0,01	18,92* دال عند 0,01	——
مـتوسـط (ن=187)	06,40* دال عند 0,01	——	
منخفض (ن=127)	——		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (41) وجود فروق بين المستويات الثلاثة في بعد المشكلات الداخلية، حيث ان هناك فروق بين المستوى المرتفع و المتوسط و المنخفض لصالح المرتفع بمتوسط حسابي قدر بـ 44,79، و بين المنخفض و المتوسط لصالح المستوى المنخفض بمتوسط قدره 32,28.

الجدول رقم (42): اختبار توكاي للمقارنات البعدية بالنسبة لأبعاد الكفاءات الاجتماعية.

2. المشكلات الخارجية:

المستويات	منخفض م=36,33	متوسط م=29,32	مرتفع م=41,99
مـرتفـع(ن=97)	12,51* دال عند 0,01	12,67* دال عند 0,01	——
مـتوسـط (ن=187)	07,01* دال عند 0,01	——	
منخفض (ن=127)	——		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (42) وجود فروق بين المستويات الثلاثة في بعد المشكلات الخارجية، حيث ان هناك فروق بين المستوى المرتفع و المتوسط و المنخفض لصالح المرتفع بمتوسط حسابي قدر بـ 41,99 و بين المنخفض و المتوسط لصالح المستوى المنخفض بمتوسط قدره 36,33.

أما سجلت فروق بين المستويات الثلاثة في بعد المشكلات الخارجية كما هو موضح في الجدول التالي:

ثانيا: لا يوجد فروق دالة احصائيا بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية **مهارات الاستعداد للتعلم** يعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة.

ـ الجدول رقم (43): نتائج اختبار wilks lambda بالنسبة لمتغير نوع المؤسسة و المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

المتغير	اختبار wilks lambda	قيمة(ف)	م.الدلالة
نوع المؤسسة	0,60	66,80	دال عند 0,001
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	0,95	2,12	غير دال
نوع المؤسسة X المستوى الاقتصادي الاجتماعي	0,95	2,29	دال عند 0,001

نلاحظ من خلال الجدول أن اختبار ويلكس لامبدا "wilks lambda" بالنسبة للمتغيرات كان ذو دلالة، مما يفسر أنه ولا بد وأن يكون لهما تأثير معنوي في واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة(التكيف العاطفي، التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية،المشكلات الداخلية، المشكلات

الخارجية، التكيف العام)، وهذا ما يفسره الجدول الثاني Test of Between-Subjects Effects، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

_الجدول رقم (44): نتائج تحليل التباين الثنائي والتفاعل بين المتغيرات(مهارات الاستعداد)

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة Sig	م.الدلالة 0,01
نوع المؤسسة X المستوى الاقتصادي و الاجتماعي	المهارات اللغوية	302,28	2	151,14	2,40	0,092	
	المهارات المعرفية	1262,46	2	631,23	4,54	0,011	دالة
	المهارات الشخصية الاجتماعية	3550,44	2	1775,22	5,13	0,006	دالة
	المهارات الحركية	2630,46	2	1315,23	5,96	0,003	دالة
الخطأ	المهارات اللغوية	25465,62	405	62,87			
	المهارات المعرفية	56215,56	405	138,80			
	المهارات الشخصية الاجتماعية	139934,44	405	345,51			
	المهارات الحركية	89269,68	405	220,41			
الاجمالي	المهارات اللغوية	237601,00	411				
	المهارات المعرفية	2276951,00	411				
	المهارات الشخصية الاجتماعية	944454,00	411				
	المهارات الحركية	7455686,00	411				

نلاحظ من خلال جدول تحليل التباين دلالة تفاعل المتغيرات: نوع المؤسسة و المستوى الاجتماعي الاقتصادي على المتغير التابع الاستعداد للتعلم، فبالنسبة لمتغير المهارات المعرفية قدرت قيمة (ف) ب4,54 عند مستوى الدلالة(0.01)، و قدرت قيمة (ف) بالنسبة لمتغير المهارات الشخصية الاجتماعية ب5,13 و قدرت قيمة (ف) بالنسبة لمتغير المهارات الحركية ب5,95 و هي أكبر قيمة ل (ف)، بينما يتبين عدم دلالة تفاعل متغير نوع المؤسسة و المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطفل على متغير المهارات اللغوية حيث قدرت قيمة (ف) ب2,40، و عليه تم استخدام اختبار (توكاي TUKEY) للمقارنات البعدية للكشف عن صحة دلالة الفروق ولصالح أي مستوى، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

الجدول رقم (45) : قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين المجموعتين:

المتغيرات	القسم التحضيري في الروضة ن=200		القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية ن=211		قيمة (ت)	عند مستوى الدلالة 0,05
	م	ع	م	ع		
المهارات المعرفية	43,06	10,65	59,55	13,27	13,84	دالة
المهارات الشخصية الاجتماعية	52,53	17,07	69,86	20,78	9,21	دالة
المهارات الحركية	57,10	14,70	73,47	15,76	10,87	دالة

يتضح من خلال الجدول رقم (45) دلالة الفروق في أبعاد الاستعداد للتعلم (المهارات المعرفية، المهارات الشخصية الاجتماعية، المهارات الحركية) بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية لصالح هذا الاخير، حيث تقدر قيمة (ت) في بعد المهارات المعرفية ب13,84 لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية و بمتوسط حسابي قدر ب59,55 مقابل 43,06، و في بعد المهارات الشخصية الاجتماعية قدرت قيمة (ت) ب 9,21 و بمتوسط حسابي قدر ب69,86 مقابل 52,53 أما المهارات الحركية فقدرت فيها قيمة (ت) ب 10,87 و بمتوسط حسابي قدر ب73,47 مقابل 57,10. و بما ان لدينا ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، فسوف نستخدم اختبار (توكايTukey) للمقارنات البعدية للكشف عن صحة دلالة الفروق ولصالح أي مستوى، حيث كانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (46): اختبار توكاي Tukey للمقارنات البعدية بالنسبة للاستعداد للتعلم:

1. المهارات اللغوية:

المستويات	منخفض (59,31)	متوسط (63,93)	مرتفع (57,32)
مرتفع		6,61* عند 0,01	ـــــ
متوسط	4,61* عند 0,01	ـــــ	
منخفض	ـــــ		

يتبين من خلال الجدول رقم (46: المهارات اللغوية) وجود فروق بين المستوى المنخفض و المتوسط و المرتفع، لصالح المستوى المتوسط بمتوسط حسابي يقدر بـ63,93.

الجدول رقم (47): اختبار توكاي Tukey للمقارنات البعدية بالنسبة للاستعداد للتعلم:

1. المهارات المعرفية:

المستويات	منخفض (48,87)	متوسط (56,07)	مرتفع (46,25)
مرتفع		9,82* عند 0,01	ـــــ
متوسط	7,20* عند 0,01	ـــــ	
منخفض	ـــــ		

يتبين من خلال الجدول رقم (47: المهارات المعرفية) وجود فروق بين المستوى المنخفض و المتوسط و المرتفع، لصالح المستوى المتوسط، بمتوسط حسابي يقدر بـ 56,07.

الجدول رقم (48): اختبار توكاي Tukey للمقارنات البعدية بالنسبة للاستعداد للتعلم:

2. المهارات الشخصية الاجتماعية:

المستويات	منخفض (57,87)	متوسط (67,50)	مرتفع (54,38)
مرتفع		13,12* عند 0,01	ـــــ
متوسط	9,63* عند 0,01	ـــــ	
منخفض	ـــــ		

يشير الجدول رقم (48: المهارات الشخصية الاجتماعية) إلى وجود فروق بين المستوى المنخفض و المتوسط و المرتفع، لصالح المستولى المتوسط بمتوسط حسابي يقدر بـ67,50.

1. جدول رقم (49): اختبار توكاي Tukey للمقارنات البعدية بالنسبة للاستعداد للتعلم:

3. المهارات الحركية:

المستويات	منخفض (62,69)	متوسط (70,56)	مرتفع (59,43)
مرتفع		11,12* عند 0,01	ـــــ
متوسط	7,86* عند 0,01	ـــــ	
منخفض	ـــــ		

يشير الجدول رقم (49: المهارات الحركية) إلى وجود فروق بين المستوى المنخفض و المتوسط و المرتفع، لصالح المستوى المتوسط بمتوسط حسابي يقدر بـ70,56.

عرض نتائج اختبار الفرضية الخامسة:

"تساهم الكفاءات الاجتماعية (التكيف العاطفي، التفاعل مع الأقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية، التكيف العام) في التنبؤ بالاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الإنحدار للمتغيرات المستقلة الكفاءات الاجتماعية بأبعادها (التكيف العاطفي، التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخالرجية، التكيف العام) على المتغير التابع الاستعداد للتعلم. وللتحقق من صحة هذا الفرض تحققنا من توفر الشروط التالية:

- أن العلاقة بين المتغيرات المستقلة (التكيف العاطفي، التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية) والمتغير التابع(الاستعداد للتعلم) المراد التنبؤ به خطية.
- المتغير التابع المراد التنبؤ به درجاته متصلة.
- المتغيرات المستقلة تكون درجاتها من المستوى الرتبي أو المتصل ومن الممكن إدخال متغيرات من المستوى الاسمي بشرط أن تتضمن فئتين فقط مثل متغير الجنس (ذكور ، إناث).
- تحليل الانحدار المتعدد يتطلب حجم عينة كبير حيث يقترح البعض أن يكون حجم العينة عشرة أضعاف عدد المتغيرات المستقلة في حين يقترح آخرون أربعون ضعف عدد المتغيرات المستقلة.(دوخي حنيطي، 2007)

ثم تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد خطوة بخطوة (**stepwise regression**) للبيانات (المتغير التابع "الاستعداد للتعلم" والمتغيرات المستقلة "أبعاد الكفاءات الاجتماعية") وحساب معامل التحديد ($\mathbf{R^2}$) وهو مقياس يوضح نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في تفسير التغير الحاصل في المتغير التابع. أما ($\mathbf{R^{2-}}$) المعدل فهي لقياس القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد كما هو مبين في الجدول رقم(50):

_الجدول رقم(50): نموذج الانحدار الخاص بالفرضية الخامسة:

النموذج	معامل الإرتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2–	خطأ التقدير
1	0.902	0.813	0.810	26,22632

يبين الجدول قيمة الإرتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة و المتغير التابع ، حيث نجد R= 0.90 و بعد تربيعه و تصحيحه أصبح يساوي R= 0.81 ، أي أن 81 ٪ من التباين الموجود في الاستعداد للتعلم تفسره الكفاءات الاجتماعية، وهي نسبة لابأس بها، و يشير خطأ التقدير إلى أخطاء معتبرة في النموذج.

و للتحقق من دلالة النموذج تم إجراء تحليل تباين الإنحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (51): تحليل التباين لبيان أثر الكفاءات الاجتماعية في الاستعداد للتعلم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	القيمة sig	م.الدلالة 0,01
الإنحدار	1208144,847	07	172592	250,926	0,000	دالة
المتبقي	277191,299	403	687,820			
الكلي	1485336,146	410				

يبين الجدول أعلاه تحليل تباين الانحدار نلاحظ أن قيمة (Sig=0,000) و هي أقل من 0,01 و هذا يدل على أن معادلة الانحدار مقبولة احصائيا. كما يتضح من الجدول أعلاه دلالة القوة التفسيرية لنموذج الانحدار المتعدد حيث جاءت قيمة (F) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 و مصدرها (التكيف العاطفي، التفاعل مع الأقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية). و لمعرفة المساهمة الفردية لكل متغير مستقل في المتغير التابع تم استخراج معاملات Beta مبين في الجدول رقم (52).

_الجدول رقم (52) : قيم معاملات الانحدار لمساهمة أبعاد الكفاءات الاجتماعية في التنبؤ بالاستعداد للتعلم.

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل B المعياري	قيمة اختبار (ت)	قيمة sig	مستوى الدلالة
الثابت	49,250	8,029		6,134	0,000	**دالة**
التكيف العاطفي	4,240	0,781	1,101	5,431	0,000	**دالة**
التفاعل مع الاقران	4,111	0,781	1,151	5,264	0,000	**دالة**
التفاعل مع الراشدين	3,720	0,813	0,639	4,578	0,000	**دالة**
الكفاءات الاجتماعية	_2,914	0,781	_2,182	3,531_	0,000	**دالة**
المشكلات الداخلية	_3,385	0,786	_1,272	4,306_	0,000	**دالة**
المشكلات الخارجية	_4,476	0,803	_1,600	5,573_	0,000	**دالة**
نوع المؤسسة	23,787	2,928	0,198	8,124	0,000	**دالة**

معادلة الانحدار:

الثابت= 49,25+ (1,10 × التكيف العاطفي) + (1,15 ×التفاعل مع الأقران) + (0,63 ×التفاعل مع الراشدين) + (2,18× الكفاءات الاجتماعية) + (1,27 ×المشكلات الداخلية) + (1,60 × المشكلات الخارجية)+ (0,19 × نوع المؤسسة).

ونستنتج من الجدول أعلاه أن كل المتغيرات المستقلة كانت دالة إحصائيا وفقا لنتائج اختبار(ت) عند مستوى الدلالة 0,01 و هذا يعني ان كل أبعاد الكفاءات الاجتماعية تساهم في التنبؤ بالاستعداد للتعلم.

يرتبط الاستعداد للتعلم بعلاقة طردية بأبعاد الكفاءات الاجتماعية الثلاثة الأولى(التكيف العاطفي، التفاعل مع الأقران، والتفاعل مع الراشدين)، حيث يتضح أن التكيف العاطفي يساهم بـ 11% في الاستعداد، و يساهم متغير التفاعل مع الأقران بـ11,5%، و يساهم متغير التفاعل مع الراشدين بـ 6,3%، أما الأبعاد الثلاثة المتبقية فعلاقتها بالاستعداد علاقة عكسية، أي بانخفاضها يزداد الاستعداد، إذ يساهم بعد الكفاءات الاجتماعية بـ ـ21,8% و يساهم متغير المشكلات الداخلية (و هو متغير سلبي)
بـ ـ43% و كذلك يساهم متغير المشكلات الخارجية (و هو متغير سلبي) بـ ـ55,7% و هذا يعني أن كلما انخفضت المشكلات الداخلية و الخارجية عند الطفل زاد استعداده للتعلم.

استنتاج:

من خلال النتائج المحصل عليها، يتضح أن بعض النتائج جاءت مناقضة لما هو متعارف عليه.
و من هذه النتائج قصور الكفاءات الاجتماعية إلى حد كبير لدى طفل ما قبل المدرسة بالرغم من حصوله على درجات ما بين مقبولة و جيدة في الاستعداد للتعلم. و هذا ما سيتم مناقشته و محاولة تفسيره في فصل مناقشة و تفسير النتائج.

الفصل التّاسع

تفسير و مناقشة النّتائج

1. **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى: الخاصة بدور التعليم التحضير في تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة.**
2. **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية: الخاصة بالفروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة.**
3. **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة: الخاصة بالفروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم باختلاف الجنس.**
4. **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة: الخاصة بالفروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي.**
5. **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة: الخاصة بإمكانية التنبؤ بالاستعداد من خلال اكتساب الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة**

تفسير و مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

1. تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى و نصها كالآتي:

« للتعليم التحضيري دور في تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة»

أوضحت النتائج أن التعليم التحضيري بنمطيه (الروضة و المدرسة الابتدائية) لا يساهم في تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة حيث يقدر متوسط درجات الأطفال (411) بالنسبة للكفاءات الاجتماعية بـ 193,73 وانحراف معياري يساوي 38,70، علما أن أدنى درجة كلية تقع ما بين (0 -195) على السلالم الإجمالية للبروفيل الاجتماعي العاطفي (مقياس الكفاءات الاجتماعية). بينما يساهم التعليم التحضيري بنمطيه في تنمية الاستعداد للتعلم، حيث قدر متوسط درجات الأطفال (411) بـ239,39 و انحراف معياري يساوي 60,18 علما أن الدرجة الكلية للاستعداد للتعلم تساوي 335 و عليه فدرجات أفراد العينة . و هذا يعود إلى اهتمام التعليم التحضيري في بلادنا بالجانب المعرفي الأكاديمي مثل تعليم القراءة و الكتابة و الحساب و رسم الأشكال أكثر من اهتمامه بالجوانب الاجتماعية في شخصية الطفل، و هذا لا يعني أن الجانب المعرفي أقل أهمية من الجوانب الانفعالية الاجتماعية، و إنما هو بدونها غير كافي لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها التعليم التحضيري كمؤسسة و كبرنامج و كمشروع. و قد تم دراسة دور التعليم التحضيري في تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم من طرف باحثين كثيرين لما لها من أهمية في تكوين شخصية الطفل المتكاملة، و منها دراسة "محمد عبد الكريم طاهر" التي جاءت نتائجها مخالفة لنتائج الدراسة الحالية، حيث قام بقياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين و غير الملتحقين برياض الأطفال (من وجهة نظر المعلمين و المعلمات)، وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس الكفاءة الاجتماعية و التعرف على دلالة الفروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس و متغير الالتحاق و عدم الالتحاق برياض الأطفال، و قد أعد الباحث مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي و الذي تكون بصيغته النهائية من (52) فقرة ، وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية، طبق المقياس على عينة بلغت (150) تلميذ و تلميذة بالصف الأول الابتدائي الملتحقين و غير الملتحقين، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الملتحقين برياض الأطفال أعلى من التلاميذ غير الملتحقين بها، و تساوي الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور و الإناث غير الملتحقين بها (عبد الكريم طاهر، 2014، ص324).

و من جهة أخرى تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى بينت دور التعليم التحضيري بمختلف مؤسساته مثل الروضة و المدرسة القرآنية و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية في تنمية الاستعداد للمدرسة بشكل عام، و من هذه الدراسات تلك التي أجرتها مسعودة عطا الله بعنوان"علاقة المدارس القرآنية و رياض الأطفال بالتحصيل الدراسي (تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، دراسة ميدانية بالجزائر)" ، و قد تناولت هذه الدراسة تلاميذ السنة الثالثة كنهاية للطور الأول، مقسمة العينة إلى ثلاث مجموعات : مجموعة رياض الأطفال، و مجموعة المدارس القرآنية، و مجموعة ضابطة محايدة. معتمدة على المعدلات

النهائية في التحصيل المدرسي، و نتائج الاختبار الكتابي الذي أجرته للتلاميذ، و قد خلصت الدراسة إلى ان:(حياة خضراوي، 2011/2010 ،ص07).

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعتي التعليم التحضيري (رياض الأطفال و المدارس القرآنية) على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعتي التعليم التحضيري (رياض الأطفال و المدارس القرآنية) على المجموعة الضابطة في مكونات التعبير الكتابي.
- فروق ذات دلالة إحصائية لحساب مجموعتي التعليم التحضيري (رياض الأطفال و المدارس القرآنية) على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي و مكونات التعبير الكتابي.

و كذلك نتائج دراسة أجرتها رفيقة يخلف بعنوان" رياض الأطفال و التحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي (أقسام السنة الأولى أساسي دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية الجزائر) و قد ركزت الباحثة على الأطفال الذين زاولوا التعليم التحضيري فقط، معتمدة على الاستبيانات كوسيلة في جمع المعطيات، و خلصت الدراسة إلى أن :

- للروضة دور في إكساب الطفل المهارات و المفاهيم التعليمية المتمثلة في النشاطات التي يتناولها برنامج الروضة (تربية لغوية، تربية رياضية، مفاهيم علمية، تربية إسلامية، تربية اجتماعية، موسيقى، رسم).

و في دراسة أجراها "رابح قدوري" في 1994 بمساعدة عدد من مستشاري التربية في 14 ولاية، ثم في سنة 2005 أعاد إجراء الدراسة على عينة ممثّلة في ولاية الجزائر، و كانت النتائج مماثلة للدراسة التي أجريت في 1994، حيث تناولت هذه الأخيرة عدة متغيرات منها الجنس، و مهنة الآباء، و المستوى الاجتماعي، و المنطقة الجغرافية. و قد شملت عينة الدراسة ثلاث فئات من الأطفال: فئة لم تتلقى أي نوع من التعليم التحضيري (386 طفل)، فئة الملتحقين بحدائق الأطفال (85 طفل)، و فئة الملتحقين بالمدارس القرآنية (113 طفل) حيث طبق على الفئات الثلاث مقياس مكون من 13 اختبار جزئي (sub-tests) تتضمن جملة من المعارف و الكفاءات الأساسية و الضرورية لتكيف الطفل مع تعلُّمات السنة الأولى ابتدائي، و أوضحت النتائج فروقا دالة إحصائيا بين الفئات الثلاث لصالح فئة الأطفال الملتحقين بحدائق الأطفال (keddouri,2009, p.77)، و هذا يتفق مع نتائج دراستنا من حيث أن للتعليم التحضيري دور في إكساب الطفل كفاءات و معارف مختلفة بغض النظر عن نوع المؤسسة التي تقدمه.

و كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جاجة محمد أوبلقاسم حول أثر الالتحاق بالروضة في تنمية الاستعداد الذهني لدى الطفل الجزائري ببعض مدارس مدينة قسنطينة خاصة بأقسام السنة الأولى خلال العام الدراسي 1993 _ 1994. هدفت الدراسة إلى التعريف بأهمية رياض الأطفال و مدى تأثيرها في نمو الاستعداد الذهني لدى الطفل ،كما هدفت الدراسة إلى وضع اختبار يقيس الاستعداد

الذهني لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة. حيث انطلقت الدراسة من تساؤلين هما :(جاجة محمد أوبلقاسم نقلا عن فاطمة الزهراء بورصاص،2009/2008، ص 12):

هل تؤثر الروضة بواقعها الحالي في تنمية الاستعداد الذهني للطفل ؟ بمعنى آخر هل هناك اختلافات دالة في هذه الإمكانية العقلية بين الأطفال الذين سبق لهم الالتحاق بمؤسسات الروضة وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بها ؟ و على هذا الأساس تم بناء فرضية عامة تمثلت في:

- هناك فروق دالة إحصائيا في الاستعداد الذهني كما يقيسه الاختبار بين الأطفال الذين التحقوا بمؤسسات رياض الأطفال، و أقرانهم ممن لم يلتحقوا بهذه المؤسسات.
- هناك فروقا دالة إحصائيا في الاستعداد الذهني كما يقيسه الاختبار بين ذكور المجموعة التجريبية ممن التحقوا بمؤسسات رياض الأطفال، و أقرانهم من المجموعة الضابطة ممن لم يلتحقوا بهذه المؤسسات.
- هناك فروقا دالة إحصائيا في الاستعداد الذهني كما يقيسه الاختبار بين إناث المجموعة التجريبية ممن التحقن بمؤسسات رياض الأطفال ، وقريناتهن من المجموعة الضابطة ممن لم يلتحقن بهذه المؤسسات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاستعداد الذهني كما يقيسه الاختبار بين ذكور و إناث المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاستعداد الذهني كما يقيسه الاختبار بين ذكور و إناث المجموعة الضابطة .

و قد شملت الدراسة 142 طفل منهم 84 ذكر و 58 أنثى بمتوسط عمر زمني قدر بـ 6 سنوات و 3 أشهر ، يدرسون بالسنة أولى أساسي و قد تم اختيارهم من 08 مدارس للتعليم الأساسي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

–الالتحاق بالروضة له دور على صعيد تنمية قدرة الاستعداد الذهني للتعلم لدى الطفل و تحضيره للتعليم الأساسي.

–نتائج الذكور الذين التحقوا بالروضة أفضل من نتائج أقرانهم الذين لم يلتحقوا بالروضة.

–درجات إناث المجموعة التجريبية الذين التحقن بالروضة أحسن من درجات إناث المجموعة الضابطة الذين لم يلتحقن بالروضة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (أحمد صومان،2014) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على أثر الالتحاق برياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى تلميذات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، و تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من 90 تلميذة من تلميذات الصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا من مدرسة "أم حبيبة الأساسية" التي اختيرت قصدياً، بواقع 30 تلميذة من كل صف من الصفوف الثلاثة، 15 تلميذة ممن سبق وأن التحقن برياض الأطفال و15 تلميذة ممن لم يلتحقن برياض الأطفال. حيث أعد الباحث اختباراً للأداء القرائي وآخر للاختبار الكتابي، وأظهرت

النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات الطالبات اللائي التحقن برياض الأطفال واللائي لم يلتحقن برياض الأطفال في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة للصفوف الثلاثة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تأهيل معلمات رياض الأطفال تأهيلاً تربويً خاصاً، وإعداد البرامج التدريبية والدورات المناسبة، وتوعية معلمات رياض الأطفال بمتطلبات الصف الأول حتى يساعدن في تهيئة الطفل للحياة المدرسية. و نفس النتائج خلصت إليها دراسة "حفيظة تازروتي" بعنوان" لغة الطفل بين المحيط و المدرسة" حيث تمثل مجتمع العينة في مجموعتين، الأولى تلقت تعليما تحضيريا و الثانية لم تتلق هذا النوع من التعليم، و اعتمدت الباحثة في جمع المعطيات على إجراء اختبارات شفهية لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي و خلصت الدراسة إلى انه لا أثر لدور التعليم التحضيري في تعليم اللغة العربية(المرجع السابق نفسه، ص07). و هذا ما يعكس جملة النقائص التي يعاني منها التعليم التحضيري في المنطقة حيث أجريت الدراسة، و أهمها المنهاج المعتمد و الأساليب و الطرق المتبعة في تطبيقه مع الأطفال و كذا مستوى المربيات و تكوينهن، و هما أهم العناصر المساهمة في أنجاح مهام التعليم التحضيري. و هذا ما جاء في أشغال المائدة المستديرة التي نظمها الكراسك (CRASC) يوم 18 جانفي تحت عنوان "من البرنامج إلى المنهاج" حيث قدم فريق البحث تحليلا نقديا لمنهاج التعليم التحضيري و للدليل المرافق له و كانت الانتقادات كما يلي:

- الوثيقة محدودة المقروئية و بدون جاذبية.
- الأشكال المختزل الموحد لعدة جداول أثر على المقروئية و بالتالي على استعمال الوثيقة.
- غياب الانسجام التراكمي على مستوى المفاهيم مصدر للعديد من عمليات سوء الفهم بالنسبة للمربين.
- الغموض الناتج عن الترجمة من الفرنسية للعربية في تعريف " الكفاءة" الذي أعطاها مفهوما واسعا و بعيدا عن مفهومها الحقيقي.

وما يضاعف الغموض كذلك هو مفهوم القدرة المدمج في المحيط النصي للكفاءة. كل هذا أدى إلى سوء توجيه المربيات اللائي يملكن مستويات تعليمية مختلفة و متفاوتة، و بالتالي إلى رفض المنهاج. (بن غبريط، 2009، ص16). بالرغم من أن عدد من التقارير الوطنية (مثل بيجن+15) لوزارة التربية الوطنية تشيرإلى أن هذه الاخيرة قد بادرت بسياسة تعميم التعليم التحضيري ابتداء من سنة 2008 لجميع الأطفال البالغين 5 سنوات ليتم التكفل بما لا يقل عن 80 %من الأطفال البالغين 5 سنوات خلال السنة الدراسية 2008-2009، ومن أجل إنجاح هذه العملية، تم توسيع الهياكل و تخصيص الموارد البشرية اللازمة لفتح أقسام تحضيرية جديدة وإعداد البرامج التربوية التحضيرية و توفير الوثائق المرافقة الموجهة للمعلمين كما تم

إقرار مادة للتكوين وتنظيم ملتقيات تكوينية لصالح مفتشي ومعلمي المرحلة التحضيرية وذلك في إطار برامج التكوين الجاري لصالح المستخدمين التربويين (الوزارة المنتدبة المكلفة بالأسرة وقضايا المرأة، بدون سنة، ص07).

2. تفسير و مناقشة الفرضية الثانية و نصها كالآتي:

« لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم».

_ أولا مناقشة الجزء الخاص بالكفاءات الاجتماعية: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية" و هي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05 بالنسبة لكل من التكيف العاطفي و التفاعل مع الأقران و التفاعل مع الراشدين و التكيف العام، بينما كانت الفرضية دالة إحصائيا في بعد الكفاءات الاجتماعية، حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية لصالح هذا الأخير بمتوسط حسابي قدر بـ145,10 في المدرسة الابتدائية مقابل 107,78 في الروضة. و يوجد فروق دالة إحصائيا بين القسمين من حيث المشكلات الداخلية (متغير سلبي) لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية بمتوسط حسابي قدر بـ24,05 مقابل 41,05 في الروضة وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا بين القسمين في المؤسستين من حيث المشكلات الخارجية (متغير سلبي) لدى طفل ما قبل المدرسة لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية بمتوسط الحسابي قدر بـ 26,33 . مقابل 43,08 في القسم التحضيري في الروضة.

فبالنسبة لعدم وجود فروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث التكيف العاطفي و التفاعل مع الأقران و التفاعل مع الكبار و التي تعتبر أبعاد جد متداخلة فيما بينها، إذ يعبر التكيف العاطفي عن (يحتفظ بتعبير وجهي حيادي، يتحمس لإظهار الأغاني و الألعاب أو سلوكيات أخرى قد تعلمها، صبور حساس لصعوبات الآخرين.....) عن الحالة التي يوجد فيها الطفل داخل المؤسسة ككل و القسم خصوصا، فيمكن إرجاع عدم وجود الفروق بين القسمين إلى جملة من الأسباب منها أن كلا المؤسستين تعتبر فضاءً جديدا لطفل خمسة (05) سنوات بكل ما تحتويه المؤسسة مثل أشخاص غرباء (أطفال و راشدين)، الرسومات و الألوان و الألعاب ومساحات خضراء...الخ (خاصة في المدرسة) و في بعض رياض الأطفال، فضلا عن وجود الأطفال من نفس سنه و أقل منه سنا في الروضة و الأكبر منه سنا في المدرسة الابتدائية، إضافة إلى الألعاب التي تتاح له فرصة استعمالها خاصة

إذا تعلق الأمر بالأطفال المنتمين إلى مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض أو متوسط. فالحاجات الاجتماعية إذا تشبعت تشبعا سليما، يستطيع الطفل أن يكوّن فكرته عن نفسه ثم عن الآخرين لأنه في بداية حياته و مراحله الأولى منذ ميلاده لم يكن في مقدوره أن يفصل بين حاجاته و ميوله و رغباته و حاجات الآخرين و ميولهم و رغباتهم، و من خلال هذا الفضاء سيكتشف حضنا اجتماعيا جديدا يصل فيه الطفل إلى مركز اجتماعي تتحدد فيه درجات معينة من الاتصال و التواصل اللذان يمنحانه الأمن النفسي و الطمأنينة، و الإحساس بالانتماء.(بركات محمد،1431، ص01). و حسب "بياجيه" Piaget فطفل هذه المرحلة، مرحلة الذكاء الحدسي أو ما قبل العمليات الإجرائية يسيطر الإدراك بواسطة الحواس على ذكاءه، و يرتكز الطفل في استجاباته على إدراكه الحسي دون إجراء عمليات عقلية و منطقية تعويضية فهو يعتمد على الإدراك المباشر، و ينجح في إجراء التصنيفات المادية(مريم سليم، 2002، ص44) و كذلك يتفق هنري فالون H.Wallon مع بياجيه على الأساس البيولوجي في نمو الطفل لكن "فالون" يهتم كثيرا بالنسيج الاجتماعي، و الطفل يبني شخصيته من خلال علاقاته مع الآخرين و قد احتفظا كل منهما بعمليات الفعل و التفاعل في نظريتهما، إذ يرى "فالون" أن الإنسان منتج لبيئته، وهو يطلق على هذه المرحلة اسم المرحلة الشخصانية (H. Wallon , 1945 نقلا عن مريم سليم، ص58). هذا في الجانب الايجابي، أما في الجانب السلبي يمكن إرجاعه إلى عدم حرص المربيات المكلفة بملء البروفيل الاجتماعي العاطفي على رصد سلوكيات الأطفال على النحو المطلوب، كما يمكن إرجاعه أيضا إلى الصدفة المحضة، لأن المؤسستين مختلفتين إلى حد كبير خاصة في ما يتعلق بالمساحة و فضاء اللعب و نوع النشاطات الممارسة و نوع المنهاج المعتمد، إذ اتضح من خلال دراستنا الحالية أن المسؤولين في رياض الأطفال هم الذين يجتهدون في وضع البرنامج المتبع من طرف المربيات في كل المستويات في الروضة و في الدراسة التي قام بها باحثون من مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية (CRASC) بتكليف من وزارة التربية الوطنية و بتمويل من منظمة اليونيسف UNICEF و تحت إشراف نورية بن غبريط رمعون سنة 2003، حيث شملت الدراسة 14 ولاية من جهات الوطن الأربع (الغرب، الشرق، الوسط، الجنوب) حيث وزعت استمارات البحث على 572 مدير مؤسسة تحضيرية (Etablissements préscolaires) و 1669 مربي و مربية، و 5547 من آباء الأطفال ما قبل المدرسة، تبين أن البرنامج يعده المسؤول على مؤسسة الطفولة و/أو فريق المربيات(Benghabrit ,2005,p 13). و كذلك سبب آخر لا يقل أهمية عن سابقيه و هو أن المربيات تكون في أغلب الحالات لم تتلقى أي تكوين في المجال بالنسبة للروضة بينما قد تكون معلمة مبتدئة أو معلمة مشرفة على التقاعد في المدرسة الابتدائية و كلا الحالتين لا تبعث على الارتياح عما ستقدمه للطفل،

إلا أن معلمة القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية تمارس عملها في محيط تربوي حقيقي، وهذا يسمح لها بالاستشارة و السؤال و طلب التوجيهات من المختصين و مع هذا يبقى الفرق بين المربيتين أن تكون بالرغم من ذلك محبة لعملها و متفانية فيه ومدركة لنوع المهمة و ثقل المسؤولية الملقاة على عاتقها و مدى خطورة السلوكيات الخاطئة و الممارسات العشوائية عن طريق اجتهاداتها الخاصة و الاطلاع في مجال الطفولة و علم النفس النمو. فإذا صادف البحث مثل هذه المربيات في القسمين فقد يفسر هذا إلى حد ما عدم وجود فروق بين المجموعتين في الروضة و المدرسة الابتدائية. كما أننا غالبا ما نجد في القسم التحضيري في كلا المؤسستين، مربيتين الأولى تمارس وظيفة المربية و الثانية مساعدة لها و قد تم توظيفها في أطار الوكالة الوطنية للتشغيل (Agence Nationale d'Emploie (ANEM، و هذه الأخيرة تكون في غالب الأحيان لا تفقه شيئا عن مجال الطفل و لا عن حاجياته و متطلبات نموه، و قد وظفت من أجل التوظيف فقط.

أما عن وجود فروق دالة إحصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث بعد الكفاءات الاجتماعية (فقرات الأقطاب الايجابية الثمانية (08) من البروفيل: سعيد، واثق،مرن، مندمج، متحكم، اجتماعي، متعاون، مستقل) و المشكلات الداخلية و الخارجية لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، فهذا يرجع إلى الفرق بين المؤسستين (الروضة و المدرسة الابتدائية) وفي أشكال الرعاية الاجتماعية و النفسية و التربوية و المعرفية المقدمة للطفل حتى تهيئه للتعليم الابتدائي، فهي بالمعنى الذي يوجهها على امتداد هذه الفترة عبارة عن ممارسة بيداغوجية تحكمها مجموعة من الاعتبارات الموضوعية و المستجدات العلمية و تؤطرها جملة من الأسس النظرية و المرجعيات السيكولوجية و تشرطها سلسلة من المرتكزات البيداغوجية و الدعامات الإجرائية (أحرشاو، 2009، ص40)، من خلال الاحتكاك الميداني بهذه المؤسسات فقد اتضح للطالبة (الباحثة) أن هذا الفرق يرجع إلى مجموعة من الخصائص التي تميز كل قسم تحضيري في كلا المؤسستين و من أهمها ما يتعلق بالمساحة حيث تفوق مساحة القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية مساحة القسم التحضيري في الروضة و ذلك عائد إلى أن الأقسام المخصصة للتعليم التحضيري في المدارس الابتدائية هي في الأصل لمستويات التعليم الأخرى و قد فجرت بهدف استيعاب الأطفال من سن التربية التحضيرية، بعكس أقسام الروضة التي تكون في بعض الأحيان غرف صغيرة نسبيا حين تكون الروضة في الأصل منزل للسكن، أو مرآب (Garage) و يحول المقر بعد تجهيزه إلى روضة أطفال. كما تختلف المؤسستين من حيث سهولة الاتصال بالأطفال، و اللعب الذي يعتمد في هذه المرحلة على القفز و الجري و المشي، و الوثب و غيرها و هذا يحتاج إلى مساحات

خضراء و أخرى معبدة (Pavait) حيث يفترض أن توفر كل مؤسسة 1,40م^2 لكل طفل و 4م^3 من الهواء الضروري له (الملحق رقم 02).

كما تختلف المؤسستين من حيث نوع المنهاج المعتمد و النشاطات الممارسة و نوع الوسائل البيداغوجية المستخدمة فيهما، و لا يمكننا هنا أن نغفل الدور الأساسي الذي تلعبه المربية في تنمية هذه الكفاءات على النحو المطلوب في الطفل. فالكفاءة الاجتماعية تعرف بأنها" استجابة الفرد بفاعلية في المواقف الاجتماعية" (Krasnor–Rose, 1997)، و تتمثل في قدرة الفرد على توظيف المصادر الشخصية و البيئية المتاحة لتحقيق مخرجات أو نواتج نمائية جيدة (Sroufe & Waters, 1983). وتشتمل على مجموعة متنوعة من الصفات و السمات الايجابية مثل: التوكيدية، و صورة الذات الاجتماعية، و التفاعل و المهارات المعرفية و الاجتماعية، و الشعبية مع الأقران و الآخرين (Matson, 2009).

ويشير في هذا السياق (Fabes, et al.1990) إلي أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين به، وهي تشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية، وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل، وتتطور الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه. و هذه الكفاءة هي التي تقود الفرد عموما و الطفل خصوصا إلى التوافق النفسي و الاجتماعي داخل البيئة التي يعيش فيها أو يتردد عليها كالروضة أو المدرسة الابتدائية أو أي مؤسسة أخرى و في هذا السياق تضيف كريمان بدير(2011) أن الكفاءة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في بناء تقدير الذات؛ حيث أنها تشكل أساسا يمكنه من التفاعل مع العالم والناس، ويتمثل ذلك في إدراك الطفل لقدراته علي التحكم بالأحداث الخارجية، ومن ثم التكيف مع متطلبات العالم وتوقعاته الاجتماعية تكيفا سليما. (كريمان بدير، 2011، 99). ويرى باحثون آخرون أن الذكاء جامع و شامل لكافة المهارات و الكفاءات المذكورة، حيث حاول كثير منهم تعريف الذكاء برده إلى جانب أو أكثر من جوانب النشاط الإنساني فعرفه بنتنر Pintner بأنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات (سليمان الخضري:2008، ص58) وقد أعطى " وكسلر Wechsler التعريف الإجرائي للذكاء بأنه قدرة الفرد الكلية لان يعمل في سبيل هدف وان يفكر تفكيرا رشيدا وان يتعامل بكفاءة مع بيئته(جابر عبد الحميد جابر،1972، ص60)، و تعني كفاءة الفرد في بيئته أن يتميز بعدد من الكفاءات اللغوية و المعرفية والاجتماعية و الانفعالية، حتى يستطيع أن يفكر تفكيرا رشيدا و يحقق أهدافه فيها.

و أما المشكلات الداخلية و الخارجية فهي تعبر عن حالات مناقضة للكفاءة الاجتماعية و تتمثل في سلوك الانعزال و الاكتئاب، القلق، و التبعية من منطلق أنها داخلية فالطفل يستدخل Interiorise مشكلاته و نستدل عليها من خلال هذه السلوكيات، بينما تظهر المشكلات الخارجية في أشكال مختلفة وواضحة من الأنانية و العدوانية و المقاومة و سهولة التجريح و الانفعال، وقد تكون النقطة الفارقة بين المجموعتين (القسم التحضيري في الروضة و المدرسة الابتدائية) تتعلق بالمربيات و المقرات، فمما لا شك فيه أن الطفل يقضي معظم ساعات يقظته في اللعب، بل قد يفضله أحياناً على النوم والأكل فهو أكثر أنشطة الطفل ممارسة وحركة. فمن خلاله يتعلم الطفل مهارات جديدة ويساعده على تطوير مهاراته القديمة، إنه ورشة اجتماعية يجرب عليها الأدوار الاجتماعية المختلفة وضبط الانفعالات والتنفيس عن كثير من مخاوف الأطفال وقلقهم سواء تم ذلك اللعب بمفرده أو مع أقرانه، وكان أفلاطون أول من أشار في كتابه Laws إلى اللعب وقال يجب أن يكون ضمن تعلم الأطفال وخاصة في المراحل الأساسية لما لها من قيم علمية كبيرة. (فضيلة عرفات:موقع الكتروني). و قد عرف عدس ومصلح 1980 اللعب في كتابهما "رياض الأطفال" بأنه استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية أيضاً وعرف جان بياجيه J. PIAJET اللعب بأنه عملية تمثُّل Assimilation تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد، فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء (فضيلة عرفات: المرجع السابق) وقد وجد بياجيه أن للعب أبعاد معرفية قوية حيث يقول عن اللعب انه طريقة لصنع عالم خاص بالطفل شبيه بالعالم الخارجي، يتعامل معه الطفل بحيث يساعده على تكوين إدراكاته المعرفية و تنميتها. كما حدد بياجيه ثلاث مراحل للعب عند الأطفال هي المرحلة الحسية الحركية و مرحلة التقليد و تمثيل الآخرين و من ثم مرحلة تخطيط الألعاب ذات القواعد. كما أشار بياجيه أيضا إلى وجود مرحلة أخرى هي مرحلة التمركز حول الذات (FISHBEIN, 1984 نقلا عن محمد صوالحة، 2013، ص59).

و قد فسر بياجيه اللعب الفردي بأنه يقابل مرحلة ما قبل العمليات في التصنيف الذي حدده ، حيث أنها المرحلة التي تصف السلوك الحقيقي للأطفال و تسمى التمركز حول الذات. ففي هذه المرحلة يلعب الأطفال مع بعضهم و يلتزمون بمجموعة من القواعد بالرغم من أنهم لم يحددوا هم هذه القواعد و مع هذا لا يكون لديهم إحساس حقيقي عن معنى اللعبة فهم لا يلعبون بقواعد مشتركة أو ملزمة و لا يهمهم المكسب أو الخسارة فيها، مع علمهم بهذه الألفاظ و دلالتها (RAMES AND BAYLESS, 1980 نقلا عن محمد صوالحة، ص59).

و اللعب في هذه المرحلة العمرية يطغى على كل سلوكيات الطفل و لهذا ينبغي توفير مساحات كافية حتى يتحرك و يكتشف و يتعرف بحرية و دون حواجز فيزيقية أو معنوية وهو جوهر ما تقدمه التربية التحضيرية من منطلق أنها قائمة على اللعب، فالتجارب التي أجريت في حدائق الأطفال تبين أن الأطفال يتعلمون عن طريق اللعب و أن كل نشاطاتهم يجب أن ترتكز على اللعب لمساعدة الطفل على النمو المتكامل، إذ يخلق

اللعب نوع من الدافعية للحركة و بناء استراتجيات جديدة للتعلم. (Nadjiba LAREDJ, Cahiers du crasc,2009 , 34)

و لهذا وجب توفير شروط هذا الأخير، فأسلوب البناء مثلا يؤثر في السلوك الاجتماعي من خلال إتاحة فرص الاتصال والتفاعل وجها لوجه بين الافراد، أو من خلال إعاقة مثل هذا الاتصال عن طريق تنظيم وتنسيق المباني والحجرات بشكل معين، فالبيئة المبنية تؤثر في فرص الحوار بين الاشخاص و خاصة من خلال الحدود الفيزيقية التي تفصل بينهم، و هذه الخصائص تلعب دورا مهما في ضبط التفاعل الاجتماعي وتنظيمه والتأثير في سلوك الأفراد سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.(زين االعابدين درويش،1999، ص47).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الأطفال الذين يتميزون بالتفاعل مع الأقران و امتداد علاقاتهم داخل القسم و خارجه، قد تتخللها علاقات سلبية لا تخلو من المشاجرة و التزاحم و السلوكيات العدوانية و لهذا فليس كل تفاعل مع الآخرين يعبر عن الكفاءات الاجتماعية (Compétences sociales) و هنا يكون دور الأسرة و المربية بالغ الاهمية، و إنما المقصود و المطلوب هو التفاعل الايجابي و يؤكد في هذا الصدد كل من دودج و كوي و براكي Dudj, Kowi, et Braky على أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود التلميذ بالأسس السليمة القوية التي تسهم في بناء علاقات متينة مع رفاقه و تؤدي إلى النجاح الدراسي و أن الكفاءة الاجتماعية غير الصحيحة أثناء مرحلة الدراسة تؤدي إلى نتائج سلبية بما فيها انحراف الأحداث و مشكلات نفسية و لذلك يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني و الانسحاب الاجتماعي و الخجل ينشأ نتيجة افتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعية التي لم يحصل عليها أثناء طفولته و التي فشل في التعامل معها لذلك هؤلاء يظهرون سلوكيات مناقضة للكفاءة الاجتماعية مثل التخريب و عدم تقبل الآخرين.(الحميضي،2003، 54).

أما في الجزء الخاص بمهارات الاستعداد فالفرضية دالة، إذ توجد فروق دالة إحصائيا بين نمطي التعليم التحضيري لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية مهارات الاستعداد اللغوية و المعرفية و الشخصية الاجتماعية و الحركية، و تعزى هذه الفروق بين أطفال القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية إلى ذات الأسباب التي تجعل من أطفال القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية يحصلون على درجات أعلى من أطفال القسم التحضيري في الروضة في أبعاد الكفاءة الاجتماعية. وأن المربية في المدرسة الابتدائية هي في الأصل معلمة ابتدائي أي متحصَّلة على الشهادة التعليمية التي تؤهلها لهذا المنصب أكثر من مربية الروضة التي هي في الغالب تحمل شهادة

الباكالوريا أو التعليم الثانوي أو شهادة جامعية من تخصصات مختلفة، كما أن عدد المربيات ذات المستوى الجامعي في الاقسام التحضيرية في الروضة أربعة (04) مربيات جامعيات (لم تحصلن على الليسانس او ليسانس في تخصصات أخرى غير علم النفس و التربية) مقابل سبعة (07) مربيات جامعيات في الأقسام التحضيرية الملحقة بالمدارس الابتدائية، و منهن من أمضت قرابة الخمسة عشرة (15) سنة في التعليم الابتدائي لتكلف بعدها برعاية و تربية أطفال التحضيري و في هذه الحالة تكون هذه المعلمات قد اكتسبن خبرة لابأس بها في التعامل مع الطفل، و منهن معلمة (01) تشرف على التقاعد و كلفت بهذا القسم و يبدو ان لديها الكثير من الافكار مع الطفل خاصة و ان الوزارة تدعم هذا القطاع بعدد من الوثائق التربوية و التعليمية (مثل دليل المعلم، منهج التربية التحضيرية، الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية و تطبيقاتها التربوية) التي تفيد المربية و توجهها في التربية التحضيرية بالرغم من الغموض و الابهام الذي تتميز به هذه الوثائق و هذا أيضا قد يشكل سببا في أحداث الفروق بين القسمين خاصة أن الأقسام التحضيرية في الدراسة الحالية و بتصريح من المربيات و المسؤولين فيها أنها لا تعتمد على برنامج موحد و لا تعتمد على ما تعده الوزارة المكلفة بالتربية و التعليم، و إنما هي برامج و مناهج للأنشطة التربوية و التعليمية من إعداد المدير المشرف على المؤسسة. كما يمكن أن نرجع هذه الفروق إلى خصائص القسم و المؤسسة فالمدرسة كما هو معلوم تتربع على مساحة شاسعة خاصة من وجهة نظر الصغير الذي يراها واسعة، ما يدفعه إلى الحركة و اللعب بحرية حتى يكتشف كل الأماكن فيها فالطفل في هذه السن " الرابعة ، الخامسة ، السادسة" من عمره كثير النشاط ، يميل في أغلب الأوقات إلى اللعب والحركة ، بحيث يعبث بكل شيء ،ينظر،يلمس ، يشم ، يفكك ، يركب ، يحطم ، يحاول أن ينشئ أشكالا، ويبني أجساما ويريد أن يتعرف على كل شيء (التعليم التحضيري، موقع الدراسة الجزائري). كما يعتبر اللعب بالنسبة للطفل المحرك الذي يدفعه لاكتساب معارف متنوعة لأنه إستراتيجية وأسلوب ضروري لازدهار شخصية الطفل مما يقتضي اقترانه بالتعلم في هذه المرحلة، فاللعب يقوم بدور أساسي في:.

* تنمية الجوانب الحسية الحركية والعقلية ، المعرفية والاجتماعية ، الوجدانية .

* تنمية الوظيفة الإبداعية والاجتماعية.

* تدعيم الخبرات والتجارب والمكتسبات الثقافية الاجتماعية.

يضاف إلى كل هذا عامل النضج فليس كل الأطفال ينضجون بنفس المعدلات فبالنسبة للفروق في المهارات اللغوية و المتمثلة في الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة، تشير الدراسات إلى أن مفهوم الاستعداد ليس مفهوماً أحادياً بل أنه مفهوم مركب ومعقد وأن العوامل المؤثرة فيه عديدة، وأن النضج وحده غير كاف لتكوين

الاستعداد. كما أنه لا يوجد مفهوم عام واحد للاستعداد بل إن هناك استعداد خاص لكل مهارة على حده كالاستعداد للمشي، والاستعداد للكلام، والاستعداد للقراءة، والاستعداد للكتابة. ويعتبر النضج عنصراً أساسياً في الاستعداد، وبما أن الأطفال ينضجون بمعدلات مختلفة يصعب على المعلمين أن يحددوا فترة معينة يبدأ عندها التعلم. فقد أظهرت الدراسات أن هناك أطفالاً مستعدون للقراءة وهم في سن الرابعة في حين يتأخر غيرهم حتى سن السابعة، كما يجب أن ندرك أن تفاعل المقدرة مع الخبرة ومع الدافعية تجعل بعض الأطفال مستعدون لتعلم مادة ما قبل غيرها وقبل غيرهم من الأطفال. كما أن الأطفال بشكل عام أكثر استعداداً لتعلم المواد التي تراعي حاجاتهم وتناسب ميولهم. **(توق و عدس،1991، 78 في عبد الوهاب ناصر، 2000، ص24)**.

و يبدو جليا ذلك التفاعل ما بين المهارات و التكامل فيما بينها، فالطفل قبل أن يتعلم القراءة يعبر عن فهمه بلغة لفظية وغير لفظية ومن المهم أن تمتد هذه القنوات اللغوية حتى يتمكن الطفل من أن يستمر في التعبير. (جيرالد دوفي و آخرون،1987، ص 450). وعندما يتلقى الطفل تعليمات شفهية لعمل شيء محدد فإن مهارته تتمثل في قدرته على تذكر التعليمات الموجهة إليه، وإتباعه للتعليمات دون حاجة للتكرار، وتنفيذ أكثر من أمر واحد في نفس الوقت، وجميعها مهارات ينبغي على الطفل امتلاكها في مرحلة ما قبل المدرسة.(سعدية علي بهادر،1992 ،ص40).

و قد أعطى ابن تيمية اللغة العربية مكانة مرموقة فيقول:" الطريق الحسن اعتياد اللغة العربية و اعلم ان اعتياد اللغة يؤثر في العقل و الخلق و الدين تأثيرا قويا بينا"(البشير حاج التوم، 2007، ص51)

ففي السنوات الست الاولى من حياة الطفل تتكون دعائم شخصيته و تبنى معالم نموه الجسمي والعقلي و الخلقي و الاجتماعي، فإذا أحيط الطفل برعاية و تربية صالحة، ساعد ذلك على نمو شخصيته نموا متكاملا لان في هذه المرحلة يتجاوب الطفل مع أنماط المواقف و الافكار و القيم التي تحيط به، و يكون ذلك عن طريق اللغة بصورة أساسية، فاللغة تساعد على تنشئة وعي الطفل و تشكيله الاجتماعي و الخلقي و العلمي بصورة قوية بغرض انشاء فرد صالح و أمة صالحة.(بشير حاج التوم،2007، ص51)

ويفترض " جانييه " أن الاستعداد لا يعتمد على عوامل بيولوجية داخلية، بل على مدى المخزون اللازم في المهارات والعادات، التي تعتبر متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيداً أو صعوبة من مهارات وعادات. وفي حالة عدم تمكن الطفل من تعلم مهمة ما والسيطرة عليها، فإنه على المعلم أن يعود إلى الوراء

ويتساءل: "ما هي المتطلبات المسبقة من المهمات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى الآن؟" (توق و عدس،1991، ص113 في عبد الوهاب ناصر،2000، ص24)

و الاستعداد عبارة عن جملة المهارات التي يكتسبها الطفل و يطورها في المراحل المبكرة عن طريق التربية التحضيرية، فأما المهارات اللغوية و المتمثلة في مهارة السمع و التحدث و القراءة و الكتابة، فهي تحتاج لان يستمع الطفل اللغة طوال فترة تواجده في القسم التحضيري و يمكن أن ترافقه خارجها حين يشعر بمتعة استخدامها و نطقها، و ليتحقق ذلك ينبغي ان يسمع الطفل اللغة في الحديث المتبادل بين الأطفال و المربية، في القصص التي تقصها عليهم، أثناء القيام بالنشاطات الجماعية و الفردية و أثناء اللعب، و تسمية الأشياء والأماكن. ففي دراسة حول قدرات الأطفال الفطرية على اكتساب اللغة واستعدادهم للانخراط في تدريبات الأنشطة السمعية والكلامية وأثر ذلك على تهيئتهم للبدء بتعلم مهارة القراءة بيسر، حيث تعالج هذه الدراسة موضوع تنمية مهارتي الاستماع والوعي الصوتي في مؤسسات الطفولة المبكرة، ذلك أن مهارة الاستماع تعتبر وسيلة الطفل الوحيدة في سن الروضة إلى التمييز السمعي وفهم المسموع والاتصال بينه وبين محيطه في البيت والروضة، و تلعب مهارة الوعي الصوتي دورا حاسما في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة عند التحاق الطفل بالمدرسة. وأظهر عدد من الدراسات العلمية والتجارب الميدانية أن الطفل يمتلك قدرة فطرية فائقة لاكتساب اللغة (2004، Parlakian؛ الطحان 2003؛ يعقوبي وآخرون، 2002؛ الدنان، 1999؛ نيروخ، 2005).

و قد أكدت الطحان في دراستها التي هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال رياض الأطفال على عينة من أطفال مصر، أن الأطفال في عمر أربع وخمس سنوات على استعداد فطري لتطوير مهارة الاستماع والتفاعل مع اللغة فيما إذا تواجد الطفل في بيئة تعليمية شائقة (الطحان، ب2003). كما وأكد يعقوبي وفريقه أن القدرات اللغوية الأساسية للطفل تكتسب بشكل طبيعي في جميع مستويات مركبات اللغة (يعقوبي وآخرون، 2002 ص، 590).

فإذا لم تكن الاسرة متفطنة كفاية لقيمة اللغة العربية واتقانها لدى اطفالها حتى تعلمها لابنائها في سن أبكر من الخمس (05) سنوات، فإن التربية التحضيرية تستلم الطفل في السن المناسب لذلك و عليه يفترض أن يكون كل الاطفال الذين يلتحقون بالتربية التحضيرية على استعداد لا بأس به لتعلم المبادئ الأولى في اللغة العربية و لكن هذا كله يتوقف على المربين القائمين بالتربية التحضيرية (سمية بدر الدين بحرو، بدون سنة).

كما وكشفت الباحثة من خلال هذه الدراسة عن القدرة العالية لدى الأطفال في تعلم اللغة بالفهم السماعي والرغبة القوية بمعايشة الأنشطة اللغوية التي تنفذها المعلمة بأسلوب شائق وجذاب، وذلك في أثناء تطوير برنامج "نور" لتنمية مهارات التواصل اللغوي في روضة الإيمان، فقد توجهت طفلة على سبيل المثال

للمعلمة في أثناء تحضير الدرس وقالت لها: "بَشّار مثل بُشار" فرد عليها أحد الأطفال: "وأنا اسم بابا بَشّار وليس بُشار"، فضحكت طفلة أخرى وقالت لهما: "وأنا اسم ماما بُشرى"، فبادرت المعلمة وسألت : "وما الفرق بين بُشرى وبَشّار؟" فأجابت طفلة أخرى: "لا يوجد بها حرف الألف قبل الراء" (سميرة نيروخ، 2005 ، ص216-217).

حيث يقول فيقوتسكي Vigotsky عن اللغة و الكلام :"إن اكتساب الكلام له أهمية كبيرة بالنسبة للطفل حيث يمكنه من المشاركة بذكاء في الحياة الاجتماعية، بل و يحقق أكثر من ذلك فهو يسهل عملية التفكير الفردية الخاصة بالطفل، و يضيف أن الكلام يخدم العديد من الوظائف (Jacqueline Bedeau) et all., pp78, 79 in : مريم سليم، 2014) و الانتباه في الموقف الراهن، فبالكلمات يمكن أن نرمز للأشياء و الأحداث التي تذهب وراء الموقف الحاضر، وفي ذات السياق و من أجل الكشف عن مدى استعداد الطفل في مرحلة التحضيري لتعلم مهارات القراءة و نطق الحروف نطقا سليما و تنمية القدرة على التمييز السمعي، قامت الباحثة الطحان بدراستين في رياض الأطفال، هدفت الأولى في 2003 إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في تنمية استعداد الطفل لمهارة القراءة لدى أطفال سن الرياض(في الدول العربية رياض الأطفال هي المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن استقبال و رعاية الطفولة الصغرى إلى سن ست (06) سنوات) وقد أجرت الباحثة الدراسة على مجموعتين من أطفال رياض الأطفال في مصر تلقت المجموعة التجريبية الأولى برامج تربوية من قبل وزارة التربية والتعليم، و ومجموعة أخرى ضابطة لم تلتحق برياض الأطفال، قامت الباحثة "الطحان" بتعريض أطفال المجموعتين إلى عدد من اختبارات اللغة تتمثل في المهارات الآتية: النطق والكلام، والتعبير عن الحاجات، وإدراك العلاقات، ودلالة المفهوم، والمقارنة، والوصف، وتسلسل الأحداث، (و هي ذات الأبعاد المكونة لاختبار المهارات اللغوية و المهارات المعرفية في مقياس الاستعداد للتعلم في دراستنا الحالية الملحق رقم 09). و قد أظهرت النتائج الإحصائية والكيفية لجميع الاختبارات قصورا لدى أطفال المجموعتين في اختبارات اللغة على النحو الآتي(الطحان الطاهرة، أ2003):

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الأولى والثانية على المهارات التي أجريت على الأطفال مما يشير إلى عدم ملائمة البرامج المعدة للأطفال وحاجتها إلى التطوير والتعديل.

2.ضعف مهارات اللغة على مختلف مركباتها لدى المجموعتين بما فيها التمييز السمعي مما يشير إلى قصور البرامج المعدة لرياض الأطفال في الاهتمام بهذه المهارات.

وفي أعقاب الدراسة الأولى التي كشفت فيها "الطحان" عن عدم الاهتمام الكافي بمهارتي الاستماع والتحدث في رياض الأطفال ، قامت الباحثة "الطحان الطاهرة" بدراسة أخرى (2003) هدفت إلى معرفة طبيعة

العلاقة بين نمو مهارات الاستماع والتحدث من جهة، وفحص أثر أنشطة الاستماع على نمو مهارة التحدث من جهة أخرى. أخضعت الباحثة عينة عشوائية تجريبية من رياض الأطفال في مصر إلى برنامجها الهادف إلى تنمية مهارة الاستماع وأثره على مهارة التحدث، وقد قامت الباحثة بإجراء اختبار قبلي للتعرف على قدرات الأطفال والكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم وذلك بهدف تنميتها ومعالجة جوانب القصور فيها من خلال إعداد البرامج الملائمة لمستويات الأطفال.

وقد شملت التجربة اختبارات تشخيص مختلفة شملت مهارات التمييز السمعي والمتعلقة بتحديد البدايات الصوتية المتشابهة والمختلفة والمقاطع الصوتية المتشابهة والمختلفة، كما وشمل الاختبار مهارات الفهم السماعي والذي يتطلب من الطفل التعبير عن المحتوى المسموع ، هذا بالإضافة إلى اختبار التحدث الذي يفحص على سبيل المثال قدرة الطفل في تلخيص المحتوى المسموع وإدراك العلاقات ووصف الصور وإعادة سرد القصة. وبعد ذلك شارك أطفال البرنامج في أنشطة مهارات الاستماع والتحدث وأظهرت النتائج الكمية والكيفية بشكل عام (الطحان الطاهرة، ب 2003) النتائج التالية:

1. وجود ارتباط موجب بين مهارات الاستماع ومهارات التحدث حيث لوحظ أن الأطفال الذين استطاعوا أن يحققوا أداء أفضل في مهارات التمييز السمعي والفهم السماعي استطاعوا أن يحققوا درجات أفضل في مهارات التحدث.
2. وجود استعداد واضح لدى الأطفال للتدرب حيث تحسن أداء الأطفال في مهارات التمييز السمعي.
3. لدى الأطفال استعداد إيجابي لاستخدام اللغة الفصحى إذا قدمت لهم تدريبات خاصة بهذا الهدف، فقد استخدم الأطفال الكلمات الفصحى في المواقف التعليمية التي ارتبطت بذلك جنبا إلى جنب مع اللغة العامية.
4. وجود استعداد لدى الأطفال لتعديل استجاباتهم من خلال إبداء رغبتهم في المشاركة بالأنشطة اللغوية بشغف وانتباه.
5. وجود استعداد لدى الأطفال للتعبير عن المحتوى المسموع من خلال ميلهم الملحوظ إلى استخدام الإسهاب في الوصف والتفسير بما يتعلق بنقاش القصص.
6. وجود قدرة واضحة لدى الأطفال بالتحدث بطلاقة فيما يخص شؤونهم الأسرية وإجراء حوار بينهم وبين زملائهم.
7. وجود استعداد لدى الأطفال للتعلم وتنمية مهارات التمييز السمعي والوعي الصوتي في بيئة تعليمية شائقة وجذابة.

كما ألحقت الباحثة "الطاهرة الطحان" طرقا لتنمية مهارات الاستماع لدى أطفال روضات الأطفال بالإضافة إلى مهارات التحدث بهدف معالجة جوانب القوة والضعف التي كشفت عنها اختبارات التشخيص، حيث يندرج إعداد البرنامج اللغوي الخاص بتنمية هذه المهارات ودمج الأنشطة اللغوية في برنامج الروضة اليومي والأسبوعي ضمن مسؤوليات معلمة الروضة. وتضم الأنشطة المقترحة أربعة أنواع هي: أنشطة متعلقة بتنمية مهارات التمييز السمعي، وتنشيط الذاكرة السمعية، والفهم والتفسير والتعليل والاستدلال، والتدريب على النطق الصحيح للحروف والكلمات (الطحان الطاهرة، 2003). فالطفل الذي يفتقر إلى المهارات اللغوية، يجد نفسه عاجز في عدد من المهارات الاخرى المعرفية و الاجتماعية لأن كلا منهما تتطلب مهارات لغوية حيث يرى بياجيه Piaget أن الكلام له وظيفة رمزية وان اللغة تنمي التفكير الرمزي وتساعد على تشكيل العمليات المعرفية العليا كالتفكير المنطقي والتفكير التجريدي والذكاء والإدراك. إن العمليات المنطقية تتكون في النشاط العملي الذي يقوم به الطفل مما يساعد على تكوين مخططات ذهنية وعمليات معرفية. لذا نجد أن بياجيه يركز على فهم العمليات المنطقية لأنه يعتبرها الأرضية التي تساعد على عملية التعابير اللفظية (جرين، 1990 عن منية الشهري، 2008).

فاللغة من وجهة نظر بياجيه Piaget لها دور فعال في إثراء الفكر والارتقاء المعرفي والنمو الاجتماعي، ويعتقد بياجيه أن التفاعل الاجتماعي والرمزي بين الأطفال يساعد على النمو المعرفي ونمو مهارات التفكير اللفظي. إن مناقشات الأطفال مع أقرانهم وتبادل وجهات النظر تساعد على إدراك الاختلافات والتناقضات بين وجهات نظرهم مما أدى بانهيلدر وكارملوف سميت إلى اعتبار التفاعل الاجتماعي المحرك الأساسي للنمو المعرفي والعمليات الذهنية والنشاط الفكري لدى الأطفال (نقلا عن منية الشهري،2008, Inhelder & Karmiloof-Smith,1974).

و يعتقد كل من "بياجيه وفيغوتسكي" أن اللغة تلعب دورًا جوهرياً في النمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي والأخلاقي للأطفال فهي توجه انتباه الطفل، وتساعده على رؤية المشكلة من زوايا مختلفة مما يساعده على بلورة استراتيجيات لحلها (نقلا عن منية الشهري،Inhelder & Karmiloof-Smith,19742008).

و من خلال ما سبق تتبين أهمية اكتساب الطفل للمهارات اللغوية في هذه السن المبكرة، و إلى أي حد تساهم في تنمية المهارات الأخرى و هذا ما دعا علماء النفس إلى الثقة بمعيار الحصيلة اللغوية كطريقة صالحة لقياس الذكاء، و يقولون :"إننا نستطيع ان نطمئن إلى أن اللغة أحسن وسيلة يمكن بواسطتها الكشف عن سريرة الإنسان و شخصيته، و من المعروف أن سبر أغوار الشخصية يتم بوسائل كثيرة ما بين لغوية و

غير لغوية، و لكن يبدو أن اللغة أفضلها جميعا، لأن لا يستوي التصريح و التلميح، فالوسائل الأخرى لا تكشف عن أغوار النفس إلا بعض الجوانب" (حنفي بن عيسى، 1980، ص247).

وتتفق نتائج الفرضية الثانية مع نتائج دراستي (الطحان الطاهرة) الأولى و الثانية في 2003 في أن الروضة لا تنمي مهارات الاستماع و التحدث لدى طفل ما قبل المدرسة مما يحول دون تعلمه القراءة و الكتابة على النحو المطلوب. كما لا يمكننا أن نلقي اللوم كله على المربيات في هذه النتائج و إنما المشرفون على تكوين المربيات و المسؤولين على التربية التحضيرية أساسا هم أيضا لابد أن يلتفتوا لهذا الفراغ و النقص الذي تعانيه المربيات، مما يحول دون امكانية تحقيق أهداف التربية التحضيرية على النحو المطلوب و في هذا السياق أجريت دراسة في الاردن، هدفت إلى الكشف عن دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (213) معلمة رياض أطفال من مديريات التعليم الخاص في محافظات عمان والمفرق وإربد، وتم بناء استبانة تكونت من (36) فقرة موزعة على خمسة مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال جاءت متدنية على معظم المجالات متفرقة، وعلى المجالات مجتمعة. (الطحان، 2003).

3. تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة و نصها كالآتي:

" لا يوجد فرق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم يعزى لمتغير الجنس"

خلص البحث إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور في كل من القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية في كل أبعاد الكفاءات الاجتماعية : التكيف العاطفي، التفاعل مع الأقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية و التكيف العام. و يرجع هذا إلى طبيعة الذكور الذين يتفاعلون و يندمجون في الجماعة بشكل أسهل و أسرع نظرا لنوع الألعاب التي يمارسونها وهي غالبا ألعاب جماعية يغلب عليها العنف و المنافسة و الجري و القفز و هم كثيري الحركة مقارنة مع الإناث. ومن شأن هذه الألعاب أن تخلق بينهم تفاعل وتآلف كبير. كما أسفرت النتائج على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور في المشكلات الداخلية المتمثلة في الانعزال، الاكتئاب، القلق، التبعية و الخارجية و التي تتمثل في العدوانية، و الأنانية والمقاومة، سهولة التجريح و الانفعال، و يمكن ردها إلى ذات الأسباب، فالذكر بلعبه و حركته الكثيرة و اكتشافه لمحيطه، قد يساعده هذا على التخلص من بعض

مشكلاته سواء داخلية أو خارجية، و بما أن نتائج الدراسة الحالية أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور في القسمين بالرغم من الاختلاف الموجود بينهما من حيث المقرات و المباني، والمربيات، و المناهج المعتمدة، فهذا يعيدنا إلى العوامل الشخصية التي تميز الأطفال الذكور و كيف يوظفونها بغض النظر عن نوع المؤسسة.

_ وجود فروق دالة إحصائيا بين إناث القسم التحضيري في الروضة و إناث القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية في الأبعاد الأربعة (04) من الكفاءات الاجتماعية (التفاعل مع الاقران، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية و المشكلات الخارجية) لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية. حيث توجد فروق بين الإناث في قسمي التحضيري، ففي التفاعل مع الاقران يقدر المتوسط الحسابي بـ73,05 لصالح إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 68,75 في قسم الروضة. و توجد فروق بين القسمين في بعد الكفاءات الاجتماعية لصالح إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية حيث يقدر المتوسط الحسابي بـ169,63 مقابل 103,93، أما بالنسبة لبعد المشكلات الداخلية و هو بعد سلبي فقد قدر المتوسط الحسابي بـ 10,79 لصالح إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية مقابل 38,86 لدى إناث قسم الروضة. كما يسجل القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية لدى الإناث متوسطا حسابيا يقدر بـ13,56 في بعد المشكلات الخارجية مقابل 42,20 في قسم الروضة. و عليه يمكن القول أن الفرضية الثالثة قد تحققت جزئيا، بحيث لا يوجد فروق دالة احصائيا بين ذكور القسم التحضيري في الروضة و ذكور القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية : التكيف العاطفي، التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية و التكيف العام. بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين إناث الروضة و إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية لصالح هذا الأخير في كل من التفاعل مع الاقران و الكفاءات الاجتماعية و المشكلات الداخلية و الخارجية.

أما بالنسبة لمهارات الاستعداد للتعلم فقد سجل الذكور في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية متوسط حسابي قدر بـ59,31 على درجات المهارات اللغوية مقابل 55,47 لدى الذكور في القسم التحضيري بالروضة، بينما تفوق الذكور في القسم التحضيري بالروضة في المهارات الشخصية الاجتماعية بمتوسط حسابي قدر بـ59,53 لصالح قسم الروضة مقابل 51,73 في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، و يمكن تفسير هذه الفروق بأن القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية يهتم أكثر بتعليم اللغة و المحادثة و القراءة و الكتابة لتنمية المهارات اللغوية عند الطفل و يبدو واضحا ان المتوسطين الحسابيين

فب المهارات اللغوية ليسا بعيدين جدا، و هذا راجع إلى اهتمام كلا المؤسستين بتنمبة المهارات اللغوية أكثر من غيرها، وهي رغم أهميتها لكنها غير كافية، حيث يذكر باندورا (Bandura) في حديثه عن النمو اللغوي أن العديد من أشكال التفكير الإنسانية ترتكز على اللغة، فبعد أن يتمكن الأطفال من تعلم أسماء الأشياء، وكيفية تعبيرهم عن العلاقات بين المفاهيم باستخدام الكلمات، فإن اللغة يمكن أن تؤثر في كيفية إحراز الأطفال للمعلومات وكيفية تركيبهم للأحداث، وعلى ذلك فاللغة لم تعد فقط وسيلة اتصال وإنما أصبحت وسيلة لتشكيل نمط التفكير. إن القواعد التي تتحكم في العلاقات بين الألفاظ والكلمات قد تم تعلمها من خلال المحادثات، بحيث تعرض أحداثاً ملموسة ذات أهمية عالية لدى الأطفال. وبينما هم يتحكمون في كفاءتهم اللغوية، فإن اللغة تصبح أكثر تجريداً وغير معتمدة على ظهور الأحداث الواقعية، وهذا في حد ذاته يؤكد على قوة اللغة باعتبارها أداة للتفكير (عن محمد عوض الترتوري، ص60، Walker ,2001, p14). و عليه فان الذكور في القسمين لا يختلفون في المهارات المعرفية و المهارات الشخصية الاجتماعية.

بينما تعتبر نتائج ذكور الروضة في المهارات الشخصية الاجتماعية أكبر منها لدى الذكور في القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية على عكس ما سبق الاشارة اليه من ضرورة توفر مساحات واسعة لتسهيل الاتصال و التفاعل و اللعب بين الاطفال في مؤسسة استقبال الطفولة الصغرى.

كما سجلت الاناث متوسطات حسابية أكبر في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من اناث القسم التحضيري في الروضة على درجات مقياس الاستعداد للتعلم، في المهارات اللغوية و المعرفية و الشخصية الاجتماعية و الحركية، و هنا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة زكي خليل الكومي و منيرة محمود رشوان في 2011 للكشف عن العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية و المهارات اللغوية و المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي على عينة قدرها 308 أطفال (161 إناث و 147 ذكور) حيث توصلت إلى جملة من النتائج أهمها وجود فروق بين الجنسين بحيث كانت العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية و التحصيل الاكاديمي لدى الاناث أكبر منه عند الذكور(الكومي، رشوان،2011، ص204). و تشير الدراسات إلى أن الذكور يمتازون في مختلف نواحي القدرة الميكانيكية، كما يتفوق الذكور في روائز لوحات الاشكال و الصناديق المحيرة و المتاهات و روائز الحل و التركيب و غيرها مما يدخل ضمن مكونات مقاييس الذكاء العملية، اما البنات فيظهرن تفوقا واضحا في اختبارات المهارة اليدوية و الرشاقة في استخدام الاصابع، كما تختلف الاناث في الدراسة الحالية عن الذكور من حيث الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد، وكما يؤكد الباحثون ترجع الفروق بين الجنسين إلى القوالب الفكرية السائدة و المحددة لدور الأنثى في المجتمع،

حيث يشير ميل الاناث إلى الاتكالية و الذكور إلى الاستقلالية إلى نتاج التعلم الشرطي المعزز لدى الجنسين، كما ترتبط الفروق أيضا في لعب الجنسين بالعدوانية، حيث يبدي الذكور نزعة للعدوان و الاكتشاف أشد من نظيرتها لدى البنات و تتضح هذه الفروق و تشتد في مرحلة ما قبل المدرسة التي يهتم فيها الذكر بالأشياء خلافا للفتاة التي تهتم بالأشخاص، كما تشير الدراسات إلى أن الصبيان يصرفون من وقتهم في العدوان ضعف الوقت الذي تصرفه الإناث، حيث يتضح أن الفتاة إذا تواجدت في موقف نزاع، تميل إلى الخضوع أو الدفاع الكلامي و لا تحاول أن تتعارك من اجل ما تسميه حقها في الشيء أما الصبيان فالعراك و الاساليب العدوانية سبيلهم لاقرار نزاعاتهم.(عماد حسن المرشدي،2013). و هذا ما تبين من الدراسة الحالية حيث المتوسط الحسابي لتفاعل الاناث مع الاقران في المدرسة اكبر منه في الروضة لكنه أقل بقليل من متوسط التفاعل بين الاقران لدى الذكور، كما تتفوق الإناث على الذكور في الكفاءات الاجتماعية، بالاضافة إلى أن المتوسطات الحسابية في المشكلات الداخلية و الخارجية لدى الذكور اكبر منها لدى الاناث و قد تفسر هذه النتائج كما سبق الاشارة إليها إلى أن الاناث تميل أكثر إلى الهدوء بعكس الذكور الذين يعبرون عن أشياء كثيرة بطرق عنيفة و عنادية مما قد يعود عليهم بالشعور بالنبذ أو النقص مثلما هو الحال بالنسبة لبعض الحالات من الأقسام التي خضعت للدراسة (مبين في نماذج من البروفيل: الملحق رقم 08) حيث نجده يبدي سلوكيات عدوانية تجاه أقرانه و المربية أحيانا، أنانيا، مقاوما لا يتقيد بتوجيهات المربية...الخ.

4. تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة و نصها كالآتي:

"لا توجد فروق بين القسم التحضيري بالروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي".

توضح نتائج تحليل التباين دلالة تفاعل المتغيرات: نوع المؤسسة و المستوى الاجتماعي الاقتصادي على المتغير التابع الكفاءات الاجتماعية (التكيف العاطفي، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية و التكيف العام)، حيث قدرت قيمة التباين (ف) بالنسبة للتكيف العاطفي بـ4,33 وقدرت قيمة (ف) في المشكلات الداخلية بـ 11,36 و في المشكلات الخارجية قدرت قيمة (ف) بـ11,61 أما في التكيف العام فقدرت قيمة (ف) بـ3,85 بينما قدرت قيمة (ف) في كل من المتغيرات: التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية على التوالي عند مستوى الدلالة(0.05) بـ 2,83، 2,35 و2,60. كما يتبين من خلال المقارنات البعدية، وجود فروق بين المستويات الثلاثة في بعد المشكلات الداخلية، حيث أن هناك فروق بين

المستوى المرتفع و المتوسط و المنخفض لصالح المرتفع بمتوسط حسابي قدر بـ 44,79، و بين المنخفض و المتوسط لصالح المستوى المنخفض بمتوسط قدره 32,28. وجود فروق بين المستويات الثلاثة في بعد المشكلات الخارجية، حيث أن هناك فروق بين المستوى المرتفع و المتوسط و المنخفض لصالح المرتفع بمتوسط حسابي قدر بـ 41,99 و بين المنخفض و المتوسط لصالح المستوى المنخفض بمتوسط قدره 36,33، و هذا يعني أن الاطفال المنتمين إلى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع هم الذين يتميزون بالمشكلات الداخلية و الخارجية، و هذا قد يرجع لأسباب أسرية بالدرجة الأولى و لهذا لابد من متابعة البحث مع هؤلاء الاطفال لأنهم بحاجة إلى التدخل النفسي الاجتماعي.

كما بينت نتائج تحليل التباين دلالة تفاعل المتغيرات: نوع المؤسسة و المستوى الاجتماعي الاقتصادي على المتغير التابع الاستعداد للتعلم، فبالنسبة لبعد المهارات المعرفية قدرت قيمة (ف) ب4,54 عند مستوى الدلالة(0.01)، و قدرت قيمة (ف) بالنسبة لبعد المهارات الشخصية الاجتماعية ب5,13 و قدرت قيمة (ف) بالنسبة لبعد المهارات الحركية ب5,95 و هي أكبر قيمة ل (ف)، بينما يتبين عدم دلالة تفاعل متغير نوع المؤسسة و المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطفل على متغير بعد المهارات اللغوية حيث قدرت قيمة (ف) ب2,40. و قد تبين من خلال المقارنات البعدية وجود فروق بين الاطفال الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض و متوسط و مرتفع، في المهارات المعرفية، حيث توجد فروق بين المستوى المنخفض و المتوسط و المرتفع، لصالح المستوى المتوسط، بمتوسط حسابي يقدر بـ 56,07. و كذالك في المهارات الشخصية الاجتماعية تشير المقارنات البعدية إلى وجود فروق بين المستوى المنخفض و المتوسط و المرتفع، لصالح المستوى المتوسط بمتوسط حسابي يقدر بـ67,50. و نفس الشيء بالنسبة للمهارات الحركية توجد فروق بين المستوى المنخفض و المتوسط و المرتفع، لصالح المستوى المتوسط بمتوسط حسابي يقدر بـ70,56. و هذا يعني أن الاطفال المنتمين للمستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط هم الذين يكتسبون مهارات معرفية و شخصية اجتماعية و حركية أكثر من غيرهم، و في هذه الحالة يمكن أن تكون المؤسسة هي المسؤولة عن إكسابهم هذه المهارات إضافة إلى الأسرة التي لا هي بالفقيرة فينعكس فقرها على أبنائها بالسلب، و لا هي بالغنية إلى درجة أن توفر للطفل كل ما هو مادي و في كثير من الحالات قد تُهمل جوانب أخرى أهم، و هو ما قد يؤدي إلى ظهور المشكلات الداخلية و الخارجية لدى الطفل.

و هذا عكس ما توصلت إليه الدراسة التي اجراها كل من "سميرة عبد الحسين كاظم"، و "رنا زهير فاضل محمد العزاوي"، و"سلمى محمد علي مختار" من جامعة بغداد للكشف عن المكانة الاجتماعية لطفل الروضة بين اقرانه من خلال الكشف على النقاط الاتية:

_ المكانة الاجتماعية لدى اطفال الروضة بين اقرانهم.

_ علاقة المكانة الاجتماعية لدى اطفال الروضة ببعض المتغيرات (الانسجام، الجنس، المستوى الاجتماعي الاقتصادي)، حيث بلغ عدد اطفال العينة 111 طفل و طفلة تراوحت أعمارهم ما بين (5_6).

سنوات و عينة من الأمهات و الآباء بلغت 222 أم و أب بواقع (111) أم و (111) أب. و خلصت الدراسة الى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين المكانة الاجتماعية لدى اطفال الروضة تبعا لمتغير الانسجام.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المكانة الاجتماعية لاطفال الروضة تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المكانة الاجتماعية لاطفال الروضة تبعا لمتغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

و تشير "ماري دورو بلات" Marie DURU BELLAT في كتابها (Les inégalités sociales à l'école)، إلى أن الفروق بين الاطفال تظهر منذ الحضانة، و تتضح بصورة خاصة في المجال اللغوي اللفظي، ففي سن 4 ـ5 سنوات تظهر الفروق بين أبناء الإطارات (السامية و المتوسطة) و أبناء العمال غير المؤهلين (بدون شهادات علمية) بانحراف معياري قدر بـ 1,2 ، كما تظهر أيضا الفروق في المستوى الاجتماعي بانحراف معياري قدر بما بين 0,8 و 0,6 في الابعاد المعرفية (القدرة الكتابية، استخدام الفضاء، التنظيم الزماني)، و بالرغم من وجود عوامل أخرى هامة فإن مهنة الآباء هي التي تمنح خصائص معينة للوسط الاسري و هي التي تفسر بوضوح أداءات الاطفال، و تشير إلى ان التحاق الطفل بالحضانة او الروضة لا تخفض من الفروق الاجتماعية بين الاطفال بل على العكس فهي تتزايد و تتضح في السنوات الدراسية الموالية (DURU-BELLAT, 2004).

و في دراسة حول موضوع تساوي الفرص بين الاطفال أجراها Valérian Pham Ngoc و زميله Gilles Tauzin سنة 2011م و هما مختصّان في هندسة المناجم، يؤكدان على أن كل شيء يحدث في الطفولة المبكرة، و يضيفان أن اختلافات كبرى من نوع العرق والأصل والمكانة الإجتماعية تبدأ في االظهور بين الأطفال في هذه المرحلة، وقد بينت دراستهما أن 88% من أطفال عمال المناجم (Ouvriers) يحصلون على علامات أقل من المتوسط في اختبار التعبير الشفهي و المحادثة مقارنة بأبناء الإطارات السامية في المجال ذاته. ممّا يؤكد على ضرورة الإهتمام بنوعية المعاملة و الرعاية التي يجب توفيرها للأطفال في هذه المرحلة الحساسة والحرجة والتي تصنع ركائز المجتمعات مستقبلا (Gilles Tauzin :2011). كذلك يؤكد عدد من الباحثين أنه بالرغم من أن الطفل يقضي في الروضة وقتا أطول منه في الاسرة، إلا أن العوامل الاسرية هي التي تسمح بتمييز الاطفال المعرضين لصعوبات التكيف النفسي و الاجتماعي مع الاخرين (TOCHON, 1999, p67)، و حسب "بلسكي" BELSKY 1988 يكمن الخطر في الانتماء لأسرة فقيرة اقتصاديا، من حيث أنها توفر لأبنائها محيطا فيزيقيا و نفسيا اجتماعيا أقل

إثارة للطفل، كما تتميز بخصائص تجعله عاجزا و أقل مقاومة للضغوط (TOCHON, 1999, p67). و من الواضح أن المستوى الاقتصادي المتدني للأسرة يمثل عامل خطير على النمو المعرفي و الاجتماعي للطفل، و لعل هذه الخصائص التي تمثل عائقا لدى الاسرة الفقيرة اجتماعيا و اقتصاديا هو الذي كان وراء ظهور حركة التربية التعويضية (TOCHON, 1999, p67) و هنا نعود إلى ضرورة الاهتمام بالمؤسسة التحضيرية بكل خصائصها بدءً بالموقع و المساحة وصولا إلى المنهاج و المربيات و الوسائل المتوفرة حتى تكون بالفعل تعويضية للأطفال المنتمين لأسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي متدني، و مدعمة للأطفال المنتمين لأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط و المرتفع.

5. تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة و نصها كالآتي:

"يمكن التنبؤ بالاستعداد للتعلم من خلال اكتساب الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة".

تبين من خلال حساب معامل الانحدار بين المتغيرات المستقلة الكفاءات الاجتماعية:(التكيف العاطفي، التفاعل مع الاقران، التفاعل مع الكبار، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية، التكيف العام) والمتغير التابع :الاستعداد للتعلم، أن الفرضية دالة عند مستوى الدلالة 0,05. و قدر معامل الارتباط R بين المتغيرين ب0,90 و R^2 المصحح و المحدد أن كل أبعاد الكفاءات الاجتماعية دالة و مساهمة في التنبؤ بالاستعداد للتعلم عند الطفل ما قبل المدرسة، بالرغم من أن متوسط درجات الاطفال في الكفاءات الاجتماعية في نمطي التعليم التحضيري منخفضة إلى حد كبير و تصل إلى الدرجة الدنيا في البروفيل الاجتماعي العاطفي، حيث تتناقض هذه النتائج مع ما تؤكده الدراسات منها ما توصل إليه "دودج" و "كوي" و "براكي" Dudj, Kowi, et Braky أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود التلميذ بالأسس السليمة القوية التي تسهم في بناء علاقات متينة مع رفاقه و تؤدي إلى النجاح الدراسي، و ان الكفاءة الاجتماعية غير الصحيحة أثناء مرحلة الدراسة تؤدي إلى نتائج سلبية بما فيها انحراف الاحداث و مشكلات نفسية و لذلك يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني و الانسحاب الاجتماعي و الخجل ينشأ نتيجة افتقار الفرد الى المهارات الاجتماعية التي لم يحصل عليها أثناء طفولته و التي فشل في التعامل معها، لذلك هؤلاء يظهرون سلوكيات مناقضة للكفاءة الاجتماعية مثل التخريب و عدم تقبل الآخرين.(الحميضي،2003، 54).

كما تتناقض نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل اليه ميرسر Mercer 1997 أن معظم ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في مجال التواصل الاجتماعي و تكوين علاقات صداقة مع الاخرين، و تقبل

النقد الموجه إليهم(MERCER 1997). و قد وجد كريلوك و آخرون Crealock et al. 1993 ان بعض الاطفال ذوي صعوبات التعلم يمتازون بكثرة الحديث و المبالغة في الحديث عن موضوع معين بدل من فتح باب المناقشة مع الاشخاص الاخرين كما يفشل هؤلاء التلاميذ في التحكم بطبيعة الحديث او الحوار مع شخص جديد بحيث قد يحدثونه عن كل شيء في حياتهم من أول لقاء معه (Creqlock et al. 1993 في عطاف محمود أبو غالي،2014)، و هذا ما يوضح أهمية الكفاءات الاجتماعية في حياة الطفل المدرسية و الاجتماعية ككل.

و في دراسة أجراها زكي خليل الكومي و منيرة محمود رشوان في 2011 للكشف عن العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية و المهارات اللغوية و المعرفية لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي على عينة قدرها 308 أطفال (161 اناث و 147 ذكور) حيث توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءات الاجتماعية (مهارات الاتصال مع الرفاق، مهارات الاتصال مع الكبار، توكيد الذات و حل المشكلات)، و التحصيل الاكاديمي حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغرين 0,61 (زكي الكومي و منيرة رشوان:2011، ص204)، كما اسفرت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين بحيث كانت العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية و التحصيل الاكاديمي لدى الاناث أكبر منه عند الذكور(زكي الكومي و منيرة رشوان:2011، ص204)، و هذا يتفق مع نتائج دراستنا الحالية خاصة و أن الاناث تفوقن على الذكور في الكفاءات الاجتماعية و مهارات الاستعداد للتعلم، و ما يهمنا هنا هو مساهمة الكفاءات الاجتماعية في التحصيل الاكاديمي أو الاستعداد له، كذلك هدفت دراسة هارت Hart 1996 التي اجريت على 11 فتاة إلى معرفة أثر التدريب على المهارات الاجتماعية على التحصيل الاكاديمي و السلوكات الاجتماعية لدى الفتيات ذوات صعوبات التعلم و اظهرت النتائج ان التدريب على المهارات الاجتماعية أدى إلى تحسين الكفاءات الاجتماعية لدى الفتيات و أدى بدوره إلى تحسين التحصيل الاكاديمي لديهن (مصطفى نوري القمش:2014، ص70). من هنا يتضح أن التلاميذ الذين يفتقرون للكفاءات و المهارات الاجتماعية، يعانون من صعوبات في التعلم و أن برامج التدريب التي اقترحها الباحثون (في الدراسات السابقة)، أثبتت أن اكسابهم هذه المهارات و الكفاءات الاجتماعية يساعدهم على تحسين تعلماتهم و إعادة اندماجهم في جماعاتهم. حيث تسهم الكفاءة الاجتماعية الصحيحة لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي في رفع مستواهم التعليمي و الاجتماعي من خلال إقامة علاقات إنسانية مع الآخرين سواء اقرانهم من التلاميذ أو المعلمين (المرجع السابق نفسه، ص70)، و على عكس نتائج كل هذه الدراسات، بينت نتائج الدراسة الحالية أن أطفال التحضيري ذوي الكفاءات الاجتماعية المنخفضة يتميزون باستعداد عالي للتعلم، علما أن بعد الكفاءات

الاجتماعية حسب المقياس المعتمد في الدراسة، هو بعد شامل و جامع لأبعاد أخرى مثل التكيف العاطفي و التفاعل مع الأقران و الراشدين، و هذا يقودنا إلى تفسير آخر (وهو جِدُّ وارِد)، و هو أن المربيات لم يملأن البروفيلات الاجتماعية العاطفية (Profils socio-affectifs) للأطفال على النحو المطلوب و الصحيح، إما لأنها لم تفهم كيفية التعامل مع بدائل الإجابة، أو أنها لم تكن موضوعية في مهمتها هذه، و حاولت تقديم صورة أفضل عن الأطفال الذين تشرف عليهم، و لكنها على عكس ذلك وقعت في الخطأ، و هذا أيضا يوضح إلى أي حد يفتقر مجال الطفولة إلى "المربيات الكفاءات" التي تدرك قيمة العمل العلمي و أهميته و أهدافه، بدل من التعامل معه بالذاتية التي تخل بنتائجه إلى حد التظليل (حسب الدراسة الحالية).

و من خلال هذه النتائج تبرز نقاط الضعف التي تميز التعليم التحضيري بنمطيه (حسب الدراسة الحالية)، و التي تمس كل من المنهاج و البرنامج المعتمد و أسلوب المربية في تطبيقه، علما أن التعليم التحضيري يفترض أن يعتمد في مجمله على اللعب، و هو لا يكتسب قيمة تربوية إلا إذا استطعنا توجيهه على هذا الأساس لأنه لا يمكننا أن نترك عملية نمو الأطفال للمصادفة، فالتربية العفوية التي اعتمدها روسو لا تضمن تحقيق القيمة البنائية للعب وإنما يتحقق النمو السليم للطفل بالتربية الواعية التي تضع خصائص نمو الطفل ومقومات تكوين شخصيته في نطاق نشاط تربوي هادف وقد أجريت دراسات تجريبية على أطفال من سن 5-8 سنوات في (18) مدرسة ابتدائية وروضة أطفال منها (6) مدارس تجريبية تقوم على استخدام نشاط اللعب أساساً وطريقة للتعليم وقد تراوح وقت هذا النشاط ما بين ساعة إلى ساعة ونصف يومياً و(12) مدرسة تؤلف المجموعة الضابطة التي لم يكن فيها تقريباً توظيف للعب نشاطاً للتعلم.

وكشفت نتائج مجموعة المدارس التجريبية عن مستويات متقدمة للنمو في جوانب شخصية الطفل كلها مقارنة بالمستويات الأقل التي ظهرت لدى المجموعة الضابطة نذكرها على النحو الآتي :

- نمو مهارة جمع المواد بحرص ودأب (عند الطفل) لكي يجعل منها شيئاً تعبيرياً يثير اهتمامه وشغفه.
- الرسم الحر بالأقلام والتعبير الحر عما يراود الطفل من أفكار في رسومه.
- نمو مهارة الإجابة عن الأسئلة الموجهة إلى الأطفال وتكوين الجمل المفيدة والتعبير الحر المباشر عن أفكارهم.
- نمو مهارة عقد علاقات قائمة على الصداقة والودّ مع الأطفال والكبار ممن لا يعرفونهم.
- سلوك اجتماعي ناضج في علاقاتهم مع الأطفال الآخرين.

–التمكن من مهارات الكتابة بسرعة ونظافة وإتقان.

- القدرة على تركيز الانتباه على الأعمال المطلوب القيام بها من قبل الأطفال.
- اكتساب مهارات جسمية حركية والإفادة من تدريبات الألعاب الرياضية.
- الانتظام في إنجاز الأعمال والواجبات المطلوبة منهم بدقة وفي المواعيد المحددة.
- زيادة الحصيلة اللغوية والقدرة على التعبير عن موضوعات معينة (فضيلة عرفات: المرجع السابق نفسه).

و يشير "قاسم لزام" إلى استخدام مصطلح القدرات الحركية "للدلالة على مدى كفاءة الأداء للمهارات الحركية الأساسية والمهارات المرتبطة بنشاط رياضي معين "(قاسم لزام: 2005،ص90) ويعرفها "وجيه محجوب" بأنها: القدرات التي يكتسبها الإنسان من المحيط أو تكون موجودة مثل المرونة والرشاقة والتوازن ويكون التدريب والممارسة أساسا لها وتتطور حسب قابلية الفرد الجسمية والحسية والإدراكية (وجيه محجوب و آخرون،2000، ص57)، وان القدرات التي يزاولها أطفال الروضة عبارة عن إعداد لمهارات العاب القوى والألعاب الجماعية الكبيرة وتشتمل تلك القدرات على حركات الاتصال التي يتم بها عبور الجسم للفضاء مثل – الجري – الوثب – القفز – الحجل – التوازن – اللقف – الرمي(ابتهاج محمود طلبة،2009،ص112). و في ذات السياق يؤكد "كيفارت" أهمية البرامج الحركية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يبدأ الطفل في البحث عن نفسه وعن العالم من حوله من خلال الحركة والتجوال لذا ينبغي إعطائه الفرصة في تطوير المهارات المطلوبة والخبرات المختلفة (ابتهاج محمود طلبة،2009،ص148)، وهو جوهر ما تفتقر إليه مؤسسات الطفولة في بلادنا، و هي تظل بعيدة عن المواصفات العالمية التي من شأنها أن تحقق في طفل هذه المرحلة مهارات الاستعداد للمدرسة، و الكفاءات الاجتماعية المطلوبة كما تؤكده جل الدراسات العالمية حول فوائد التعليم التحضيري.

_ استنتاج عام:

بناء على النتائج المحصل عليها في البحث الحالي، تبرز جملة من الاستنتاجات نجملها في ما يلي:

1. لا يساهم التعليم التحضيري بنمطيه (الروضة و المدرسة الابتدائية) في تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة حيث يقدر متوسط درجات الاطفال في القسم التحضيري بالروضة بـ191,89 و انحراف معياري يساوي 51,81 و كذلك في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية يقدر متوسط درجات الاطفال في الكفاءات

الاجتماعية بـ195,47 و انحراف معياري مساوي لـ 19,24،علما أن كلا المتوسطين يمثلان أدنى درجة كلية على السلالم الإجمالية للبروفيل الاجتماعي العاطفي . بينما يساهم التعليم التحضيري بنمطيه في تنمية الاستعداد للتعلم، حيث قدر متوسط درجات الأطفال بـ207,63 و انحراف معياري يساوي 54,27 في القسم التحضيري بالروضة و 269,51 و انحراف معياري قدر بـ 57,08 في القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية، علما أن الدرجة الكلية للاستعداد للتعلم تساوي 335.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية حيث أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(م ح191,89 (ا م 51,84)، م ح 195,47(ا م 19,24))= 0,93 و هي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,01 بينما توجد فروق بين القسمين التحضيريين من حيث تنمية الاستعداد للتعلم لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية حيث قدرت قيمة "ت" للدرجة الكلية (م ح 207,63 (ا م 45,27)، م ح 269,51 (ا م 57,08)) =12,20 و هي دالة عند مستوى الدلالة 0,01.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور في كل من القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية حيث أن قيمة ت (م ح 202,67 (ا م 45,79)، م ح 197,67 (ا م 29,16))= 0,82 و هي غير دالة عند مستوى الدلالة0,01، و كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إناث نمطي التعليم التحضيري حيث أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (م ح185، (ا م 54,44)، م ح193,98 (إ م 6,71))= 1,83. أما بالنسبة للشطر الثاني من الفرضية و الذي يخص الاستعداد للتعلم فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور في نمطي التعليم التحضيري حيث قدرت قيمة "ت" للدرجة الكلية (م ح 219,36، (ا م 40,71)، م ح 218,02، (ا م 60,29)=0,16 و هي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,01. بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين إناث نمطي التعليم التحضيري حيث قدرت قيمة ت(م ح 200,12، (ا م 46,58)، م ح 304,24، (ا م 3,62))=25,01 و هي دالة عند مستوى الدلالة 0,01.
4. توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال في القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية عند مستوى الدلالة 0,05 في المتوسطات الحسابية للكفاءات الاجتماعية و المشكلات الداخلية و المشكلات الخارجية تبعا لمتغير نوع المؤسسة، و كذلك توجد فروق دالة بين أطفال نمطي التعليم التحضيري عند مستوى الدلالة 0,05 في المتوسطات الحسابية للكفاءات الاجتماعية و المشكلات الداخلية و المشكلات الخارجية، كما يظهر وجود فروق أثر تفاعل كل من المؤسسة و المستوى الاقتصادي الاجتماعي عند مستوى الدلالة 0,05 في المتوسطات الحسابية للتكيف العاطفي، المشكلات الداخلية و الخارجية و التكيف العام. أما بالنسبة للاستعداد للتعلم

فتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 في المتوسطات الحسابية للمهارات اللغوية و المعرفية و الشخصية الاجتماعية و الحركية لدى الأطفال تبعا لمتغير نوع المؤسسة، و تظهر الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 في المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي، كما يظهر وجود فروق أثر التفاعل بين نوع المؤسسة و المستوى الاقتصادي الاجتماعي في المتوسطات الحسابية للمهارات الثلاث ماعدا المهارات اللغوية.

5. تساهم كل أبعاد الكفاءات الاجتماعية بشكل دال في التنبؤ بالاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة، بحيث كلما تغيرت الأبعاد (التكيف العاطفي، التفاعل مع الأقران التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية)، بدرجة معيارية واحدة يتغير الاستعداد حيث كانت المتغيرات المستقلة (التكيف العاطفي، التفاعل مع الأقران، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية) دالة إحصائيا وفقا لنتائج اختبار (ت) عند مستوى الدلالة 0,01. و عليه يرتبط الاستعداد للتعلم بعلاقة طردية بالأبعاد الثلاثة للكفاءات الاجتماعية حيث يتضح أن التكيف العاطفي يساهم بـ 11% في الاستعداد، و يساهم متغير التفاعل مع الأقران بـ11,5%، و يساهم متغير التفاعل مع الراشدين بـ 6,3%، أما المتغيرات الثلاثة المتبقية (الكفاءات الاجتماعية و المشكلات الداخلية و المشكلات الخارجية)، فإنها ترتبط بالاستعداد بعلاقة عكسية أي كلما انخفضت انخفض معها الاستعداد للتعلم. فأما متغير المشكلات الداخلية (كمتغير سلبي) فيساهم بـ ـ43% و كذلك يساهم متغير المشكلات الخارجية (كمتغير سلبي) بـ ـ55,7%، و هذا يعني أن كلما انخفضت المشكلات الداخلية و الخارجية عند الطفل زاد استعداده للتعلم، بينما يساهم متغير الكفاءات الاجتماعية بـ ـ21,8%، و هذا يعني أن انخفاض متغير أو بعد الكفاءات الاجتماعية يسبب ارتفاع في الاستعداد للتعلم، و هو ما أسفرت عنه نتائج الفرضية الأولى و الثانية في الدراسة، حيث أن التعليم التحضيري (حسب نتائج الدراسة الحالية) لا يساهم في تنمية الكفاءات الاجتماعية للطفل بينما يساهم في تنمية الاستعداد للتعلم لديه و عليه يمكن تفسير هذه العلاقة العكسية بين المتغيرين بأن انخفاض الكفاءات الاجتماعية لدى عينة الدراسة الحالية ناتج عن سوء فهم المربيات لمقياس الكفاءات الاجتماعية ، و بالتالي سوء الإجابة (إجابات عشوائية) على عباراته مما ساهم في

الوصول إلى هذه النتائج التي تعبر عن افتقار واضح للكفاءات الاجتماعية لدى أطفال التعليم التحضيري من جهة، و من جهة أخرى عن وجود علاقة عكسية بين كل من الاستعداد للتعلم و الكفاءات الاجتماعية، بحيث يساهم انخفاض هذه الأخيرة في ارتفاع الاستعداد للتعلم لدى الطفل. الطفل يجعله يركز جل اهتمامه و انتباهه على التعلّمات الأكاديمية كالقراءة و الكتابة و الحساب و الرسم، و هو ما يهتم بتقديمه التعليم التحضيري في مؤسساتنا التحضيرية، حيث يركز على تعليم القراءة و الكتابة و الحساب أكثر من تركيزه على إكساب الطفل الكفاءات الاجتماعية التي تساعده على التكيف في المدرسة الابتدائية و المراحل الدراسية التي تليها. و تجدر الإشارة إلى أن هذه النتائج تتنافى تماما مع نتائج الدراسات السابقة و الأدبيات السيكولوجية في الموضوع، حيث تتفق الدراسات على أن ارتفاع الكفاءات الاجتماعية لدى الطفل تساهم في ارتفاع الاستعداد للدراسة. و مع ذلك ترى الطالبة الباحثة من خلال هذه النتائج، أنه يجب عدم إغفال أن الأطفال في مؤسساتنا التحضيرية لا يعبّرون عن الأهداف التي تسطرها الوثائق الرسمية في هذا المجال، و عليه لابد من صياغة برامج تدخل فردية تستهدف التعامل مع أشكال القصور في الكفاءات الاجتماعية و الأداء الاجتماعية التي يظهرها الطفل أثناء تفاعلاته الاجتماعية المختلفة.

و نقف هنا عند نظرتان للسلوك عند الطفل الذي من شأنه إحداث الفرق بين المجموعتين (نمطي التعليم التحضيري)، فالأولى تركز على تأثير وجود الاشخاص الآخرين و هو ما يسمى بالتيسير الاجتماعي و خصائص الموقف الاجتماعي المثيرة للسلوك عموما، بما يكشف عن مدى الملائمة السلوكية للمواقف المختلفة في ضوء المسموح به من صور السلوك، أو حدود الكبح أو الضبط الذي تمارسه البيئة على سلوك الشخص(زين العابدين درويش:1999،ص 11 : Sampson, 1976, pp11_31 in) و قد يجد الطفل نوع من التيسير الاجتماعي في المؤسسة التي يتردد عليها و قد لا يجده، مما يسبب له بعض المشكلات السلوكية الداخلية أو الخارجية و يخفض من كفاءاته الاجتماعية، و تقابلها النظرة الثانية المؤكدة للعوامل الشخصية باعتبارها الأساس وراء كل صور السلوك، و يعتبر ماكدوجال McDougall من أهم و أول اصطحاب هذه النظرة حيث يؤكد على أهمية الدور الذي تسهم به العوامل الشخصية في تشكيل صور التفاعل الاجتماعي (McDougall ,1908 في المرجع السابق نفسه)، و يعني هذا أن بعض الأطفال

يتميزون بعوامل شخصية قد تعود إلى الجنس او إلى انتمائهم إلى مستويات اجتماعية و اقتصادية معينة، أو إلى اهتماماتهم الخاصة، إما قد تعينهم على اكتساب المهارات و الكفاءات اللازمة للمرحلة ذاتها و ما يليها، أو تحول دون ذلك.

توصيات و اقتراحات:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث وفي ضوء جملة المعارف و المعلومات التي وردت في الجانب النظري، والاحتكاك الميداني بمختلف عناصر التعليم التحضيري يخرج البحث بجملة من التوصيات و الاقتراحات هي على النحو الآتي:

- إجراء أبحاث و دراسات أخرى بحيث تتناول عددا أكبر من مؤسسات التعليم التحضيري (المدارس الابتدائية و رياض الأطفال)، لتوسيع مجال المقارنة ولتكون امتدادا لنتائج البحث الحالي.
- إجراء دراسات مقارِنة موسعة تشمل كافة أنواع المؤسسات التي تشرف على التعليم التحضيري، في ضوء متغير المناهج المعتمدة في كل نوع وكفاءة المربيات (الشهادات الاكاديمية، نوع التكوين).
- إجراء أبحاث و دراسات مقارنة بين المناطق الريفية و المناطق الحضرية، من حيث محتوى المناهج المعتمدة في المؤسسات التحضيرية، في ضوء متغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطفل.

أ. المراجع العربية:

1. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ،لسان العرب ، الجزء 10 .
2. ابراهيم وجيه محمود (1984)، سيكولوجيا التعلم، بدون طبعة، دار المعارف، الاسكندرية، مصر.
3. ابن منظور، تحقيق عبد الله و أخرون (1984) ،لسان العرب، ، دار المعارف، القاهرة.
4. أحمد أمشكاح (2015)، واقع التربية و التعليم في المغرب (موقع الكتروني): https://ar-ar.facebook.com/REducMar/posts/778281888906497
5. أحمد شبوب(1986)، مدخل إلى علم التربية، الطبعة الاولى، مطبعة الوفاء، قربة، تونس.
6. أحمد محمد عبد الخالق(2015)،أسس علم النفس،الطبعة الرابعة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
7. أحمدعلي راجح (2009)، نظرية فيجوتسكي في النمو المعرفي، قسم علم النفس، جامعة ام القرى.(موقع انترنت، تاريخ الاطلاع: فبراير 2014).
8. أحمد صومان (2014)، أثر الالتحاق بمرحلة رياض الاطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة و الكتابة لدى طالبات المرحلة الاساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الاساسية في الأردن، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 28، العدد الرابع.(موقع الكتروني): https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/4_15.pdf
9. اصدار الامانة العامة 0.2.3 لوزارة التربية الوطنية الى مفتشية اكادمية الجزائر و مديري التربية بالولايات حول تنصيب منهاج التربية التحضيرية، جوان 2005
10. الزبيدي ، محب الدين أبي فيض السيد محمد مرتضى الحسيني الواسطي ، تاج العروس من جواهر القاموس، 434_433 ،ج15.
11. انسي محمد أحمد قاسم (2002)، اللغة و التواصل لدى الطفل، (بدون طبعة)، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر.
12. البشير حاج التوم(2007) مجلة دراسات حوض النيل، العدد السادس (06)، كلية التربية، جامعة النيلين:(موقع الكتروني)، (أبريل 2015) http://search.shamaa.org/ArSearch.aspx?lookfor=(%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9%20%D8%
13. الطحان، طاهرة (أ 2003)، مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة،دار الفكر، عمان.
14. الطحان، طاهرة (ب 2003)، مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان.
15. البيلاوي و آخرون، (2006)، الجودة الشاملة في التعليم ما بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد، الطبعة الاولى، دار المسيرة، عمان، الاردن.
16. الزواوي، محمد أحمد (2003)، الجودة الشاملة في التعليم، الطبعة الاولى، دار المسيرة، عمان، الاردن.
17. الغالي أحرشاو:(2009) الطفل بين الاسرة و المدرسة،منشورات علوم التربية، العدد 19، الدار البيضاء، المغرب.

18. الغالي أحرشاو(2005)، العلم و الثقافة و التربية، بدون طبعة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية.
19. الغالي أحرشاو: الكفاءات المعرفية لدى الطفل، موقع الكتروني:
ttp://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=91&controller=product&id_lang=3(date de consultation : mars : 2012)
20. اللجنة الخاصة بالتربية و التكوين(2000)، الميثاق الوطني للتربية و التكوين، المملكة المغربية.
21. المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية(2008)، مشروع تحسين التعليم في الطفولة المبكرة، وزارة التربية و التعليم بمصر،الطبعة الاولى، مطابع روزاليون، جمهورية مصر العربية.
22. اليونيسكو (2014)، استراتجية اليونيسكو للتعليم 2014–2021 (موقع الكتروني)
unesdoc.**unesco**.org/images/0023/002312/231288a.pdf
23. المنظمة العالمية للنهوض باللغة العربية المنتدى الثاني للنهوض باللغة العربية – الدورة الثانية – في موضـوع: التنشئة اللغوية للطفل العربي– الواقع وآفاق المستقبل يومي 20-21 يناير 016 (موقع الكتروني:يوم 2016/11)/diae.net/tags/**مؤتمرات**-دولية-2016

25. السعيد بوشينة (2008) تطورالتربية التحضيرية في الجزائر من فترة الاستعمار إلى ما بعد الاستقلال.http://biblio.univ-alger.dz/jspui/handle/1635/8539
26. السعيد بوشينة و محمود بوسنة (2013): التربية التحضيري في الجزائر، واقعها و تحديات تعميمها http://biblio.univ-alger.dz/jspui/handle/1635/8539

27. أوجيني مدانات (2002)، سيكولوجيا الطفل: نمو الطفل الاجتماعي و اللغوي و العقلي منذ الولادة و حتى سن ما قبل المدرسة، الطبعة الاولى، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
23.
24. بشير معمرية (2007)، بحوث و دراسات مختصة في علم النفس، منشورات الحبر، باتنة.

28. بدر ابراهيم الشيباني (2000)،سيكولوجيا النمو من الاخصاب حتى المراهقة، الطبعة الاولى، دار الوراقين للنشر و التوزيع، الجابرية، الكويت.
29. بني يونس، محمد محمود (2009):سيكولوجية الدافعية و الانفعالات، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
30. بهيج بهجت سكيك (2011)، الفكر التربوي و تنشئة الاولاد عند المسلمين الاوائل islamstory.com/ar/تربية-تعليم-الاولاد-المسلمين-الاوائل
31. بوحوش وداد و آخرون(2007)، محاضرات في علم النفس النمو للطفل و المراهق، المدرسة العليا للاساتذة، معهد آداب و العلوم الانسانية، قسنطينة.
32. بورصاص فاطمة الزهراء(2009/2008)، تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، دراسة ميدانية وفق مؤشرات نظرية و تطبيقية بمدينة قالمة نموذجا، رسالة ماجستير باشراف معاش يوسف، علم النفس التربوي، تخصص تقييم انماط التكوين.
http://www.onefd.edu.dz/scolaire/scolaire/prescolaire.pdf (date de consultation:avril 2010)
33. بوسعدة قاسم (2011): تكوين المربين و اشكاليته، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، العدد الثاني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
34. فتيحة كركوش (2008)، سيكولوجيا طفل ما قبل المدرسة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

25. ناصر بن راشد بن محمد الغداني (2014)، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء و علاقتها بالاتزان الانفعاليلدى الاطفال المضطربين كلاميا بمحافظة مسقط،(رسالة ماجستير)، قسم التربية و الدراسات الانسانية، جامعة نزوى، مصر.(موقع انترنيت).
http://www.unizwa.edu.om/content_files/a94601029.pdf
24 . مرسوم رقم 70.76 المؤرخ في 16 أبريل 1976، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، الجزائر، العدد 185، سنة 1976.
35.مديرية التعليم الاساسي(2006): المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية (3_6سنوات) و تطبيقاتها التربوية.
36.تينا بروس ترجمة ممدوحة محمد سلامة(1992)، أسس التعليم في الطفولة المبكرة، الطبعة الاولى، دار الشروق، القاهرة.
37. جمعة سيد يوسف(1990)، سيكولوجيا اللغة و المرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، العدد 145، ص12،13.(اضطرابات التواصل)
38.نظمي لوقا (1958) جون جاك روسو: إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، الشركة العربية للطباعة و النشر، القاهرة، مصر.
39.حامد عبد السلام زهران(1998)، التوجيه و الارشاد النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.
40.حامد عبد السلام زهران (1997)، الصحة النفسية و العلاج النفسي، الطبعة الثالثة، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.
41. حامد عبد السلام زهران (1978)، الصحة النفسية و العلاج النفسي، عالم المتب، القاهرة.
42.حامد عبد السلام زهران (1990): علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة" ،الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.
43.حبيب تليوين، مزيان محمد (2002) ،التربية و التعليم في الوطن العربي و مواجهة التحديات: بحوث الملتقى العربي المنظم على هامش الاجتماعالسنوي الثالث لجمعية كليات و معاهد التربية للجامعات العربية، سلسلة اصدارات مخبر التنمية و التربية، الجزء الاول، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران.
44.حبيب تليوين (2002) التكوين و التربية في العالم و في الجزائر، الطبعة الاولى، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران.
45.حبيب تليوين (2003) : مساءلات حول التنظير و الممارسات، منشورات مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي جامعة وهران، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران.
46.حسن محمد حسان (1986): التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة.
47.حسين عبد القادر (1995): معجم التحليل النفسي و علم النفس، دار الكتابة اللبنانية، بيروت، لبنان.
48.حنان العناني (2002): اللعب عند الاطفال، الاسس النظرية و التطبيقية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الاردن.
49. حياة عبد الرسول المجادي (2012): تنمية الحس الجمالي البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة باستخدام الانماط، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد 147 الجزء الاول، يناير، جمهورية مصر العربية.
50.حياة خضراوي(2010_2011): أثر التعليم التحضيري في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسة لعينة من تلاميذ السنة الاولى ابتدائي (بلدية المسيلة)، رسالة ماجستير، تحت اشراف الزوبير القلي، جامعة فرحات عباس ، سطيف، الجزائر.
51.رفيقة شريف سعادي (2001)، كيف ندرس في القسم التحضيري: برنامجا و طريقة، بدون طبعة، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين ميلة، الجزائر.

52. روني هوبار، ترجمة عبد الله عبد الدايم (1982)، دار العلم للملايين للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان.
53. سامي محمد ملحم(2010)، مشكلات طفل الروضة: الأسس النظرية و التشخيصية، الطبعة الثانية، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان، الأردن.
54. سرجيو سبيني، ترجمة فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن (1991)، التربية اللغوية للطفل دار الفكر العربي، القاهرة.
55. سعدي الوناس(2010)، المنظونة التربوية عند أرسطو(موقع الكتروني):
-http://www.merbad.net/vb/entry.php/298(date de consultation mai 2010)
56. سهير احمد كامل(1990)، سيكولوجيا النمو ، مركز الاسكندرية للكتاب، جمهورية مصر العربية.
57. سيما راتب عدنان أبو رموز (2011)، تربية الطفل في الاسلام، رسالة ماجستير في العلوم الاسلامية موقع انترنت:(تاريخ الاطلاع: جانفي 2013)
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=77&topic_id=1678
58. عبد الرحمن عدس و محي الدين توق (1998)، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر، عمان الاردن.
59. عبد الرحمن العيسوي (1979)، سيكولوجية النمو، دار النهضة العربية،بيروت، لبنان.
60. عبد القادر حلوش (1999)، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر.
61. عبد العلي الجسماني (1994)، علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية،الطبعة الاولى، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
62. عبد اللطيف محمد خليفة، و معتز سيد عبد الله (2011):الدافع و الانفعالات، الطبعة الأولى، دار الزهراء، الرياض.
63. عبد الله عبد الرحيم صالح (1992)، تطور اللغة عند الطفل، الطبعة الاولى، دار النفائس، عمان، الاردن.
64. عبد الله عبد الدايم(1974)، الثورة التكنولوجية في التربية العربية،الطبعة الثالثة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
65. علي الهنداوي (2003)، سيكولوجيا اللعب، دار حنين للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
66. عمر جبرين(1980)، دراسة العاب الاطفال في الاردن، دراسات، المجلد السابع، العدد الثاني، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
67. قورين (2009)، مناقشة و حوصلة، التحضيري بالجزائر في مرحلة الاصلاح، كراسات المركز، العدد 18، المركز الوطني للبحث في الانتربولوجيا الاجتماعية و الثقافية (CRASC)، وهران، الجزائر.
68. عواطف ابراهيم محمد (2007)،أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الاطفال، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الاردن.
69. عواطف ابراهيم محمد(1990)، مفاهيم التعبير و التواصل في مسرح الطفل، الانجلو المصرية، جمهورية مصر العربية.
70. عطاف محمود أبو غالي (2014): فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء اليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، المجلد 10، العدد الثالث.

71. غادة فرغلي جابر أحمد(2014)،الذكاء الوجداني و علاقته بسلوك التنمر لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة، كلية رياض الاطفال ، جامعة القاهرة:(موقع الكتروني):
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=GE0zSoEAAAAJ&citation_for_view=GE0zSoEAAAAJ:u5HHmVD_uO8C

72. غادة فرغلي جابر احمد، نبيل السيد حسن(2014)، المناخ الابداعي و علقته بالتوافق الاجتماعي لدى أطفال الروضة، المؤتمر الدولي الاول لكلية رياض الاطفال، مجلة التربية و ثقافة الطفل:(موقع الكتروني):
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=GE0zSoEAAAAJ&citation_for_view=GE0zSoEAAAAJ:u5HHmVD_uO8C

73. فاخر عاقل (1966)، علم النفس، الجزء الثاني، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

74. فاطمة سعود (2009)، منهاج التحضيري، التحضيري بالجزائر في مرحلة الاصلاح، كراسات المركز، العدد 18، المركز الوطني للبحث في الانتربولوجيا الاجتماعية و الثقافية (CRASC).

75. فتحي محمود أحميدة (2009)، أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي اطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة في الاردن، مجلة الطفولة العربية، العدد 38، الكويت.(موقع الكتروني):
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/KUJac/JacVol10No38Y2009/3JacVol10No38Y2009.pdf

76. فضيلة عرفات (2011)، سيكولوجيا اللعب عند الاطفال، مركز النور للدراسات، (موقع الكتروني): www.alnoor.se/article.asp?id=101822

77. فؤاد بسيوني متولي(1989)، الامومة و الطفولة المبكرة، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر.

78. فهمي مصطفى(1987)، الصحة النفسية، الطبعة الثانية، مطبعة المزني، المؤسسة السعودية، مصر.

79. فيصل محمد خير الله(1990)، اللغة و اضطرابات النطق و الكلام، دار المريخ، السعودية.

80. كريمان بدير(2011)، الاسس النفسية لنمو الطفل، دار المسيرة للنشر و الطباعة و التوزيع، عمان، الاردن.

81. هدى بشير (2006): برنامج دبلوم الطفولة المبكرة: تنمية المفاهيم و المهلرات اللغوية للطفل، قسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة قطر.

82. لعطوي آسيا (2009_2010)، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية بولاية سطيف، اشراف بوعبد الله لحسن، جامعة فرحات عباس، سطيف. (موقع الكتروني): http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/204

83. ليونال روسن : ترجمة جورجيت الحداد(2010) ،التفتح النفسي الحركي عند الطفل،عويدات للنشرو الطباعة، بيروت، لبنان.

84. مجموعة من الخبيرات في التربية في دور الحضانة في امريكا ،الجمعية القومية لدراسة التربية، الكتاب 01 (موقع انترنت):
http://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?s

85. محمد أحمد صوالحة (2013)، علم نفس اللعب، الطبعة الخامسة، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الاردن.

86. محمد الحيلة (1987)، اللعب الشعبي عند الاطفال و دلالاته التربوية في انماء شخصياتهم، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة: الكويت.

87. محمد الخوالدة، أمة الرازق، و شفاء باقية، و محمد صوالحة (1993)، علم النفس اللعب عند الاطفال، قطاع التدريب و التأهيل، وزارة التربية و التعليم ، الأردن.
88. محمد بن عبد الله الزامل (بدون سنة)، التعليم للجميع، جامعة الملك سعود (موقع الكتروني) (تاريخ الاطلاع: نوفمبر 2016) faculty.ksu.edu.sa/ma**zamil**/DocLib2/**للجميع**20%**التعليم**.doc
89. مصطفى فهمي، (1995)، الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي للنشر، القاهرة، مصر.
90. مصطفى نوري القمش،2014 ، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية السائدة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة السلط دراسة شبه تجريبية: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد الثاني عشر، العدد الثالث.
91. محمد عبد الجابر و محمد النباتية (1983)، سيكولوجيا اللعب و الترويح عند الطفل العادي و المعوق، دار العدوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
92. محمود عبد الحليم منسي و آخرون (2001)، المدخل الى علم النفس التربوي، الطبعة الاولى، مكتبة الاسكندرية، مصر.
93. محمد عبد الحليم منسي (2014)، علم النفس التربوي للمعلمين، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، مصر.
94. محمد عبد العابد أبو جعفر (2015): علم النفس النمو، الطبعة الاولى، مركز المناهج التعليمية و البحوث التربوية، ليبيا.
95. محمد عوض الترتوري (2007)، الكفاءة الاجتماعية: (موقع الكتروني):http://www.diwanalarab.com/spip.php?page=article&id_article=7946
96. محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوي،(2005)، مهارات التواصل بين المدرسة و البيت، الطبعة الاولى، دار النشر ناشرون و موزعون، جمهورية مصر العربية.
97. محمد محمد سالم، دور الاسرة في تنمية الاستعداد القرائي لأطفال ما قبل المدرسة (موقع الكتروني)
98. مريم سليم (2014)، الدخول إلى الروضة و المدرسة: مشكلات و حاجات، المركز التربوي للبحوث و الانماء، العدد 56، بيروت، لبنان.
99. موقع الدراسة الجزائري: التعليم التحضيري مفصل: (موقع الكتروني): http://www.eddirasa.com/ens-pri/preparatory/
100. مركز التكوين عن بعد ،وكالة الوجيه (موقع الكتروني): http://www.odejguelma.dz/cms3/index.php/banque-de-donnees/formation-prefessionnelle/2-2/108
101. نادية أحمد عباس (1997)، تطورات الطفل الاجتماعية و تربيته،دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
102. نبيل محفوظ، ميشيل دبابنة(1984)، سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل للنشر و التوزيع، عمان، الاردن
103. هدى محمد قناوي (1993)، الطفل و رياض الأطفال، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
104. هدى محمد قناوي (1995)، الطفل و العاب الروضة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
105. هدى محمد قناوي، حسن مصطفى عبد المعطي(2001)، علم النفس النمو: الاسس و النظريات (الجزء الاول)، بدون طبعة، دار قباء للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.
106. (هناء عبد الوهاب,2004، 607)، (محمد كمال, 1999،54)
107. يوسف قطامي (2000)، نمو الطفل المعرفي و اللغوي، الطبعة الاولى، الاهلية للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

108. البشير حاج التوم(2007) مجلة دراسات حوض النيل، العدد السادس (06)، كلية التربية، جامعة النيلين:(موقع الكتروني):
http://search.shamaa.org/ArSearch.aspx?lookfor=(%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9%20%D8% (juin 2016).

109. صبحي الشرقاوي و رامي نجيب حداد و عزيز ماضي(2012): دراسة تطبيقية لاستخدام الاغنية في اكساب طفل الروضة مفاهيم جديدة، دراسات العلوم الانسانية و الاجتماعية، المجلد 39، العدد الثالث.

110. سمية بدر الدين بحرو:الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي:مرحلة الطفولة المبكرة، علم النفس الطفل:(موقع الكتروني):http://www.abahe.co.uk/Research-Papers/Child-Psychology.pdf

111. محيي الدين توق وعبد الرحمن عدس : أساسيات علم النفس التربوي، جون وايلي وأولاده، انجلترا، 1991. في عبد الوهاب ناصر:2000(موقع الكتروني:أبريل2013)
http://iiitjordan.org/index.php/%D9%85%D8%A4%D8%AA%D9%85%D8%B1-%D9%86%D8%AD%D9%88-%D8

112. غانم يعقوبي وآخرون (2002/2003). "دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية". الرسالة. العدد 11/12 ص: 587-607.

113. غياث بوفلجة (2006)، جودة التعليم و آفاق التنمية البشرية (موقع الكتروني:2016/10)
http://www.startimes.com/f.aspx?t=6536373

114. سميرة نيروخ (2005). برنامج نور- تنمية مهارات التواصل اللغوي في رياض الأطفال. القدس: جمعية لجنة العلوم والثقافة الإسلامية/مركز الإيمان للطفولة.

115. عبد الله الدنان (1999). تعليم اللغة العربية الفصحى في رياض الأطفال. الملتقى التربوي العربي (تارخ الاطلاع: 15/10) http://www.almoultaqa.com/Lebanon99/dannan.htm .

116. مريم سليم (2002): علم نفس النمو، الطبعة الاولى، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

117. زين العابدين درويش (1999): علم النفس الاجتماعي، أسسه و تطبيقاته، (بدون طبعة)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

118. دوخي عبد الحليم حنيطي و سامي البلوي(2008/2007): تحليل الانحدار المتعدد(موقع الكتروني):
http://www.pitt.edu/~super1/ResearchMethods/Arabic/spss.pps

119. منية أحمد غرم الشهري، أثر صعوبات النطق في النمو المعرفي لدى الأطفال(موقع الكتروني):
http://www.alukah.net/library/0/69726/#ixzz4Co7WR9ya

120. منيرة محمود و زكي خليل االكومي(2011): الكفاءة الاجتماعية و علاقتها بالتحصيل الاكاديمي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، المجلد 10، العدد الثالث.
121. سعد عبد الرحمن و إيمان زكي محمد (2002)،الاستعداد لتعلم الكتابة، تنميته و قياسه في مرحلة رياض الاطفال، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر.
122. الادارة المركزية لرياض الاطفال والتعليم الاساسي(2016)، وزارة التربية و التعليم المصرية، قطاع التعليم العام: "مشروع تحسين التعيم في الطفولة المبكرة"،
http://manahegy.blogspot.com/2016/02/dalel-Kindergarten-teachers.html
123. ساجدة عبد الامير سعدي(2010): دراسة مقارنة في السلوك الاجتماعي لتلاميذ الصف الاول الملتحقين و غير الملتحقين برياض الاطفال، مجلة دراسات تربوية، العدد العاشر (موقع الكتروني):
http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=55950
124. صلاح الدين محمد توفيق، أحمد عبد القادر الحسيني، أحمد محمد السيد(2013)، فاعلية برنامج مسرحي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للطفل اليتيم بمؤسسات الرعاية الاجتماعية، مجلة كلية الردتربية ببنها، العدد 93،الجزء 02، (موقع الكتروني):
http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=9935
125. فتحي محمود أحميدة، ابراهيم فالح جميعان، مصطفى فنخور الخوالدة (2011): دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الاطفال في تنمية المهارات اللغوية من وجهة نظر معلمات الاطفال في الاردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد 72 العدد الاول و الثاني.(موقع الكتروني):
http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/731-774.pdf
126. سليمان الخضري(2008): سيكولوجية الفروق في الذكاء، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
127. جابر عبد الحميد جابر، الذكاء و مقاييسه، (بدون طبعة)،دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
128. ابتهاج محمود طلبة(2009): المهارات الحركية لطفل الروضة، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الاردن.
129. عماد حسين المرشدي (بدون سنة) الفروق بين الجنسين في السمات الشخصية و العقلية، كلية التربية الاسلامية، جامعة بابل
130. http://repository.uobabylon.edu.iq/papers/publication.aspx?pubid=1716
131. سميرة نقادي (2011): واقع تعليم الجزائريين في ظل التشريعات الفرنسية (1919_1945) : موقع الكتروني: http://insaniyat.revues.org/12995

132. عمر هارون الخليفة (2010): رؤى حديثة في اختيار وسائل الكشف عن ذوي القدرات العالية. مقدمة إلى الملتقى الخليجي الأول لرعاية الموهوبين :(موقع الكتروني):
=http://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?searchfor

133. عبد الرحيم عدس، عدنان عارف مصلح (1990)، رياض الأطفال، الطبعة الثالثة، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

134. **محمد** عبد الكريم طاهر (2014): قياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين و غير الملتحقين برياض الاطفال (من وجهة نظر المعلمين و المعلمات)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، العدد 15.

135. وسيلة حمداوي (2004)، ادارة الموارد البشرية، د،م،و(موقع الكتروني):
/.../efpedia.com/مساهمة-**إدارة-الموارد-البشرية**-في-صنع-قرار-المؤسسة-الاقتصادية-**وسي**

136. وجيه محجوب و آخرون (2000): نظريات التعلم و التطور الحركي، دار الكتب و الوثائق، بغداد، العراق.

المراجع الأجنبية:

1.Anna Freud (1968) L e normal et le pathologiquechez l'enfant Colit, Edition Gallimard, Paris.

2. Annie Anzieu, Christine Anzieu_Premmereur, Simone Daymas (2003), Le jeu en psychotérapie de l'enfant, Dunod, Paris.

3. Bandura , A. R. et Walters, Social Learning And Personality Development , New York : Rine hart and Winston, N. Y. 1963 .

4. Bandura, A. , Social Learning Theory, Englewood Cliffs , N. J. Prentice – Hall . Inc. 1977 .

5. Baudier_Delay et all. (1986) :Introduction à la psychologie de l'enfant, 3eme édition, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.

6. Best, J.B. ,Cognitive psychology . (5^{th} ed) . Belmont: ITP: An international Thomson publishing company , 1999.

7. BLOOM (1967),Taxonomie des objectifs pédagogiques, édition Education nouvelle, Montréal.

8. Bruch, M.A. Bivet, K.M. Hunt , A. and mchntps, J.B. (1999).shyness and sociotrophy, Addictive and interactive relation in predicting interpersonal concerus, journal of personality, 67,2,373_406.

9. Camilo Charron, Nathalie Dumet, Nicolas Guéguen, Alain Lieury, Stéphane Rusinek (2007), La psychologie de A à Z , 500 mots pour comprendre la psychologie, Dunod, Paris.

10. Carlyon, W.D. (1997).attribution retraining: implications for its integration into perspective skill training. Social psychology review, 26,1.63_73.

11. .Carrett, H. E, Psychologie and life, New york Social Science Press, 1970 ,p121 .

12. DELANDESHEERE Gilbert (1970) :Définir les objectifs de l'éducation, Edition PUF, Paris.

13. Ferrière : la liberté des enfants à l'école active, Ed. DELACHAUX et NIETSLE-NEUCHATEL, 1950 Guide pour construction d'une structure

d'accueil du jeune enfant, juin 2012, conseil général, Département Hérault : www.herault.fr/files/gcausse/**construction_structure**.pdf

14. Florin, A. (2003), Introduction à la psychologie du developpement. Enfance et adolescence. Paris, Dunod, Les Topos)2eme édition).

15. Forness, S. et Kavale, K. (1996).Training Social Skill Deficits In Children With Learning Disabilities : A meta_analysis of the research. Learning Disabilities Quarterly, 19, P.2_13.

16. François Victor Tochon (1996), Eduquer avant l'école, L' ntervention préscolaire dans les milieux défavorisés Perspective en éducation, Bruxelles : De Boeck université.

17.Gilles Tauzin et Valérian Pham Ngoc (2011) , Tout se joue à la crèche et la maternelle :EducPros.fr, Au service des professionnels de l'enseignement supérieur **http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/egalite-des-chances-tout-se-joue-a-la-creche-et-la-maternelle.html**.

18. 2000 Good, T. ;Brophy, J. 2000, Looking in classrooms, 8th ed. New York, Longman) www.ibe.unesco.org/publications/.../prac01e.pdf.(

19. Gordon, H. E, Psychologie and life, New York Science Press, 1963 , P10.

20. Guide de création d'etablissement et de service d'accueil d'enfant de moins de six ans ,
2008 , commission départementale de l'accueil des jeunes enfants : documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/**guide**de-creation.pdf

21 . Guide pour construction d'une structure d'accueil du jeune enfant, juin 2012, conseil général, Département Hérault : www.herault.fr/files/gcausse/**construction_structure**.pdf

22. Herbinière –Lebert . S . (1959)Le rôle de l'école maternelle dans la première éducation, In : Enfance, Tome 7n°1.
http//WWW.Pensee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfant_0013_7545_1954_NUM_7_1_1309.
23 . Khalid EL ANDALOUSSI (1994), Petite enfance et préscolaire au Maroc, *Publié dans « Culture, enfance et éducation préscolaire » Actes du séminaire (Paris,*

1-3 octobre 1998) organisé par l'Université Paris-Nord et l'INRP avec le soutien de
l'UNESCO. .(site internet) : www.abhatoo.net.ma/.../education...prescolaire.../petite-enfance-et-ed...

24. James Drewer (1965), A dictionary of psychology, Penguin Reference Book.

25. James Heckhman (2010), l'éducation et la protection de la petite enfance (WCECCE), Moscou, Fédération de Russie, 27−29 septembre.
www.cmec.ca/Publications/.../**WCECCE**-**Moscow**-Sept-2010-FR.pdf (10/10/2011)

26. Klimoviene, G. et al. (2006) : The Effect of Cooperative Learning Approach on Iranian EFL ...
http://www.irssh.com/yahoo_site_admin/assets/docs/27_IRSSH-738-V7N1.15463851.pdf (10/06/2016)

27 . Marie Duru-Bellat, ***Les inégalités sociales à l'école***. *numéro 4 de la revue* ***Comprendre****, dir. par J.-P. Fitoussi et P. Savidan (. http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=235)*

28.Matson, J, L.(2009). *Social Behavior and Skills in*:*Children*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg London

29. MEN (2001) Indicateurs du système éducatif (mars) Alger, édition ANEP.

30. Mercer, C. (1997). Students With Learning Disabilities (5th Ed). New Jersey:Prentice_Hall Inc.

31.Michael Zorman (2011), Parler bambin, un programme de prévention du développement précoce du langage, A.N.A .E 2011 , N°112_113 ? Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mandez, France.
www.cognisciences.com/IMG/001_008_ANAE!_112_ZORMAN_B. (11/01/2013)

32. Nathalie Kishchuk, PHD, Louise Leduc, Habiletés sociales des enfants de 5 à 12ans,
Rapport de recherche : Appréciation des pratiques relatives à l'aquisition et au développement dela compétencesociale chez les enfants de 5à 12ans dans la region des laurentides . ,Institut national
de santé publique du Québec.

33. Nathalie Proulx : La similarité des attitudes éducatives des parents au sujet de l'expression
d'attitudes négatives chey l'enfant d'age prescolaire et le développement de ses compétences
sociales (1999), Université de Québec à trois rivieres.

34. National Education Goals Panel. *National education goals report executive summary:*
Improving education through family-school-community partnerships. Washington, DC:
National Education Goals Panel; 1995.

35. (Nouria Benkabrit Remaoun ,1992 L'enseignement préscolaire :Histoire d'un statut,
Actes du premier colloque maghrébin sur ; L'éducation préscolaire Théories et pratiques
(http://www.atfale.com/documents/ACTES%20PREMIER%20COLLOQUE%20MAGHREBIN%20FEV%2092%20FR123.pdf) ((Information statistique n°11, MEPS. (10/10/2011)

36. Nouria Benghabrit-Remaoun (2005) :Le prescolaire en Algérie, Etat des lieux et perspectives, Programme national de recherche : Population et société, éditions CRASC.

37 . Parker, C . (2002) :Introduction to Early Chidhood Education,6 th ED,NeW York ,Macmillan Publishong Company, p. 205.
38. Parson , L. (2007) : Aesthetic for Young People, Problems And Prospects , Journal Of Easthetic Education, 18 (3), 15_16.

39. Patrick Lemaire et Agnès Blaye (2007), Psychologie de développement cognitive de l'enfant, De Boeck, Bruxelles.
40. PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA),Version française, Evaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 ans. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée 1996, 25, Rue de la Plaine - 75980 Paris.

41. Renald LEGENDRE (1988) ,Dictionnaire actuel de l'esducation, Larousse, 1e . edition, Guerin, Montreal.

42. Rohwer, Jr. W.D. , et al. , Understanding Intellectual developpement : Three approches to Theory and practice. Hindsade, Illinois : The Dryden press. 1974.

43. Rose-Krasnor, L.(1997).The Nature of Social,Competence: A Theoretical Review. *Social Development,* 6(1), 111–135.

44. Sattler, D. N. (2000). Child Devlopment in context. Boston, Houghton, Mifflin.

45. Vaugh, B. G. , Azrya, U.R. , Krzysik, L. (2001). Friendship And Social Competence
In A Sample Of Preschool Children Attending Head Start. Development Psychology, 36,3, 326_336.

46. V. Azzano, M. Jacquier_Roux, D. Lepaul, C. Lequette, G. Pouget, M. Zorman :
(Groupe cogni_ sciences) :Laboratoire des sciences de l'éducation, (2011), BSEDS 5_6_V4 .0,
Bilan de santé Evaluation de développement pour la scolarité 5 à 6 ans (version 40 ., a Grenoble.Université Pierre Mendès_France (UPMF), Sciences sociales et Humaines
47. Virginie LAVAL, (2002). La psychologie du développement :Modèles et méthodes, Armand Colin.

48. Waters, E., & Sroufe L,A.(1983). Social Competence as aDevelopmentalConstruct,
Developmental Review, 3, 79–97.

49. Waughn. S. (2001). The social functioning of student with learning disabilities:implications for
inclusion. Exeptionaly, 9 (1) 17_19 standford, R. et Land Hynd ,G. (1) 17_19 standford ,r.et land hynd, g. (1994). Congruence of behavioral symptom a logy in children with ADHD, ADD, and LD. Journal of learning disabilities, 27 (4), 243_253.
50. Woolfolk, A. ;Educational Psychology, (7th ed) ,Boston :Allyn and Bacon 1998 .

51. Zaouche_Gaudron, C. (1910). Le developpement social de l'enfant d'age scolaire.Paris,
Dunod, Les Topos (2emme édition).

قـــــــــــائمة الـــــــــــــــملاحق:

الملحق رقم (01): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية في رياض الأطفال و المدارس الابتدائية من مديرية التربية و مديرية النشاط الاجتماعي لولاية عين تموشنت.

الملحق رقم (02): مجمل المؤشرات التي جاءت في النصوص القانونية والمراسيم التنفيذية عبر السنوات 1992، 2000، 2008 الخاصة بإنشاء و تسيير و مراقبة مراكز استقبال الطفولة الصغرى.

الملحق رقم (03): أ _ قائمة الأساتذة المحكمين

ب_ خطاب تحكيم مقياس الكفاءات الاجتماعية البروفيل الاجتماعي العاطفي PSA.

ج _ خطاب تحكيم مقياس الاستعداد للتعلم (للمدرسة)

الملحق رقم (04): البروفيل الاجتماعي العاطفي لطفل ما قبل المدرسة باللغة الفرنسية.

الملحق رقم (05): البروفيل الاجتماعي العاطفي لطفل ما قبل المدرسة باللغة العربية.

الملحق رقم (06): بطاقة تصحيح الاختبار Fiche de correction.

الملحق رقم (07): المنحنى الذي يمثل البروفيل الاجتماعي العاطفي (Profil Socio-Affectif) للطفل حسب درجاته المحصل عليها.

الملحق رقم (08): نماذج من البروفيل الاجتماعي العاطفي لطفل ما قبل المدرسة في نمطي التعليم التحضيري حسب الدرجات المحصل عليها على مستوى الكفاءات الاجتماعية و هي على النحو الآتي:

- **أ ـ كفاءات اجتماعية عالية.**
- **ب ـ كفاءات اجتماعية متوسطة.**
- **ج ـ كفاءات اجتماعية ضعيفة.**

الملحق رقم (09): بطاقات اختبار الاستعداد للتعلم (المدرسة)

ـ استمارة تسجيل المعلومات حول الطفل

- **1 المهارات اللغوية.**
- **2 المهارات المعرفية.**
- **3 المهارات الشخصية الاجتماعية.**
- **4 المهارات الحركية.**

الملحق رقم (10): استمارات مهارات الاستعداد للتعلم:

- **1 استمارة المهارات اللغوية**
- **2 استمارة المهارات المعرفية**
- **3 استمارة المهارات الشخصية الاجتماعية**
- **4 استمارة المهارات الحركية**

الملحق رقم (11): قياس ثبات البروفيل الاجتماعي العاطفي Profil Socio Affectif حسب عينة الدراسة الاستطلاعية.

قياس ثبات اختبار الاستعداد للمدرسة حسب عينة الدراسة الاستطلاعية.

الملحق رقم (12): قياس ثبات البروفيل الاجتماعي العاطفي Profil Socio Affectif حسب عينة الدراسة الأساسية.

قياس ثبات اختبار الاستعداد للمدرسة حسب عينة الدراسة الأساسية.

الملحق رقم (13): اختبار الفرضية الأولى: متوسط درجات الأطفال في الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم.

الملحق رقم (14): اختبار الفرضية الثانية: الفرق بين نمطي التعليم التحضيري من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم.

الملحق رقم (15): اختبار الفرضية الثالثة: الفرق بين الجنسين في كلا نمطي التعليم التحضيري من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم.

الملحق رقم (16): اختبار الفرضية الرابعة: الفرق بين نمطي التعليم التحضيري من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطفل.

الملحق رقم (17): اختبار الفرضية الخامسة: يمكن التنبؤ بالاستعداد للتعلم من خلال اكتساب الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة.

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
****

مديرية التربية لولاية عين تموشنت
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم الإرسال 46 / 2013/ 1.1.2 .

مدير التربية
إلى
السادة : مدراء المؤسسات التعليمية
• بالولاية *

الموضوع : إستقبال طلبة الجامعات .

في إطار التكوين المتواصل الخاص بطلبة الجامعة ، يشرفني أن أطلب منكم إستقبال الطلبة الآتية أسماؤهم :

1 - . . . **مقـداد أميرة** . . . . . .
2 - . . . . . .
3 - . . . . . .
4 - . . . . . .
5 - . . . . . .

قسم علم النفس و علوم التربية / جامعة وهران
لإجراء تربص ميداني بمؤسستكم في الفترة من 2013/04/28 إلى 2013/05/16
كما يرجى منكم تقييمهم عند نهاية التربص .

عين تموشنت في : 2013/04/25
ع/ مدير التربية

عن مدير التربية و بتفويض منه
الأمين العام
المستاري فؤاد

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة وهران
Université d'Oran
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales
قسم علم النفس وعلوم التربية

13 جانفي 2013

مصلحة ما بعد التدرج

المرجع : /2013

السيد(ة) : مدير مديرية النشاط الإجتماعي
بولاية عين تموشنت

موضوع : رخصة تربص .

في إطار تحضيره(ها) لرسالة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية .

تخصص : **بناء وتقويم المناهج .**

الموضوع :. **أثر التعليم التحضيري في تنمية كفاءات الإستعداد للتعلم والتكيف الإجتماعي العاطفي لدى طفل ماقبل المدرسة .**

نرجو من سيادتكم السماح للطا لب(ة) : **مقداد أميرة .**

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسستكم.

و لكم جزيل الشكر

السماح للمعني
F.E.A

رئيسة القسم

رريب الله محمد

بتفويض منه

الملحق رقم (02): مجمل "المؤشرات" التي جاءت في النصوص القانونية و المراسيم التنفيذية عبر السنوات 1992، 2000، 2008 و المتعلقة بشروط القبول، أنواع المؤسسات و الشروط القانونية، و ظروف الاستقبال، المربيات و المؤطرين، و نوعية الانشطة المعتمدة في هذه المؤسسات.

شروط القبول	أنواع المؤسسات و الشروط القانونية	ظروف الاستقبال	المربيات و المؤطرين	نوعية الأنشطة
1- خمس سنوات ، خارج التحضيري بالإضافة إلى أطفال أقل من خمس سنوات (المادة 02 و03 / من 17 سبتمبر 2008) 2-مساعدات الأمومة في المنزل لا يقل سنها عن 21 سنة، معتمدة من طرف مديرية الولاية للنشاط الاجتماعي، لابد من توفر مسكن لائق،التصريح بالطفل في مدة لا تتجاوز 8 أيام (المادة43) من17 سبتمبر 2008) 3-عندما يتم اختيار مساعدة الأمومة من طرف الآباء يجب إمضاء عقد يحدد الأعباء و المدة و الظروف و أوقات الاستقبال.(المادة50) من 17سبتمبر 2008	**1-** شكلان للاستقبال: أ- مجموعات في مؤسسات أو مراكز. ب- استقبال في عائلات مساعدات الأمومة(المادة 05-17 سبتمبر 2008). 2-- مؤسسات و مراكز استقبال الطفولة الصغرى تجري تقريرا سنويا توجهه إلى وزير التضامن، و الوالي، و مديرية النشاط الاجتماعي.(المادة18 /من 17 سبتمبر 2008) 3-مؤسسات و مراكز الاستقبال تعد تقريرا سنويا توجهه إلى وزير التضامن ،و الوالي ، و مديرية النشاط الاجتماعي.(المادة18) من 17 سبتمبر 2008)	1-زيارة منتظمة لطبيب مختص أو عام ذو خبرة. (المادة 09 /من 17 سبتمبر 2008). 2-يجب أن تكون المقرات بعيدة عن المؤسسات الصناعية و مواقع حركة السيارات و القطارات التي تحدث ضجيجا و تعرض صحة الأطفال إلى الخطر.(المادة02) 24 ماي 2000 . 3-لابد من توفر نظام داخلي في المؤسسة أو المركز (المادة13) من 17 سبتمبر 2008) 4- مؤسسة الأطفال تضع مشروع المؤسسة(المادة15-16) من17 سبتمبر 2008. 5-يجب أن يشترك المسئول المكلف برعاية الأطفال في التأمين لضمان المصاريف المرتبطة بالمسؤولية.(المادة 18)من24ماي2000 .	التأطير و معاييره غير محددة في المرسوم (المادة 09 /من 17 سبتمبر 2008). مؤطر واحد لكل 5 أطفال من سن المشي، و مؤطر واحد لكل 12 طفل يمشون .(المادة 13) من 17 سبتمبر 2008. يجب أن تتوفر المؤسسة على العدد الكافي من المستخدمين قصد الرعاية الجيدة للأطفال.(المادة16) من 24ماي2000 يحدد سن المستخدمين المكلفين بتأطير الأطفال 18 سنة على الأقل.(المادة15) من 24ماي2000 يجب أن يخضع المستخدمون سواء في المؤسسة أو المنزل إلى مراقبة الطبيب على الأقل مرة واحدة كل ثلاثة أشهر من طرف الأطباء المعتمدين.(المادة14) من 24ماي2000	**1-** مؤسسات و مراكز استقبال الطفولة الصغرى تطبق برنامج النشاطات المحددة و المنفذ من طرف المصالح المتخصصة في وزارة التضامن الوطني بالاشتراك مع مصالح وزارة التربية (المادة 10من 17 سبتمبر 2008). 2-النشاطات و الألعاب يجب أن تتناسب مع سن الأطفال.(المادة 27)من13أكتوبر 1992 3-التربية التحضيرية مكون من مكونات التعليم ما قبل المدرسي (المادة 38)من 17 سبتمبر 2008
يجب أن تتوفر المؤسسة على دفتر التسجيل اليومي الذي يتضمن أسماء و تواريخ ميلاد الأطفال و أسماء الأباء (أو الوصي الشرعي) و عناوينهم و مهنهم و تاريخ الدخول لكل طفل.(المادة 51) 17 سبتمبر 2008)	2- أ- عدد الأطفال في المؤسسة الواحدة لا يتجاوز 200 طفل (عدد المقاعد 200). ب- عدد الأطفال في مراكز الأمومة لا يتجاوز 150 طفل أي عدد المقاعد 150. (المادة 06 /من 17 سبتمبر 2008).	1- دفتر الأعباء: Cahier des charges -تناسب المساحة مع عدد الأطفال المحدد ب1.40 $م^2$ لكل طفل. و حجم الهواء الضروري 4م ^{3} لكل طفل. -لضمان الإنارة و التهوية يشترط أن تكون الجدران 10 %إلى 15% زجاجية.بالإضافة إلى انفتاح الأبواب على الخارج و ضرورة الفصل بين المطبخ و قاعة الرضاعة		

		(Biberonnerie). كذلك مرحاض لكل 15 طفلا يتناسب مع الأطفال أقل أو أكثر من ثلاث 3سنوات (المادة 03) من 17سبتمبر 2008		
يتم قبول الطفل مرفقا بملف تسجيل يتضمن: شهادة ميلاد الطفل+نسخة من دفتر التطعيم vaccination +صورتان شمسيان+شهادة طبية تثبت الصحة الجيدة للطفل+ترخيص من الولي مصادق عليها. (المادة 21 من/ 24ماي2000).	3-مؤسسات الاستقبال الجماعي للطفولة تنشأ من طرف : • المؤسسات و الخدمات العمومية • الجماعات المحلية • التأمينات الاجتماعية • التعاضضيات الاجتماعية • الجمعيات و الأشخاص الطبيعيين و المعنويين الخواص (المادة 17 /من 17 سبتمبر 2008).	7-لابد من توفر مدفئة أو مكيف ،أجهزة مكافحة الحرائق، خزان ماء، و كذلك توفير قاعة للأجهزة و العلاجات أو الإسعافات الأولية.(المادة13) من 17سبتمبر 2008		
	4-مؤسسات و مراكز استقبال الطفولة الصغرى تطبق برنامج النشاطات المحددة و المنفذ من طرف المصالح المتخصصة في وزارة التضامن الوطني بالاشتراك مع مصالح وزارة التربية (المادة 10). من 17 سبتمبر 2008			
	5-مؤسسات استقبال الطفولة الصغرى هي: الروضة Crèche:تستقبل خلال النهار و بانتظام أطفال من ثلاثة 3 أشهر إلى ثلاث 3سنوات. حديقة الأطفال Jardin d'enfants:تستقبل بانتظام أطفال من عمر ثلاث سنوات فما فوق من غير المتمدرسين. La hâte garderie تستقبل بطريقة غير منتظمة أطفال أقل من خمس 5 سنوات مؤسسة متعددة الاستقبال: فيها تنويع في أشكال الاستقبال حسب حاجات الآباء.(المادة18) من17 سبتمبر 2008			

الملحق رقم (03)

قائمة الأساتذة المحكمين

بهدف التأكد من صدق وسائل الدراسة تم الاعتماد على آراء نخبة من الأساتذة من ذوي الاختصاص من جامعة وهران، سيدي بلعباس، عين تموشنت و الرباط (المغرب) من أجل لترجمتها (مقياس الكفاءات الاجتماعية) وتحكيمها.

_ **مقياس الكفاءات الاجتماعية:** مراجعة الترجمة و تصحيحها حسب النسخة الأصلية باللغة الفرنسية.

_**مقياس الاستعداد للمدرسة:** الاطلاع على محتوى كل مقياس جزئي على حِدى، و مراجعة التعديلات الواجب إجرائها.

	اسم الأستاذ	الجامعة	الرتبة
1	تليوين حبيب	وهران 2	أستاذ التعليم العالي
2	ماحي إبراهيم	وهران2	أستاذ التعليم العالي
3	عريبة محمد	وهران 2	أستاذ التعليم العالي
4	ايزيدي كريمة	وهران 2	أستاذ التعليم العالي
5	زهرة شعبان	وهران 2	أستاذة محاضر "أ"
6	حطري سمية	عين تموشنت	أستاذ التعليم العالي
7	الشيخ فتيحة	سيدي بلعباس	أستاذ محاضر "ب"
8	لطيفي محمد	محمد الخامس السويسي (المغرب)	أستاذ التعليم العالي

خطاب تحكيم مقياس الكفاءات الاجتماعية

البروفيل الاجتماعي العاطفي PSA

أستاذي المحترم أستاذتي المحترمة، تحية طيبة وبعد:

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في علوم التربية، تخصص بناء و تقويم المناهج، والموسومة بـ:" دور التعليم التحضيري في تنمية الاستعداد للتعلم و الكفاءات الاجتماعية من وجهة نظر المربين لدى طفل ما قبل المدرسة، دراسة مقارنة بين القسم التحضيري في الروضة و المدرسة الابتدائية"، فإنه يسرنا أن نستفيد من خبرتكم في مجال تحكيم وتقويم الاختبارات والمقاييس، حيث نضع بين أيديكم البروفيل الاجتماعي العاطفي (Profil Socio-Affectif) من إعداد كل من : Jean E. Dumas, Peter J. Lafreniere, F. Capuano, P. Durning. وقد تم تطبيق هذا المقياس في بيئات غربية ككندا و فرنسا، و يبدو جليا من محتوى الأداة أنها تنتمي للمقاييس الأدائية المتحررة من الثقافة. و هذا ما تعكسه الفقرات من 01 إلى 80 (فضولي يثيره كل شيء جديد، تبدو لديه ثقة بالذات، من السهل تجريحه،يسعى للشجار و التضارب مع الأطفال الأصغر منه سنا... و غيرها من الفقرات).

نرجو منكم إبداء ملاحظاتكم حول ترجمة العبارات من الفرنسية إلى العربية ومدى وضوحها وانسجامها مع المعنى الذي تؤديه العبارة الأصلية.

يتضمن المقياس 80 فقرة تضع المربية أمام كل منها علامة (X) حسب بدائل الإجابة من 0 إلى 5 و بما يتناسب مع مدى تكرار السلوك الذي تعبر عنه العبارة.

و شكرا على حسن تعاونكم
الطالبة: أميرة مقداد

اسم الأستاذ المحكم: .....

الرتبة العلمية: .....

الهيئة أو الجامعة: .....

خطاب تحكيم اختبار الاستعداد للمدرسة

أستاذي المحترم أستاذتي المحترمة، تحية طيبة وبعد:

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، تخصص بناء و تقويم المناهج، والموسومة بـ:" دور التعليم التحضيري في تنمية الاستعداد للتعلم و الكفاءات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة دراسة مقارنة بين القسم التحضيري في الروضة و المدرسة الابتدائية"، فإنه يسرنا أن نستفيد من خبرتكم في مجال تحكيم وتقويم الاختبارات والمقاييس، حيث نضع بين أيديكم اختبار الاستعداد للتعلم من إعداد المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية بمصر تحت إشراف منظمة اليونيسف (UNICEF).

نرجو منكم إبداء ملاحظاتكم حول عبارات المقياس ومدى وضوحها وانسجامها مع سن طفل مرحلة ما قبل المدرسة و مدى صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.

يتضمن الاختبار أربعة مقاييس جزئية (مقياس المهارات اللغوية، مقياس المهارات المعرفية، مقياس المهارات الحركية، ومقياس المهارات الشخصية الاجتماعية) بحيث تتفرع كل منها إلى مهارات فرعية يمكن قياسها و فحصها مع الطفل بتوجيه الأسئلة مقترنة بتقديم الصور والبطاقات (الملحق رقم 09).

اسم الأستاذ المحكم: .....

الرتبة العلمية: .....

الهيئة أو الجامعة: .....

الملحق رقم (04)

Le Profil Socio-Affectif (PSA) chez l'enfant de 5 ans

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité et les caractéristiques de ses interactions sociales avec d'autres enfants et avec les adultes. Nous vous demandons de cocher la fréquence de chaque comportement chez l'enfant observé selon le continuum selon les chiffres indiqués au tableau suivant : 0,1,2,3,4,5.

N°	Enoncée	0	1	2	3	4	5
1	Enthousiaste à montrer les chansons, les jeux ou autres comportements appris						
2	Maintient une expression faciale neutre (ne rit pas et ne sourit pas)						
3	Patient, sensible aux difficultés des autres						
4	Mouille (uriner) ou salit (déféquer) sa culotte						
5	Curieux, attiré par la nouveauté						
6	A l'air fatigué						
7	Facilement contrarié, frustré						
8	Apparait mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités						
9	Vous regarde directement dans les yeux quand il vous parle						
10	Irritable, s'emporte facilement						
11	Inquiet, plusieurs choses l'inquiètent						
12	Rit facilement						
13	S'adapte facilement à des situations nouvelles						
14	S'ennuie facilement et montre peu d'intérêt pour le jeu						
15	De bonne humeur						
16	Fait preuve de tolérance , de patience						
17	Exprime du plaisir à accomplir des choses						
18	Accepte d'être dérangé						
19	Difficile à consoler						
20	Démontre de la confiance en soi						
21	Explore son environnement						
22	S'adapte facilement aux difficultés						
23	Craint, fuit ou évite les situations nouvelles						

24	A l'air triste, malheureux, déprimé						
25	Anxieux, nerveux (ex. : se ronge les angles)						
26	Actif, prêt à jouer						
27	Se plaint facilement						
28	Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe						
29	Ecoute attentivement quand on lui parle						
30	Crie, élève le ton rapidement						
31	Cherche à se battre avec des enfants plus faibles que lui						
32	Force l'autre à faire des choses contre son gré						
33	Dérangé lorsque l'éducateur porte son attention sur un autre enfant						
34	Ne fait rien ou regarde les enfants jouer						
35	Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie						
36	Reste seul dans son coin, plutôt solitaire						
37	Les enfants viennent le chercher pour jouer						
38	Reste indifférent à l'invitation d'un autre enfant pour jouer						
39	Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue						
40	Est préoccupé par ses intérêts et ne reconnait pas ceux des autres						
41	Est présent lorsqu'un groupe d'enfant s'amuse						
42	Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants						
43	Coopère avec les autres enfants dans les activités de groupes						
44	Se retrouve dans des conflits avec des enfants						
45	Console ou aide un enfant qui a des difficultés						
46	Doit être le premier						
47	Refuse de partager ses jouets						
48	Prend soin des jouets						
49	Inactif (ne parle pas, n'interagit pas) lorsqu'il y a une activité de groupe						
50	Fait attention aux enfants plus jeunes						
51	Demeure calme lorsqu'il y a des conflits dans le groupe						
52	Initie ou propose des jeux aux enfants						
53	Tient compte de l'autre ou s'excuse spontanément après avoir fait une bêtise						
54	Rend les activités de jeux compétitives						

55	Aide spontanément à ramasser des objets qu'un enfant a fait tomber						
56	Exprime du plaisir à jouer avec des enfants						
57	Passe inaperçu dans un groupe						
58	Travaille facilement dans un groupe						
59	Exprime du plaisir à faire du mal au enfants						
60	Partage ses jouets avec les autres enfants						
61	Se remet rapidement lorsqu'il se frappe ou tombe(ne pleur pas longtemps)						
62	Frappe l'éducateur ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui						
63	Aide à accomplir des taches régulières (comme distribuer la collation)						
64	Persistant à résoudre lui-même les problèmes						
65	Est sans égard pour l'éducateur						
66	Accepte de faire des compromis si on lui en explique						
67	Clair et directe quand il veut quelques choses						
68	Arrête rapidement de parler lorsqu'on le lui demande						
69	A besoin de la présence d'un éducateur pour bien fonctionner						
70	Demande l'aide de l'éducateur si elle n(est pas nécessaire						
71	S'oppose a ce que l'éducateur suggère						
72	Pleure sans raison apparente						
73	Est autonome ,s'organise par lui-même						
74	Défit l'éducateur (tient tête) lorsqu'il est réprimandé						
75	S'accroche a l'éducateur dans les situations nouvelles (ex. : sortie)						
76	Prend l'initiative dans les situations avec de nouvelles personnes						
77	Ignore les consignes et poursuit son activité						
78	Accepte que l'éducateur s'intègre dans son jeu ou son activité						
79	Pleure suite au départ des parents						
80	Demande la permission lorsque cela est nécessaire						

الملحق رقم 05: البروفيل الاجتماعي العاطفي

إلى المربيات الفاضلات، في الأقسام التحضيرية في الروضة و تلك الملحقة بالمدرسة الابتدائية.

في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه، أضع بين أيديكن أيتها المربيات الفاضلات هذه الأداة المتمثلة في البروفيل الاجتماعي العاطفي للطفل من **عمر 05 سنوات،** من اجل ملئها بحسب السلوكيات التي تتكرر لدى كل طفل من الأطفال المتواجدين عندكن في **القسم التحضيري**. فالرجاء وضع علامة X في الخانة المناسبة حيب تكرار السلوك الذي يظهر عند الطفل.

بيانات خاصة بالطفل:

الاسم.....المؤسسة.....تاريخ الأجراء.....

رقم السؤال	العبارة	الاجابات					
		5	4	3	2	1	0
1	يتحمس لإظهار الأغاني و الألعاب أو سلوكيات أخرى قد تعلمها						
2	يتمسك بتعبير وجهي حيادي (لا يضحك، لا يبتسم)						
3	صبور، حساس لصعوبات الآخرين						
4	يبلل (التبول) أو يلطخ (التبرز) ملابسه الداخلية						
5	فضولي يثيره كل شيء جديد						
6	يبدو عليه التعب						
7	من السهل إغضابه أو إحباطه						
8	يبدو غير سعيد إدا قاطعناه في نشاطاته						
9	ينظر إليك مباشرة في عينيك عندما يحدثك						
10	من السهل تجريحه						
11	قلق، أشياء كثيرة تقلقه						
12	يضحك بسهولة						
13	يتكيف بسهولة مع مواقف جديدة						
14	يمل بسهولة و لا يبدي اهتماما كبيرا باللعب						
15	حسن المزاج						
16	يبدو أنه يتمتع بالمرونة و الصبر						
17	يشعر بالسعادة للقيام بالأشياء						
18	يقبل أو يسمح بإزعاجه						
19	من الصعب مواساته						
20	تبدو لديه ثقة بالذات						
21	يكتشف محيطه						
22	يتكيف بسهولة مع الصعوبات						
23	يخشى ، يهرب أو يتفادى المواقف الجديدة						
24	يبدو حزينا، غير سعيد ، مكتئب						
25	قلق ، عصبي (يقضم أظافره)						
26	نشيط ، مستعد للعلب						

27	يشتكي من أي شيء						
28	غير مرتاح داخل الجماعة (منسي أو مقصى)						
29	يستمتع و ينتبه عندما نكلمه						
30	يصرخ، و سرعان ما يرفع صوته						
31	يسعى للشجار و التضارب مع الأطفال الأضعف منه						
32	يجبر الآخرين على القيام بأشياء ضد رغباتهم						
33	ينزعج حين يبدي المربي اهتماما بطفل آخر						
34	لا يفعل شيئا أو يتفرج على أطفال يلعبون						
35	عندما يكون في صراع مع طفل آخر ، يتفاوض معه						
36	يبقى وحده في ركنه بل وحيدا						
37	يأتون إليه الأطفال ليلعب معهم						
38	لا يبالي إدا دعاه طفل آخر للعب						
39	يقيم اعتبارا للطفل الآخر و لوجهة نظره						
40	يظل مشغولا باهتماماته و لا يبالي باهتمامات الآخرين						
41	يكون حاضر إدا اجتمع فريق من الأطفال ليلهوا معا						
42	يضرب، يعظ ، و يضرب الأطفال برجله						
43	يتعاون مع الأطفال في النشاط الجماعي						
44	يجد نفسه في صراعات مع الأطفال						
45	يساعد أو يواسي الطفل الذي لديه صعوبات ما						
46	يجب أن يكون الأول						
47	يرفض أن يتقاسم لعبه مع غيره من الأطفال						
48	يحافظ على لعبه						
49	غير نشيط (لا يتفاعل ، لا يتكلم) أثناء نشاط الجماعة						
50	ينتبه إلى الأطفال الأصغر منه سنا						
51	يبقى هادئا عند ما يوجد صراع داخل الجماعة						
52	يبادر أو يقترح ألعابا على الجماعة						
53	يقيم اعتبارا للأخر أو يعتذر تلقائيا بعد قيامه بخطأ ما						
54	يخلق التنافس في نشاطات اللعب بين الأطفال						
55	إدا أسقط أحد الأطفال أغراضه فإنه يساعده على جمعها تلقائيا						
56	يعبر عن فرحته حين يلعب مع الأطفال						
57	لا ينتبه أحد لوجوده داخل الجماعة						
58	يعمل بسهولة ضمن الجماعة						
59	يشعر بسعادة عندما يؤدي الآخرين						
60	يتقاسم لعبه مع الأطفال الآخرين						
61	حين يضرب أو يسقط، سرعان ما يعود إلى طبيعته (لا يبكي طويلا)						
62	عندما يغضب من المربي فقد يضربه أو يحطم أشياء						
63	يساعد في القيام بأعمال منظمة (مثل ترتيب الأغراض أو تصنيفها)						
64	يصر على تسوية و حل مشكلاته بنفسه						

65	ليس لديه رأي نحو المربي						
66	يوافق على التنازل إدا شرحت له الأمر						
67	صريح و مباشر عندما يريد شيئا ما						
68	يسكت مباشرة إدا طلب منه أن يصمت						
69	يحتاج إلى وجود المربي لكي يعمل جيدا						
70	يطلب مساعدة المربي حتى إدا لم تكن ضرورية						
71	يعارض ما يقترحه المربي						
72	يبكي بدون سبب واضح						
73	ذاتي ، أو مستقل ينظم نفسه بنفسه						
74	يتحدى المربي عندما يوبخه						
75	يتمسك بالمربي في المواقف الجديدة (مثال الخروج في فسحة)						
76	يبادر في الوضعيات أو المواقف إدا تواجد مع أشخاص جدد						
77	يتجاهل التعليمات و يتابع نشاطه						
78	يقبل بأن يندمج المربي في لعبه أو نشاطه						
79	يبكي بعد رحيل أحد أولياءه						
80	يطلب الإذن حين يكون دلك ضروريا						

الملاحظات:

أشكركم على تعاونكم

FICHE DE CORRECTION ASSISTÉE

1.	5	4	3	2	1	0
2.	0	1	2	3	4	5
3.	5	4	3	2	1	0
4.	0	1	2	3	4	5
5.	5	4	3	2	1	0
6.	0	1	2	3	4	5
7.	0	1	2	3	4	5
8.	0	1	2	3	4	5
9.	5	4	3	2	1	0
10.	0	1	2	3	4	5
11.	0	1	2	3	4	5
12.	5	4	3	2	1	0
13.	5	4	3	2	1	0
14.	0	1	2	3	4	5
15.	5	4	3	2	1	0
16.	5	4	3	2	1	0
17.	5	4	3	2	1	0
18.	5	4	3	2	1	0
19.	0	1	2	3	4	5
20.	5	4	3	2	1	0
21.	5	4	3	2	1	0
22.	5	4	3	2	1	0
23.	0	1	2	3	4	5
24.	0	1	2	3	4	5
25.	0	1	2	3	4	5
26.	5	4	3	2	1	0
27.	0	1	2	3	4	5
28.	0	1	2	3	4	5
29.	5	4	3	2	1	0
30.	0	1	2	3	4	5
31.	0	1	2	3	4	5
32.	0	1	2	3	4	5
33.	0	1	2	3	4	5
34.	0	1	2	3	4	5
35.	5	4	3	2	1	0
36.	0	1	2	3	4	5
37.	5	4	3	2	1	0
38.	0	1	2	3	4	5
39.	5	4	3	2	1	0
40.	0	1	2	3	4	5

41.	0	1	2	3	4	5
42.	5	4	3	2	1	0
43.	0	1	2	3	4	5
44.	5	4	3	2	1	0
45.	0	1	2	3	4	5
46.	5	4	3	2	1	0
47.	5	4	3	2	1	0
48.	0	1	2	3	4	5
49.	5	4	3	2	1	0
50.	0	1	2	3	4	5
51.	0	1	2	3	4	5
52.	0	1	2	3	4	5
53.	0	1	2	3	4	5
54.	5	4	3	2	1	0
55.	0	1	2	3	4	5
56.	0	1	2	3	4	5
57.	5	4	3	2	1	0
58.	0	1	2	3	4	5
59.	5	4	3	2	1	0
60.	0	1	2	3	4	5
61.	0	1	2	3	4	5
62.	5	4	3	2	1	0
63.	0	1	2	3	4	5
64.	0	1	2	3	4	5
65.	5	4	3	2	1	0
66.	0	1	2	3	4	5
67.	0	1	2	3	4	5
68.	0	1	2	3	4	5
69.	5	4	3	2	1	0
70.	5	4	3	2	1	0
71.	5	4	3	2	1	0
72.	5	4	3	2	1	0
73.	0	1	2	3	4	5
74.	5	4	3	2	1	0
75.	5	4	3	2	1	0
76.	0	1	2	3	4	5
77.	5	4	3	2	1	0
78.	0	1	2	3	4	5
79.	5	4	3	2	1	0
80.	0	1	2	3	4	5

___	___	___	___	___	=		
(1)	(12)	(15)	(17)	(26)			
___	___	___	___	___	=	+ =	Déprimé-Joyeux
(2)	(6)	(14)	(19)	(24)			
___	___	___	___	___	=		
(5)	(9)	(13)	(20)	(21)			
___	___	___	___	___	=	+ =	Anxieux-Confiant
(4)	(11)	(23)	(25)	(28)			
___	___	___	___	___	=		
(3)	(16)	(18)	(22)	(29)			
___	___	___	___	___	=	+ =	Irritable-Tolérant
(7)	(8)	(10)	(27)	(30)			
___	___	___	___	___	=		
(37)	(41)	(52)	(56)	(58)			
___	___	___	___	___	=	+ =	Isolé-Intégré
(34)	(36)	(38)	(49)	(57)			
___	___	___	___	___	=		
(35)	(39)	(48)	(50)	(51)			
___	___	___	___	___	=	+ =	Agressif-Contrôlé
(31)	(32)	(42)	(44)	(59)			
___	___	___	___	___	=		
(43)	(45)	(53)	(55)	(60)			
___	___	___	___	___	=	+ =	Egoïste-Prosocial
(33)	(40)	(46)	(47)	(54)			
___	___	___	___	___	=		
(63)	(66)	(68)	(78)	(80)			
___	___	___	___	___	=	+ =	Résistant-Coopératif
(62)	(65)	(71)	(74)	(77)			
___	___	___	___	___	=		
(61)	(64)	(67)	(73)	(76)			
___	___	___	___	___	=	+ =	Dépendant-Autonome
(69)	(70)	(72)	(75)	(79)			

ECHELLES DE BASE

ECHELLES GLOBALES

+ Compétence sociale

+ Problèmes intériorisés

+ Problèmes extériorisés

Adaptation générale
(Somme des trois notes brutes des Echelles globales ci-dessus)

Somme des huit Echelles de base

Vérifier que les totaux sont les

ROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA) Jean E. Dumas, Peter J. LaFreniere, France Capuano et Paul Durning

FILLES DE 4 ANS ET PLU (Normes française

Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée

Date d'évaluation : _____ **Nom de l'enfant :** _____

ECHELLES DE BASE

%	≤2			5			10				20			30			40			50			60			70			80				90							≥98	%
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T
Déprimé	0-17		18-19	20	21		22-24		25	26	27	28	29-30		31	32	33-34	35		36	37	38	39	40	41	42		43	44	45		46	47		48			49				50	Joyeux
Anxieux	0-17		18	19	20-21		22		23	24	25	26	27	28-29	30	31-32	33	34		35	36	37	38		39	40	41	42	43	44	45	46		47	48		49				50	Confian
Irritable	0-17		18	19	20	21	22-23	24	25	26	27		28	29	30	31	32	33		34	35	36	37	38	39	40		41		42	43		44	45	46		47		48		49-50	Toléran
Isolé	0-15	16		17	18-19	20	21	22	23-24	25-26	27		28		29-30	31	32	33	34-35	36		37	38	39	40	41	42-43		44	45		46		47	48		49				50	Intégré
Agressif	0-21		22	23	24		25	26-27	28		29	30-31	32	33	34	35		36	37		38	39	40	41	42		43		44	45	46		47		48			49		50	Contrôl
Egoïste	0-18	19		20		21	22	23	24	25		26	27	28	29	30	31		32	33	34		35	36		37		38	39-40	41	42		43		44		45	46	47	48-50	Prosoci
Résistant	0-22		23-24	25-26	27-28	29	30-31	32	33		34	35		36	37	38		39	40	41	42		43-44		45	46		47			48			49				50		Coopér
Dépendant	0-18		19	20-21	22		23		24	25	26	27		28	29	30	31	32		33-34	35	36	37	38	39	40	41		42	43		44	45-46	47			48			49	50	Autono
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T

ECHELLES GLOBALES

%	≤2			5			10				20			30			40			50			60			70			80				90							≥98	%
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T
Minimum de Compétence sociale	0-67	68-70	71-74	75-77	78-79	80-84	85-86	87	88-91	92-93	94-99	100-105	106-108	109-111	112-115	116-118	119-122	123-125	126-128	129-132	133-136	137-141	142-144	145-147	148-150	151-155	156-159	160-162	163-165	166-168	169-172	173-174	175-178	179-180	181-183	184	185	186-187	188		189-200	Maximun Compét sociale
Maximum de Problèmes intériorisés	0-46		47-48	49-50	51		52	53-54	55-57	58	59-60	61-62	63	64	65-66	67-68	69-70	71	72-73	74	75	76-77	78-79	80-81	82-83	84-85	86-87	88	89	90	91	92	93-94	95	96		97		98		99-100	Minimum Problèm intériori
Maximum de Problèmes extériorisés	0-44		45	46-50	51-54	55	56-57	58-59	60	61-62	63-65	66	67-70	71-72	73	74	75-76	77-78	79-80	81	82	83-84	85	86	87	88	89	90		91	92	93	94		95		96			97	98-100	Minimum Problèm extériori
Minimum de Adaptation générale	0-195	196-200	201-208	209-210	211-215	216	217-220	221-222	223-224	225-230	231-234	235-241	242-245	246-252	253-258	259-261	262-267	268-275	276-281	282-287	288-293	294-297	298-300	301-305	306-310	311-317	318-323	324-329	330-334	335-338	339-343	344-347	348-351	352-360	361-368	369	370-371	372	373-374	375	376-400	Maximun Adaptati générale
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T

right © 1995 by Western Psychological Services. Translated and reprinted by permission of the publisher, Western Psychological Services. Not to be reproduced in any form without written permission of Western Psychological Services, 12031 Wilshire Boulevard, Los Angeles, Calif

ROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA) Jean E. Dumas, Peter J. LaFreniere, France Capuano et Paul Durning

FILLES DE 4 ANS ET PLU
(Normes française

Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée

Date d'évaluation : 20/12/04/12 **Nom de l'enfant :** [illegible]

ECHELLES DE BASE

%	≤2			5			10				20			30			40			50			60			70			80			90				≥98	%
Scores bruts T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T
Déprimé	0-17		18-19	20	21		22-24		25	26	27	28	29-30		31	32	33-34	35		36	37	38	39	40	41	42		43	44	45		46	47		48			49				50	Joyeux
Anxieux	0-17		18	19	20-21		22		23	24	25	26	27	28-29	30	31-32	33	34		35	36	37	38		39	40	41	42	43	44	45	46		47	48			49				50	Confian
Irritable	0-17		18	19	20	21	22-23	24	25	26	27		28	29	30	31	32	33		34	35	36	37	38	39	40		41		42	43		44	45	46		47				48-50	Toléran
Isolé	0-15	16		17	18-19	20	21	22	23-24	25-26	27		28		29-30	31	32	33	34-35	36		37	38	39	40	41	42-43		44	45		46		47	48			49				50	Intégré
Agressif	0-21		22	23	24		25	26-27	28		29	30-31	32	33	34	35		36	37		38	39	40	41	42			43		44	45	46		47	48			49				50	Contrôl
Egoïste	0-18	19		20		21	22	23	24	25		26	27	28	29	30	31		32	33	34		35	36		37		38	39-40	41	42		43		44		45	46		47	48-50	Prosoci
Résistant	0-22		23-24	25-26	27-28	29	30-31	32	33		34	35		36	37	38		39	40	41	42		43-44		45	46		47		48			49				50					Coopér
Dépendant	0-18		19	20-21	22		23		24	25	26	27		28	29	30	31	32		33-34	35	36	37	38	39	40	41		42	43		44	45-46	47		48			49	50	Autono
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T

ECHELLES GLOBALES

%	≤2			5			10				20			30			40			50			60			70			80			90				≥98	%
s T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T
Minimum de Compétence sociale	0-67	68-70	71-74	75-77	78-79	80-84	85-86	87	88-91	92-93	94-99	100-105	106-108	109-111	112-115	116-118	119-122	123-125	126-128	129-132	133-136	137-141	142-144	145-147	148-150	151-155	156-159	160-162	163-165	166-168	169-172	173-174	175-178	179-180	181-183	184	185	186-187	188		189-200	Maximun Compét sociale
Maximum de Problèmes intériorisés	0-46		47-48	49-50	51		52	53-54	55-57	58	59-60	61-62	63	64	65-66	67-68	69-70	71	72-73	74	75	76-77	78-79	80-81	82-83	84-85	86-87	88	89	90	91	92	93-94	95	96		97		98			99-100	Minimum Problèm intériori
Maximum de Problèmes extériorisés	0-44		45	46-50	51-54	55	56-57	58-59	60	61-62	63-65	66	67-70	71-72	73	74	75-76	77-78	79-80	81	82	83-84	85	86	87	88	89	90		91	92	93	94		95		96				97	98-100	Minimum Problèm extériori
Minimum de Adaptation générale	0-195	196-200	201-208	209-210	211-215	216	217-220	221-222	223-224	225-230	231-234	235-241	242-245	246-252	253-258	259-261	262-267	268-275	276-281	282-287	288-293	294-297	298-300	301-305	306-310	311-317	318-323	324-329	330-334	335-338	339-343	344-347	348-351	352-360	361-368	369	370-371	372	373-374	375	376-400	Maximun Adaptati générale
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T

right © 1995 by Western Psychological Services. Translated and reprinted by permission of the publisher, Western Psychological Services. Not to be reproduced in any form without written permission of Western Psychological Services, 12031 Wilshire Boulevard, Los Angeles, Calif

Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée

Date d'évaluation : _____ **Nom de l'enfant :** _____

ECHELLES DE BASE

%	≤2			5			10				20			30			40			50			60			70			80			≥90						≥98	%
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T
Déprimé	0-17		18-19	20	21		22-24		25	26	27	28	29-30		31	32	33-34	35		36	37	38	39	40	41	42		43	44	45		46	47									Joyeux
Anxieux	0-17		18	19	20-21		22		23	24	25	26	27	28-29	30	31-32	33	34		35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46										Confian
Irritable	0-17		18	19	20	21	22-23	24	25	26	27		28	29	30	31	32	33		34	35	36	37	38	39	40		41		42	43		44									Toléran
Isolé	0-15	16		17	18-19	20	21	22	23-24	25-26	27		28		29-30	31	32	33		34-35	36		37	38	39	40	41	42-43		44	45		46									Intégré
Agressif	0-21		22	23	24		25	26-27	28		29	30-31	32	33	34	35		36	37		38	39	40	41	42		43		44	45	46										Contrôl
Egoïste	0-18	19		20		21	22	23	24	25		26	27	28	29	30	31		32	33	34		35	36		37		38	39-40	41	42		43								48-50	Prosoci
Résistant	0-22		23-24	25-26	27-28	29	30-31	32	33		34	35		36	37	38		39	40	41	42		43-44		45	46		47			48										Coopér
Dépendant	0-18		19	20-21	22		23		24	25	26	27		28	29	30	31	32		33-34	35	36	37	38	39	40	41		42	43		44	45-46								Autono
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T

ECHELLES GLOBALES

%	≤2			5			10				20			30			40			50			60			70			80			≥90						≥98	%
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T
Minimum de Compétence sociale	0-67	68-70	71-74	75-77	78-79	80-84	85-86	87	88-91	92-93	94-99	100-105	106-108	109-111	112-115	116-118	119-122	123-125	126-128	129-132	133-136	137-141	142-144	145-147	148-150	151-155	156-159	160-162	163-165	166-168	169-172	173-174	175-178	179-180	181-183	184	185	186-187	188	189-200		Maximun Compét sociale
Maximum de Problèmes intériorisés	0-46		47-48	49-50	51		52	53-54	55-57	58	59-60	61-62	63	64	65-66	67-68	69-70	71	72-73	74	75	76-77	78-79	80-81	82-83	84-85	86-87	88	89	90	91	92	93-94	95	96		97		98	99-100		Minimum Problèm intériori
Maximum de Problèmes extériorisés	0-44		45	46-50	51-54	55	56-57	58-59	60	61-62	63-65	66	67-70	71-72	73	74	75-76	77-78	79-80	81	82	83-84	85	86	87	88	89	90		91	92	93	94		95		96		97	98-100		Minimum Problèm extériori
Minimum de Adaptation générale	0-195	196-200	201-208	209-210	211-215	216	217-220	221-222	223-224	225-230	231-234	235-241	242-245	246-252	253-258	259-261	262-267	268-275	276-281	282-287	288-293	294-297	298-300	301-305	306-310	311-317	318-323	324-329	330-334	335-338	339-343	344-347	348-351	352-360	361-368	369	370-371	372	373-374	375	376-400		Maximun Adaptati générale
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T

right © 1995 by Western Psychological Services. Translated and reprinted by permission of the publisher, Western Psychological Services. Not to be reproduced in any form without written permission of Western Psychological Services, 12031 Wilshire Boulevard, Los Angeles, Calif

ROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA) Jean E. Dumas, Peter J. LaFreniere, France Capuano et Paul Durning

FILLES DE 4 ANS ET PLU
(Normes françaises

Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée

Date d'évaluation : _____ **Nom de l'enfant :** أشواق ع

ECHELLES DE BASE

%	≤2						10				20			30			40			50			60			70			80				≥90				≥98	%
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T
Déprimé	0-17		18-19	20	21		22-24		25	26	27	28	29-30		31	32	33-34	35		36	37	38	39	40	41	42		43	44	45		46	47		48		49		50	Joyeux
Anxieux	0-17		18	19	20-21		22		23	24	25	26	27	28-29	30	31-32	33	34		35	36	37	38		39	40	41	42	43	44	45	46		47	48		49		50	Confian
Irritable	0-17		18	19	20	21	22-23	24	25	26	27		28	29	30	31	32	33		34	35	36	37	38	39	40		41		42	43		44	45	46		47	48	49-50	Toléran
Isolé	0-15	16		17	18-19	20	21	22	23-24	25-26	27		28		29-30	31	32	33	34-35	36		37	38	39	40	41	42-43		44	45		46		47	48		49		50	Intégré
Agressif	0-21		22	23	24		25	26-27	28		29	30-31	32	33	34	35		36	37		38	39	40	41	42		43		44	45	46		47	48		49		50	Contrôl
Egoïste	0-18	19		20		21	22	23	24	25		26	27	28	29	30	31		32	33	34		35	36		37		38	39-40	41	42		43	44		45	46	47	48-50	Prosoci
Résistant	0-22		23-24	25-26	27-28	29	30-31	32	33		34	35		36	37	38		39	40	41	42		43-44		45	46		47		48		49		50	Coopéra
Dépendant	0-18		19	20-21	22		23		24	25	26	27		28	29	30	31	32		33-34	35	36	37	38	39	40	41		42	43		44	45-46	47		48		49	50	Autono
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T

ECHELLES GLOBALES

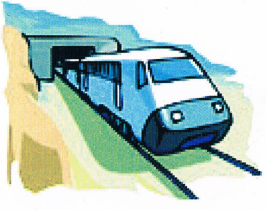
%	≤2			5			10				20			30			40			50			60			70			80				≥90				≥98	%
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T
Minimum de Compétence sociale	0-67	68-70	71-74	75-77	78-79	80-84	85-86	87	88-91	92-93	94-99	100-105	106-108	109-111	112-115	116-118	119-122	123-125	126-128	129-132	133-136	137-141	142-144	145-147	148-150	151-155	156-159	160-162	163-165	166-168	169-172	173-174	175-178	179-180	181-183	184	185-187	188		189-200	Maximun Compét sociale
Maximum de Problèmes intériorisés	0-46		47-48	49-50	51		52-53	54	55-57	58	59-60	61-62	63	64	65-66	67-68	69-70	71	72-73	74	75	76-77	78-79	80-81	82-83	84-85	86-87	88	89	90	91	92	93-94	95	96		97		98		99-100	Minimum Problèm intériori
Maximum de Problèmes extériorisés	0-44		45	46-50	51-54	55	56-57	58-59	60	61-62	63-65	66	67-70	71-72	73	74	75-76	77-78	79-80	81	82	83-84	85	86	87	88	89	90		91	92	93	94	95		96			97	98-100		Minimum Problèm extériori
Minimum de Adaptation générale	0-195	196-200	201-208	209-210	211-215	216	217-220	221-222	223-224	225-230	231-234	235-241	242-245	246-252	253-258	259-261	262-267	268-275	276-281	282-287	288-293	294-297	298-300	301-305	306-310	311-317	318-323	324-329	330-334	335-338	339-343	344-347	348-351	352-360	361-368	369	370-371	372	373-374	375	376-400	Maximun Adaptati générale
T	≤30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	≥70	T

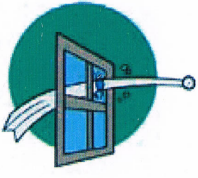
right © 1995 by Western Psychological Services. Translated and reprinted by permission of the publisher, Western Psychological Services. Not to be reproduced in any form without written permission of Western Psychological Services, 12031 Wilshire Boulevard. Los Angeles, Califc

١

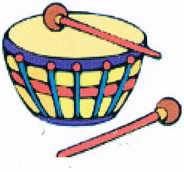
أ- تمييز الأصوات الشائعة فى البيئة

(قطار - منبه - طبلة - كسر زجاج)









يذكر الطفل اسم الشئ الذى يسمع صوته فى شريط الكاسيت.

١

ب- استخدام السياق الشفهى

نموذج للطفل

أستطيع أن أربط حذائى .....

1. فى الإفطار: أحب أن آكل .....
2. فى الحديقة: شاهدنا .....
3. نحب أن نلعب الكرة فى .....
4. عندما أمرض أذهب إلى .....

يستكمل الطفل العبارة بكلمة أو جملة تناسب السياق الذى سمعه.

١

ج- تمييز الأصوات التى تأتى فى مقدمة الكلمات

نموذج للطفل

طفل | طويل | توت | طبلة

أحمر | سمر | أحمد | أمل

بلح | بنت | بطيخ | ولد

كتاب | كرنب | كرسى | تفاح

جمل | مدرسة | مربى | مركب

يستمع الطفل إلى الكلمات ثم يختار الكلمة التى تبدأ بحرف مختلف عن بداية باقى الكلمات.

١

د- تمييز الكلمات التى لها نفس الموسيقى الصوتية:

نحل | نَمل | نعل | أرز

فأس | كأس | كف | رأس

فُل | تل | ذهب | كُل

دار | نار | فار | قمر

باع | أكل | ضاع | جاع

يستمع الطفل إلى الكلمات ثم يختار الكلمة التى لا تتناغم مع باقى الكلمات.

١ هـ- تمييز الأصوات التى تأتى فى بداية الكلمات

نموذج للطفل


كرة

نعم ✓ لا ○


كرسى

نعم ○ لا ○


عجلة

نعم ○ لا ○


كتاب

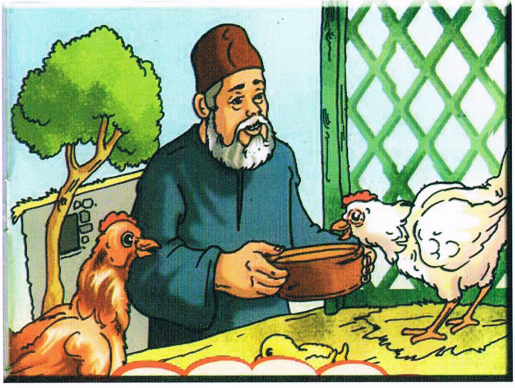
نعم ○ لا ○


كوب

نعم ○ لا ○

يذكر الطفل إذا كانت الصورة تبدأ بصوت الحرف "ك".

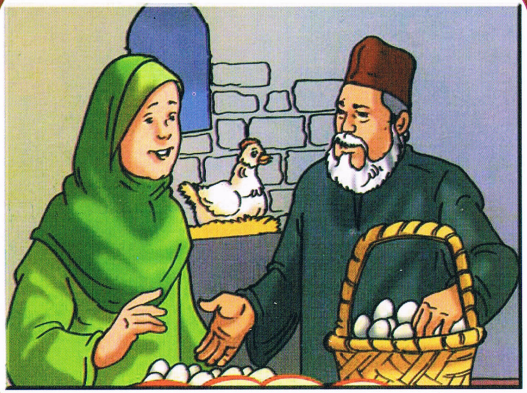
١



١

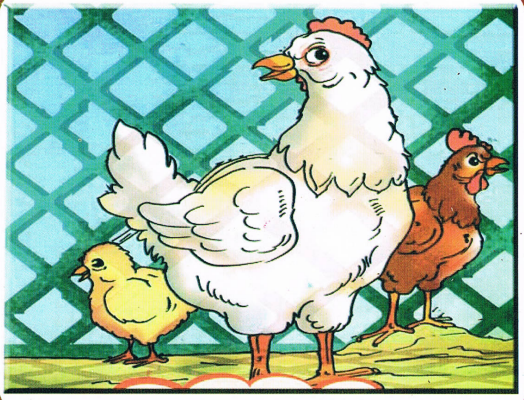
تحكى المعلمة أحداث القصة للطفل بالإستعانة بهذه المشاهد.

١



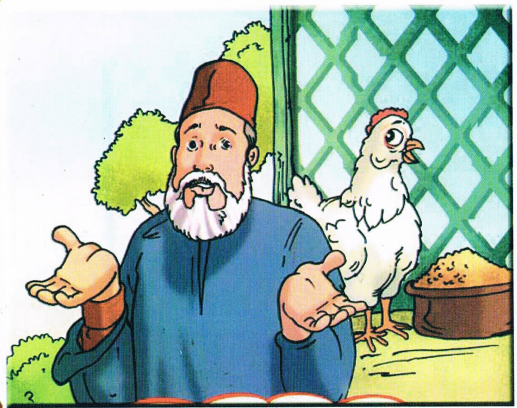
٢

١



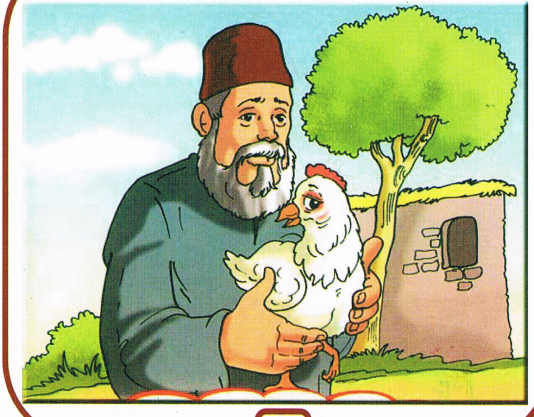
٣

١



٤

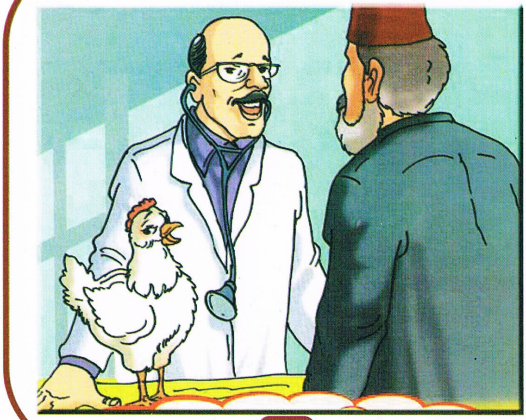
١



٥

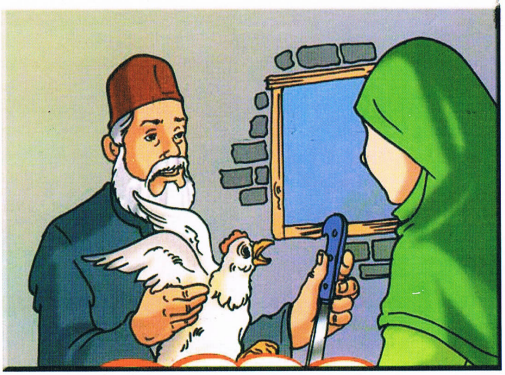
١

و- يتذكر أفكار القصة وتسلسلها بعد سماع أحداثها



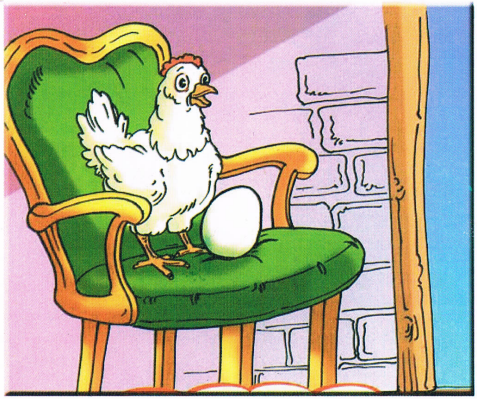
٦

١



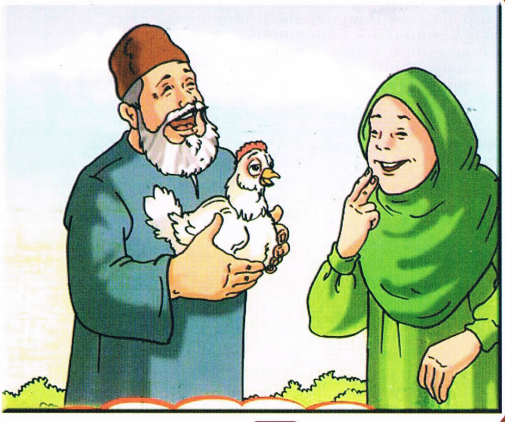
٧

١



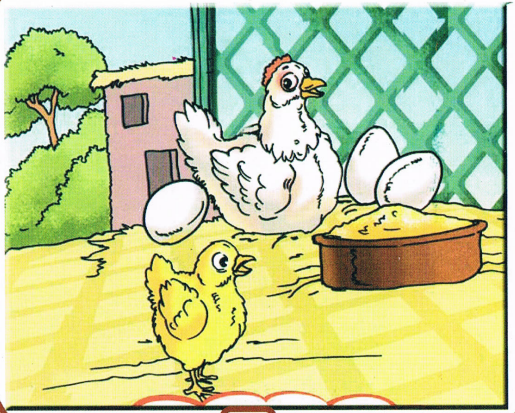
٨

١



٩

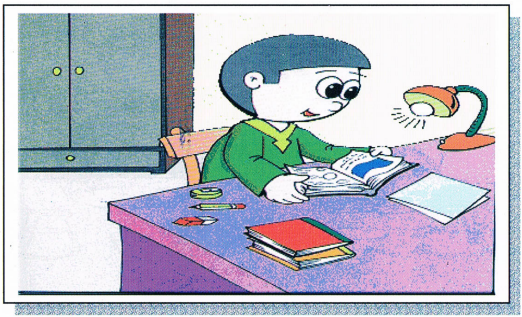
١



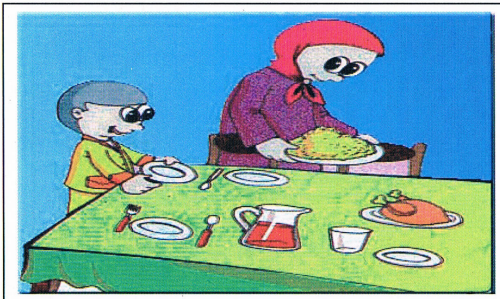
١٠

١ أ- التعبير عن موقف مصور.

الموقف الأول



الموقف الثانى :



يعبر الطفل عن الموقفين مستخدما جملاً بسيطة.

٢

ب- الإجابة عن أسئلة بجمل بسيطة.

أ- ماذا ترى فى الشارع ؟

ب- ما الذى يعيش فى البحر ؟

ج- أين تسكن ؟

د- لماذا تذهب إلى السوق ؟

يجيب الطفل عن الأسئلة التى توجهها له المعلمة.

٢

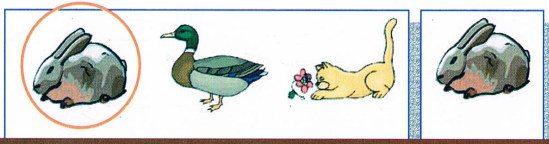
ج- سرد قصة قصيرة

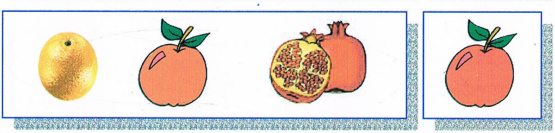
يسرد الطفل قصة قصيرة مستخدماً جملاً بسيطة



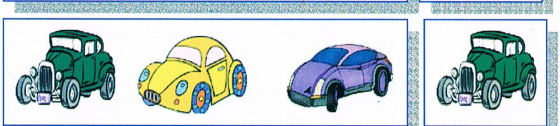
٣ أ- تطابق الصور

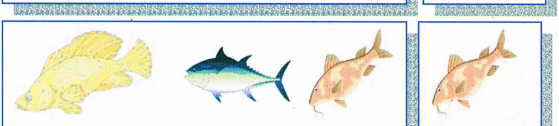
نموذج للطفل











يحدد الطفل الصورة المطابقة للصورة الموجودة على اليمين.

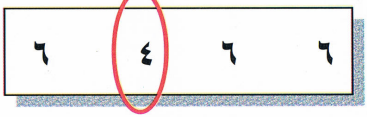
٣ ب- تطابق الكلمات

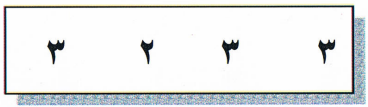
نموذج للطفل

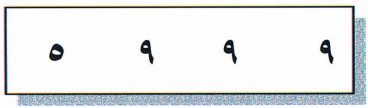
شمس	شمام شماعة شمس
عنب	عروسة عنب عجلة
كرسى	شمام شماعة كرسى
تاج	تفاح تاج تمثال
حصان	حصان حمار حمام

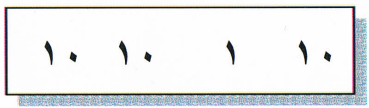
يشير الطفل إلى الكلمة المشابهة .

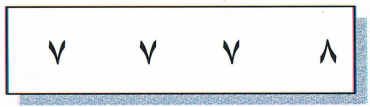
٣ ج- تمييز المختلف من الأعداد







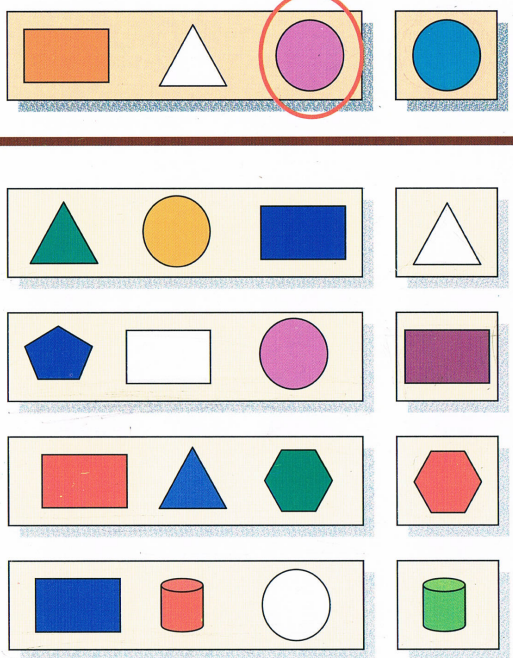




يشير الطفل إلى العدد المختلف.

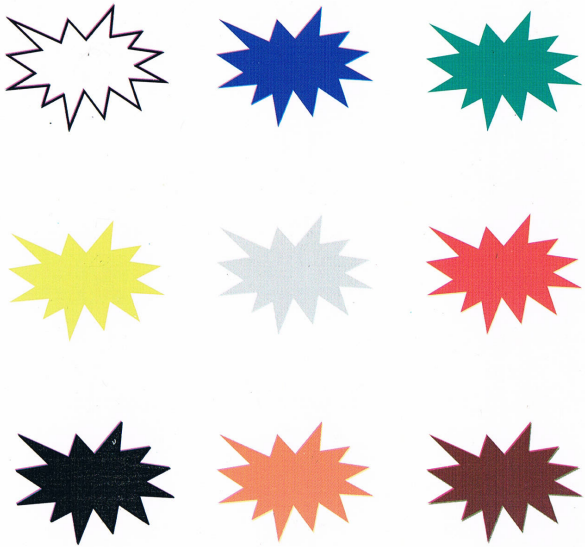
٣ د- تطابق الأشكال

نموذج للطفل



يشير الطفل إلى الشكل المطابق.

٣ هـ - تمييز الألوان



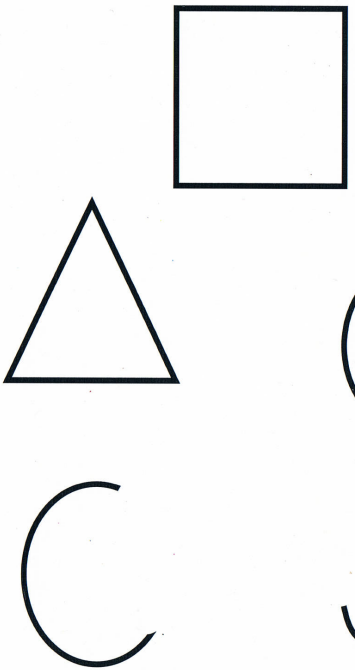
يذكر الطفل اسم اللون (أحمر– أخضر– أزرق- أسود– أبيض– بنى– رمادى- برتقالى).

٤ أ- يقلد الخطوط والأشكال

يقلد الخط الأفقى	—
يقلد الخط الرأسى	ا
يقلد شكل	+
يقلد شكل	٧
يقلد شكل	ب

يقلد الطفل هذه الأشكال والحروف والأرقام فى بطاقة تطبيق الاستعداد للكتابة.

٤



يقلد الطفل هذه الأشكال فى بطاقة تطبيق الإستعداد للكتابة .

٤

ب- كتابة الأسماء والأعداد

يقلد كلمة بسيطة "باب"

يقلد جملة بسيطة "روضتى جميلة"

يكتب اسمه

يكتب اسم والده

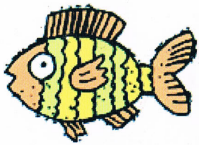
يكتب الأعداد من ١- ٥

يكتب الطفل هذه الكلمات والأرقام فى بطاقة تطبيق الإستعداد للكتابة .

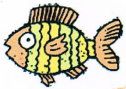
١

أ- يصنف الأشياء وفقاً للحجم:

(كبير- متوسط - صغير)







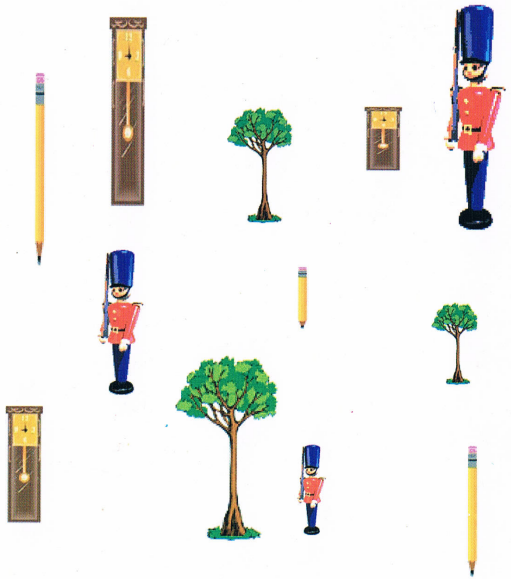

١

يصنف الطفل هذه الصور الى فئات وفقا للحجم.

١

ب- يصنف الأشياء وفقاً للطول:

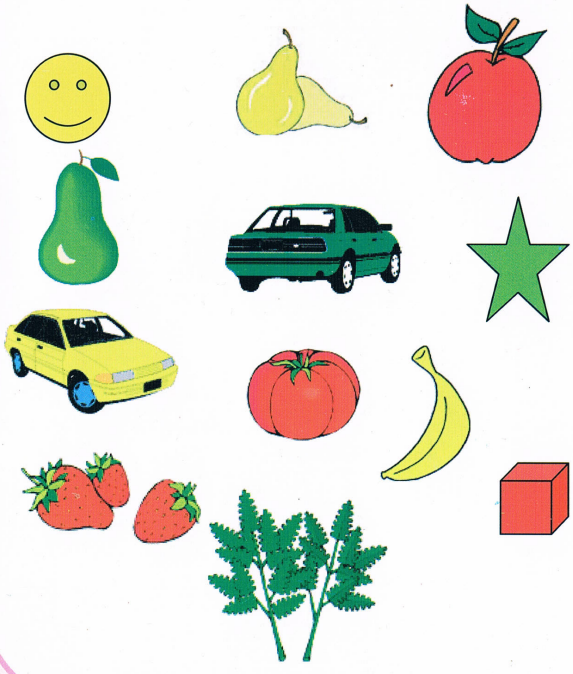
(طويل - متوسط - قصير)



يصنف الطفل الصور وفقا للطول (طويل - متوسط – قصير).

١

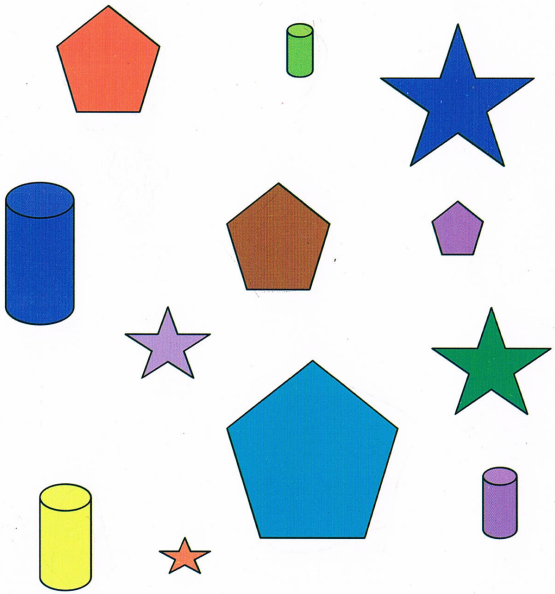
ج- يصنف الأشياء وفقا للون:



يصنف الصور والأشياء وفقا للون (أحمر – أصفر- أخضر).

١

د- يصنف الصور وفقا للشكل:



يصنف الطفل الصور والأشكال وفقا لشكلها بغض النظر عن لونها.

١ هـ- التصنيف وفقاً للنوع:

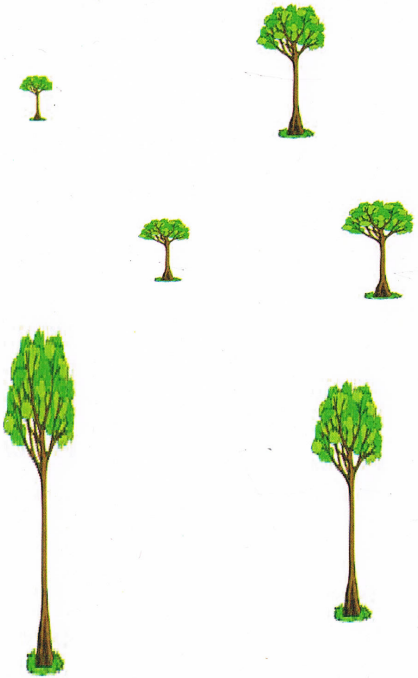
(حيوانات - نباتات - جماد)



يصنف الطفل هذه الكائنات إلى فئات وفقا لنوعها (حيوانات- نباتات – جماد).

٢

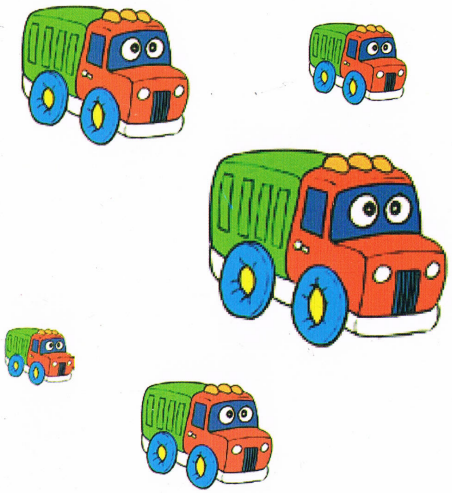
أ- يرتب الأشياء وفقاً للطول:



يرتب الطفل صور الأشجار وفقا للطول.

٢

ب- يرتب الأشياء وفقاً للحجم:

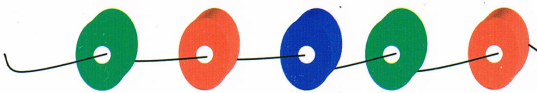


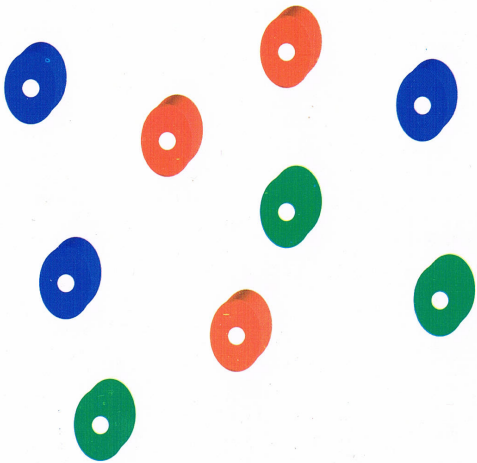
يرتب الطفل صور السيارت وفقا للحجم.

٢

جـ- يسلسل الأشكال بنفس ترتيب اللون:

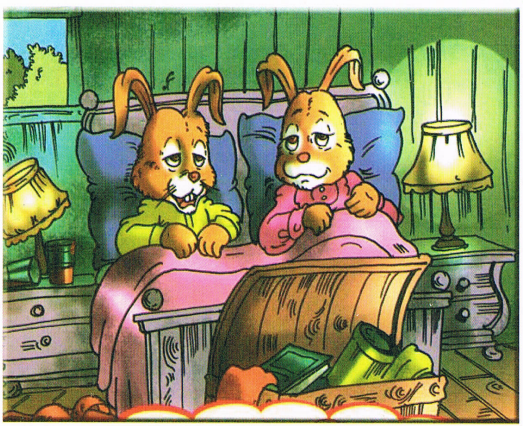
نموذج الطفل





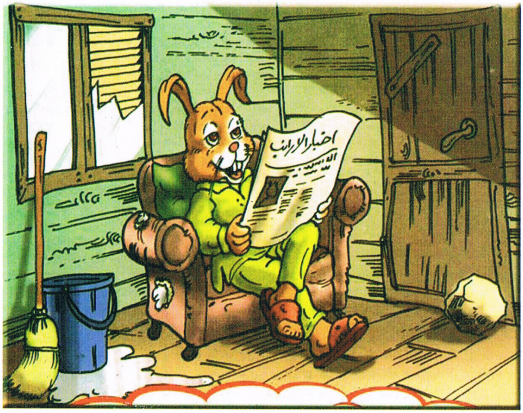
يحاول الطفل استكمال الأشكال بنفس ترتيب الألوان الموجود بالأعلى.

٢ د- ترتيب أحداث قصة مصورة.



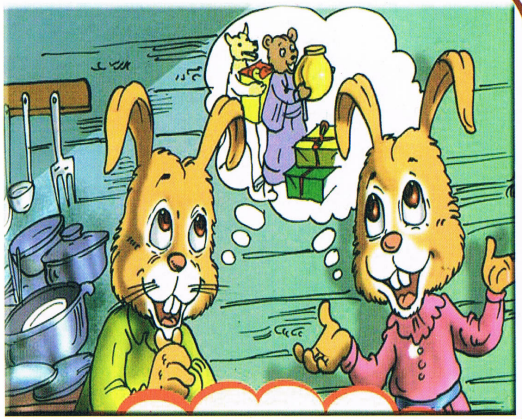
١

٢



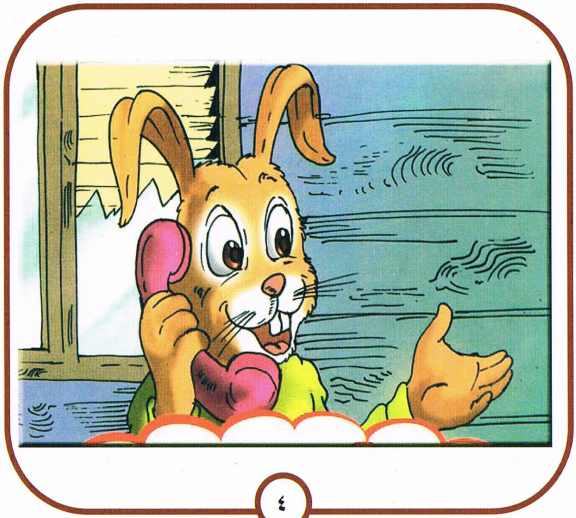
٢

٢



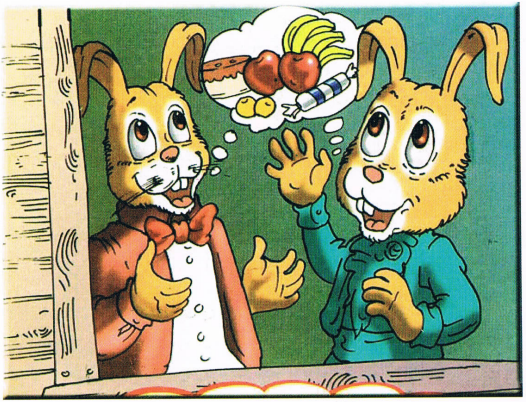
٣

٢



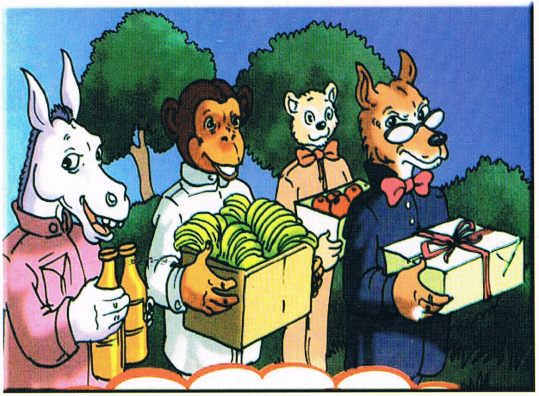
٤

٢



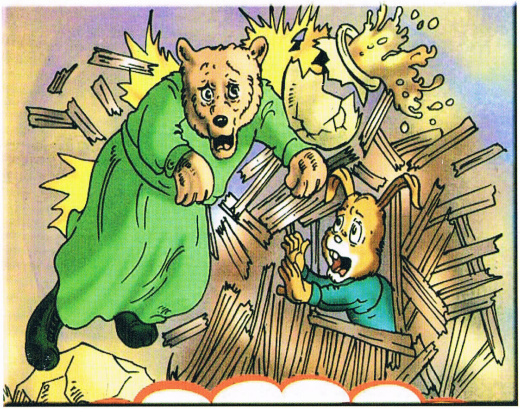
٥

٢



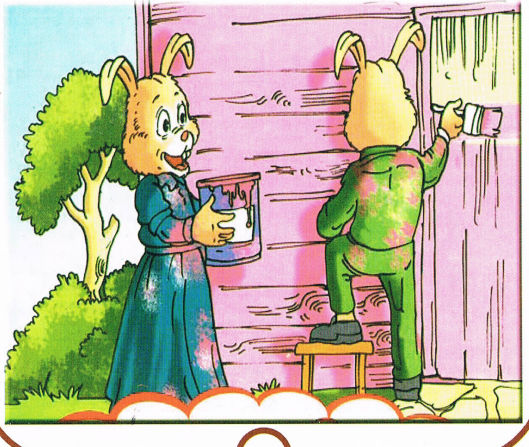
٧

٢



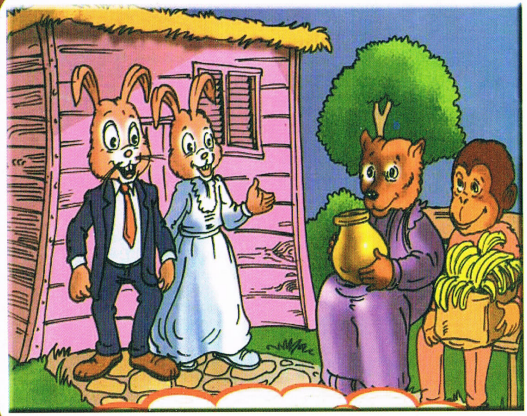
٨

٢



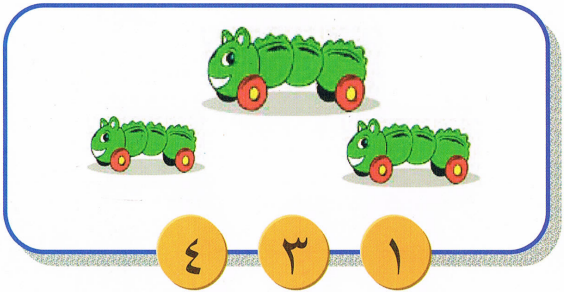
٩

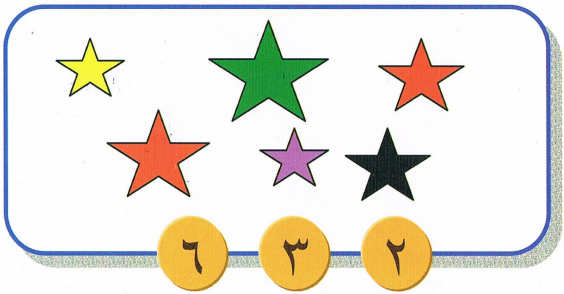
٢



١٠

٣ أ- إدراك العلاقة بين شكل العدد ومدلوله:



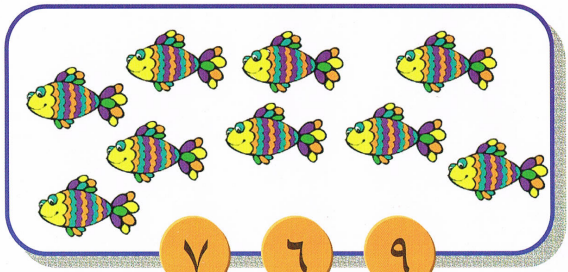


يشير الطفل إلى العدد الدال على مجموعة العناصر.

٣



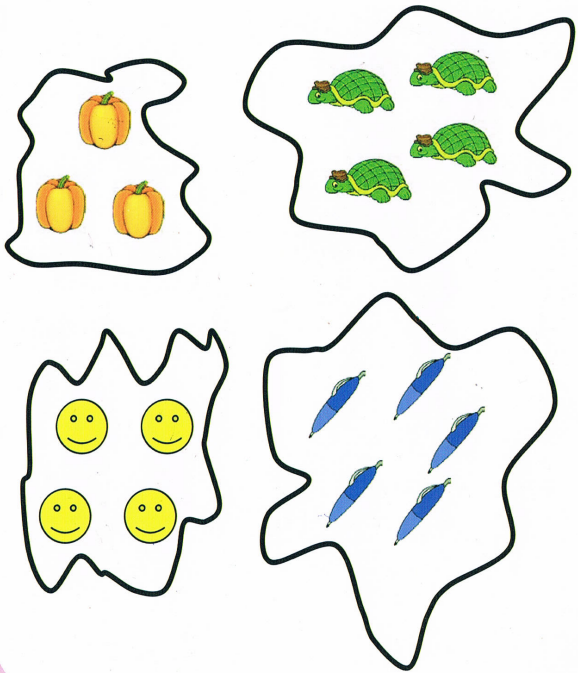
٢ ٣ ٥



٩ ٦ ٧

يشير الطفل إلى العدد الدال على مجموعة العناصر.

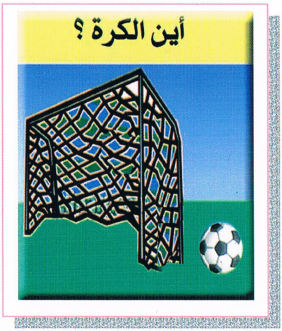
٤ المقارنة بين المجموعات (أكثر - أقل - متساوى):



يشير الطفل إلى المجموعة الأقل من بين هذه العناصر.
يشير الطفل إلى المجموعات المتساوية من بين هذه العناصر.

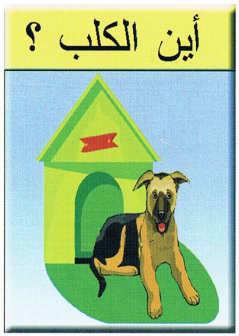
٥ تحديد مكان العنصر الموجود بالصورة

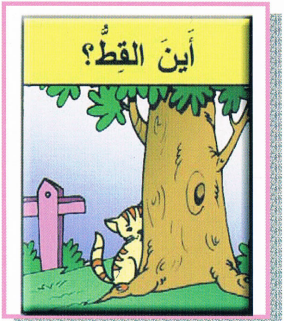




يحدد الطفل نوع العلاقة المكانية فى كل صورة (داخل – خارج)

٥

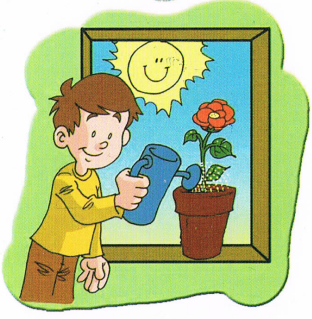


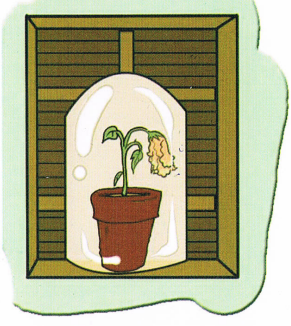


يحدد الطفل نوع العلاقة المكانية فى كل صورة (أمام – خلف).

٦ الملاحظة والاستنتاج

أ



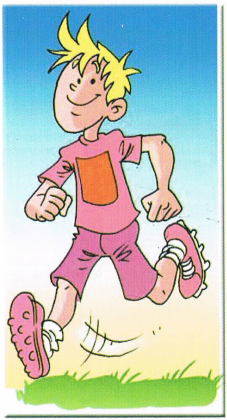


يلاحظ الطفل الصورتين ويستنتج لماذ مات النبات فى الصورة التى بالأسفل؟

٦

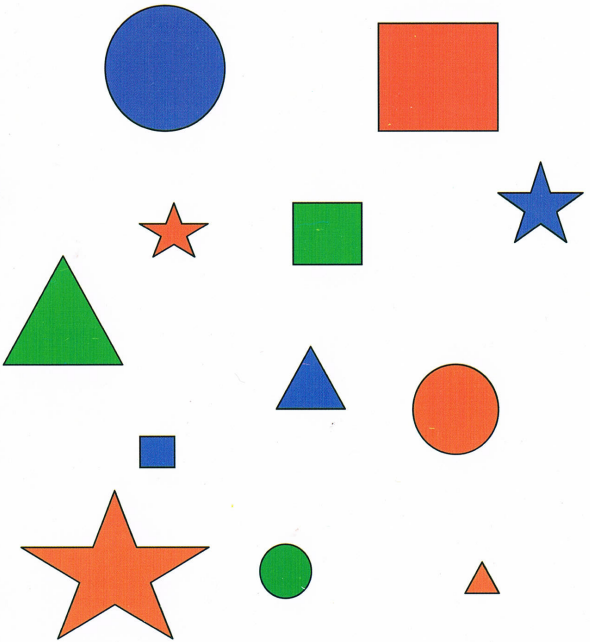
ب





يلاحظ الطفل الصورتين ويستنتج أى الطفلين أفضل ولماذا؟

٧ يصنف الطفل هذه الأشكال بثلاث طرق مختلفة.



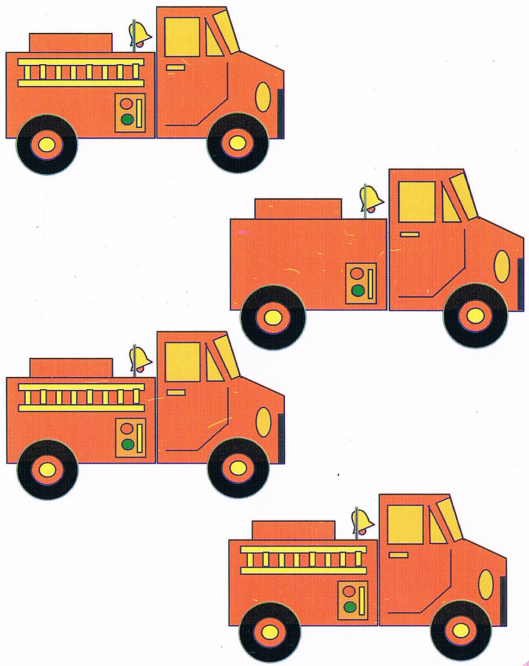
٨

أ- يحدد الطفل الصورة المختلفة



يشير الطفل إلى الصورة المختلفة عن باقى الصور.

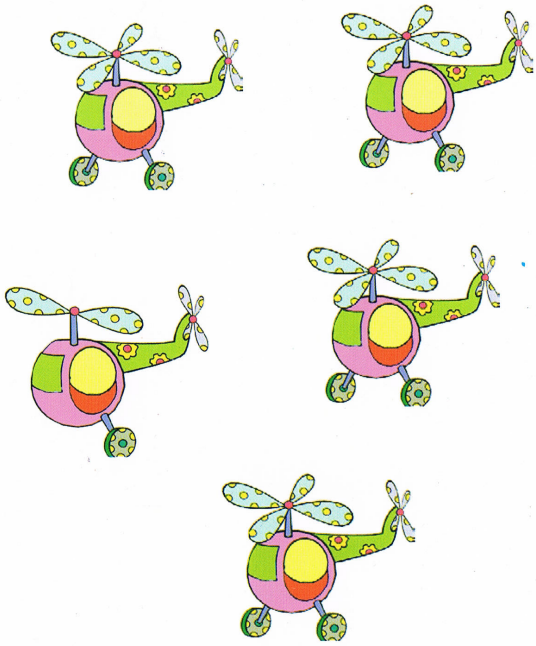
٨ يحدد الطفل الصورة المختلفة



يشير الطفل إلى الصورة المختلفة عن باقى الصور.

٨

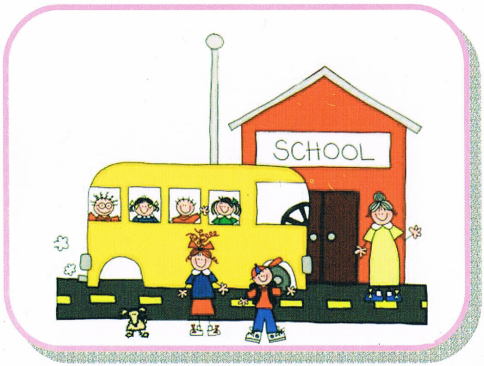
يحدد الطفل الصورة المختلفة



يشير الطفل إلى الصورة المختلفة عن باقى الصور.

٨ ب- يحدد الطفل خمسة اختلافات بين الصوتين





يشير الطفل إلى الاختلافات الخمسة بين الصورتين.

١

أولاً - المهارات الشخصية:

نموذج للطفل

العبارة	دائماً ٣	أحياناً ٢	أبداً ١
يرتدى ملابسه بنفسه.	✓		

م	العبارة
١	يرتدى ملابسه بنفسه.
٢	يغسل وجهه ويجففه.
٣	يذهب وحده إلى دورة المياه.
٤	يمشط شعره بنفسه.
٥	يغسل أسنانه بالفرشاة بدون مساعدة.
٦	يرتدى الحذاء ويربطه بنفسه.
٧	يتناول الطعام بنفسه.
٨	يتحدث بثقة ويعبر عن نفسه بوضوح.

تضع المعلمة علامة (√) أمام كل عبارة من العبارات التى تعبر عن مدى اكتساب الطفل للمهارة وذلك على ميزان التقدير المقابل لكل عبارة كما فى النموذج.

١

م	العبارة
٩	يلتزم بإحترام قواعد اللعب.
١٠	يسلك سلوكاً إيجابياً عندما يتعامل مع زملائه.
١١	يعبر عن انفعالاته بطريقة مقبولة (لا يصرخ- لايسب - لايكسر .. إلخ).
١٢	يتحكم فى انفعالاته بطريقة مقبولة (الفرح عند رؤية أمه- الفوز أو الخسارة أثناء اللعب).
١٣	يظهر الرضا والسعادة لوجوده في الروضة.
١٤	يستأذن الآخرين عند استخدام أغراضهم.
١٥	يستأذن عند الدخول لمكان أو الخروج منه.
١٦	يحافظ على ممتلكات الآخرين.
١٧	يلقى كلمات التحية والترحيب.
١٨	يرتب وينظم أدواته بنفسه.

٢ ثانياً - المهارات الاجتماعية:

م	العبارة
١	يشارك أقرانه اللعب.
٢	يبادر بمشاركة الآخرين.
٣	يساعد أقرانه والآخرين عند الحاجة.
٤	يأخذ أدواراً متنوعة في اللعب الجماعي.
٥	يسأل عن سبب غياب زميله.
٦	يشترك فى الحوار مع الآخرين.
٧	يختار أصدقاءه.
٨	يتعامل مع الزائرين دون خجل.
٩	يستمر في أداء مهمة حتى ينتهى من انجازها.
١٠	يواسى زملاءه وقت الضيق.
١١	يبادر بحل مشكلة تنشأ بين زملائه.
١٢	يتكيف مع تغير الناس والأماكن.

١

أولاً: الحركات الدقيقة:

نموذج للطفل

العبارة	٣	٢	١
يحاول طى ورقة	✓		

م	العبارة
١	يتحكم فى القلم بشكل مقبول.
٢	يبنى بيتًا بالمكعبات.
٣	يلضم عدد من الخرزات متوسطة الحجم.
٤	يلون مساحات معينة من صورة.
٥	يصنع اشكال بالصلصال.
٦	يستخدم مبراة القلم الرصاص.
٧	يطوى الورق أفقيًا ورأسيًا.
٨	يفرد أصابع يد واحدة ويلمس بإبهامه كل أصبع بالدور.

تضع المعلمة علامة (√) أمام كل عبارة من العبارات التى تعبر عن مدى اكتساب الطفل للمهارة وذلك على ميزان التقدير المقابل لكل عبارة كما فى النموذج.

١

م	العبارة
٩	يقص الورق بالمقص.
١٠	يقوم بأعمال الفك والتركيب.
١١	يرسم شكلا رسما حرا.
١٢	يسكب سائلاً من كأس لكأس دون سقوطه.
١٣	يضع مفتاحاً فى الكالون.
١٤	يضع أشكالاً فى الفجوات المناسبة.

٢ ثانياً- الحركات الكبيرة

م	العبارة
١	يمشى على خط مستقيم.
٢	يمشى للخلف.
٣	يمشى بسرعات متنوعة (بطىء- سريع).
٤	يجرى فى مختلف الاتجاهات (أمام- خلف- يمين- يسار).
٥	يجرى بسرعات متنوعة (بطىء- سريع).
٦	يثب بالقدمين أماماً لأقصى مسافة.
٧	يثب بالقدمين عالياً لأقصى ارتفاع.
٨	يحجل بإحدى القدمين.
٩	يقلد بعض الحيوانات والطيور من خلال الحركة (الأرنب- العصفورة- البطة).
١٠	يرمى الكرة عالياً ويلقفها.

٢

م	العبارة
١١	يصوب الكرة على هدف ثابت.
١٢	يركل الكرة بإحدى قدميه.
١٣	ينط الحبل.
١٤	ينطط الكرة بيد واحدة.
١٥	يقف على إحدى القدمين والعينان مفتوحتان.
١٦	يقف على إحدى القدمين والعينان مغلقتان.

استمارة تسجيل درجات الطفل فى مقياس المهارات اللغوية

الادارة التعليمية:..... اسم الروضة / المدرسة: .....

اسم الطفل : .....

الرقم	الاختبار	درجات الاختبار	الاستجابات الصحيحة	درجات الطفل
(١)	**مهارة الاستماع:**			
	أ – تمييز الأصوات الشائعة.	٤		
	ب – استخدام السياق الشفهى.	٤		
	جـ – تمييز الأصوات فى مقدمة الكلمات.	٤		
	د – تمييز الأصوات التى لها نفس الموسيقى الصوتية.	٤		
	هـ –تمييز الكلمات التى تأتى فى بداية الكلمات.	٤		
	و – يتذكر افكار القصة وتسلسلها.	١٠		
(٢)	**مهارة التحدث:**			
	أ – التعبير عن موقف مصور.	٤		
	ب – الإجابة عن أسئلة بجمل بسيطة.	٤		
	جـ– سرد قصة قصيرة	٢		
(٣)	**الاستعداد للقراءة:**			
	أ – تطابق الصور.	٤		
	ب – تطابق الكلمات.	٤		
	جـ– تعرف المختلف من الأعداد.	٤		
	د – تطابق الأشكال.	٤		
	هـ – تمييز الألوان.	٩		
(٤)	**الاستعداد للكتابة:**			
	أ – تقليد الخطوط والأشكال.	١٠		
	ب – كتابة الأسماء والأعداد.	٥		
	المجمـــــــوع	٨٠	-	

الدرجة الكلية للطفل

– جوانب القوة فى أداء الطفل:

– الطفل يحتاج إلى تدعيم فى:

استمارة تسجيل درجات الطفل فى مقياس المهارات المعرفية

اسم الروضة: ..... اسم الطفل: .....

الرقم	اسم الاختبار	درجات الاختبار	الاستجابات الصحيحة	درجة الطفل
(١)	**التصنيف:** أ- تصنيف الصور وفقًا للحجم ب-تصنيف الصور وفقًا للطول جـ-تصنيف الصور وفقًا للون د - تصنيف الصور وفقًا للشكل و - تصنيف الكائنات وفقًا للنوع.	 ٣ ٣ ٣ ٣ ٣		
(٢)	**الترتيب والتسلسل:** أ- ترتيب الأشياء وفقًا للطول ب-ترتيب الأشياء وفقًا للحجم جـ- يسلسل الأشكال بنفس ترتيب اللون. د -ترتيب أحداث قصة مصورة.	 ٦ ٥ ٩ ١٠		
(٣)	إدراك العلاقة بين شكل العدد ومدلوله	٤		
(٤)	المقارنة بين المجموعات	٣		
(٥)	إدراك العلاقات المكانية	٦		
(٦)	**الملاحظة والوصف والاستنتاج:** الصورة الأولى الصورة الثانية	 ٣ ٣		
(٧)	**المرونة**	٣		
(٨)	**الانتباه.** أ- تحديد الصورة المختلفة ب- تحديد الاختلافات فى الصورة.	 ٣ ٥		
	مجموع الدرجات	٧٥		

- جوانب القوة فى أداء الطفل:

- الجوانب التى تحتاج إلى تدعيم

الدرجة الكلية للطفل

استمارة تسجيل درجات الطفل فى مقياس المهارات الشخصية / الاجتماعية

الإدارة التعليمية: ..... اسم الروضة/المدرسة: .....

اسم الطفل: .....

مسلسل	المهارات الشخصية		
	٣	٢	١
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			
١١			
١٢			
١٣			
١٤			
١٥			
١٦			
١٧			
١٨			
المجموع			
المجموع الكلى للاستجابات			

مسلسل	المهارات الاجتماعية		
	٣	٢	١
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			
١١			
١٢			
المجموع			
المجموع الكلى للاستجابات			

- جوانب القوة فى أداء الطفل:

- الجوانب التى تحتاج إلى تدعيم:

الدرجة الكلية للطفل

استمارة تسجيل لدرجات الطفل فى مقياس المهارات الحركية

الإدارة التعليمية: ..... اسم الروضة/المدرسة: .....

اسم الطفل: .....

م	أولاً- الحركات الدقيقة: التقدير		
	٣	٢	١
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			
١١			
١٢			
١٣			
١٤			
المجموع			
المجموع الكلى للاستجابات			

م	ثانيًا- الحركات الكبيرة: التقدير		
	٣	٢	١
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			
١١			
١٢			
١٣			
١٤			
١٥			
١٦			
المجموع الكلى للاستجابات			

- جوانب القوة فى أداء الطفل:

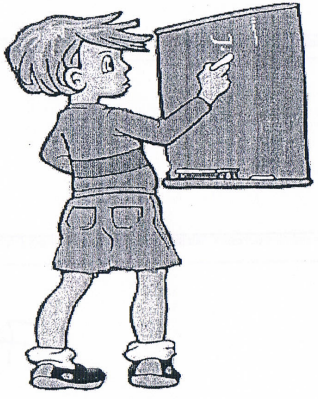
- الطفل يحتاج إلى تدعيم فى:

الدرجة الكلية للطفل



المهارات اللغوية

بطاقة تطبيق
الاستعداد للكتابة



باب	
روضتى جميلة	
يكتب اسمه	
يكتب اسم والده	
يكتب الأعداد من ١- ٥	

الإدارة / .....

اسم الروضة/ .....

اسم الطفل/ .....

اسم القاعة/ .....

```
GET
  FILE='C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\PSA A5.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=typeclas sexe sitsociale
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\PSA A5.sav

Statistiques

		typeclas	sexe	sitsociale
N	Valide	111	111	111
	Manquante	0	0	0

Tableau de fréquences

typeclas

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	CRECHE	61	55,0	55,0	55,0
	ECOLE	50	45,0	45,0	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

sexe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Garçon	61	55,0	55,0	55,0
	Fille	50	45,0	45,0	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

sitsociale

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	BAS	31	27,9	27,9	27,9
	MOYEN	43	38,7	38,7	66,7
	ELEVE	37	33,3	33,3	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Diagramme en secteurs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\PSA A5.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	111	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	111	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,816	80

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,777
		Nombre d'éléments	40[a]
	Partie 2	Valeur	,631
		Nombre d'éléments	40[b]
	Nombre total d'éléments		80
Corrélation entre les sous-échelles			,519
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,683
	Longueur inégale		,683
Coefficient de Guttman split-half			,654

a. Les éléments sont : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38, Q39, Q40.

b. Les éléments sont : Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49, Q50, Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q56, Q57, Q58, Q59, Q60, Q61, Q62, Q63, Q64, Q65, Q66, Q67, Q68, Q69, Q70, Q71, Q72, Q73, Q74, Q75, Q76, Q77, Q78, Q79, Q80.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q1	188,06	569,241	,328	,811
Q2	190,33	595,824	,014	,818
Q3	187,93	567,740	,465	,809
Q4	190,91	582,155	,254	,813
Q5	188,27	575,344	,323	,812
Q6	190,30	596,684	-,006	,819
Q7	189,67	589,897	,114	,816
Q8	189,83	587,870	,121	,816
Q9	188,12	570,613	,375	,810
Q10	189,50	588,234	,172	,815
Q11	189,50	574,707	,375	,811
Q12	187,65	558,339	,591	,805
Q13	187,95	557,670	,545	,806
Q14	189,95	593,643	,039	,818
Q15	187,91	571,501	,466	,809
Q16	187,98	575,018	,359	,811
Q17	187,94	578,896	,336	,812
Q18	188,37	568,817	,454	,809
Q19	190,02	589,727	,114	,816
Q20	187,83	569,289	,560	,808
Q21	187,75	571,954	,408	,810

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q22	188,24	565,986	,516	,808
Q23	190,14	604,579	-,124	,821
Q24	190,26	608,213	-,201	,821
Q25	190,34	578,609	,295	,812
Q26	187,73	557,508	,593	,805
Q27	189,87	588,238	,125	,816
Q28	190,29	599,789	-,051	,819
Q29	187,73	581,090	,281	,813
Q30	190,00	573,109	,359	,811
Q31	190,23	582,976	,196	,814
Q32	190,26	581,395	,206	,814
Q33	190,23	581,308	,222	,814
Q34	189,71	593,662	,049	,817
Q35	188,15	568,531	,462	,809
Q36	190,65	607,921	-,222	,821
Q37	187,91	560,774	,525	,807
Q38	190,23	609,285	-,214	,822
Q39	187,93	577,486	,378	,811
Q40	190,03	601,063	-,078	,819
Q41	187,53	569,742	,432	,809
Q42	190,51	601,088	-,081	,819
Q43	187,90	571,926	,462	,809
Q44	190,35	605,321	-,153	,820
Q45	187,74	561,104	,522	,807
Q46	189,80	588,669	,126	,816
Q47	190,14	606,052	-,196	,820
Q48	187,68	572,876	,393	,810
Q49	190,50	612,743	-,297	,823
Q50	187,80	566,015	,463	,808
Q51	187,68	579,876	,320	,812
Q52	188,12	567,977	,470	,809
Q53	188,23	569,412	,530	,808
Q54	190,50	595,652	,029	,817
Q55	187,55	574,195	,447	,810
Q56	187,23	569,340	,560	,808
Q57	190,76	617,586	-,397	,824
Q58	187,91	577,192	,346	,811
Q59	191,04	607,253	-,216	,820
Q60	187,98	579,854	,326	,812

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q61	187,71	573,443	,401	,810
Q62	190,99	605,700	-,196	,820
Q63	187,95	565,815	,491	,808
Q64	188,01	569,427	,420	,809
Q65	190,57	609,666	-,246	,822
Q66	187,79	582,293	,286	,813
Q67	187,41	566,481	,549	,807
Q68	187,62	585,074	,325	,813
Q69	190,16	631,246	-,503	,829
Q70	190,47	608,179	-,210	,821
Q71	191,10	606,890	-,246	,820
Q72	190,95	603,389	-,150	,819
Q73	187,80	565,051	,497	,808
Q74	190,84	602,028	-,112	,818
Q75	190,33	611,897	-,248	,823
Q76	187,98	568,509	,427	,809
Q77	190,69	614,251	-,354	,823
Q78	187,59	581,080	,343	,812
Q79	190,91	600,610	-,075	,818
Q80	187,19	577,409	,333	,812

```
GET
  FILE='C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\amira 1.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=Lgecoute Lgparler Lglecture Lgecriture Ccategor Cclassifier C
chiffre Ccomparer Clieu Cobservation Csouplesse Cattention Hpersnnel Hsoci
ale HmotriceP HmotriceG
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\amira 1.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	111	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	111	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,929	16

```
FREQUENCIES VARIABLES=typeclas sexe sitsociale
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\amira 1.sav
```

Statistiques

		typeclas	sexe	sitsociale
N	Valide	111	111	111
	Manquante	0	0	0
Moyenne		1,45	1,45	2,05
Ecart-type		,500	,500	,779
Minimum		1	1	1
Maximum		2	2	3

Tableau de fréquences

typeclas

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Creche	61	55,0	55,0	55,0
	Ecole	50	45,0	45,0	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

sexe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Garçon	61	55,0	55,0	55,0
	Fille	50	45,0	45,0	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

sitsociale

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	BAS	31	27,9	27,9	27,9
	Moyen	44	39,6	39,6	67,6
	Elevé	36	32,4	32,4	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Diagramme en secteurs

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Lgecoute Lgparler Lglecture Lgecriture Ccategor Cclassifier C
chiffre Ccomparer Clieu Cobservation Csouplesse Cattention Hpersnnel Hsoci
ale HmotriceP HmotriceG
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\amira 1.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	111	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	111	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,952
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	,885
		Nombre d'éléments	8[b]
	Nombre total d'éléments		16
Corrélation entre les sous-échelles			,923
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,960
	Longueur inégale		,960
Coefficient de Guttman split-half			,810

a. Les éléments sont : Lgecoute, Lgparler, Lglecture, Lgecriture, Ccategor, Cclassifier, Cchiffre, Ccomparer.

b. Les éléments sont : Clieu, Cobservation, Csouplesse, Cattention, Hpersnnel, Hsociale, HmotriceP, HmotriceG.

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Lgecoute Lgparler Lglecture Lgecriture Ccategor Cclassifier C
chiffre Ccomparer Clieu Cobservation Csouplesse Cattention Hpersnnel Hsoci
ale HmotriceP HmotriceG
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\amira 1.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	111	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	111	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,929	16

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Lgecoute	228,78	2623,007	,909	,921
Lgparler	246,75	2832,863	,859	,928
Lglecture	232,29	2729,916	,877	,924
Lgecriture	242,55	2741,577	,888	,924
Ccategor	242,51	2737,834	,892	,924
Cclassifier	228,99	2642,209	,889	,921
Cchiffre	250,71	2838,789	,925	,928
Ccomparer	251,41	2892,699	,861	,930
Clieu	249,41	2793,190	,899	,926
Cobservation	249,67	2845,788	,854	,928
Csouplesse	251,14	2890,088	,805	,930
Cattention	248,38	2753,819	,898	,925
Hpersnnel	214,20	1975,524	,948	,924
Hsociale	224,81	2290,064	,945	,915
HmotriceP	221,36	2281,578	,821	,922
HmotriceG	216,49	2109,052	,828	,928

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
SAVE OUTFILE='C:\Users\pc\Desktop\Nouveau dossier\amira 1.sav'
 /COMPRESSED.
```

```
COMPUTE problemesint=MEAN(DepC + ConfCR + IntgrCR +AutmCR).
EXECUTE.
COMPUTE problemexter=MEAN(TolrtC + CotrlC + PrscC + CoopC).
EXECUTE.
COMPUTE adaptgenera=MEAN(DJ + AC + IT + II + AC_A + EP + RC + DA).
EXECUTE.
COMPUTE adaptation=MEAN(Q1 + Q2 + Q3 + Q4 + Q5 + Q6 + Q7 + Q8 + Q9 + Q10 +
 Q11 + Q12 + Q13 + Q14 + Q15 + Q16 + Q17 + Q18 + Q19 + Q20 + Q21 + Q22 + Q
23 + Q24 + Q25 + Q26 + Q27 + Q28 + Q29 + Q30).
EXECUTE.
COMPUTE interpaires=MEAN(Q31 + Q32 + Q33 + Q34 + Q35 + Q36 + Q37 + Q38 + Q
39 + Q40 + Q41 + Q42 + Q43 + Q44 + Q45 + Q46 + Q47 + Q48 + Q49 + Q50 + Q51
 + Q52 + Q53 + Q54 + Q55 + Q56 + Q57 + Q58 + Q59 + Q60 ).
EXECUTE.
COMPUTE interadultes=MEAN(Q61 + Q62 + Q63 + Q64 + Q65 + Q66 + Q67 + Q68 +
Q69 + Q70 + Q71 + Q72 + Q73 + Q74 + Q75 + Q76 + Q77 + Q78 + Q79 + Q80 ).
EXECUTE.
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q1
8 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36
Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Q51 Q52 Q53 Q54 Q5
5 Q56 Q57 Q58 Q59 Q60 Q61 Q62 Q63
Q64 Q65 Q66 Q67 Q68 Q69 Q70 Q71 Q72 Q73 Q74 Q75 Q76 Q77 Q78 Q79 Q80
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] G:\DIRASSA SAIDA\AMIRA SAIDA\BASE GLOBALE.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	411	62,5
	Exclus[a]	0	0
	Total	411	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,880	80

```
RELIABILITY
```

```
  /VARIABLES=adaptation interpaires interadultes compétencesoc problemesin
t problemexter adaptgenera
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE CORR.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] G:\DIRASSA SAIDA\AMIRA SAIDA\BASE GLOBALE.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	411	62,5
	Exclus[a]	247	37,5
	Total	658	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,726	,847	7

Statistiques d'item

	Moyenne	Ecart-type	N
adaptation	74,41	15,632	411
interpaires	72,50	16,850	411
interadultes	46,81	10,333	411
compétencesoc	126,94	45,075	411
problemesint	32,31	22,613	411
problemexter	34,47	21,508	411
adaptgenera	193,73	38,700	411

Matrice de corrélation inter-items

	adaptation	interpaires	interadultes	compétences oc	problemesint
adaptation	1,000	,811	,690	,451	,298
interpaires	,811	1,000	,726	,470	,272
interadultes	,690	,726	1,000	,400	,301
compétencesoc	,451	,470	,400	1,000	-,647
problemesint	,298	,272	,301	-,647	1,000
problemexter	,410	,426	,378	-,532	,866
adaptgenera	,927	,943	,852	,491	,312

Matrice de corrélation inter-items

	problemexter	adaptgenera
adaptation	,410	,927
interpaires	,426	,943
interadultes	,378	,852
compétencesoc	-,532	,491
problemesint	,866	,312
problemexter	1,000	,442
adaptgenera	,442	1,000

NPAR TESTS

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	411	62,5
	Total	658	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,793
		Nombre d'éléments	40[a]
	Partie 2	Valeur	,790
		Nombre d'éléments	40[b]
	Nombre total d'éléments		80
Corrélation entre les sous-échelles			,744
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,853
	Longueur inégale		,853
Coefficient de Guttman split-half			,853

a. Les éléments sont : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38, Q39, Q40.

b. Les éléments sont : Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49, Q50, Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q56, Q57, Q58, Q59, Q60, Q61, Q62, Q63, Q64, Q65, Q66, Q67, Q68, Q69, Q70, Q71, Q72, Q73, Q74, Q75, Q76, Q77, Q78, Q79, Q80.

```
GET
  FILE='C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\GLM AMIRA 17 AVRIL\AMIRA ME
SSAOUDIII\BASE GLOBALE.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=Lang.ecout Lang.parl Lang.lectur Lang.ecriture C.categori C.c
lassifier C.relat.chiffre C.comparer C.relat.lieu C.Observation C.soupless
e C.attention Hpersonlles Hsociales Hmotrice1 Hmotrice2
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\GLM AMIRA 17
 AVRIL\AMIRA MESSAOUDIII\BASE GLOBALE.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	411	62,5
	Exclus[a]	0	0
	Total	411	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,923	16

Statistiques d'item

	Moyenne	Ecart-type	N
Lang.ecout	23,54	3,888	411
Lang.parl	6,39	1,472	411
Lang.lectur	20,48	2,965	411
Lang.ecriture	10,53	2,418	411
C.categori	10,55	2,422	411
C.classifier	23,47	3,881	411
C.relat.chiffre	2,31	1,318	411
C.comparer	1,84	1,280	411
C.relat.lieu	3,48	2,035	411
C.Observation	3,50	1,523	411
C.souplesse	1,96	,932	411
C.attention	4,40	2,384	411
Hpersonlles	35,24	12,662	411
Hsociales	26,18	8,844	411
Hmotrice1	28,46	10,710	411
Hmotrice2	37,04	8,063	411

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Lang.ecout Lang.parl Lang.lectur Lang.ecriture C.categori C.c
lassifier C.relat.chiffre C.comparer C.relat.lieu C.Observation C.soupless
e C.attention Hpersonlles Hsociales Hmotrice1 Hmotrice2
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\GLM AMIRA 17
 AVRIL\AMIRA MESSAOUDIII\BASE GLOBALE.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	411	62,5
	Exclus[a]	0	0
	Total	658	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,942
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	,882
		Nombre d'éléments	8[b]
	Nombre total d'éléments		16
Corrélation entre les sous-échelles			,912
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,954
	Longueur inégale		,954
Coefficient de Guttman split-half			,782

a. Les éléments sont : Lang.ecout, Lang.parl, Lang.lectur, Lang.ecriture, C.categori, C.classifier, C. relat.chiffre, C.comparer.

b. Les éléments sont : C.relat.lieu, C.Observation, C.souplesse, C.attention, Hpersonlles, Hsociales, Hmotrice1, Hmotrice2.

```
MEANS TABLES=adaptation interpaires interadultes compétencesoc problemesin
t problemexter adaptgenera
  /CELLS MEAN COUNT STDDEV MIN MAX.
```

Moyennes

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\GLM AMIRA 17
 AVRIL\AMIRA MESSAOUDIII\BASE GLOBALE.sav
```

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
adaptation	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
interpaires	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
interadultes	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
compétencesoc	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
problemesint	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
problemexter	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
adaptgenera	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%

Tableau de bord

	adaptation	interpaires	interadultes	compétences oc	problemesint	problemexter
Moyenne	74,41	72,50	46,81	126,94	32,31	34,47
N	411	411	411	411	411	411
Ecart-type	15,632	16,850	10,333	45,075	22,613	21,508
Minimum	31	24	18	15	1	0
Maximum	116	120	77	200	98	86

Tableau de bord

	adaptgenera
Moyenne	193,73
N	411
Ecart-type	38,700
Minimum	83
Maximum	300

```
MEANS TABLES=Globale aptlangage aptcognitive aptsociales aptmotrice
  /CELLS MEAN COUNT STDDEV MIN MAX.
```

Moyennes

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\GLM AMIRA 17
 AVRIL\AMIRA MESSAOUDIII\BASE GLOBALE.sav
```

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Globale	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
aptlangage	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
aptcognitive	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
aptsociales	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%
aptmotrice	411	62,5%	247	37,5%	658	100,0%

Tableau de bord

	Globale	aptlangage	aptcognitive	aptsociales	aptmotrice
Moyenne	239,39	60,94	51,53	61,43	65,50
N	411	411	411	411	411
Ecart-type	60,189	9,959	14,615	20,930	17,300
Minimum	132	38	29	30	30
Maximum	329	80	73	89	88

نتائج اختبار الفرضية الثانية:

اختبار الفروق بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية من حيث تنمية الاستعداد للمدرسة(المهارات اللغوية ، المهارات المعرفية، المهارات الشخصية الاجتماعية، المهارات الحركية)، و الكفاءات الاجتماعية (التكيف بلعاطفي، التفاعل مع الاقران ، التفاعل مع الراشدين، الكفاءات الاجتماعية، المشكلات الداخلية و الخارجية، التكيف العام).

Statistiques de groupe

	Typclas	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
aptlangage	1	200	54,95	7,667	,542
	2	211	66,62	8,445	,581
aptcognitive	1	200	43,06	10,659	,754
	2	211	59,55	13,276	,914
aptsociales	1	200	52,53	17,078	1,208
	2	211	69,86	20,783	1,431
aptmotrice	1	200	57,10	14,702	1,040
	2	211	73,47	15,761	1,085
adaptation	1	200	74,09	20,732	1,466
	2	211	74,71	8,341	,574
interpaires	1	200	71,43	22,560	1,595
	2	211	73,53	8,361	,576
interadultes	1	200	46,39	12,887	,911
	2	211	47,22	7,124	,490
compétencesoc	1	200	107,78	37,308	2,638
	2	211	145,10	44,349	3,053
problemesint	1	200	41,05	16,877	1,193
	2	211	24,04	24,228	1,668
problemexter	1	200	43,07	16,572	1,172
	2	211	26,33	22,494	1,549
adaptgenera	1	200	191,89	51,849	3,666
	2	211	195,47	19,245	1,325

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
aptlangage	Hypothèse de variances égales	3,759	,053	-14,644	409
	Hypothèse de variances inégales			-14,681	408,248
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	14,186	,000	-13,847	409
	Hypothèse de variances inégales			-13,928	398,344
aptsociales	Hypothèse de variances égales	15,849	,000	-9,212	409
	Hypothèse de variances inégales			-9,260	401,013
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	,978	,323	-10,876	409
	Hypothèse de variances inégales			-10,897	408,897
adaptation	Hypothèse de variances égales	178,555	,000	-,399	409
	Hypothèse de variances inégales			-,391	258,971
interpaires	Hypothèse de variances égales	193,882	,000	-1,264	409
	Hypothèse de variances inégales			-1,239	250,165
interadultes	Hypothèse de variances égales	92,282	,000	-,817	409
	Hypothèse de variances inégales			-,805	306,605
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	5,720	,017	-9,207	409
	Hypothèse de variances inégales			-9,249	403,361
problemesint	Hypothèse de variances égales	20,724	,000	8,216	409
	Hypothèse de variances inégales			8,293	376,045
problemexter	Hypothèse de variances égales	17,956	,000	8,548	409
	Hypothèse de variances inégales			8,617	385,851
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	201,243	,000	-,937	409
	Hypothèse de variances inégales			-,918	250,322

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
aptlangage	Hypothèse de variances égales	-13,238	-10,104
	Hypothèse de variances inégales	-13,234	-10,108
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	-18,842	-14,157
	Hypothèse de variances inégales	-18,828	-14,171
aptsociales	Hypothèse de variances égales	-21,037	-13,638
	Hypothèse de variances inégales	-21,018	-13,657
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	-19,334	-13,415
	Hypothèse de variances inégales	-19,328	-13,420
adaptation	Hypothèse de variances égales	-3,652	2,419
	Hypothèse de variances inégales	-3,716	2,484
interpaires	Hypothèse de variances égales	-5,368	1,166
	Hypothèse de variances inégales	-5,441	1,239
interadultes	Hypothèse de variances égales	-2,838	1,172
	Hypothèse de variances inégales	-2,869	1,203
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	-45,288	-29,351
	Hypothèse de variances inégales	-45,252	-29,387
problemesint	Hypothèse de variances égales	12,938	21,076
	Hypothèse de variances inégales	12,974	21,040
problemexter	Hypothèse de variances égales	12,885	20,581
	Hypothèse de variances inégales	12,915	20,551
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	-11,088	3,930
	Hypothèse de variances inégales	-11,257	4,098

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
aptlangage	Hypothèse de variances égales	,000	-11,671	,797
	Hypothèse de variances inégales	,000	-11,671	,795
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	,000	-16,500	1,192
	Hypothèse de variances inégales	,000	-16,500	1,185
aptsociales	Hypothèse de variances égales	,000	-17,338	1,882
	Hypothèse de variances inégales	,000	-17,338	1,872
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	,000	-16,374	1,505
	Hypothèse de variances inégales	,000	-16,374	1,503
adaptation	Hypothèse de variances égales	,690	-,616	1,544
	Hypothèse de variances inégales	,696	-,616	1,574
interpaires	Hypothèse de variances égales	,207	-2,101	1,662
	Hypothèse de variances inégales	,217	-2,101	1,696
interadultes	Hypothèse de variances égales	,415	-,833	1,020
	Hypothèse de variances inégales	,421	-,833	1,035
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	,000	-37,320	4,054
	Hypothèse de variances inégales	,000	-37,320	4,035
problemesint	Hypothèse de variances égales	,000	17,007	2,070
	Hypothèse de variances inégales	,000	17,007	2,051
problemexter	Hypothèse de variances égales	,000	16,733	1,957
	Hypothèse de variances inégales	,000	16,733	1,942
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	,349	-3,579	3,820
	Hypothèse de variances inégales	,359	-3,579	3,898

الفروق بين دور الروضة ودور المدرسة في الاعداد 27

```
GET
  FILE='C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\GARCON;TYPCLASS.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=Typclas(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=adaptation interpaires interadultes compétencesoc problemesin
t problemexter adaptgenera
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\GARCON;TYPCL
ASS.sav
```

Statistiques de groupe

	Typclas	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
adaptation	Creche	78	79,12	18,586	2,104
	Ecole	85	75,20	12,568	1,363
interpaires	Creche	78	75,62	20,814	2,357
	Ecole	85	74,24	12,326	1,337
interadultes	Creche	78	47,96	11,051	1,251
	Ecole	85	48,18	10,596	1,149
compétencesoc	Creche	78	113,79	36,490	4,132
	Ecole	85	108,73	51,538	5,590
problemesint	Creche	78	44,46	17,709	2,005
	Ecole	85	43,68	28,129	3,051
problemexter	Creche	78	44,41	15,142	1,715
	Ecole	85	45,26	25,379	2,753
adaptgenera	Creche	78	202,67	45,790	5,185
	Ecole	85	197,67	29,166	3,164

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
adaptation	Hypothèse de variances égales	20,587	,000	1,587	161
	Hypothèse de variances inégales			1,562	133,611
interpaires	Hypothèse de variances égales	29,587	,000	,520	161
	Hypothèse de variances inégales			,509	122,867
interadultes	Hypothèse de variances égales	1,078	,301	-,127	161
	Hypothèse de variances inégales			-,127	158,388
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	13,832	,000	,718	161
	Hypothèse de variances inégales			,729	151,517
problemesint	Hypothèse de variances égales	36,037	,000	,209	161
	Hypothèse de variances inégales			,213	143,109
problemexter	Hypothèse de variances égales	38,876	,000	-,256	161
	Hypothèse de variances inégales			-,262	138,995
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	23,143	,000	,838	161
	Hypothèse de variances inégales			,823	128,660

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
adaptation	Hypothèse de variances égales	,114	3,915	2,467
	Hypothèse de variances inégales	,121	3,915	2,507
interpaires	Hypothèse de variances égales	,604	1,380	2,654
	Hypothèse de variances inégales	,611	1,380	2,710
interadultes	Hypothèse de variances égales	,899	-,215	1,696
	Hypothèse de variances inégales	,899	-,215	1,699
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	,474	5,065	7,052
	Hypothèse de variances inégales	,467	5,065	6,951
problemesint	Hypothèse de variances égales	,834	,779	3,720
	Hypothèse de variances inégales	,831	,779	3,651
problemexter	Hypothèse de variances égales	,798	-,849	3,310
	Hypothèse de variances inégales	,794	-,849	3,243
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	,403	4,996	5,964
	Hypothèse de variances inégales	,412	4,996	6,074

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
adaptation	Hypothèse de variances égales	-,957	8,788
	Hypothèse de variances inégales	-1,044	8,875
interpaires	Hypothèse de variances égales	-3,861	6,621
	Hypothèse de variances inégales	-3,983	6,743
interadultes	Hypothèse de variances égales	-3,564	3,134
	Hypothèse de variances inégales	-3,570	3,141
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	-8,860	18,991
	Hypothèse de variances inégales	-8,668	18,799
problemesint	Hypothèse de variances égales	-6,567	8,125
	Hypothèse de variances inégales	-6,437	7,996
problemexter	Hypothèse de variances égales	-7,386	5,688
	Hypothèse de variances inégales	-7,261	5,563
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	-6,781	16,773
	Hypothèse de variances inégales	-7,021	17,013

```
T-TEST GROUPS=Typclas(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=aptlangage aptcognitive aptsociales aptmotrice
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\GARCON;TYPCL
ASS.sav
```

الفروق بين ذكور والروضة و ذكور المدرسة في مهارات الاستوا

Statistiques de groupe

	Typclas	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
aptlangage	Creche	78	55,47	7,266	,823
	Ecole	85	59,31	8,883	,963
aptcognitive	Creche	78	43,95	10,696	1,211
	Ecole	85	47,12	13,174	1,429
aptsociales	Creche	78	59,53	13,714	1,553
	Ecole	85	51,73	22,751	2,468
aptmotrice	Creche	78	60,41	14,047	1,590
	Ecole	85	59,87	17,409	1,888

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
aptlangage	Hypothèse de variances égales	4,617	,033	-2,998	161
	Hypothèse de variances inégales			-3,024	158,961
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	11,835	,001	-1,677	161
	Hypothèse de variances inégales			-1,692	158,695
aptsociales	Hypothèse de variances égales	56,372	,000	2,621	161
	Hypothèse de variances inégales			2,674	139,783
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	17,558	,000	,217	161
	Hypothèse de variances inégales			,219	158,461

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
aptlangage	Hypothèse de variances égales	,003	-3,832	1,278
	Hypothèse de variances inégales	,003	-3,832	1,267
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	,096	-3,169	1,890
	Hypothèse de variances inégales	,093	-3,169	1,873
aptsociales	Hypothèse de variances égales	,010	7,796	2,975
	Hypothèse de variances inégales	,008	7,796	2,916
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	,829	,540	2,491
	Hypothèse de variances inégales	,827	,540	2,469

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
aptlangage	Hypothèse de variances égales	-6,355	-1,308
	Hypothèse de variances inégales	-6,334	-1,329
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	-6,901	,563
	Hypothèse de variances inégales	-6,868	,531
aptsociales	Hypothèse de variances égales	1,921	13,671
	Hypothèse de variances inégales	2,032	13,561
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	-4,381	5,460
	Hypothèse de variances inégales	-4,336	5,416

الفروق بين أبناء الروضة وأبناء المدرسة في الذكاء

```
GET
  FILE='C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\FILLE. TYPCLASS.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=Typclas(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=adaptation interpaires interadultes compétencesoc problemesin
t problemexter adaptgenera
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\FILLE. TYPCL
ASS.sav
```

Statistiques de groupe

	Typclas	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
adaptation	Creche	122	70,88	21,456	1,943
	Ecole	126	74,37	3,234	,288
interpaires	Creche	122	68,75	23,298	2,109
	Ecole	126	73,05	3,843	,342
interadultes	Creche	122	45,38	13,885	1,257
	Ecole	126	46,57	2,962	,264
compétencesoc	Creche	122	103,93	37,464	3,392
	Ecole	126	169,63	3,610	,322
problemesint	Creche	122	38,86	16,017	1,450
	Ecole	126	10,79	3,873	,345
problemexter	Creche	122	42,20	17,432	1,578
	Ecole	126	13,56	3,050	,272
adaptgenera	Creche	122	185,00	54,445	4,929
	Ecole	126	193,98	6,711	,598

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
adaptation	Hypothèse de variances égales	239,891	,000	-1,808	246
	Hypothèse de variances inégales			-1,780	126,323
interpaires	Hypothèse de variances égales	232,148	,000	-2,044	246
	Hypothèse de variances inégales			-2,013	127,372
interadultes	Hypothèse de variances égales	192,674	,000	-,944	246
	Hypothèse de variances inégales			-,930	131,652
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	267,187	,000	-19,593	246
	Hypothèse de variances inégales			-19,284	123,176
problemesint	Hypothèse de variances égales	96,252	,000	19,108	246
	Hypothèse de variances inégales			18,835	134,672
problemexter	Hypothèse de variances égales	161,077	,000	18,160	246
	Hypothèse de variances inégales			17,885	128,172
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	273,463	,000	-1,838	246
	Hypothèse de variances inégales			-1,809	124,560

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
adaptation	Hypothèse de variances égales	,072	-3,496	1,934
	Hypothèse de variances inégales	,077	-3,496	1,964
interpaires	Hypothèse de variances égales	,042	-4,302	2,104
	Hypothèse de variances inégales	,046	-4,302	2,137
interadultes	Hypothèse de variances égales	,346	-1,194	1,266
	Hypothèse de variances inégales	,354	-1,194	1,285
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	,000	-65,700	3,353
	Hypothèse de variances inégales	,000	-65,700	3,407
problemesint	Hypothèse de variances égales	,000	28,075	1,469
	Hypothèse de variances inégales	,000	28,075	1,491
problemexter	Hypothèse de variances égales	,000	28,641	1,577
	Hypothèse de variances inégales	,000	28,641	1,601
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	,067	-8,984	4,888
	Hypothèse de variances inégales	,073	-8,984	4,965

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
adaptation	Hypothèse de variances égales	-7,305	,313
	Hypothèse de variances inégales	-7,382	,390
interpaires	Hypothèse de variances égales	-8,447	-,157
	Hypothèse de variances inégales	-8,530	-,073
interadultes	Hypothèse de variances égales	-3,687	1,299
	Hypothèse de variances inégales	-3,735	1,347
compétencesoc	Hypothèse de variances égales	-72,305	-59,096
	Hypothèse de variances inégales	-72,444	-58,957
problemesint	Hypothèse de variances égales	25,181	30,969
	Hypothèse de variances inégales	25,127	31,023
problemexter	Hypothèse de variances égales	25,535	31,748
	Hypothèse de variances inégales	25,473	31,810
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	-18,612	,643
	Hypothèse de variances inégales	-18,812	,843

الفروق بين بيانات الروضة وبيانات المدرسة في مهارات الاستعداد

```
GET
  FILE='C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\FILLE. TYPCLASS.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=Typclas(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=aptlangage aptcognitive aptsociales aptmotrice
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\FILLE. TYPCLASS.sav

Statistiques de groupe

	Typclas	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
aptlangage	Creche	122	54,61	7,924	,717
	Ecole	126	71,56	2,422	,216
aptcognitive	Creche	122	42,48	10,640	,963
	Ecole	126	67,94	1,826	,163
aptsociales	Creche	122	48,05	17,556	1,589
	Ecole	126	82,10	1,844	,164
aptmotrice	Creche	122	54,98	14,776	1,338
	Ecole	126	82,64	1,759	,157

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
aptlangage	Hypothèse de variances égales	74,049	,000	-22,920	246
	Hypothèse de variances inégales			-22,614	142,748
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	163,478	,000	-26,463	246
	Hypothèse de variances inégales			-26,062	127,896
aptsociales	Hypothèse de variances égales	261,726	,000	-21,647	246
	Hypothèse de variances inégales			-21,307	123,584
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	262,791	,000	-20,868	246
	Hypothèse de variances inégales			-20,542	124,322

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
aptlangage	Hypothèse de variances égales	,000	-16,941	,739
	Hypothèse de variances inégales	,000	-16,941	,749
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	,000	-25,461	,962
	Hypothèse de variances inégales	,000	-25,461	,977
aptsociales	Hypothèse de variances égales	,000	-34,046	1,573
	Hypothèse de variances inégales	,000	-34,046	1,598
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	,000	-27,667	1,326
	Hypothèse de variances inégales	,000	-27,667	1,347

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
aptlangage	Hypothèse de variances égales	-18,397	-15,485
	Hypothèse de variances inégales	-18,422	-15,460
aptcognitive	Hypothèse de variances égales	-27,356	-23,566
	Hypothèse de variances inégales	-27,394	-23,528
aptsociales	Hypothèse de variances égales	-37,144	-30,948
	Hypothèse de variances inégales	-37,209	-30,883
aptmotrice	Hypothèse de variances égales	-30,279	-25,056
	Hypothèse de variances inégales	-30,333	-25,002

```
GET
  FILE='D:\RISSALATI HOUBI\DOCTORAT2014\DIRASSSSSTI AMIRA\GLM AMIRA 17 AVR
IL\GLM TABAYOUN.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
GLM adaptation interpaires interadultes compétencesoc problemesint problem
exter adaptgenera BY Typclas Ssociale
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN= Typclas Ssociale Typclas*Ssociale.
```

Modèle linéaire général

```
[Ensemble_de_données1] D:\RISSALATI HOUBI\DOCTORAT2014\DIRASSSSSTI AMIRA\G
LM AMIRA 17 AVRIL\GLM TABAYOUN.sav
```

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
Typclas	1	Creche	200
	2	Ecole	211
Ssociale	1	Elevé	97
	2	Moyen	187
	3	Bas	127

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	D	ddl de l'hypothèse
Ordonnée à l'origine	Trace de Pillai	,963	1712,364[b]	6,000
	Lambda de Wilks	,037	1712,364[b]	6,000
	Trace de Hotelling	25,685	1712,364[b]	6,000
	Plus grande racine de Roy	25,685	1712,364[b]	6,000
Typclas	Trace de Pillai	,156	12,337[b]	6,000
	Lambda de Wilks	,844	12,337[b]	6,000
	Trace de Hotelling	,185	12,337[b]	6,000
	Plus grande racine de Roy	,185	12,337[b]	6,000
Ssociale	Trace de Pillai	,134	4,807	12,000
	Lambda de Wilks	,867	4,921[b]	12,000
	Trace de Hotelling	,151	5,035	12,000
	Plus grande racine de Roy	,140	9,324[c]	6,000
Typclas * Ssociale	Trace de Pillai	,077	2,669	12,000
	Lambda de Wilks	,924	2,691[b]	12,000
	Trace de Hotelling	,082	2,713	12,000
	Plus grande racine de Roy	,071	4,721[c]	6,000

Tests multivariés[a]

Effet		Erreur ddl	Sig.
Ordonnée à l'origine	Trace de Pillai	400,000	,000
	Lambda de Wilks	400,000	,000
	Trace de Hotelling	400,000	,000
	Plus grande racine de Roy	400,000	,000
Typclas	Trace de Pillai	400,000	,000
	Lambda de Wilks	400,000	,000
	Trace de Hotelling	400,000	,000
	Plus grande racine de Roy	400,000	,000
Ssociale	Trace de Pillai	802,000	,000
	Lambda de Wilks	800,000	,000
	Trace de Hotelling	798,000	,000
	Plus grande racine de Roy	401,000	,000
Typclas * Ssociale	Trace de Pillai	802,000	,002
	Lambda de Wilks	800,000	,001
	Trace de Hotelling	798,000	,001
	Plus grande racine de Roy	401,000	,000

a. Plan : Ordonnée à l'origine + Typclas + Ssociale + Typclas * Ssociale

b. Statistique exacte

c. La statistique est une borne supérieure de F qui produit une borne inférieure pour le seuil de signification.

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D
Modèle corrigé	adaptation	3197,316[a]	5	639,463	2,670
	interpaires	2738,959[b]	5	547,792	1,952
	interadultes	586,380[c]	5	117,276	1,100
	compétencesoc	214394,295[d]	5	42878,859	28,072
	problemesint	53912,627[e]	5	10782,525	28,041
	problemexter	42079,238[f]	5	8415,848	23,095
	adaptgenera	16644,144[g]	5	3328,829	2,257
Ordonnée à l'origine	adaptation	1960899,417	1	1960899,417	8188,626
	interpaires	1869356,303	1	1869356,303	6660,075
	interadultes	785446,736	1	785446,736	7364,894
	compétencesoc	5285538,647	1	5285538,647	3460,346
	problemesint	440132,881	1	440132,881	1144,605
	problemexter	478365,961	1	478365,961	1312,756
	adaptgenera	13352411,01	1	13352411,01	9051,780
Typclas	adaptation	60,495	1	60,495	,253
	interpaires	498,212	1	498,212	1,775
	interadultes	149,194	1	149,194	1,399
	compétencesoc	86112,703	1	86112,703	56,376
	problemesint	15522,831	1	15522,831	40,369
	problemexter	15931,259	1	15931,259	43,719
	adaptgenera	1818,162	1	1818,162	1,233
Ssociale	adaptation	1198,522	2	599,261	2,502
	interpaires	857,695	2	428,847	1,528
	interadultes	28,038	2	14,019	,131
	compétencesoc	57238,374	2	28619,187	18,736
	problemesint	13911,222	2	6955,611	18,089
	problemexter	4199,335	2	2099,667	5,762
	adaptgenera	4828,371	2	2414,185	1,637
Typclas * Ssociale	adaptation	2076,954	2	1038,477	4,337
	interpaires	1589,608	2	794,804	2,832
	interadultes	502,355	2	251,177	2,355
	compétencesoc	7956,445	2	3978,222	2,604
	problemesint	8741,996	2	4370,998	11,367
	problemexter	8461,172	2	4230,586	11,610
	adaptgenera	11385,917	2	5692,958	3,859
Erreur	adaptation	96983,827	405	239,466	
	interpaires	113675,786	405	280,681	

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Sig.
Modèle corrigé	adaptation	,022
	interpaires	,085
	interadultes	,360
	compétencesoc	,000
	problemesint	,000
	problemexter	,000
	adaptgenera	,048
Ordonnée à l'origine	adaptation	,000
	interpaires	,000
	interadultes	,000
	compétencesoc	,000
	problemesint	,000
	problemexter	,000
	adaptgenera	,000
Typclas	adaptation	,616
	interpaires	,184
	interadultes	,238
	compétencesoc	,000
	problemesint	,000
	problemexter	,000
	adaptgenera	,268
Ssociale	adaptation	,083
	interpaires	,218
	interadultes	,877
	compétencesoc	,000
	problemesint	,000
	problemexter	,003
	adaptgenera	,196
Typclas * Ssociale	adaptation	,014
	interpaires	,060
	interadultes	,096
	compétencesoc	,075
	problemesint	,000
	problemexter	,000
	adaptgenera	,022
Erreur	adaptation	
	interpaires	

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D
	interadultes	43192,194	405	106,647	
	compétencesoc	618621,185	405	1527,460	
	problemesint	155733,884	405	384,528	
	problemexter	147581,244	405	364,398	
	adaptgenera	597421,335	405	1475,114	
Total	adaptation	2375601,000	411		
	interpaires	2276951,000	411		
	interadultes	944454,000	411		
	compétencesoc	7455686,000	411		
	problemesint	638807,000	411		
	problemexter	678129,000	411		
	adaptgenera	16039036,00	411		
Total corrigé	adaptation	100181,144	410		
	interpaires	116414,745	410		
	interadultes	43778,574	410		
	compétencesoc	833015,479	410		
	problemesint	209646,511	410		
	problemexter	189660,482	410		
	adaptgenera	614065,479	410		

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Sig.
Total	interadultes	
	compétencesoc	
	problemesint	
	problemexter	
	adaptgenera	
	adaptation	
	interpaires	
	interadultes	
	compétencesoc	
	problemesint	
	problemexter	
	adaptgenera	
Total corrigé	adaptation	
	interpaires	
	interadultes	
	compétencesoc	
	problemesint	
	problemexter	
	adaptgenera	

a. R deux = ,032 (R deux ajusté = ,020)

b. R deux = ,024 (R deux ajusté = ,011)

c. R deux = ,013 (R deux ajusté = ,001)

d. R deux = ,257 (R deux ajusté = ,248)

e. R deux = ,257 (R deux ajusté = ,248)

f. R deux = ,222 (R deux ajusté = ,212)

g. R deux = ,027 (R deux ajusté = ,015)

```
GLM aptlangage aptcognitive aptsociales aptmotrice BY Typclas Ssociale
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN= Typclas Ssociale Typclas*Ssociale.
```

Modèle linéaire général

```
[Ensemble_de_données1] D:\RISSALATI HOUBI\DOCTORAT2014\DIRASSSSSTI AMIRA\G
LM AMIRA 17 AVRIL\GLM TABAYOUN.sav
```

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
Typclas	1	Creche	200
	2	Ecole	211
Ssociale	1	Elevé	97
	2	Moyen	187
	3	Bas	127

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	D	ddl de l'hypothèse
Ordonnée à l'origine	Trace de Pillai	,991	10833,404[b]	4,000
	Lambda de Wilks	,009	10833,404[b]	4,000
	Trace de Hotelling	107,795	10833,404[b]	4,000
	Plus grande racine de Roy	107,795	10833,404[b]	4,000
Typclas	Trace de Pillai	,399	66,803[b]	4,000
	Lambda de Wilks	,601	66,803[b]	4,000
	Trace de Hotelling	,665	66,803[b]	4,000
	Plus grande racine de Roy	,665	66,803[b]	4,000
Ssociale	Trace de Pillai	,041	2,121	8,000
	Lambda de Wilks	,959	2,126[b]	8,000
	Trace de Hotelling	,043	2,131	8,000
	Plus grande racine de Roy	,036	3,601[c]	4,000
Typclas * Ssociale	Trace de Pillai	,044	2,286	8,000
	Lambda de Wilks	,956	2,295[b]	8,000
	Trace de Hotelling	,046	2,303	8,000
	Plus grande racine de Roy	,040	4,038[c]	4,000

Tests multivariés[a]

Effet		Erreur ddl	Sig.
Ordonnée à l'origine	Trace de Pillai	402,000	,000
	Lambda de Wilks	402,000	,000
	Trace de Hotelling	402,000	,000
	Plus grande racine de Roy	402,000	,000
Typclas	Trace de Pillai	402,000	,000
	Lambda de Wilks	402,000	,000
	Trace de Hotelling	402,000	,000
	Plus grande racine de Roy	402,000	,000
Ssociale	Trace de Pillai	806,000	,032
	Lambda de Wilks	804,000	,031
	Trace de Hotelling	802,000	,031
	Plus grande racine de Roy	403,000	,007
Typclas * Ssociale	Trace de Pillai	806,000	,020
	Lambda de Wilks	804,000	,020
	Trace de Hotelling	802,000	,019
	Plus grande racine de Roy	403,000	,003

a. Plan : Ordonnée à l'origine + Typclas + Ssociale + Typclas * Ssociale

b. Statistique exacte

c. La statistique est une borne supérieure de F qui produit une borne inférieure pour le seuil de signification.

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D
Modèle corrigé	aptlangage	15194,975[a]	5	3038,995	48,332
	aptcognitive	31358,922[b]	5	6271,784	45,185
	aptsociales	39676,044[c]	5	7935,209	22,966
	aptmotrice	33441,063[d]	5	6688,213	30,343
Ordonnée à l'origine	aptlangage	1285373,704	1	1285373,704	20442,317
	aptcognitive	895451,116	1	895451,116	6451,198
	aptsociales	1255957,700	1	1255957,700	3635,008
	aptmotrice	1448368,534	1	1448368,534	6570,979
Typclas	aptlangage	10302,997	1	10302,997	163,857
	aptcognitive	19307,000	1	19307,000	139,096
	aptsociales	17910,420	1	17910,420	51,837
	aptmotrice	17248,380	1	17248,380	78,253
Ssociale	aptlangage	778,358	2	389,179	6,189
	aptcognitive	1810,746	2	905,373	6,523
	aptsociales	4517,822	2	2258,911	6,538
	aptmotrice	2780,587	2	1390,294	6,308
Typclas * Ssociale	aptlangage	302,287	2	151,143	2,404
	aptcognitive	1262,462	2	631,231	4,548
	aptsociales	3550,442	2	1775,221	5,138
	aptmotrice	2630,467	2	1315,233	5,967
Erreur	aptlangage	25465,624	405	62,878	
	aptcognitive	56215,560	405	138,804	
	aptsociales	139934,442	405	345,517	
	aptmotrice	89269,686	405	220,419	
Total	aptlangage	1567065,000	411		
	aptcognitive	1178731,000	411		
	aptsociales	1730366,000	411		
	aptmotrice	1886069,000	411		
Total corrigé	aptlangage	40660,599	410		
	aptcognitive	87574,482	410		
	aptsociales	179610,487	410		
	aptmotrice	122710,749	410		

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Sig.
Modèle corrigé	aptlangage	,000
	aptcognitive	,000
	aptsociales	,000
	aptmotrice	,000
Ordonnée à l'origine	aptlangage	,000
	aptcognitive	,000
	aptsociales	,000
	aptmotrice	,000
Typclas	aptlangage	,000
	aptcognitive	,000
	aptsociales	,000
	aptmotrice	,000
Ssociale	aptlangage	,002
	aptcognitive	,002
	aptsociales	,002
	aptmotrice	,002
Typclas * Ssociale	aptlangage	,092
	aptcognitive	,011
	aptsociales	,006
	aptmotrice	,003
Erreur	aptlangage	
	aptcognitive	
	aptsociales	
	aptmotrice	
Total	aptlangage	
	aptcognitive	
	aptsociales	
	aptmotrice	
Total corrigé	aptlangage	
	aptcognitive	
	aptsociales	
	aptmotrice	

a. R deux = ,374 (R deux ajusté = ,366)

b. R deux = ,358 (R deux ajusté = ,350)

c. R deux = ,221 (R deux ajusté = ,211)

d. R deux = ,273 (R deux ajusté = ,264)

```
T-TEST GROUPS=Typclas(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=adaptation problemesint problemexter adaptgenera
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\MESSAOUDI\REGRESSION.sav

Statistiques de groupe

	Typclas	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
adaptation	Creche	200	74,09	20,732	1,466
	Ecole	211	74,71	8,341	,574
problemesint	Creche	200	41,05	16,877	1,193
	Ecole	211	24,04	24,228	1,668
problemexter	Creche	200	43,07	16,572	1,172
	Ecole	211	26,33	22,494	1,549
adaptgenera	Creche	200	191,89	51,849	3,666
	Ecole	211	195,47	19,245	1,325

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
adaptation	Hypothèse de variances égales	178,555	,000	-,399	409
	Hypothèse de variances inégales			-,391	258,971
problemesint	Hypothèse de variances égales	20,724	,000	8,216	409
	Hypothèse de variances inégales			8,293	376,045
problemexter	Hypothèse de variances égales	17,956	,000	8,548	409
	Hypothèse de variances inégales			8,617	385,851
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	201,243	,000	-,937	409
	Hypothèse de variances inégales			-,918	250,322

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
adaptation	Hypothèse de variances égales	,690	-,616	1,544
	Hypothèse de variances inégales	,696	-,616	1,574
problemesint	Hypothèse de variances égales	,000	17,007	2,070
	Hypothèse de variances inégales	,000	17,007	2,051
problemexter	Hypothèse de variances égales	,000	16,733	1,957
	Hypothèse de variances inégales	,000	16,733	1,942
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	,349	-3,579	3,820
	Hypothèse de variances inégales	,359	-3,579	3,898

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
adaptation	Hypothèse de variances égales	-3,652	2,419
	Hypothèse de variances inégales	-3,716	2,484
problemesint	Hypothèse de variances égales	12,938	21,076
	Hypothèse de variances inégales	12,974	21,040
problemexter	Hypothèse de variances égales	12,885	20,581
	Hypothèse de variances inégales	12,915	20,551
adaptgenera	Hypothèse de variances égales	-11,088	3,930
	Hypothèse de variances inégales	-11,257	4,098

```
ONEWAY adaptation problemesint problemexter adaptgenera BY Ssociale
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.01).
```

A 1 facteur

problemesint

Test de Tukey[a,b]

Ssociale	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.01	
		1	2
Moyen	187	25,87	
Bas	127	32,28	
Elevé	97		44,79
Signification		,045	1,000

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 127,492.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

problemexter

Test de Tukey[a,b]

Ssociale	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.01	
		1	2
Moyen	187	29,32	
Bas	127	36,33	36,33
Elevé	97		41,99
Signification		,021	,080

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 127,492.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

aptcognitive

Test de Tukey[a,b]

Ssociale	N	Sous-ensemble 1	Sous-ensemble 2
Elevé	97	46,25	
Bas	127	48,87	
Moyen	187		56,07
Sig.		,185	1,000

Les moyennes des groupes dans des sous-ensembles homogènes sont affichées.
En fonction des moyennes observées.
Le terme d'erreur est Carré moyen(Erreur) = 141,224.

a. Utilise un nombre d'échantillons des moyennes harmoniques = 127,492.

b. Alpha = ,05.

aptsociales

Test de Tukey[a,b]

Ssociale	N	Sous-ensemble 1	Sous-ensemble 2
Elevé	97	54,38	
Bas	127	57,87	
Moyen	187		67,50
Sig.		,301	1,000

Les moyennes des groupes dans des sous-ensembles homogènes sont affichées.
En fonction des moyennes observées.
Le terme d'erreur est Carré moyen(Erreur) = 352,543.

a. Utilise un nombre d'échantillons des moyennes harmoniques = 127,492.

b. Alpha = ,05.

aptmotrice

Test de Tukey[a,b]

Ssociale	N	Sous-ensemble 1	Sous-ensemble 2
Elevé	97	59,43	
Bas	127	62,69	
Moyen	187		70,56
Sig.		,194	1,000

Les moyennes des groupes dans des sous-ensembles homogènes sont affichées.
En fonction des moyennes observées.
Le terme d'erreur est Carré moyen(Erreur) = 225,799.

a. Utilise un nombre d'échantillons des moyennes harmoniques = 127,492.

b. Alpha = ,05.

```
GET
  FILE='C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\MESSAOUDI\REGRESSION.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
COMPUTE isti3dad=aptlangage + aptcognitive + aptsociales + aptmotrice.
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
SAVE OUTFILE='C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\MESSAOUDI\REGRESSION.
sav'
 /COMPRESSED.
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.01) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT isti3dad
  /METHOD=STEPWISE adaptation
  /METHOD=ENTER interpaires
  /METHOD=ENTER interadultes
  /METHOD=ENTER compétencesoc
  /METHOD=ENTER problemesint
  /METHOD=ENTER problemexter
  /RESIDUALS DURBIN NORMPROB(ZRESID).
```

Régression

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\INFO-TECH\Desktop\HISSSSABATI\MESSAOUDI\RE
GRESSION.sav
```

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
isti3dad	239,3942	60,18946	411
adaptation	74,41	15,632	411
interpaires	72,50	16,850	411
interadultes	46,81	10,333	411
compétencesoc	126,94	45,075	411
problemesint	32,31	22,613	411
problemexter	34,47	21,508	411
Typclas	1,51	,500	411

Corrélations

		isti3dad	adaptation	interpaires	interadultes
Corrélation de Pearson	isti3dad	1,000	,460	,468	,382
	adaptation	,460	1,000	,811	,690
	interpaires	,468	,811	1,000	,726
	interadultes	,382	,690	,726	1,000
	compétencesoc	,866	,451	,470	,400
	problemesint	-,487	,298	,272	,301
	problemexter	-,434	,410	,426	,378
	Typclas	,515	,020	,062	,040
Sig. (unilatérale)	isti3dad	.	,000	,000	,000
	adaptation	,000	.	,000	,000
	interpaires	,000	,000	.	,000
	interadultes	,000	,000	,000	.
	compétencesoc	,000	,000	,000	,000
	problemesint	,000	,000	,000	,000
	problemexter	,000	,000	,000	,000
	Typclas	,000	,345	,103	,207
N	isti3dad	411	411	411	411
	adaptation	411	411	411	411
	interpaires	411	411	411	411
	interadultes	411	411	411	411
	compétencesoc	411	411	411	411
	problemesint	411	411	411	411
	problemexter	411	411	411	411
	Typclas	411	411	411	411

Corrélations

		compétences oc	problemesint	problemexter	Typclas
Corrélation de Pearson	isti3dad	,866	-,487	-,434	,515
	adaptation	,451	,298	,410	,020
	interpaires	,470	,272	,426	,062
	interadultes	,400	,301	,378	,040
	compétencesoc	1,000	-,647	-,532	,414
	problemesint	-,647	1,000	,866	-,376
	problemexter	-,532	,866	1,000	-,389
	Typclas	,414	-,376	-,389	1,000
Sig. (unilatérale)	isti3dad	,000	,000	,000	,000
	adaptation	,000	,000	,000	,345
	interpaires	,000	,000	,000	,103
	interadultes	,000	,000	,000	,207
	compétencesoc	.	,000	,000	,000
	problemesint	,000	.	,000	,000
	problemexter	,000	,000	.	,000
	Typclas	,000	,000	,000	.
N	isti3dad	411	411	411	411
	adaptation	411	411	411	411
	interpaires	411	411	411	411
	interadultes	411	411	411	411
	compétencesoc	411	411	411	411
	problemesint	411	411	411	411
	problemexter	411	411	411	411
	Typclas	411	411	411	411

Variables introduites/supprimées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	Typclas, adaptation, problemesint, interadultes, interpaires, problemexter, compétences oc[b]	.	Entrée

a. Variable dépendante : isti3dad

b. Toutes variables requises saisies.

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,902[a]	,813	,810	26,22632

a. Valeurs prédites : (constantes), Typclas, adaptation, problemesint, interadultes, interpaires, problemexter, compétencesoc

b. Variable dépendante : isti3dad

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	1208144,847	7	172592,121	250,926	,000[b]
	Résidu	277191,299	403	687,820		
	Total	1485336,146	410			

a. Variable dépendante : isti3dad

b. Valeurs prédites : (constantes), Typclas, adaptation, problemesint, interadultes, interpaires, problemexter, compétencesoc

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	49,250	8,029		6,134	,000
	adaptation	4,240	,781	1,101	5,431	,000
	interpaires	4,111	,781	1,151	5,264	,000
	interadultes	3,720	,813	,639	4,578	,000
	compétencesoc	-2,914	,781	-2,182	-3,731	,000
	problemesint	-3,385	,786	-1,272	-4,306	,000
	problemexter	-4,476	,803	-1,600	-5,573	,000
	Typclas	23,787	2,928	,198	8,124	,000

Coefficients[a]

Modèle		Statistiques de colinéarité	
		Tolérance	VIF
1	(Constante)		
	adaptation	,011	88,785
	interpaires	,010	103,240
	interadultes	,024	42,030
	compétencesoc	,001	738,616
	problemesint	,005	188,399
	problemexter	,006	177,874
	Typclas	,782	1,280

a. Variable dépendante : isti3dad

Diagnostics de colinéarité[a]

Modèle	Dimension	Valeur propre	Index de conditionnement	Proportions de la variance		
				(Constante)	adaptation	interpaires
1	1	7,249	1,000	,00	,00	,00
	2	,582	3,529	,00	,00	,00
	3	,085	9,257	,01	,00	,00
	4	,037	13,938	,02	,00	,00
	5	,024	17,482	,84	,00	,00
	6	,015	22,156	,00	,01	,00
	7	,008	29,651	,06	,03	,03
	8	7,916E-005	302,610	,06	,97	,97

Diagnostics de colinéarité[a]

Modèle	Dimension	Proportions de la variance				
		interadultes	compétences oc	problemesint	problemexter	Typclas
1	1	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,00	,00	,00	,00	,01
	3	,00	,00	,00	,00	,56
	4	,00	,00	,02	,02	,17
	5	,00	,00	,00	,00	,23
	6	,05	,00	,00	,00	,00
	7	,00	,00	,00	,00	,02
	8	,94	1,00	,98	,97	,00

a. Variable dépendante : isti3dad

Statistiques des résidus[a]

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	N
Prévision	102,6538	333,6299	239,3942	54,28347	411
Résidu	-83,86139	80,34624	,00000	26,00147	411
Erreur Prévision	-2,519	1,736	,000	1,000	411
Erreur Résidu	-3,198	3,064	,000	,991	411

a. Variable dépendante : isti3dad

```
T-TEST GROUPS=Typclas(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=adaptation problemesint problemexter interpaires interadultes
 compétencesoc
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

الملخص

دور التعليم التحضيري في تنمية الاستعداد للتعلم والكفاءات الاجتماعية (دراسة مقارنة بين القسم التحضيري في الروضة و القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية بولاية عين تموشنت)

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم التحضيري في تنمية الكفاءات الاجتماعية من وجهة نظر المربين و الاستعداد للتعلم لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة، و ذلك في ضوء متغير المؤسسة (القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية و الروضة)، الجنس و المستوى الاقتصادي الاجتماعي. و قد تكونت عينة الدراسة من 411 طفل، حيث اعتمد البحث على أداتين هما: مقياس الكفاءات الاجتماعية(PSA)، واختبار الاستعداد للتعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم مساهمة التعليم التحضيري بنمطيه (الروضة و المدرسة الابتدائية) في تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة، بينما يساهم في تنمية الاستعداد للتعلم. و كذلك أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نمطي التعليم التحضيري من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية، مع وجود فروق بين نمطي التعليم التحضيري من حيث تنمية الاستعداد للتعلم لصالح القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية. أما بالنسبة للفروق بين الجنسين، فقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور في نمطي التعليم التحضيري من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الإناث في نمطي التعليم التحضيري من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين الإناث في نمطي التعليم التحضيري من حيث تنمية الاستعداد للتعلم لصالح إناث القسم التحضيري الملحق بالمدرسة الابتدائية. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المنتمين للمستويات الاقتصادية الاجتماعية الثلاث (مرتفع، متوسط، منخفض) من حيث تنمية الكفاءات الاجتماعية و الاستعداد للتعلم. و أخيرا بينت النتائج أن كل أبعاد الكفاءات الاجتماعية تساهم في التنبؤ بالاستعداد للتعلم لدى طفل ما قبل المدرسة.

الكلمات المفتاحية: التعليم التحضيري ـ طفل ما قبل المدرسة ـ الكفاءات الاجتماعية ـ مهارات الاستعداد للتعلم.

Le rôle de l'enseignement préscolaire dans le développement des compétences sociales et l'aptitude à l'apprentissage. Etude comparative entre la classe préparatoire dans la crèche et celle de l'école primaire.

(willaya d'Ain-Temouchent en model)

Résumé :

L'étude vise à identifier le rôle de l'enseignement préparatoire dans le développement des compétences sociales du point de vue des éducateurs. Elle vise aussi à décrire l'aptitude à l'apprentissage chez l'enfant du préscolaire à la lumière des variables : l'établissement, le sexe, et le niveau socio-économique. L'échantillon a été constitué de 411 enfants. La recherche s'est basé sur deux outils : le profil socio affectif et l'aptitude à l'apprentissage.

Les résultats obtenus se présentent comme suit :

1 . L'enseignement préparatoire (crèche et école primaire) ne contribue pas au développement des compétences sociales chez l'enfant. Par contre il contribue au développement de l'aptitude à l'apprentissage. **2.**Il n'existe pas de différences significatives entre les deux types d'enseignement préparatoire au niveau du développement des compétences sociales. Par contre au niveau du développement de l'aptitude à l'apprentissage il existe des différences significatives entre les deux types d'enseignement préparatoire en faveur de la classe préparatoire à l'école primaire. **3.** Il n'existe pas de différences significatives entre les garçons des deux types d'enseignement dans le développement des compétences sociales et l'aptitude à l'apprentissage, de même il n'existe pas de différences significatives entre les filles des deux types d'enseignement préparatoire dans les compétences sociales, mais il existe des différences significatives dans l'aptitude à l'apprentissage. **4** . Il existe des différences significatives entre les enfants appartenant à des niveaux socio-économiques (élevé, moyen, faible) en termes de développement des compétences sociales et l'aptitude à l'apprentissage. **5**. Toutes les dimensions des compétences sociales contribuent à la prédiction de l'aptitude à l'apprentissage chez les enfants du préscolaire.

Mots clés :Le préscolaire – petite enfance – compétences sociales – aptitude à l'apprentissage.

The role of pre-school education in the development of social skills, and the ability to learn. Comparative study between the preparatory class in the crèche and that of the primary school. (Wilaya of Ain-Temouchent as a model)

The study aims to identify the role of preparatory education in the development of social skills from the point of view of educators. It also aims to describe the learning ability of pre-school children in the light of variables: settlement, gender, and socio-economic status. The sample consisted of 411 children. The research was based on two tools: the socio-affective profile and the ability to learn.

The results are as follows:

1. Pre-school education (crèche and primary school) does not contribute to the development of social skills in children. On the other hand, it contributes to the development of aptitude for learning. 2. There are no significant differences between the two types of preparatory education in terms of social skills development. On the other hand, in terms of the development of aptitude for learning, there are significant differences between the two types of preparatory education in favor of the preparatory class in primary school. 3. There are no significant differences between boys of both types of education in social skills development and learning ability, nor are there any significant differences between girls of both types of preparatory education in social skills. However, there are significant differences in learning aptitude. 4. There are significant differences between children at socio-economic levels (high, medium, low) in terms of social skills development and learning ability. 5. All dimensions of social competence contribute to the prediction of the learning ability of pre-school children.

Preschool - early childhood - social skills - ability to learn.