جامعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم ـ

كليـــــة العلـــــوم الاجتماعيـــــة

قســـــم العلـــوم الاجتماعيـة

شعبـــة علـــم النفـــس

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته موسومة بـ

دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي

(دراسة ميدانية مقارنة بين تلاميذ التحقوا بالتربية التحضيرية وآخرين لم يلتحقوا بها بمدارس مدينة مستغانم)

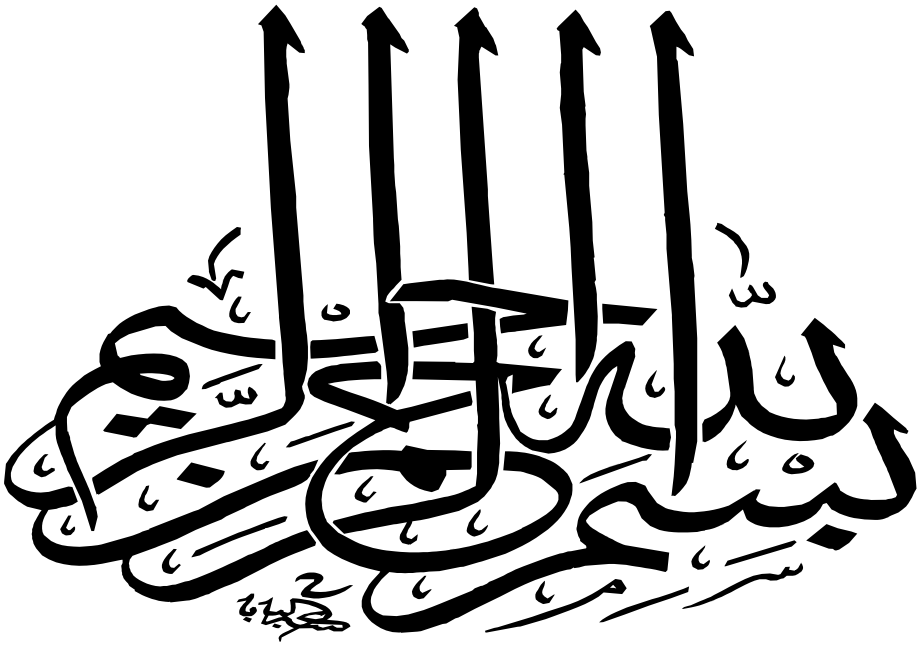
إعداد الطالب : **بوثليجة رمضان**

إشراف : **د. أحمد قيدوم**

أعضاء لجنة المناقشة

- **أ. د. محمـد قمـاري**	جامعة : مستغانـــــم	رئيســـــــا
- **د. أحمـــد قيـــدوم**	جامعة : مستغانـــــم	مشرفا ومقـــررا
- **د. محمـد حولـــة**	جامعة : مستغانـــــم	مناقشـــــــا
- **د. عـلي طاجيـــن**	جامعة : مستغانـــــم	مناقشـــــــا

السنة الجامعية : 2015/2014



÷ b r & ûÓ Í _ ô ã Î —÷ r r & É b > u ‘ ......"

ûÓ É L ©9 $ # š □t F y J ÷ è Ï R t □ä 3ô ©r &

4 ’ n? t ãu r ¥ ’ n? t ã | M ôJ y è ÷Rr &

$ [sÎ = » | ¹ Ÿ@u Hùår & ÷ b r & u r ž’ t $ Î ! º u r

Ó Í _ ù= Å z ÷Š r & u r ç m8 | Ê ö □s?

x 8 Ï Š$ t 7 Ï ã ’ Î û y 7 Ï Gp Hôq t □Î /

" Ç Ê Ò È š úü Å sÎ = » ¢ Á 9 $ #

سورة النمل ـ الآية 19

الإهـداء

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى روحي والدي الكريمين أسكنهما الله فسيح الجنات

إلى التي وقفت بجنبي وشجعتني على الارتقاء

رفيقة دربي زوجتي المحترمة

إلى بناتي سمية وخديجة وجهاد

إلى ابني الغالي محمد الأمين

إلى إخوتي وأخواتي

إلى أحبائي وأصدقائي جميعا

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاح هذا العمل المتواضع.

الطالب الباحث :

بوثليجة رمضان

شكر و تقدير

أتقدم بالشكر الجزيل، إلى كل من ساعدني ومد لي يد العون لإنجاح هذا المجهود، وإخراجه في أبهى صورة وأحسن حال، وأخصّ بالذكر أستاذي المحترم الدكتور: **أحمد قيدوم** الذي لم يبخل علي بما من الله عليه من نصح و منهجية منذ دخولي الحرم الجامعي تدريسا و تأطيرا .

دون أن أنسى أساتذة قسم علم النفس عامة وأساتذة الماجستير خاصة : أ.د. قماري محمد، د.علي طاجين، د.كريمة علاق، د.محمد حولة، د.الحاج أحمد هني، د.مصطفى منصوري الذين ما فتئوا يقدمون لي الدعم تلو الدعم طيلة تحضيري لهذا المشروع .

كما لا يفوتني أن نتقدّم بخالص تشكراتي لأعضاء لجنة المناقشة التي ستشرفنا بمناقشة هذه الرسالة، وكذا طلبة الماجستير من دفعتي، وإلى أخي الأصغر الأستاذ مسكين عبدالله الذي أشكر له حسن إعانته لي طيلة مشوار تحضير هذا العمل، وكل أستاذ نهلنا من معين علمه وإلى كلّ ناصح شقّت نصيحته لنا درب النّجاح، والى كلّ ناقد بصّرنا بعيوبنا فاهتدينا نور السبيل.

كما لا أنسى أن اشكر كل فريق الأسرة التربوية بالمديرية (مديرية التربية لولاية مستغانم) على مدهم يد العون لي، وعلى رأسهم فريق مصلحة التمدرس و الامتحانات الذين تفهموا وضعيتي وأخص بالذكر زميلي المحترم الأستاذ عيسى حرشاوي، من أجل إنجاح هذا المشروع التربوي، ومن ثمّ تسهيل وتيسير الجهد لإنجاح مشروع الرسالة.

الطالب الباحث :

بوثليجة رمضان

ملخص البحث:

يعتبر الاهتمام بالطفولة المبكرة دعامة أي نهضة على المستوى العالمي باعتبارها حاجة تربوية اجتماعية فهي تمثل استجابة لحاجات الطفل المتنوعة ومهما يمكن قوله فإن الجزائر أولت اهتماما واضحا بهذه الفئة لاسيما في القطاع التربوي بما يعرف بالتربية التحضيرية أو التعليم في المرحلة ما قبل التمدرس.

وعلى هذا الأساس قام الباحث بهذه الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على أثر الالتحاق بالتربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وللتمكن من إنجاز هذه الدراسة؛ قام الباحث بتقسيمها إلى ثمانية فصول إضافة إلى المقدمة العامة، تضمن الفصل الأول إشكالية الدراسة مع صياغة الفرضيات ودواعي وأسباب اختيار البحث، وتم فيه كذلك ذكر أهميته، معرجا على أهدافه وحدوده ومختتما بالتعاريف الإجرائية لأهم المصطلحات الأساسية فيه، أما الفصل الثاني فيحتوي على موضوع التربية التحضيرية وبرنامجها حيث تم سرد نبذة تاريخية عن التعليم التحضيري في الجزائر منذ الاستقلال، والتركيز على فلسفة التربية التحضيرية في تنمية المفاهيم العلمية للأطفال وفق ما ورد في برنامج التربية التحضيرية، وتطرق الفصل الثالث إلى الخصائص النمائية لطفل التربية التحضيرية، واشتمل الفصل الثالث على المهارات اللغوية الأربع المتمثلة في: الاستماع، القراءة، التعبير والكتابة؛ والمفاهيم المعرفية الأساسية لاكتساب اللغة (الجانبية، التوجه الفضائي والتذكر)، أما الفصل الخامس فتناول الدراسات السابقة حول الموضوع، والفصل السادس خصصه الباحث للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تطرق إلى خطوات الدراسة الاستطلاعية حيث تم توضيح المنهج المتبع وخصائص عينة الدراسة والأدوات المستعملة وخصائصها السيكومترية، تلتها إجراءات الدراسة الأساسية، وفي الفصل السابع تم عرض نتائج الدراسة والتعليق عليها، وفي الفصل الأخير قام الباحث بمناقشة هذه النتائج في ضوء الأدبيات التي سبق ذكرها

والدراسات السابقة، واختتم البحث بخلاصة عامة تضمنتها الصعوبات التي واجهت الباحث إضافة إلى ذكر التوصيات والاقتراحات المتوصل إليها، ثم تلتها قائمة المصادر والمراجع وقائمة الملاحق.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية قرآنية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ت
ملخص البحث	ث
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	ذ
قائمة الأشكال	ر
مقدمة البحث	1
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
أولا : تحديد الإشكالية	07
ثانيا: فرضيات البحث	10
ثالثا: دواعي وأسباب اختيار البحث	10
رابعا: أهمية البحث	10
خامسا: أهداف البحث	11
سادسا: حدود البحث	11
سابعا: التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في البحث	11
الفصل الثاني: التربية التحضيرية وبرنامجها	
تمهيد	17
أولا: تطور التعليم التحضيري	17
I. تربية الطفل في العصور القديمة	17
II. تربية الأطفال في العصور الوسطى	18
III. التربية عند العرب والمسلمين	19
IV. تربية الطفل في العصور الحديثة	20
V. التعليم التحضيري في الجزائر	21

ثانيا : ماهية التعليم التحضيري	23
I. تعريفه	23
II. قسم التعليم التحضيري في الملحقة	23
III. أهداف التعليم التحضيري	24

ـ قائمة المحتويات ـ تابع

الموضوع	الصفحة
IV. برامج التربية التحضيرية	25
ثالثا: اهتمام الدول بالتعليم التحضيري وبتربية طفل ما قبل المدرسة	32
رابعا: منهاج التربية التحضيرية	33
I. المحتويات	33
II. استراتيجيات ووضعيات التعلم	34
الخلاصة	35
الفصل الثالث: خصائص النمو لدى طفل التربية التحضيرية	
تمهيد	37
أولا: تعريف النمو	37
I. النمو التكويني	37
II. النمو الوظيفي	38
ثانيا: خصائص نمو الطفل في السن 4 ـ 6 سنوات	38
I. المجال الحسي الحركي	38
II. المجال العقلي المعرفي	39
III. المجال التواصلي اللغوي	40
ثالثا: نظرية بياجيه وتكوين المفاهيم	41
I. جوانب نظرية بياجيه	42
II. خصائص نظرية بياجيه	46
III. العوامل ذات الأهمية في تأمين ظهور مراحل النمو العقلي عند بياجيه	47
IV. مراحل تكوين المفهوم عند بياجيه	47
V. أهمية نظرية بياجيه في تدريس العلوم	48
VI. أوجه الشبه والاختلاف بين نظريتي بياجيه وفيجوتسكي	49
رابعا: ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية	50
I. في المجال الحسي الحركي	50

II. في المجال العقلي المعرفي	50
III. في المجال الانفعالي الاجتماعي	51
IV. في المجال التواصلي اللغوي	51
خامسا: مشاكل النمو في مرحلة الطفولة	51

ـ قائمة المحتويات ـ تابع

الموضوع	**الصفحة**
I. مشكلة التبول اللاإرادي	52
II. مشكلة الكذب	53
III. مشكلة التهتهة	54
الخلاصة	55
الفصل الرابع: المهارات اللغوية والمعرفية	
تمهيد	57
أولا: اللغة	57
I. تعريف اللغة	57
II. وظائف اللغة	59
III. اكتساب اللغة	60
IV. النمو اللغوي	66
ثانيا: المهارات اللغوية	70
ثالثا: المفاهيم المعرفية الأساسية	76
I. التوجه الفضائي (نمو الزمان والمكان عند الطفل)	76
II. الجانبية	85
III. المخطط الجسدي	92
IV. التذكر	94
خلاصة	101
الفصل الخامس: الدراسات السابقة	
تمهيد	103
أولا: دراسات محلية	103
ثانيا: الدراسات العربية	106
ثالثا: الدراسات الأجنبية	112

التعليق على الدراسات السابقة	116
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	119
أولا: الدراسة الاستطلاعية	120
I. أهداف الدراسة الاستطلاعية	120

ـ قائمة المحتويات ـ تابع

II. المنهج المتبع	120
III. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	121
IV. نتائج الدراسة الاستطلاعية	125
ثانيا: الدراسة الاساسية	139
I. المجال الزمني والمكاني للدراسة	139
II. عينة البحث وخصائصها	139
III. أدوات الدراسة الأساسية	142
1. مقياس المهارات اللغوية	142
2. مقياس المفاهيم المعرفية الأساسية	143
IV. كيفية تصحيح أدوات القياس والحصول على الدرجات الخام	144
V. الاساليب الاحصائية المتبعة في تحليل النتائج	145
الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة	
تمهيد	148
أولا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	148
ثانيا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	152
الفصل الثامن: مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	157
أولا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	157
ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	160
الخلاصة العامة	163
صعوبات البحث	167
التوصيات والاقتراحات	167
قائمة المصادر والمراجع	172
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	121
02	توزيع عينة الدراسة الأولية حسب متغير الالتحاق بالتربية التحضيرية	122
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي للأب	123
04	توزيع عينة الدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي للأم	124
05	مدى الاتفاق على صلاحية المقياس	125
06	التعديلات التي تخص بعض فقرات المقياس	126
07	الفقرة الملغاة	127
08	قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين	127
09	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	128
10	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والدرجة الكلية للأداة	130
11	توزيع معامل الثبات على أبعاد مقياس المهارات اللغوية	132
12	مدى الاتفاق على صلاحية المقياس	133
13	التعديلات التي تخص بعض فقرات المقياس	133
14	الفقرات الملغاة	133
15	قيم "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين	134
16	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	135
17	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والدرجة الكلية للأداة	136
18	توزيع معاملات الثبات على مقياس المفاهيم المعرفية الأساسية	138
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	140
20	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الالتحاق بالتربية التحضيرية	141
21	نتائج اختبار *Wilks' Lambda*	148
22	نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة الاستماع	149

23	نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة القراءة	150
24	نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة التعبير	151

قائمة الجداول ـ تابع ـ

الرقم	العنوان	الصفحة
25	نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة الكتابة	152
26	نتائج اختبار *Wilks' Lambda*	153
27	نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مفهوم التوجه الفضائي	153
28	نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مفهوم الجانبية	154
29	نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مفهوم التذكر	155

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	122
02	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الالتحاق بالتربية التحضيرية	123
03	أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي للأب	124
04	أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي للأم	125
05	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب جنس التلميذ	141
06	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة حسب الالتحاق بالتربية التحضيرية	142

مقدمة البحث

مقدمة البحث :

لقد تراكمت الأدلة العلمية من فيزيولوجية ونفسية، مبينة أن السنوات الأولى من عمر الطفل تعتبر حاسمة فيما يتصل بتكوين الذكاء والشخصية والسلوك الاجتماعي، وحسبنا هنا أن نوجز ما للتربية التحضيرية من أثر على حياة الطفل المدرسية المستقبلية، وعلى تحصيله الدراسي في المرحلة الابتدائية وما بعدها.

كما أشارت بعض الدراسات كدراسة تشومسكي (1959) وإرفن (1964) ولينبرغ (1967) وأحمد صومان (2013)، أن نتائج التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية وما بعدها لدى الأطفال الذين استفادوا من التربية التحضيرية، تفوق بشكل واضح نتائج التحصيل الدراسي لدى سواهم ممن لم يستفيدوا منها، ذلك أن التربية المبكرة تؤدي إلى تقليل عدد الراسبين وبالتالي تزيد من المردود الداخلي للنظام التربوي، وإن الوقاية من المشكلات في مرحلة الطفولة أقل تكلفة من علاجها بعد ظهورها، وإن التبكير في علاجها إذا ما ظهرت في طور مبكر من الطفولة أجدى وأجزل فائدة؛ إضافة إلى أنّ تجويد نوعية التربية، وإفساح المجال أمام ظهور القابليات والمواهب وتنميتها مما يحقق تكافؤ فرص النجاح أمام جميع الأطفال.

ولعل أنه من أهداف التربية التحضيرية من خلال المنشور الوزاري رقم 08/03-2/32 المتعلق بتدابير تنظيمية وتربوية خاصة بالتربية التحضيرية :

- تطوير ممارسة الأطفال اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة ومن اللعب.
- إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.
- تهيئة الأطفال للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

لهذا فإن تربية الإنسان في بيئته ينبغي أن تستهدف تمييز مهارات وقدرات التفكير الذي تعتبر السمة الأساسية والنظرية للإنسان، ولكن رغم أن هدف تنمية قدرات ومهارات التفكير العلمي من الأهداف التي لا يخلو من ذكرها أي تقرير علمي إلا أن الوضع الراهن للتدريس لا يعكس ذلك الاهتمام النظري بأهمية تنمية مهارات وقدرات التفكير العلمي، حيث يرى صومان (2013) "أن تعلم اللغة بعد سن السادسة يتطلب جهدا من المتعلم لأنه يحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة، كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في التدرب على تطبيق هذه القواعد مع تعرضه للخطأ والتصحيح من قبل المعلم" (أحمد صومان، 2013، ص، 793) وبذلك تنوعت تلك النماذج وتعددت حيث فيها ما هو خاص باكتساب المعرفة، ونماذج لاكتساب المفاهيم

ونماذج التفكير الاستقرائي وغير ذلك من نماذج سلوكية قد تساعد المعلم في تحقيق العديد من الأهداف المرغوبة أثناء التدريس في ظل الظروف الراهنة.

إن ما تزخر به العلوم النفسية من بحوث وتجارب، عديدة ومتنوعة، تتناول الطفولة والنمو، تحتل فيها أعمال "جان بياجيه" القسط الأعظم ليس فحسب من المنظور الكمي، ولكن أيضًا . وبالدرجة الأولى . من المنظور الكيفي، وليس من المبالغة إذا قلنا أن أي دراسة للطفولة والنمو لا تستقيم بدون دراسة عميقة واعية لأعمال بياجيه، فليس هناك من علم نفس يتناول تطور الأطفال بدون استيعاب لنظرية بياجيه وأعماله وما استثارته في البحث السيكولوجي من قضايا وآفاق ولعل أبرز دليل على عظمة أعمال بياجيه أن علماء النفس يجتمعون على ما استقرت عليه مدرسته من حقائق يناقشونها ويتفحصونها ويحاولون مواءمتها مع واقع بلادهم الثقافي. فيتناول بياجيه النمو النفسي للمفاهيم والعمليات، وإنه يتناول تطور نمو المفاهيم الأساسية المنطقية والفيزيائية وغير ذلك مما يؤلف النشاط المعرفي، ابتداء من شكله الأدنى، الأكثر عضوية (الشكل الحس . حركي للسلوك) إلى أشكاله الأرقى من التوظيف العقلي.

يعتبر النمو المعرفي بما فيه النمو اللغوي، جزءًا أساسيًا في نمو الطفل، وتجمع نتائج دراسة جاجة محمد (1994) والنقشبندي (1978) وكرم الدين (1989) على أن سنوات الطفولة المبكرة أكثر أهمية بالنسبة لهذا الجزء النمائي، ويؤثر النضج الفسيولوجي في النمو المعرفي، وتعليم الطفل في الطفولة المبكرة يفتح الباب على مصراعيه أمام الأطفال للتعرف على العالم من خلال خبراتهم مع الناس والأشياء المحيطة بهم في بيئتهم، ومع الأحداث والحيوانات، والأماكن، وكل ما هو محيط بالطفل في بيئته ويتفاعل معه، الطفل لا يمكن أن يعرف أو يفهم ماهية شيء ما دون أن يتفاعل معه ويختبره بنفسه سواء كانت الخبرة حقيقية أم من خلال صورة أو شرح أو مجسم أو حتى من خلال اللعب، كما يتعرض الطفل إلى العديد من الخبرات والممارسات من خلال تواجده في التربية التحضيرية في مراحل حياته الأولى ويكون الطفل فيها مرهف الحس سريع الاستجابة شديد التأثر قليل القدرة على الانتقاء والاختيار، وتجمع نظريات التربية وعلم النفس رغم اختلافها على أهمية هذه المرحلة من حياة الإنسان؛ وفي هذا الإطار جاء موضوع بحثنا الموسوم بـ "دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي" والذي انتهجنا في دراسته المنهج الوصفي، لكي يكون سندا تربويا لتقريب وتوحيد الاختيارات التربوية لدى فئة المربيين التي تنشط في فضاءات التربية التحضيرية وللتأكيد من خلاله على ضرورة انسجام الممارسات التربوية في هذا

الحقل التربوي الهام، ولقد تمت معالجة هذا الموضوع نظريا وتطبيقيا من خلال عدد من الفصول التي يمكن عرضها فيما يلي :

الفصل الأوّل : كمدخل للدراسة وتضمن طرح الإشكالية من خلال مجموعة من الأسئلة، التي صيغت الفرضيات كإجابات مؤقتة لها، كما تمت الإشارة إلى اهمية الدراسة وأهدافها، والتحديد الإجرائي للمفاهيم الواردة في متغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: يتناول مفهوم التربية التحضيرية وبرنامجها، وتعرضت فيه إلى نبذة تاريخية عن التعليم التحضيري في مراحل مختلفة منذ استقلال الجزائر، مع التركيز على فلسفة التربية التحضيرية في تنمية المفاهيم العلمية للأطفال، وفق ما ورد في برنامج التربية التحضيرية.

الفصل الثالث: ويشمل خصائص النمو لطفل التربية التحضيرية، مع التطرق إلى تكوين المفاهيم خلال مراحل النمو المختلفة على ضوء نظرية جان بياجيه.

الفصل الرابع: نتعرض فيه إلى اللغة ومهاراتها (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) ثم النمو اللغوي، وإلى نمو المفاهيم المعرفية الأساسية لاكتساب اللغة (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر).

الفصل الخامس: تمّ التطرق فيه إلى الدراسات السابقة حول موضوع البحث ومنها دراسات محلية وأخرى عربية، ثم تناول دراسات أجنبية.

الفصل السادس: ويشتمل على الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ويضم الدراسة الاستطلاعية؛ والهدف منها التأكد من مدى صلاحية ودقة أداة البحث، ومعرفة خصائص المجتمع الأصلي للعينة، ومواصفاته ومعرفة مدى وضوح بنود الأداة وصدقها وثباتها بالاعتماد على بعض الأساليب الإحصائية للتحقق من مدى صلاحية الفرضيات.

الفصل السابع: وفيه يتطرق الباحث إلى عرض نتائج الدراسة.

الفصل الثامن: و فيه يناقش الباحث نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة مع إمكانية تعميم النتائج المحصل عليها على المجتمع الأصلي للعينة من خلال ما احتوى عليه هذا الفصل، ثمّ يتبع البحث بالخلاصة العامة التي يبرز فيها أهم نتائج البحث مبرزا أهمية الموضوع ونتائجه إضافة إلى تحديد

صعوبات إنجازه؛ مقدّمًا بعض التوصيات والاقتراحات؛ آملاً أن أكون قد ساهمت بهذا الجهد المتواضع في إضافة لبنة إلى صرح علوم التربية بصفة عامة والإصلاح التربوي بصفة خاصّة.

الفصل الأوَّل

مدخل الدراسة

- إشكالية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أسباب ودواعي إختيار موضوع الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- التعاريف الإجرائية لمفاهيم متغيرات الدراسة

أولا: تحديد إشكالية البحث

لقد بين الاطلاع على الدراسات الحديثة كدراسة صابر سليم (1995) و أحمد صومان (2013)، والتي أجريت في مجال التربية المبكرة وما توصلت له من نتائج، أن هذه الدراسات سارت في اتجاهات عديدة نذكر منها:

-دراسات حاولت التعرف على الخصائص المميزة للأطفال عند هذه المرحلة العمرية والتعرف على أهم حاجاتهم النفسية وميولهم، كما تمكنت هذه الدراسات من تحديد أهم الخصائص المميزة للغتهم، وتحديد أهم حاجاتهم النفسية والاجتماعية والانفعالية وغيرها.

-دراسات سعت للتعرف على أهم المفاهيم والمهارات اللازم إكسابها للأطفال عند هذه المرحلة لإعدادهم للمرحلة الابتدائية، وقد حددت كثير منها بدقة أهم المفاهيم العقلية والعمليات المنطقية العقلية اللازم إكسابها للأطفال خلال هذه المرحلة، كما استطاعت دراسات أخرى تحديد المهارات اللغوية والاجتماعية الأساسية التي يلزم أن يكتسبها الأطفال خلال مرحلة ما قبل المدرسة.

إن العنصر البشري يعد من أهم العناصر اللازمة للإنتاج، وتتأثر قدراته ومهاراته تأثرًا مباشرًا بما يتلقاه في مرحلة طفولته، مما يؤكد أن نجاح الدول الاقتصادي يتأثر بمدى فاعلية برامج التربية والتعليم، والتي تشمل مرحلة الطفولة المبكرة، وأن فرص تحقيق التنمية البشرية يعتمد اعتمادًا كبيرًا على ما يوفره المجتمع من اهتمام ورعاية للطفل ولا نبالغ إذا قلنا: إن مرحلة الطفولة المبكرة هي بداية لفترات النمو المهمة في حياتنا جميعًا، وإن هدرها يعد هدرًا لأهم عنصر من عناصر الإنتاج المستقبلية وهو القوة البشرية (داليا الدهلوي، 2008).

وقد أكد الإتحاد العالمي لتربية الطفولة (ACEI)، (Frey, and Fisher, 2010)على أهمية السنوات التي تسبق المدرسة مباشرة بشكل خاص على نمو الطفل بمظاهره المختلفة (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية والروحية) ، وأعرب عن ذلك بالقول : "يدرك الإتحاد العالمي لتربية الطفولة أهمية التربية قبل المدرسة ويشدد على البرامج ذات الجودة العالية التي توفر خبرات مناسبة للأطفال: لغويا، ثقافيا ونمائيا". كما تهتم دول العالم بالتربية ما قبل المدرسية اهتماماً خاصاً، مما جعل بعضها يدخلها ضمن السلم التعليمي المدرسي (وخاصة المرحلة الأخيرة منها) أي ما بين سن 5 و6سنوات، وقد تشرف عليها وزارات التربية كفرنسا أو السلطات المحلية كإنجلترا، أو مجالس الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن الملاحظ أن أهداف الرياض تتشابه في معظم دول العالم، حيث تهدف إلى تأمين الرعاية الصحية والتدريب على العادات

والسلوك الحسن، ويتم ذلك من خلال مناهج خاصة بالأطفال، حيث تركز بعض البلدان على تعليم الأطفال مبادئ الكتابة والقراءة والحساب في المرحلة الأخيرة.

إلا أن معظم المناهج هي مناهج أنشطة متنوعة لتعويد الأطفال على النشاط والعمل، وتقدم المناهج من خلال طرائق مستمدة من أساليب ومبادئ وضعها فروبل ومونتسوري وروسو وغيرهم من رواد التربية. وتعهد التربية في رياض الأطفال إلى معلمات جرى إعدادهن بتأهيل تربوي عال في معاهد خاصة بتربية الأطفال، وفي إنجلترا يشترط أن تتوافر صفات خاصة بالمعلمة إضافة إلى تأهيلها العلمي والتربوي على إعتبار أن أساس التربية والتعليم يرسم قبل سن الخامسة، وإن كل ماينجز خلال هذه الفترة من عمر الطفل إنما يشكل 90% من العملية التربوية برمتها (سنقر، 1994، ص1).

ومن منطلق الإيمان بأهمية التربية قبل المدرسية ودورها في بناء شخصية الطفل و الارتقاء بتنشئته الاجتماعية وتأهيله للتعليم المدرسي، فقد أقر القانون التوجيهي للتربية 08/04 المؤرخ في 23 يناير 2008 ضمن فصله الثاني، "بأن السنة التحضيرية جزء من التعليم الأساسي"، كما نصت المادة 41 من نفس القانون على، "تسهر الدولة على تطوير التربية التحضيرية وتواصل تعميمها بمساعدة الهيئات والإدارات والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص"، لذا واصلت وزارة التربية الوطنية مجهوداتها قصد تعميمها لأطفال 05 سنوات أينما كانوا تجسيدا لمبدأ الإنصاف بين الجهات وذلك في آفاق سنة 2015 (projection 2015، الملحق رقم :19)، بالتعاون مع القطاع الخاص والنسيج الجمعياتي، وقد تطورت تبعا لذلك نسبة التلاميذ الجدد المسجلين بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي الذين استفادوا من التربية قبل التحضيرية من 25% سنة 2003 إلى 79 % سنة 2014، في ولاية مستغانم (الملحق رقم:22).

لقد أصبحت مرحلة التربية التحضيرية في الجزائر محطة مهمّة في حياة الطفل التربوية والنفسية والاجتماعية، تساعده على تقبل البيئة المدرسية والاستمرار في الإقبال عليها عند التحاقه بباقي مراحل التعليم الابتدائي وما بعده، وهي تتماشى مع مرحلة النمّو الممتدة ما بين الرابعة والسّادسة من العمر التي تعدّ مرحلة حرجة في نمو شخصية الطفل وتطوّرها نفسيا، اجتماعيا، وجدانيا ومعرفيا .

كما تشكل مرحلة الطفولة اهتماما ملحوظا لدى الأخصائيين وحتى الآباء، لأن الطفل في هذه المرحلة يكتسب كثيرا من معارفه واتجاهاته ومهاراته وقدراته، ومن بين هذه الأخيرة نجد المهارات اللغوية والمعرفية التي تتضمن المهارة على الكلام والكتابة وفهم الرموز الشائعة في لغة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد .

تعتبر اللغة وظيفة معرفية من المستوى العالي، فالعجز اللغوي هو من المؤشرات المبكرة على الإعاقة العصبية، والتي تذكر أحياناً بأنها تأخر نمائي (Holland, et All. 2007) وتعزى حالياً بأنها عدم تكون أو

قلة تكون ارتباطات عصبية (أو ممرات) بين خلايا الدماغ، وأحياناً يحدث العكس، عدد من الوظائف العصبية المكتسبة يمكن أن تؤثر سلباً في اللغة مثل : الصرع، والجلطة الدماغية، والتورم، والجروح الدماغية الناتجة عن الصدمات، وقد بينت دراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) عند البالغين أن وظائف اللغة تكون في الجهة الأمامية السفلية "inferior frontal" وفي المناطق الخلفية المسماة بالإنجليزية بـ"posterior tempor–oparietal"؛ واللغة تكتسب أهميتها من كونها وسيلة تواصل بين الطفل وبيئته ومن خلالها تتشكل مفاهيمه وتصوراته عن نفسه (معرفيا)، وعن موقف الآخرين منه، وعن بيئته.

إنّ أفضل مراحل اكتساب اللغة تقع ما بين عامين وسن البلوغ ، والاهتمام بدراسة الطفل في أهم مظهر من مظاهر حياته– وهو اللغة– يمكننا من بناء طرق تعليم اللغة على أساس سليم وقويم انطلاقا من بيئة الطفل الأسرية والمدرسية.

و تعد هذه المرحلة المبكرة من أخصب وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، وهي مرحلة جوهرية وتأسيسية تعتمد على مراحل النمو الأخرى، ومن خصائصها أن النمو يكون فيها سريعًا وحساسًا من جميع النواحي، فالجهاز العصبي يخضع لأقصى سرعة نمو له في السنوات الخمس الأولى، فحوالي 80٪ من النمو العقلي يتم في هذه المرحلة، كما أن هذه المرحلة هي مرحلة نمو اللغة والعاطفة والعلاقات الاجتماعية وأي اختلال يطرأ في هذه المرحلة ولا يكشف ويعالج في الوقت المناسب يقلل من قدرات الطفل العاجلة والآجلة؛ وإذا كانت مرحلة التربية التحضيرية مهمة لانطلاقة الطفل في التعليم الابتدائي خاصة في الجانب المتعلق بالمهارات اللغوية والمعرفية، فإنّ دراسة هذا الجانب يعين الآباء خاصة في فهم دور التربية التحضيرية في اكتساب اللغة كأساس لباقي المعرفة لدى أبنائهم وتعلمها.

ويحاول الباحث التعرف على دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وبالتالي فإن إشكالية البحث تمحورت في السؤال الرئيسي التالي:

هل تؤثر التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ؟

ومنه تفرعت الأسئلة التالية :

1– هل هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التعبير والكتابة) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم ؟

2– هل هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المفاهيم المعرفية الأساسية (التوجه الفضائي، الجانبية والتذكر) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم ؟

ثانيا: فرضيات البحث

الفرضية الرئيسية : هناك أثر للتربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلامذة السنة الأولى إبتدائي بمدارس مدينة مستغانم، ومنها تفرعت إلى الفرضيات الفرعية التالية :

1- هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة التعبير والكتابة) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم .

2- هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المفاهيم المعرفي الأساسية (التوجه الفضائي، الجانبية والتذكر) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم .

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار البحث

هناك دواعي ودوافع كثيرة جعلتنا نختار الموضوع نذكر منها:

1- ظهور التربية التحضيرية و بداية تعميمها .

2- محاولة الكشف عن البرنامج الجديد المسطر للتربية التحضيرية و مدى تكامله مع برنامج السنة الأولى ابتدائي .

3- معرفة دور التربية التحضيرية باعتبارها مرحلة جديدة من مراحل الهرم التعليمي بالجزائر.

4- مدى ارتباط هذا الموضوع بالتعليم الابتدائي في الجزائر الذي من شأنه أن يساعد المربين على الإلمام بالخصوصيات التربوية و البيداغوجية للسنة التحضيرية وزيادة في تبصيرهم بمختلف مجالات الأنشطة الممكنة.

5- المساهمة في إصلاح النظام التربوي الذي تشكل التربية التحضيرية نظاما فرعيا منه.

6- سبب آخر شجّعنا على اختيار هذا البحث، وهو وجود صعوبات في الميدان، ولكون الموضوع من أبرز المواضيع التي ستواجه المفتشين أو المشرفين التربويين في ميدان العمل مستقبلا هذا إلى جانب أنّ التربية التحضيرية حديثة عهد بالجزائر ولم ينل هذا الموضوع حقه من الدراسة والتّعريف، فأردنا أن نلقي مزيدا من الضوء عليه.

رابعا: أهمية البحث

تكمن أهمية الموضوع في توضيح دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، على اعتبارها أولى درجات السلم التعليمي ومن خلاله يكتسب الطفل المقومات الأساسية للتعلم و الاستعداد النفسي لمواصلة المسار التعليمي مستقبلا.

خامسا: أهداف البحث.

يهدف البحث الحالي لتحقيق ما يلي :

1- التعرف على مدى أهمية التربية التحضيرية كحلقة وصل بين البيت والمدرسة في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى الطفل .

2- هدفنا من وراء إنجاز هذا البحث أن يكون أداة مساعدة على قراءة المنهاج وفهمه وحسن تنفيذه.

3- التعرف على الفروق بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من التربية التحضيرية في المهارات اللغوية والمعرفية .

4- معرفة ماهية التربية التحضيرية.

5- التعرف على برنامج التربية التحضيرية.

6- تسليط الضوء على مراحل النمو و مشاكله في مرحلة الطفولة.

سادسا : حدود البحث

يتحدد هذا البحث بالعنوان الذي سيتناوله "دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي" وبالعينة التي شملت تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ببعض مدارس مدينة مستغانم خلال الموسم الدراسي 2015/2014، وبالأداتين المتمثلتين في مقياس المهارات اللغوية ومقياس المفاهيم المعرفية الأساسية لإكتساب اللغة.

سابعا: التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في البحث

التربية التحضيرية : "هي تلك التربية المخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة وتعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة.فهي التي تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم، كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة " المادة (38) من القانون التوجيهي 08/04 الخاص بقطاع التربية.

"تشتمل التربية ما قبل المدرسية التي تسبق التمدرس الإلزامي، على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين يتراوح سنهم بين ثلاث (03)وست(06)سنوات." المادة(38)من نفس القانون.

"التربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسة، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس(05)وست(06) سنوات ." المادة (38) من نفس القانون؛ الذي بموجبه تهدف التربية التحضيرية بالخصوص إلى :

*العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي ؛.توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيما بإكسابهم، عن طريق اللعب ،مهارات حسية و حركية.

*غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية.

*تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة ومن اللعب.

*إكسابهم العناصر الأولى للقراءة و الكتابة و الحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب 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." المادة (39) من نفس القانون.

فالتربية التحضيرية تهدف إلى مساعدة أطفال ما قبل المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية التالية:

1- التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في جميع المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية. مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات والمستويات النمائية

2- إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات الأساسية لكل من اللغة العربية والرياضيات والعلوم والفنون والموسيقى والتربية الحركية والصحة العامة والنواحي الاجتماعية

3- التنشئة الاجتماعية السليمة في ظل قيم المجتمع ومبادئه.

4- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من ان يحقق ذاته ومساعدته على تكوين شخصيته السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع.

5- الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى جو المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المربين والزملاء، وممارسة أنشطة التعليم تتفق واهتمامات الطفل ومعدلات نموه في شتي المجالات.

6- تعبئة الطفل للتعليم النظامي بمرحلة التعليم الابتدائي (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص 8).

المهارات اللغوية :

قبل التطرق إلى مهارات الغة الأربع والتي هي مهارة المتعلم على الاستماع والقراءة والتعبير والكتابة، لابد من تعريف المهارة، وذلك كما يلي :

المهارة : هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وتعرف المهارة في موسوعة علم النفس الحديث:"هي القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل" (موسوعة علم النفس الحديث،2002، ص277) وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلمه مع اقتصاد في الجهد.

أما مهارات اللغة فتعرف كما يلي :

مهارة الاستماع: تتطلب مهارة الاستماع قدرة المستمع على توجيه انتباهه للمعنى العام من خلال معرفة الكلمات التي يسميها، ومن المعاني الأساسية للغة التي يفهمها، وتتمثل في مهارة المتعلم على الاستماع للزملاء أو المعلم أثناء الحديث (كريمان بدير، 2009، ص 67)

مهارة التعبير (الحديث) : وفي الحديث يقوم الطفل بتحويل الخبرات التي يمر بها إلى رموز لغوية مفهومة، تحمل رسالته من حوله وإلى ما حوله، فهو يتحدث للأفراد عما يعرف وعما يريد وعما يشعر به، ولذلك يمثل الحديث الجانب الايجابي في التواصل اللغوي حيث يأتي الحديث مقابل الاستماع، وتتمثل في مهارة المتعلم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في تحرير موضوع ما.

مهارة القراءة: هي نشاط عقلي وفكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الإستبصار، والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء وهي مهارة المتعلم على قراءة نص بطلاقة والتفريق بين مخارج الحروف وتشكيل الكلمات (بدير وصادق،2000، ص 89).

مهارة الكتابة: هي رموز تكون كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي، والطفل في بداية تعلمه القراءة والكتابة يتعلم الحروف الأساسية عن طريق أصوات اللغة، ولكنه لا يستطيع الكتابة غلا إذا إكتمل النضج العصبي، وانه أولا يتعلم رسم الرموز الكتابية، وهذا لايتأتى دون التحكم في القبض على القلم وفي حركات يديه واصابعه أثناء تحريكهما وتآزر حركة العين مع اليد، أي إن الطفل لا يستطيع الكتابة إلا إذا وصل إلى مستوى من النضج العقلي يمكنه من تعلم الكتابة، وتتمثل في مهارة المتعلم على كتابة حروف أو جمل أو فقرة (بدير وصادق،2000، ص 139).

وتعرف المهارة اللغوية إجرائيا في البحث بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاستبيان المعد لقياسها .

المفاهيم المعرفية الأساسية لإكتساب اللغة :

التوجه الفضائي : نمو مفهومي الزمان والمكان عند الطفل .

الجانبية : يعرف " أزمار "**Azmar** الجانبية بأنها " مجموعة الخصائص وحالات اللا تماثل الوظيفي التي نلاحظها على مستوى أعضاء الجسم (يد، عين، رجل) والتي تترجم عن طريق هيمنة عضو ما مقابل نفس العضو من الجهة الأخرى من الجسم خلال الحركات العفوية أو الموجهة، تكمن الجانبية في التنظيم التدريجي لهذه الهيمنة.

وتعرف الجانبية في معجم الأرطفونيا بأنها الغلبة أو الهيمنة الوظيفية، لجزء من الجسم الإنساني، بالنسبة للجزء الآخرن الذي له علاقة في وظيفة جزئي الدماغ الكرويي. **(Le Robert d'aujourd'hui, ADGP, Paris, 1997, p822)**

التذكر: هو عملية اكتساب المعلومات وتخزينها ثم استدعائها عند الحاجة إليها.

وتعرف المفاهيم المعرفية الأساسية إجرائيا في البحث بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاستبيان المعد لقياسها.

المخطط الجسدي : يتعرف الطفل على كل أعضاء جسمه (الرأس، الجذع، الأطراف ...)

"إن التخطيط أو المخطط الجسدي هو الصورة المعاشة الديناميكية وليست الإحصائية أين تلتقي عناصر لمسية، بصرية وعقلية، هذه الحساسية التي من خلالها نشعر بالحياة توقظ فينا كل حركة عضلاتنا ونطقنا فالتخطيط الجسدي ما هو إلا طريقة تسمية وجود الحاضر بالجسد." (Chirpaz ;1976 :65).

التلميذ: هو محور العملية التعليمية التعلمية ويعرفه معروف، بأنّه "الشخص الذي استعدّ وتهيّأ لمرحلة تعليمية معينة من حيث المستوى العقلي والزمني، وذلك مما يملكه من معطى وراثي ومعطى بيئي واجتماعي" (معروف، 2006، ص 91).

ويعرف التلميذ في الدراسة الحالية بأنه كل من يدرس بقسم السنة الأولى ابتدائي بمدارس مدينة مستغانم خلال الموسم الدراسي 2014/2013.

المعلم: يعرف زبدي (2002) المعلم بأنه "المسؤول الأوّل عن تناول المادة الدراسية وتوفير الجو المناسب لاستغلالها لتحقيق نمو التلاميذ والاستفادة منها على أفضل صورة، طبقا لأهداف المنظومة التعليمية" (زبدي، 2007، ص 46).

ويعرّف المعلم في الدراسة الحالية بأنه المكلف بتدريس قسم السنة الأولى ابتدائي خلال الموسم الدراسي (2014/2013).

الفصل الثاني

التربية التحضيرية وبرنامجها

ـ تمهيد

أولا: تطور التعليم التحضيري

ثانيا: ماهية التعليم التحضيري

ثالثا: اهتمام الدول بالتعليم التحضيري وبتربية طفل ما قبل المدرسة.

رابعا: منهاج التربية التحضيرية

تمهـيد :

يشغل طفل التربية التحضيرية نفسه بالتحدث، و الاستكشاف، واللعب، وتعد كل تلك الأنشطة هامة لنموه وتطوره، ولتعلم مهارات التواصل، وسيحتاج الطفل إلى مهارات تواصل نامية بشكل جيد عندما يحين الوقت لبدء الدراسة، لكي يكون صداقات ويتعلم أشياء جديدة، ويبدأ في تعلم القراءة والكتابة، فمهارات التواصل هامة للغاية لمستقبل الطفل، وكما أنك تلعب دورا هاما في النمو المستمر للتواصل لدى طفلك، والإسماع إليه، واللعب معه سيساعده التعليم ما قبل المدرسة على بناء تلك المهارات التي يحتاج إليها للنجاح في المدرسة وفي حياته.

ويحتاج طفل من بين كل عشرة أطفال إلى المساعدة في تنمية مهارات الكلام واللغة الطبيعية، وبدون حصوله على تلك المساعدة، فإنه سيعاني من أجل أن يسمع ويتكلم، وسيكون من الصعب عليه تعلم القراءة ومن الصعب عليه اللعب مع الأطفال الآخرين؛ لذا أصبح من الضروري الإشراف على طفل ما قبل المدرسة عن طريق إلحاقه بالتعليم التحضيري باعتبار هذا الأخير قاعدة الهرم التربوي و التعليمي، وبما أن الطفل وحدة جسمية نفسية اجتماعيه فان بناءه البيولوجي يؤثر في شخصيته وتوافقه النفسي و الاجتماعي، حيث يتمكن الطفل من صقل قدراته والتكيف مع بيئته الخارجية ومحيطه المدرسي، وهنا سنحاول التطرق إلى ماهية التربية التحضيرية.

أولا: تطور التعليم التحضيري

تعتبر الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، ففيها تشتد قابليته للتأثير بالعوامل المختلفة التي تحيط به مما يبرز أهمية السنوات الخمسة في تكوين شخصيته، بصورة تترك أثرها فيه طيلة حياته. وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق العناية البالغة، وان هذا الاهتمام بالطفل وتغيير يحدث فجأة وإنما جاء نتيجة لتطور كثير من الآراء والأفكار التربوية. التي أوردتها كثير من المربين على مر العصور وسنعرض فيما يلي هذه الأفكار:

I. تربية الطفل في العصور القديمة:

لعل مصر كانت أكثر بلدان الشرق القديم عناية بالتربية. كما يقول (ماسيرو، التربية في رياض الأطفال،ص31) ففي سن الرابعة يعيش الطفل مع ألعابه من دمى وتماثيل ، ولم تكن تربيته رخوة لسنه فمنذ

السنة الأولى من عمره يسير عار القدمين حليق الرأس وتقدم له أمه تدريجيا بعض المبادئ الدينية والأخلاقية. ويدخل بعدها المدارس الولية التي يتعلم فيها مبادئ الدين وآداب السلوك والقراءة والكتابة والحساب والسباحة و الرياضات البدنية.

أما بالنسبة لليونان فقد كان الفتى الثانية يبقى حتى سن السادسة أو السابعة، تحت رعاية مرضعة أو رقيبة حكيمة في السابعة يذهب إلى مدرسة النمو أو الرياضة ويتعلم في السنوات الأولى من عمره مشقة الخشونة،الرياضة تحمل الألم والإنصاف بأخلاق الرجال وهكذا فقد اعتبر اليونان الطفل رجلا صغيرا ويؤكد" أفلاطون" بقوله أن الطفل يمكن أن يهيأ لحياة الكبار منذ وقت مبكر فيما بين الثالثة والسادسة يمكن أن يتلقى الطفل تربية خلقية تعليمية ملائمة ، ويقسم" أرسطو "التربية إلى مراحل أولها التربية الجسمية ، التي تنتهي في سن السادسة تقريبا وينبغي أن يرافقها تدريب على التمرينات العقلية سوف ينصرف إليها الطفل في المرحلة التالية لها ،أما التربية الخلقية والفكرية فلا يجوز أن تبدأ قبل الخامسة.

أما بالنسبة للرومان فإنهم لم يعرفوا المدارس حتى نهاية القرن الثالث قبل الميلاد ومن أشهر المربين الرومان<< كوان تليان >> الذي يري وجوب تخير المرضعات الفاضلات حكيمات لان الانطباعات الأولى،تترك آثار فالصوف إذا ما صبغت لم تستعد أبدا بياضها الأول وقد أيده في ذلك " سيشرون " (التربية في رياض الأطفال، ص32). وهو يقول " علينا أن نجعل الدراسة للطفل كاللعب فنكثر من الأسئلة ونعطيه المكافئات " .

ويرى أن الخطأ تعلم الأطفال أسماء الحروف قبل أن يعرفوا أشكالها، يستحسن استعمال الحروف العاجية التي يلذ الطفل لمسها ورؤيتها وتسميتها وللتدريب عليها.

II. تربية الأطفال في العصور الوسطى:

قد بدأت الديانة المسيحية بالانتشار في أوائل العصر الروماني حيث تم الاعتراف بها كديانة رسمية حيث ، طالب بابا الكنيسة بتعديل النظام التربية الذي كان متبعا أيام اليونان والرومان لأنه يمثل تراث وثنيا ولا يتلاءم مع الأهداف و الغايات التي ترمى إليها الديانة.

المسحية حيث أدت إلى ضرورة تركيز وتربية حول الأمور الدينية، تعتبر مسؤولية الوالدان حيث يبلغ الطفل سن السادسة أو السابعة يلتحق بعدها بالديار أو الكنيسة ليتلقى مبادئ الدين والقراءة على يد الراهبات.

وبمرور الزمن أدركت الكنيسة أهمية مرحلة الطفولة، فوالت عناية بأطفالها الصغار ورعايتهم لكي تتمكن من غرس المبادئ الدينية في عقولهم في وقت مبكر وكانت مدارس الأطفال ما قبل السادسة تقام داخل الكنيسة نفسها في أماكن ذلك . (نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية" ، ص107)

III. التربية عند العرب والمسلمين:

رافق لظهور الإسلام انتشار الكتاتيب التي دعت إلى الضرورة في ظهورها لانتقال العرب من الحالة البدائية إلى الحياة الحضارية وتأتي أهمية، في أن المكان الرئيسي لتعليم الصغار القرآن وقد كان للكتاب نوعان هما:

1- نوع لتعليم القرآن والكتابة يقام في منازل المعلمين.

2- نوع لتعليم القرآن ومبادئ الدين الإسلامي ، وكان مكانه المسجد وفيه يتم تعليم القرآن والحديث والأخبار وبعض الأحكام الدينية ،وقد يضاف إلى ذلك الشعر وقواعد النمو. أما السن الذي يدخل فيه الطفل إلي الكتاب ليس ثابت يمكن أن يبدأ من السن الخامسة. وقد ترك الآباء أحرار، فلم يقيدوا بسن معينة لإرسال أطفالهم للكتاب ،ولم تفرض عليهم تعليم أبنائهم، اكتفوا بأن اعتبروا لتعليم فرض من الفروض الدينية وهكذا فقد كانت الكتاتيب تقوم مقام رياض الأطفال في العصر الأموي والعباسي ، وكان بعضها خاصا بأبناء سواء الشعب وبعضها الآخر مخصصا لأبناء الطبقة العليا.

إلى جانب الأوقات المخصصة للتعليم كان المفكرون يطالبون أن يتم تخصيص وقت معين للأطفال يقضونه في اللعب ، والرياضة خصوصا في أوساط النهار وبعد انصرافهم من الكتاب ، ويقول الغزالي :"ينبغي أن يأذن للطفل بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا ليستريح إليه من تعب ،ولا يكون لعبه تعب شديد ،فالرياضة تحفظ الصحة وتنفي الكسل وتطرد البلادة وتبعث النشاط وتزكي النفس (عدنان عارف مصلح ، ص35)؛ ويرى" الغزالي" أنه من المفيد التبكير في تعويد الطفل على الخصال الحميدة وهو يقول : "الصبي أمانة عند والديه فقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة خالية من كل نفس وصورة ، وهو قابل لكل من ينقش عليه ،ومائل إلى كل ما يحال إليه "وقد أدرك الغزالي أهمية اللعب لأن منعه وإرهاقه بالتعليم يميت القلب ويبطل الذكاء (شبيل بدران ، ص107).

IV. تربية الطفل في العصور الحديثة:

ظهر عدد كبير من المربين الذين يطالبون بتربية الأطفال بشكل يختلف عن الأسلوب الذي كانت تطبقه الكنيسة المسيحية، نتيجة ذلك ظهر عدد من الأفكار والمؤلفات التربوية التي كانت ممهدة لظهور رياض الأطفال بشكلها الحديث.ومن أشهر المربين الذين ظهروا في عصر النهضة "ابراسموس" الذي ألف كتاب "آداب الطفولة " كما نشر رسالة عنوانها "التربية الحرة للأطفال"وقد بحث في طبيعة الطفولة وهو يحي باستخدام الطرق المشوقة في تعليم الأطفال ، ويحارب النظام القاسي في تربيتهم.

1 ـ آراء " كومينيوس" حول تربية الطفل:

المربي الشهير" كومينيوس" الذي كان لأرائه أثر كبير في البدء بافتتاح مدارس الأطفال في القرن 17 لذالك أطلق على "كومينيوس"(1592.1671) لقب المبشر الأول للتربية الحديثة ، وقد طرح كثيرا من الآراء ، فهو يرى أن الطفولة تمثل الراحة التي تحقق بها التربية اكبر قدر من النجاح ، لذا ادعى ضرورة توافر المدارس التي تعتني بهذه المرحلة ، وقسم التعليم إلى مراحل: 1. رياض الأطفال، 2 . المدارس الابتدائية، 3. المدارس الثانوية، 4 . الدراسة العليا والطفل في مرحلة رياض الأطفال يقضي وقته في مدارس الأمهات، حيث تكون الأم المعلمة الأولى التي يتلقى فيها الطفل حتى سن السادسة الدروس التي سوف يستعملها في الابتدائي ، ويرى أن يتم توجيه الطفل منذ نعومة أظافره نحو الأشياء التي تحيط به ليكتسب من ذلك الخبرة والمعرفة فيتعلم الطفل مثلا : معاني الماء ، الهواء ، النار ، المطر ، ويبدأ التمييز بين النور والظلام، وفي تكوين فكرة الزمن (اليوم ، النهار الليل) ، وطلب" كومينيوس" أن تهيأ للأطفال وسائل اللعب المفيدة وغير المؤذية ،لان قلة النشاط والحركة أكثر ضرر للعقل والجسم من أي شيء آخر (عدنان عارف مصلح ، ص39).

2 ـ آراء" جون جاك روسو" التربوية :

ألف "روسو" كتابه السياسي الشهير العقد الاجتماعي كما ألف إميل الذي أحدث ثورة في المفاهيم التربوية وقد نفذ صوته إلى أوربا معلنا حقوق الطفل وبذلك يكون" روسو"(1712.1778) قد وضع الأسس الصحيحة للنظرية الحديثة في التربية، ووضح من خلال كتابه إميل أرائه التربوية الجديدة ، وإميل اسم لطفل لن يجيد حتى السن الثاني عشر إلا الركض والقفز بالنمو البدني ،وتربية الحواس على أساس أن

نحيط الطفل بالوسائل التي نريد منه أن يتعلم من خلالها ، دون أن نثير شكوكه وهو يقول " لا يقدموا للطفل أداء خطيا ، لا يستطيع سماعها ودعوا الوصف والبلاغة والمجاز واكتفوا أن تعرضوا عليه الأشياء حينها" (التربية في رياض الأطفال ، ص41)

3 ـ آراء " بستالوتزي" التربوية بداية تأسيس رياض الأطفال:

لقد ركز " بستالوتزي" الذي ظهر في ألمانيا وعاش 1827.1746 اهتمامه حول تأسيس مدرسة الأطفال الغرباء وهدف التربية يظهر لنا من خلال قولهً أن أخلص التربية من أيدي الطبيعة القاسية وان انجح في جعلها فنا ينسج مع أنبل القوى المتحلية في عقولنا ونفسنا ،فان معظم أمالي تكون قد تحققت (عيسى، جلال، 2006 ص20) وقد فتح مدرسة للأطفال الأيتام بسويسرا،وحاول تطبيق أرائه بشكل عملي ، والنظام الخاص بالمدرسة خصص للعمل اليدوي ،الممتد من السادسة حتى الثامنة .

ويجب أن تكون العلاقة بين المعلم و تلاميذه على أسس إنسانية مليئة بالمحبة والمودة، والتعاون من أهم توصياته:

- ينبغي أن يعرف الطفل كيف يتكلم قبل أن يتعلم القراءة.
- ينبغي أن يرسم الطفل قبل أن يكتب.
- ينبغي أن يستفيد من الأحرف المتحركة الملصقة على الوجه.
- ينبغي أن يستعين بالأشياء المحسوسة لتعلم الحساب.
- ينبغي أن يتقن العمل اليدوي بالعمل العقلي.

V. التعليم التحضيري في الجزائر:

سوف نتطرق إلى المراحل التي يمر بها. التعليم التحضيري الجزائري (الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري الأساسي والثانوي ، ص16)

1 ـ مرحلة الستينات:

لمواجهة العديد من المشاكل المدرسية، وخاصة النقص الملحوظ للأقسام الدراسية.حولت المدارس التحضيرية إلى مدارس ابتدائية، ماعدا بعض رياض الأطفال التي كانت تدار من طرف الجمعية الدينية والتي واصلت استقبالها للأطفال دون السادسة من العمر حتى جوان سنة 1976 .

2 ـ مرحلة السبعينات:

إن التطور الاقتصادي والاجتماعي للجزائر سمح لعدد من النساء بالدخول إلى عالم الشغل تاركين بذالك التكفل التربوي بالأطفال دون السابعة. فقد صدر مرسوم تنفيذي رقم 13.382.92 أكتوبر 1992 وهي كالتالي : مرسوم رئاسي رقم 70.76 ينص على تنظيم وظيفة المدرسة التحضيرية.

مرسوم رئاسي رقم 35.76 بتاريخ أفريل 1976 و بنص على تنظيم التكوين والتربية بعنوان التعليم التحضيري .

بيان وزاري بتاريخ16جوان1976 يحدد شروط إنشاء مراكز التعليم التحضيري ،وهذه النصوص تعنى بالمدارس التحضيرية و لم تأبه فيما يخص الطفل وسنه وإمكانيته .

3 ـ مرحلة الثمانيات:

وفي هذه المرحلة أصبح التعليم التحضيري جزء من النسق التربوي ،بما انه يعمل على إثراء هياكل الجهاز التربوي ،وذلك من اجل إرساء التعليم الأساسي ، وقد حدد أيضا شكله الاجتماعي بما انه يعمل على تحرير المرأة ، والتخفيف عنها من مشاكل الطفولة إن المواد 23.22.21.20.19 من المرسوم الرئاسي 35.47 قد حدد بصفة دقيقة النقاط التالية: أن سن الأطفال الذين لهم الحق في مزاولة التعليم التحضيري، يتراوح ما بين 4و5سنوات.

أماكن استقبال هؤلاء هم رياض الأطفال ، الحضانة ، ومدارس الأطفال ولغة العربية (وثيقة تربوية مرجعية التعليم التحضيري ، 1990.ص05) يوضع هذا التعليم تحت الوصاية التربوية للوزارة المكلفة بالتربية.

4 ـ التسعينات:

في1990 تم تشكيل ونشر بصفة رسمية مجموعة من التوجيهات التي سمت بالتطبيق الفعلي للوصاية البيداغوجية، وبالتالي تحقيق الانسجام الوحيد في السير البيداغوجي لأقسام التعليم التحضيري ،وكان في ذلك كتيب يضم 90 صفحة . وهذا التطور الجديد في نظامنا التربوي جعل من كل البلديات والمؤسسات الوطنية الإنتاجية تسعى إلى تكوين مدارس الحضانة ورياض الأطفال، لرعاية أبناء السيدات والعاملات فقط.ولكن لا رعاية للأطفال الذين هم في حاجة إلى رعاية نفسية اجتماعية وتربوية واضحة في مرحلة الطفولة المبكرة

التي تعتبر من أهم مراحل الطفولة وأخطرها (وزارة التربية الوطنية، 1990، ص06) ومرسوم تنفيذي 1992على استقبال وحضانة الطفولة الصغرى إذا أصبحت تنظم نشاطات وألعاب تربوية لطفل ما قبل السنة السادسة (وزارة التربية الوطنية، ص 16)

ثانيا: ماهية التعليم التحضيري:

I. تعريفه:

يمنح التعليم التحضيري في مؤسسات موضوعة تحت الوصاية التربوية للوزير الموكل بالتربية. والمقصود بالتعليم التحضيري " إعداد الطفل لمرحلة ما قبل المدرسة وتنشئته قبل السن الإلزامي للدخول للمدرسة وتلقيه بعض الخبرات والمعلومات إضافة إلى محاولة تنمية قدراته العقلية والحسية والحركية والعناية الصحية. وبعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب (وزارة التربية الوطنية، نفس المرجع ،ص16) .

يعتبر ظهوره تغييرا أساسيا في سلم الهرم التعليمي بالجزائر حدد المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية بتاريخ 10 أفريل 1976مدة الدراسة في مرحلة التعليم التحضيري عامين قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. أما لغة المدرسة التحضيرية اللغة العربية وحدها حيث نصت المادة 11 من المرسوم الرئاسي يمنح التعليم التحضيري باللغة العربية فقط و ترك الحرية المطلقة للمؤسسات والهيئات العمومية والجماعات والمنظمات الجماهيرية التي تريد المساهمة في مدارس التعليم التحضيري، أن أطلق عليها اسم الذي تريده.

II. قسم التعليم التحضيري في الملحقة:

يجوز لمفتش التربية للمرحلة الأولى والثانية أن يطلب فتح قسم التعليم التحضيري في الملحقة ويرسل الطلب إلى مدير التربية (مصلحة الدراسات والامتحانات)بعد ما يتأكد المفتش من:

- عدد الأطفال 15 طفل على الأقل.
- وجود معلمة ذات كفاءة مهنية تتسم بالصبر والحنان وحب الصغار. يسجل مقر فتح قسم الأطفال في خريطة المدرسة الملحقة ، قبول التلاميذ يقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات كاملة والوثائق التي تقدم عند التسجيل هي كالآتي:1- طلب خطي 2- كشف الحالة المدنية 3-شهادة التعليم 4- صورتان شمسيتان 5- شهادة العمل (الأم و الأب).

على كل مؤسسة للتعليم التحضيري أن تخصص 20 %على الأقل من الأماكن الشاغرة للأطفال الذين لا ينتمي أباؤهم للقطاع المهني الذي تتبع له الهيئة المسيرة للمدرسة (وزارة التربية الوطنية، 1983 ص28)

III. أهداف التعليم التحضيري :

إن المدرسة التحضيرية لا يمكن أن تكون بديلا عن البيت ،وإنما هي مكملة له في أداء المهمة بالنسبة للطفل لأنها تعمل على تزويده بخبرات فريدة وجديدة عن طريق فرص الاختلاط المنظم مع الأقران ويقع على عاتقها بلوغ الأهداف التربوية التالية :

- أن تنمي في الطفل شعوره بالثقة في نفسه وفي الآخرين بتوفير الفرص له للتعبير عن نفسه بحرية دون أن تشعره بعقدة الذنب إذا كان تعبيره لا يتفق مع قيم الكبار.
- أن تنمي في الطفل نزوعه إلى الاستقلال وتشعره أنه شخص قادر على أن يقرر ما يتعلق بنفسه على أن تعلمه في نفس الوقت أن هناك حدود لا يستطيع تخطيها وأشياء هي من حق غيره وليس من حقه ،وأن هناك آداب عامة وقواعد سلوكية يلتزم بها الكبار .
- أن توفر للطفل المواد المناسبة التي يتمكن بواسطتها استكشاف بيئته ومحيطه، فالطفل يبدأ بمعرفة بيئته من خلال التجارب التي يمارسها، أو يراقب الغير بممارستها، فهو يتفحص ويختبر بإرادته كل جديد بشغف زائد.
- أن تنمي في الطفل رغبته في العيش مع الآخرين والمشاركة في نشاطاتهم ثم يتعلم أن يكون له دور في كل نشاط والآخرون دورهم أيضا ، فيقبل فكرة التعاون والمشاركة ويبتعد عن الأنانية والفردية ومع ازدياد ثروته اللغوية يصبح أقدر على الإفصاح عن حاجاته ورغباته على الاتصال بالآخرين وتوضيح أفكاره وعلى حل مشاكله.
- أن تزود الآباء بالخبرة والمعرفة عن أبنائهم فدورهم لا ينتهي بمجرد دخوله المدرسة التحضيرية.
- من مهام المدرسة التحضيرية أن تملأ نفوس الأطفال بحب كل ما هو جميل في الحياة وفي الفنون، فتثري عالم الطفل العقلي وتسمو بخياله وشعوره.

- أن تعد الطفل وتهيئه لحياته الدراسية المقبلة ، وكل تخطيط في المدرسة التحضيرية يجب أن يقوم على هذا الأساس، فالطفل بحاجة إلى توفير المناخ الملائم الذي يكشف عن قدرات الطفل ومواهبه ويساعده على التفكير المنظم ويعنى بصحته الجسمية والنفسية والعناية اللازمة كما يعمل على إزالة ما قد يشعر به من خوف أو رهبة حيث يترك البيت.

- أن تنمي في الطفل حب العطاء من نفسه ومما يملك، وأن تنمي من حوله المناسبات التي تجعله يألف مبدأ الأخذ والعطاء في الحياة.

- أن تعنى المدرسة التحضيرية بتطوير العمل، على تعويد الطفل كيف يعتني بصحته ويصونها من المرض وإكسابه عادات صحية بحيث تصبح العناية بجسمه عادة يومية.

- أن تعنى بتنمية قوى الطفل العقلية وتضع ثقلها على تطور إدراكه وانتباهه، وعلى تخيله وتفكيره بالإضافة إلى تطور لغته.

- أن تنمي قدرة الطفل على التعبير سواء كانت قدرة لغوية أو بالرسم أو الموسيقى والتمثيل، على أن أكثر اهتمامه في هذا المجال يقوم على التركيز في تنمية القدرة على التعبير اللغوي.

- أن تنمي الاتجاه العاطفي عند الأطفال وتعمل على إفهام الطفل بأن الكبار هم أناس يعملون معه بوعي وبروح المساعدة الايجابية بأنهم يحبونه.

IV. برامج التربية التحضيرية:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة يمر بها الطفل، وهذا حسب ما أكده علماء التربية وعلم النفس لأنها المرحلة التي يتم فيها نمو أكبر نسبة لقدرات الطفل العقلية و الاجتماعية والحسية الحركية الأساسية وبشكل سريع .وهذا ما استوجب على المهتمين والقائمين على رعاية أطفال هذه المرحلة توفير البيئة الغنية بالوسائل والمعدات التي تساعد على نمو الطفل بشكل طبيعي من خلال تلبية حاجاته ومتطلباته في النمو . ولذلك فقد تم إنشاء مؤسسات للتربية التحضيرية لاستقبال هؤلاء الأطفال ، ولكن إنشاء هذه المؤسسات فقط لا يكفي إذا لم تكن لها برامج ثرية تفيد الأطفال وتزودهم بالمعارف والخبرات.

ولهذا فقد عمل المهتمون بتربية طفل ما قبل المدرسة على إعداد برامج رأوا أنها مهمة لتلبية متطلبات الطفل للنمو .فما المقصود بالبرنامج و في ماذا يتمثل وما هي أهميته ؟.

1 ـ مفهوم البرنامج:

للبرنامج عدة مفاهيم نذكر منها ما يلي:

"يقصد به مجموع الأنشطة والأساليب التي تتم داخل غرفة الصف من أجل إشباع حاجات الطفل، وتحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج، وتنجز هذه الأنشطة والألعاب من طرف الأطفال كذلك" يقصد بالبرنامج التربوي التكتيك أو الأسلوب الذي تتبعه المعلمة في إشباع حاجات الطفل وتقديم المعلومات والخبرات المناسبة لهم ، وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها من خلال آلياته (نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية تحليل مقارن، 2003 ، ص62)

والبرنامج ما هو إلا" مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات التي يقوم بها الطفل تحت إشراف المعلمة بما يسهم في اكتساب خبرات – مفاهيم – اتجاهات تسهم في تدريبه على أساليب التفكير السليم.

إذن فالبرنامج هو عبارة عن مجموع الأنشطة والألعاب التي يمارسها الطفل داخل غرفة الصف أو خارجها في حديقة المؤسسة أو خلال الزيارات التي يقوم بها الأطفال وتنجز هذه الألعاب والنشاطات تحت إشراف المربية وقد اختيرت هذه الألعاب والنشاطات للأطفال من طرف متخصصين في تربية الطفولة المبكرة، تم إعدادها وتنظيمها بطريقة تسمح بإنماء قدرات الأطفال في كل المجالات.

وتنقسم البرامج الموجهة للأطفال إلى أربع أنواع هي: (نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية تحليل مقارن، 2003 نفس المرجع ، ص63)

البرنامج اليومي – البرنامج الأسبوعي – البرنامج الشهري – البرنامج السنوي أو الخطة السنوية

فالبرنامج اليومي : هو مجموع الألعاب والأنشطة التي يقوم بها الأطفال في اليوم ، خلال الفترة التي يقضيها في المؤسسة التربوية.

البرنامج الأسبوعي : يتمثل في الأنشطة والألعاب التي ينجزها الأطفال خلال كل أيام الأسبوع، في الفترات التي يقضونها في المؤسسات التربوية.

البرنامج الشهري : يتمثل في كل الألعاب والممارسات التي يقوم بها الأطفال خلال أيام الشهر التي يقضيها في المؤسسة التربوية.

البرنامج السنوي أو الخطة السنوية : فهي مجموع الألعاب والأنشطة التي ينجزها الأطفال خلال السنة الدراسية تحت إشراف المربية.

وقد شملت البرامج التي أعدت لأطفال التربية التحضيرية مايلي : (محمد الطيطي وآخرون، ص 269)

-عمليات تطوير حواس الطفل وحركاته.

-عمليات تطوير لغة الطفل.

-عمليات النمو العقلي أو القدرات العقلية مثل : التذكر، الانتباه ، التركيز...

-عمليات النمو النفسي والاجتماعي وتتمثل في نشاطات ترفيهية، فنية ورياضية...

2 ـ أهمية برامج التربية التحضيرية:

لبرامج طفل ما قبل المدرسة أهمية بالغة تتمثل فيما يلي:

تزويد الطفل بالأمن والتغذية في جو ملائم لنموه وإثراء معارفه التي تتوافر على نحو خاص في مدارس ما قبل المدرسة التي يمضي فيها الطفل جزء من يومه و بصورة خاصة فإن الأطفال سوف يستفيدون من الخبرات التي قد لا يحصلون عليها في المنزل. (مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة، 2004 .ص 07) تهيئ الطفل لدخول المرحلة الموالية من التعليم الرسمي، وذلك من خلال تزويده بالمبادئ والمهارات الأساسية التي تكون لديه الاستعداد لذلك التعليم ، كما تهيئه نفسيا واجتماعيا لينتقل من مراحل الاعتماد على ذاته إلى تفاعله وتعامله مع الآخرين ولأن مرحلة ما قبل المدرسة هي أساس نجاح العملية التعليمية في المراحل الموالية والخبرات التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة تبقى مسؤولة على كل ما يظهر على الطفل وما يقوم به من سلوكات في المستقبل ، فقد هدفت بعض الأنشطة العلمية المكونة للبرامج المقدمة لهذه المرحلة من الطفولة إلى:

1- تدريب الطفل على الملاحظة.

2- تدريبه على اكتساب المعلومات بطريقة وظيفية.

3- تدريبه على استخدام الأسلوب العلمي في تفكيره.

4- تعويده على العمل الفردي أو الجماعي من خلال ممارسة التجارب العلمية.

5- استغلال اهتمام الطفل في هذه المرحلة بالموضوعات الحيوية في تنمية ميوله وتكوين مهاراته العلمية (الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة، 1995 ، ص11)

6- توفير الأساس المتين لبناء الخبرة الأكاديمية عند الطفل والمتمثلة في بناء النمو اللغوي والخبرة القرائية، والأنشطة التي من شأنها أن تثير فيه الاهتمام بالكتابة والحساب (محمد عبد الرحيم عدس،مرجع سابق ، ص97)

وقد اعتمدت هذه البرامج على عدة أنشطة لبناء قدرات الطفل على الفهم والاستيعاب وتمثلت هذه الأنشطة في – التجارب والخبرات العقلية – التعبير الشفوي عن التجارب والخبرات السابقة – التعلم من خلال السماع والإصغاء – القراءة والكتابة:إلا أنه هناك من يرى أنه يمكن للطفل أن يتعلم القراءة والكتابة لكنها لا تكون ذات فعالية على المدى البعيد . (محمد عبد الرحيم عدس،مرجع سابق ، ص97)

وهناك من يرى أن ابن الخامسة باستطاعته القراءة ذلك أن" معدل ذكائهم يتراوح ما بين وتعلمهم لها في وقت مبكر يعود عليهم ، 82–170 Delores Durkinحسب دراسات أجرتها بفوائد خاصة بناء قوة مفكرة عند الطفل وذلك يكون من خلال:

الخبرات الإبداعية في اللغة : وذلك عن طريق الاستماع والإصغاء والتعبير.

–**الاتجاه القرائي** : يبنى على خبرات الطفل السابقة كاستعداده لحل الرموز، ومعرفة الحروف،.وأبناء الخامسة لا يصلون إلى درجة الإتقان إلا أنهم قارئين بسبب قراءتهم لبعض الإعلانات مثلا أو الإشارات.

–**القوة المفكرة** : وتتمثل في مساعدة الطفل على حل مشاكله بنفسه وتشجيعه على ذلك.

فالبرامج المعدة لأطفال التربية التحضيرية تلعب دورا مهما في إنماء جميع قدراتهم العقلية الاجتماعية والحسية الحركية، ولذلك اشتملت على نشاطات مختلفة تتماشى مع رغبات ومتطلبات الأطفال فهناك نشاطات لغوية مثل التعبير الشفوي، والقراءة والكتابة وهناك نشاطات علمية مثل الحساب والعد والتكنولوجيا وغيرها، كما توجد نشاطات ترفيهية مثل : المسرح، الرسم، الموسيقى، التربية البدنية وغيرها.

كما تضم برامج التربية التحضيرية أنشطة تساعد الطفل في نواح ثلاث هي : (سلسلة دراسات في الطفولة تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، ص286)

–إكسابه معلومات عن دنيا الطبيعة.

– توعيته بقوانين أساسية مثل الجاذبية، وبعمليات جوهرية مثل : الإنبات.

– تعليمه الطرق العلمية في تحقيق الأفكار والقياس.

وينصح في تخطيط برامج الأطفال أن تعطى لها الصورة الفردية، بمعنى تقدم للأطفال كأفراد، وهذا يجعل من البرنامج قابل للتبسيط أو الزيادة في التعقيد ، حسب الموقف الذي يكون فيه الطفل . ويجب إعطاء الطفل حقه في اختيار النشاط أو اللعبة التي يرغب فيها (سلسلة دراسات في الطفولة ،تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ،نفس المرجع ، ص 300)

إذن فالبرامج كما سبق وأن ذكرنا يجب أن تراعي ميول واهتمامات الأطفال ، وتراعي كذلك الفروق الفردية الموجودة بينهم سوءا من حيث مستوى استيعابهم للمعلومات أو قدراتهم العقلية والمعرفية والجسمية .فالطفل إذا وجد في الأنشطة المقدمة إليه ما يعطيه إحساس بالرضا والفرح فإنه يواظب عليها ويتفاعل معها وبذلك تزوده بالكثير من المعارف والخبرات.

لكن مهما تنوعت هذه الأنشطة واختلفت لتغذي عقل الطفل وجسمه وروحه، فإنها سوف تكون بعيدة على تحقيق ما تصبوا إليه ، إذا لم تقدم للطفل بشكل خاص يطبعه جانب كبير من اللعب، بمعنى تقديم الأنشطة في صورة ألعاب، وهذا ما سوف نبين أهميته في العنصر الموالي:

3 ـ أهمية اللعب في البرامج الموجهة للأطفال:

لقد كان يؤمن" فرويل "بأن الطفل يجب أن يزود بتربية لا يتلقاها في أسرته، ولا توجد في المدارس النظامية التي يلتحق بها فيما بعد، لذلك أراد لبرامجه أن تقدم للأطفال ما يرغبون فيه ويميلون إليه لذلك قامت على اللعب نظرا لما للعب من فوائد كثيرة في تطور شخصية الطفل وتنميتها . ونظرا لما للعب من أهمية كبيرة في حياة الطفل فإن برامج مؤسسات التربية التحضيرية لا تخلو منه.

كما أن المربين يرون في اللعب" وسيلة التعلم والنشاط الفعال (شبيل بدران، ص63) ويرى العلماء أن اللعب هو خاصية تجمع كل الأطفال، فهم في حاجة إلى اللعب دائما، وهو وسيلة تفيدهم في التعليم وتعطيهم معنى للعالم الذي يعيشون فيه والأكثر من ذلك كله هو أن اللعب مهم جدا لكل جوانب نمو الطفل، فهو عبارة عن نشاط يتعلق بكل كيانه.

ومن أنكر على الطفل حقه في اللعب فكأنما أنكر عليه حق من حقوقه في الحياة والنمو، وللعب فوائد كثيرة منها تحفيزه على نمو الطفل المعرفي ، فمن خلال اللعب تتسع قدرات الطفل في التفكير، كما ينمي لغته من خلال تشجيعه على استخدام مفردات جديدة أثناء لعبه، ويتضمن اللعب أيضا نشاط جسمي للطفل، وينمي لديه روح الإبداع كما يعتبر" وسيلة للاكتشاف للتعبير، للخيال وما يؤكد على أهمية اللعب بالنسبة للأطفال ما قامت به منظمة اليونيسكو عام1979 بمناسبة عام الطفل العالمي، حيث نظمت معرضا دوليا للألعاب واللعب في باريس إذن فاللعب يمثل دور مهم في حياة الطفل، فمن لعبه يمكننا أن نعلمه ونربيه دون ملل أو إكراه فالطفل يلعب باستمرار ويغير مواضيع لعبه كلما أشبع رغبته من اللعب في الموضوع الأول.

ومع كل موضوع يضيف الطفل إلى خبراته شيء جديد، ويعتبر اللعب عامل من عوامل التنشئة الاجتماعية فهو يكتسب حب التعاون والمبادرة خلال لعبه مع رفاقه، كما يتعلم المحافظة على أملاك الغير وعدم

الاستيلاء عليها كما ينمي لديه حب الجماعة، وطاعة الكبار إلى غير ذلك حيث أننا نجد في اللعب وسيلة أيضا لتلبية حاجات الطفل الضرورية كالغذاء والنوم مثلا فهو في بعض الأحيان لا يحب أن يأكل مثلا وهنا ما على الأم إلا أن تتحايل على طفلها من خلال اللعب ليتناول طعامه ،كما أن للعب فوائد كثيرة في تربية الطفل ليس بوسعنا ذكرها في بحثنا هذا (سنقر، 1994، ص35).

4 ـ مبادئ تنظيم برامج تربية طفل التربية التحضيرية:

لقد صممت عدة برامج لتربية طفل ما قبل المدرسة وكل برنامج اهتم بإنماء جانب من جوانب الطفل العقلية والمعرفية والحسية والحركية والاجتماعية والعاطفية، لكن تصميم هذه البرامج لم يخلو من تنظيمها وتقديم مبادئ وطرق لتقديمها للأطفال ، بمعنى كيفية الانتقال من عنصر إلى آخر(التدرج) أو من فكرة إلى أخرى وهذه المبادئ هي : (حنان عبد الحميد العناني، صص 49 ،50).

أ ـ الانتقال من المحسوس إلى المجرد:

بمعنى أن نبدأ في تعليم الطفل بكل ما يراه وما يحس به حتى تتكون أفكاره الأساسية حول هذه المواضيع لأن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لا يدرك إلا الأشياء التي يحسها، ثم ننتقل به إلى المجرد أي المعلومات المجردة التي لا يمكنه أن يراها أو يحس بها ولكنه يتخيلها أو يتصورها في عقله فقط ويساعد في هذا طبعا المعلومات السابقة التي كونها من خلال تعلمه فمثلا :لمس شيء يابس وآخر لين أحسن من تذكر شيء يابس وآخر لين.

ب ـ التدرج من البسيط إلى المعقد:

نبدأ دائما في تعليم الأطفال بالأشياء البسيطة السهلة للفهم والإدراك ولا تحتوي على تعقيدات تعيق فهمه وحتى و إن كانت المعلومات التي يجب على الطفل أن يتلقاها معقدة فيجب على المربين والمشرفين أن يقدموها للأطفال بشكلها المبسط بعد ذلك يكون تدرج في التعقيد إلى أن نصل بالطفل إلى المعلومات المعقدة ، والتي بإمكانه أن يستوعبها إذا تمكن من استيعاب المعلومات السابقة فمثلا :من السهل على الطفل أن يفرق بين اليد والقدم لكنه صعب عليه أن يفرق بين شيئين متقاربين في الطول.

ت ـ الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم:

فالحقائق بالنسبة للطفل هي كل ما يعيشه ويحسه بمعنى أنها خبراته في الحياة، فمن خلال هذه الحقائق التي يعيشها يبني مفاهيمه الجديدة والمفاهيم تنمو عند الطفل من خلال فهمه للعلاقات بين الأشياء والأحداث.

ث ـ الانتقال من المعلوم إلى المجهول:

فتعليم الطفل لابد من أن يبدأ بما هو معلوم بالنسبة له، والمعلوم عند الطفل هو كل ما يوجد في محيطه أو ما يراه في البيئة التي يعيش فيها، ثم ننتقل به إلى المجهول الذي لا يوجد أو بعيد على بيئة الطفل التي يعيش فيها.

ومن الملاحظ هنا هو أن هذه المبادئ متبعة في تعليم الكبار كذلك ، فهي مبادئ عامة لا تخص صغار السن فقط ولكنها صالحة لكل المستويات العمرية والدراسية دون استثناء.

5 ـ أنواع البرامج المطبقة في مؤسسات التعليم التحضيري:

سوف نحاول فيما يلي ذكر بعض أهم البرامج المعاصرة التي يشيع استخدامها في مؤسسات التعليم التحضيري في العالم المتقدم. (حنان عبد الحميد العناني ، صص،76،77).

أ ـ البرامج التقدمية : وهو نوع من البرامج الذي يهدف إلى دفع الطفل للتعلم من الناحية المعرفية فقط مع إهمال الجانب الوجداني للطفل.

ب ـ برامج البدايات الممتازة : والهدف من هذه البرامج هو تعويض النقص أو القصور الموجود في بيئة الأطفال، كما تدرب الأطفال على تعلم اللغة والحساب والكتابة ليتمكنوا من اللحاق بزملائهم الذين يعيشون في بيئات تزودهم بمعارف يتفوقون بها عليهم.

ت ـ البرامج التعويضية : وهو نوع من البرامج التي تهدف إلى إشباع حاجات الطفل وتعوضه عن الحرمان العاطفي الذي يعاني منه.

ث ـ برامج التدخل المبكر : هي برامج تقدم للأطفال من أجل إكسابهم مختلف المهارات التي تساعدهم على اللحاق بالأطفال الذين هم في نفس سنهم والذين قدموا من بيئات ثرية من حيث الإمكانيات ومن حيث الثقافة أيضا.

ج ـ البرامج الحسية حركية : تهتم بتنمية حواس الطفل نظرا لما لها من أهمية في استقبال المعارف ونقلها إلى عقل الطفل.

ح ـ برنامج" راشيل "و" مارجريت ماكميلان : "وقد استعملته الأختان لتدريب الطفل على الحروف وعلى الكلمات وتوفير ما يلزم لتكامل خبرات الطفل.

إضافة إلى هذه البرامج هناك برامج أخرى تهدف إلى الاهتمام بجانب من جوانب الطفل ولكن بالنظر إلى هذه البرامج نجد أنها متكاملة فكل برنامج يهدف إلى الاهتمام أو إنماء مجال من مجالات الطفل ، سوءا العقلية أو الحسية حركية أو الوجدانية، وبما أن الطفل يحتاج إلى رعاية وعناية بكل مجالاته لينمو نموا سليما وكاملا وجب استغلال كل هذه البرامج في مؤسسات التعليم التحضيري والعمل بها من أجل تحقيق الهدف المنشود من وراء إنشاء هذه المؤسسات والاهتمام بطفل ما قبل المدرسة.

ثالثا: اهتمام الدول بالتعليم التحضيري و بتربية طفل ما قبل المدرسة:

أثرت أفكار بعض المربين المختصين في تربية طفل ما قبل المدرسة و التي نادوا من خلالها بضرورة العناية بهؤلاء الأطفال ، و العمل على توفير البيئة المناسبة التي تساهم في إشباع حاجاتهم الفسيولوجية و العاطفية و العقلية على العالم كله، مما أدى إلى ظهور جمعيات و قيام مؤتمرات حاولت أن تساهم هي الأخرى بأعمالها في الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة.

فقد أوصى المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة عشر (17)عام 1939 م " بوجوب العناية بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، و ضرورة تطبيق برنامج مرن يقوم على نشاط الطفل و تكيفه تبعا لاحتياجاته العقلية والعاطفية و الفسيولوجية (جميل أبو ميزر، محمد عبد الرحيم عدس ، ص7)

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

وأوصى المؤتمر نفسه في دورته الثالثة و الثلاثين عام 1971 م بأن" التربية التي يتلقاها الأطفال قبل دخولهم المدرسة ذات أهمية كبرى ، و لذلك غدا من المهم توفير التعليم قبل الابتدائي و تطويره ، و جعله في متناول جميع الأطفال في الريف و المدينة على حد سواء .....و بهذه الطريقة يمكن للأطفال جميعهم البدء في دراستهم بداية تتصف بالمساواة (شبيل بدران ، ص246)

إضافة إلى اهتمامات بعض المنظمات الدولية مثل اليونسكو و اليونيسيف و غيرها و زاد الاهتمام أكثر نتيجة الدراسات و الأبحاث المتكاثرة في علم نفس الطفل و نموه.

و نتيجة لذلك كله فقد ازداد الوعي بوجود العناية بالطفل في سنوات حياته الأولى ، و بضرورة توفير المؤسسات التحضيرية التي تستقبل هؤلاء الأطفال ، و بهذا زاد الاهتمام بإنشاء هذه المؤسسات في العالم كله، و كان للبلاد العربية كذلك نصيب في هذا الاهتمام إلى جانب الدول الغربية.

رابعا: منهاج التربية التحضيرية:

تم اقتباس هذا الجزء من الكتاب المدرسي تعلماتي الأولى (ط 1، 2009)

I. المحتويـــــات :

يحــدد المنهاج مضامين أولية قليلـة لأنشطـة اللغــة و هي كالتالـــي :

-**1- التـــــواصـل :** - جمل اسمية بسيطـــة

- جمل فعلية بسيطـــة

- أدوات الاستفهام (من ، ما ، هل)

- الضمائـر (أنا – أنت – أنت – هو – هي)

- الصفات (كبير ، صغير ، جميل ، قبيح ، طويل ، قصير)

- الألوان (أبيض ، أزرق ، أحمر ، أصفــر)

- ظروف المكـــان (أمام ، وراء ، فوق ، تحت)

- النفـــي (لا ، ما ، ليس)

- أسماء الإشارة (هذا ، هذه)

- جمل اسميـــة مركبـــة

- جمل فعليـــة مركبـــة

- زمن الماضي (كان ، ليس)

- حروف العطــف (و ، ف ، ثم)

- الأسمــاء الموصولـــة (الذي ، التي)

– أدوات الاحتجـــاج (لأن ، لكي)

2– نشاط التهيئـــة للقـــراءة : استثمار كل السندات المكتوبة الكراسات الخاصة بالطفل، قصص ، جرائد، مجلات ، كتب الأطفال ، رسائل ، جمل بسيطة ، كلمات مألوفـــة، حروف هجائيـــة قليلـــة

3– نشاط التخطيـــــط : * وضعيـــة الجســـــم – الرأس – الجذع – الرجلين – اليدين

* رسم حر ، خطوط دائرية ، خطوط منحنية ، خطوط منكسرة ، خطوط مستقيمة ، خطوط أفقية ، خطوط عمودية ، خطـــوط مائلـــة

* رسم موجه ، رسم نفس الخطوط بمعلم ، رسم أقواس و أشكال ، كلمات مألوفـــة .

* الحروف : ب . ت . ر . س . ز . م . ف . ش . ق . ع ....

II. استراتيجيـــات ووضعيات التعلم :

يركز المنهاج أساسا على استراتيجيات اللعب في وضعيات حقيقية أو مثارة أو تخطيطية .

1/* في التعبير الشفوي :

– استثمار وقائع الحياة اليومية ، الاستقبال ، المنـــاداة ، لعب أدوار ، المسرح و العرائـــس .

– اللجوء إلى المشروع كطريقة لإثراء الرصيد – اغتنام وضعيات فك ألغاز بسيطة

– سرد قصص عاشوها في محيطهم الأسري قبل الالتحاق بالمدرسة أو في فضاء التعلـــــم

– استخدام المشاهد و الصور و تدريبهم على قراءتهـــا .

2/* في نشاط التهيئة للقراءة :

– تكليفـهم بترتيب كتب مكتبة القسم حسـب موضوعاتــها(النشاط)

– تكليف بعضهم بعرض كتاب أو قصة على زملائهم

- اللعب ببطاقات تتضمن كلمات أو جمـــــلا

- تفكيـك كلمــات أو جمـــــــل

- المقارنة بين كلمات أو جمـــل متشابهـــة

- المقارنـــة تكون في نهايـــة الفصل الثالث

3/* أما في نشاط التخطيط ينصب الاهتمام على :

1- **تموضع الجسم :** * وضعية الجـــذع على المقعـد

* ضم الرجلين ووصفهما على الأرض

* وضـــع اليدين على الطاولـــة

2- **تمارين يدوية :** رسم خطوط في الفضاء ، رسم على السبورة ، رسم على اللوحة ، رسم على الكـراس

3- **تشكيل حروف :** بالعجينة ، بالمقص ، بالدهـن

4- **كتابة الحروف :** في الفضاء ، على السبورة ، على اللوحة ، على الكراس ، تشكيل كلمة كتابة كلمـة

الخلاصة:

للطفل أهمية كبرى في حياة كل المجتمعات ، فكلما تقدم في مضمار الحضارة ، كلما زادت أوجه الرعاية التي نقدمها له ، فحياته سلسلة متصلة الحلقات ، يؤثر فيها حاضره على مستقبله ، ولا يخفى علينا أن مرحلة ما قبل المدرسة لها دور فعال ، حيث تترك بصماتها على شخصية الطفل وأدائه، وقد بين العالم بلوم أن 50% من ذكاء الفرد يحصل قبل سن الخامسة و رأى بياجيه أن للسنين الأولى من حياة الإنسان أهمية خاصة في تكوين المفاهيم وبناء المخططات العقلية وتنمية الذكاء، ودعا بستالوتزي إلى الاهتمام بهذه المرحلة لأنها تضمن للطفل تربية حقيقية وتطورا في قواه العقلية والخلقية والجسمية بحيث يمكن له أن يحيا كما يجب راضيا عن نفسه وعن غيره .

الفصل الثالث

خصائص النمو لدى طفل التربية التحضيرية

ـ تمهيد

أولا: تعريف النمو

ثانيا: خصائص نمو الطفل (4 ـ 6) سنوات

ثالثا: نظرية بياجيه وتكوين المفاهيم

رابعا: ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية

خامسا: مشاكل النمو في مرحلة الطفولة

خلاصة

تمهيـد:

إن الطفل هو محور العملية التعليمية، وعلى التربية أن تنطلق في استراتيجياتها من واقعه، وأن تستجيب لخصائص نموه واحتياجاته في كل مرحلة من مراحل هذا النمو.

ولقد عمد علماء النفس إلى تقسيم مراحل الطفولة إلى خمس مراحل، ويعد هذا التقسيم على أساس النمو الجسمي للطفل، وما يواكب هذا النمو من خصائص نفسية ونمو عقلي ولغوي وهذه المراحل هي :

1- مرحلة الطفولة الأولى: وتبدأ من الولادة حتى سن ثلاث سنوات.

2- مرحلة الطفولة المبكرة (الطفولة الثانية): من ثلاث إلى ست سنوات.

3- مرحلة الطفولة المتوسطة (الطفولة الثالثة): من ست إلى تسع سنوات.

4- مرحلة الطفولة المتأخرة: وتمتد من سن التاسعة إلى الثانية عشرة.

5- مرحلة المراهقة: التي تبدأ من سن الثالثة عشرة.

وعلى ضوء هذا التقسيم يقع أطفال الفئة العمرية من 04 إلى 06 سنوات، بين نهاية الطفولة المبكرة وبداية لطفولة المتوسطة، ومن هذا المنطلق كان لزاما التعرف على خصائص هذه المرحلة للتعرف على ملامح شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية وسماتها.

ويمكن عرض خصائص النمو ومتطلباته من خلال مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة (تلاميذ المرحلة الابتدائية) إلا أن لكل مظهر من مظاهر النمو المختلفة تطبيقات تربوية خاصة به يجب أن يدركها المعلم أو من يقوم بعملية التدريس لهؤلاء التلاميذ في تلك المرحلة.

أولا: تعريف النمو

النمو سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة ، وهي إكمال النضج ومدى استمرار وبدأ انحداره ، فالنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة ، ولا يحدث خبط عشواء ، بل يتطور بانتظام خطوة إثر خطوة ويسفر في تطوره هذا عن صفات عامة تحدد ميدان أبحاثه، وللنمو مظهران رئيسان نلخصهما في:

I. النمو التكويني:

ونعني به نمو الفرد الجسم والشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه وارتفاعه ، فالفرد ينمو ككل في مظهره الخارجي العام ، وينمو داخليا تبعا لنمو أعضائه المختلفة.

II. النمو الوظيفي :

ونعني به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته وبدلك يشمل النمو بمظهريه الرئيسيين على تغيرات كيميائية فسيولوجية طبيعية نفسية اجتماعية (فؤاد البهي السيد، 1998، ص30)

ثانيا: خصائص نمو الطفل في السن4-6 سنوات:

I. المجال الحسي الحركي:

1 ـ المجال الحسي: الحواس أدوات أساسية يتعرف بها الطفل على عالمه المادي و الاجتماعي (منظمة اليونسيف، ص 65) حيث تتمثل في:

أ- حاسة البصر: يتميز إبصار الطفل في هذه المرحلة بطول النظر إذ يصعب عليه رؤية الأشياء القريبة الصغيرة الحجم ، و يتعب الطفل في هذا السن عندما يبذل جهدا مركزا وطويلا في النظر للأشياء ، كما يتعب في إخضاع حركة العين لمجال الرؤية الضيق.

ب- حاسة السمع: يستمر نمو حاسة السمع إلى حوالي سن الثالثة عشر، وهي مفتاح الطفل لاكتساب اللغة ومعرفة الخصائص الصوتية لمكونات المحيط والتمييز بين أصواتها المختلفة.

يساعد المربي(ة) الطفل على تنمية حاسة السمع بتهيئة الظروف المساعدة على إنماء القدرة على التمييز بين الأنشطة كالاستماع إلى المسجلات عن أصوات الحيوانات وتقليد الأصوات المختلفة.

ت- حاسة اللمس: تنمي الحاسة اللمسية ، بتمكين الأطفال من استعمال الأشياء المختلفة ، الخصائص كلمس الورق المقوى والنسيج الصوفي والكتاب والخشب المصقول وغير المصقول وأنواع المعادن وكل ما هو موجود في محيط الأطفال. (منظمة اليونسيف، ص103).

ث- حاستا الشم والذوق: يستطيع الطفل من 5 إلى 6 سنوات تمييز المذاقات الأساسية كالحامض المالح الحلو والمر بدرجة عالية جدا وهما حاستان تصنيفان معلومات كبيرة عن البيئة التي يعيش فيها الطفل وينميان السلوك التكيفي كسلوك الاستعداد والتوقع والرؤية (منظمة اليونسيف ، ص 102)

2 ـ المجال الحركي:

يهدف النمو الحركي إلى التحكم في حركة العضلات المختلفة ويبدأ الطفل في تجاوز الاعتماد على عضلات الجسم الكبير كما الشأن بالنسبة للطفل من 4–5 سنوات حيث يعتمد على العضلات الصغيرة كالأصابع، والحركة تتأثر كثيرا بالنمو الجسمي والعقلي، فطفل 5–6 سنوات يستطيع أداء الحركات قبل التعلم فالوقوف على قدم واحدة لمدة تزيد عن ثمانية ثواني ، لبس وخلع ملابسهم مستقلين هي إمكانيات تتطلب من المربي أن يعمل على تحسينها كما تتطلب منه إتاحة الفرصة للأطفال بالاستقلالية.

II. المجال العقلي المعرفي:

يتطور النمو العقلي المعرفي ليصل أقصاه في سن 5–6 سنوات لنموه في السنوات السابقة، ويمكن اعتبار هذا السن إلى حد ما نهاية العمليات العقلية العملية قبل الانتقال إلى العمليات الفكرية المنطقية وتصنف مركبات المجال المعرفي بما يلي(رافع، عماد، 2009)

1 ـ الانتباه:

يتمكن الطفل في هذا السن من الانتباه الإرادي بمدى معتبر ليصل إلى عشرين دقيقة للأحداث والمواقف التي يشخصها المربي خاصة التي لها صلة برغباته واهتمامه ، لذا يحسن على المربي أن يراعي (رافع، عماد، 2009 ص97):

- اختيار المواقف و الوضعيات لدى الأطفال مع تنظيمها بشكل يجذبهم إليها.
- توزيع الأنشطة الممارسة كالانتقال من ألعاب التركيب والتفكيك أو الخروج لفضاء المدرسة.

2 ـ إدراك الزمن:

يتعمق إدراك الطفل 5–6 سنوات للزمن فيصل به إلى إدراك الأيام وعلاقتها بالأسبوع و فصول السنة، كما يستطيع المدى الزمني للدقيقة والساعة (منظمة اليونيسيف ، ص 110).

3 ـ التذكر:

يستطيع هذا الطفل أن يتذكر ما بين 4و5 أرقام بمجرد نطقها مرة أو مرتين وينمي المربي عملية التذكر بتكرار المحاولات لنطق الكلمات أو الجمل التي يستعملها الأطفال.

4 ـ التخيل:

يتم خيال الطفل 5–6 سنوات ببدأ الخضوع للواقع ونقل مزاعمة التربية ومطالبه الأطفال الآخرين مما يجعله يبدأ في التخلي عن الألعاب الوهمية كالقيام بلعبة الشرطي ويحسن بالمربي مساعدة الطفل لانتقال تدريجيا إلى الواقع ، فينتقل به عن سرد القصص الخيالية إلى الواقعية مع طرح تساؤلات حول القصص الخيالية لتصحيحها (منظمة اليونيسيف ، ص111).

5 ـ التفكير:

في هذا السن مازال التفكير متمركز حول ذات الطفل، إذ يعتمد تفكيره على الحدس والتخمين ويمكن للمربي أن يساعد الطفل بتوفير خيرات متنوعة تساعده على الخروج من التمركز حول الذات كطرح أسئلة التفسير والتعليل للظواهر المادية والاجتماعية المحيطة بالطفل للربط بين الأشياء ، وكإجابة الطفل على تساؤلاته بإجابات بسيطة و واضحة (رافع، عماد، ص257).

III. المجال التواصلي اللغوي:

يتراوح الرصيد اللغوي لطفل هذا السن ما بين 2000 و2500 كلمة، تشمل على الأفعال والأسماء والحروف والضمائر، وتتكون العبارات مما يقارب خمسة كلمات تطغى عليها العبارات الاستفهامية، أي الإكثار من طرح الأسئلة التي تزيد من معرفتهم نحو العالم المحيط بهم (منظمة اليونسيف ، ص176)

من أجل رعاية الجانب التواصلي اللغوي، على المربي (ة) العمل بالتعليمات التالية:

- أن ينوع العبارات المتداولة حيث تكون الجملة الفعلية وأحيانا غير فعلية.
- أن يتيح الفرص للنشاط الجماعي للتبادل الأطفال الحوار وبالتالي تنمية القدرة على المحاورة والمحادثة.
- أن يشجع الأطفال على التساؤل ويعطيهم الأجوبة المناسبة ويدربهم على كيفية الاستفسار.

- أن يستعمل العبارات المفهومة المأخوذة من محيط الطفل لأنها أيسر على التذكر.
- أن يهدف إلى خلق الانسجام اللغوي بين الأطفال كل الفئات الاجتماعية بالاهتمام بها جميعا وكذا الأطفال ضعيفوا البصر الذي يميلون إلى طرح الأسئلة الكثيرة مثلهم مثل ضعفاء السمع الذي يستعملون الجمل القصيرة الموجودة بها العيوب اللغوية لهذا السن، لأنه السن الذي تزول فيه هذه العيوب عند الأطفال العاديين ومن العيوب اللغوية (رافع، عماد، 2009، ص232).
- إبدال الحروف كنطق "السمش" بدلا من "الشمس"، العلة في الكلام وقلب الراء إلى اللام و السين إلى تاء والتردد في الفاء والتاء ، وإدخال الكلام في بعضه البعض ، ويتطلب هذا منه الاكتشاف أسباب هذه العيوب والتعاون على علاجها مع الطبيب والوالدين، وقد تكون هذه العيوب راجعة إلى عيوب في الحنجرة أو اللسان، أو صعوبة التمييز بين الأصوات المتقاربة أو الصمم الجزئي أو الكلي، أو إلى تعلم لغتين في وقت واحد أو إلى تأخر عقلي أو ضعف الذكاء أو تقليد نماذج لغوية خاطئة.

ثالثا : نظرية بياجيه وتكوين المفاهيم :

قبل التطرق إلى نظرية العالم النفساني "جان بياجيه" في تنمية المفاهيم، لابد من التعريف بهذا الصرح العلمي الكبير، هو "جان بياجيه" العالم السويسري جان بياجيه، ولد في 09 أوت من عام 1896 في مدينة نيو شاتيل في سويسرا وتوفي في 16 سبتمبر من عام 1980. حصل على الدكتوراه في العلوم الطبيعية عام 1918 وعمره اقل من 22 عاما. نشر العديد من البحوث في علم الأحياء. و نشر أول دراسة له في علم النفس عام 1921 عن الذكاء، ثم توالت دراسته عن الطفولة والنمو المعرفي والمعرفي الاجتماعي بشكل خاص . احتل العديد من المناصب الأكاديمية والإدارية بالجامعات ومنها جامعة تيوشتيل وجنيف والسربون. اشتهر "بياجيه" بنظريته في النمو المعرفي والتي جعلت منه واحدا من أهم المؤثرين في علم النفس المعاصر ووجهت العديد من الباحثين والمنظرين من بعده، وقد استخدم في دراساته للنمو المعرفي والاجتماعي للطفل الطريقة الإكلينيكية (العيادية) التي تعتمد على المواجهة والمناقشة للأطفال بأسئلة عن كثير من المفاهيم وقد بدأ بدراساته على بناته الثلاث في بادئ الأمر حيث كانت تهدف دراساته إلى تفهم الطريقة أو الكيفية التي يتفاعل بها الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية .

يجدر عند التحدث عن تعلم المفاهيم الرجوع إلى نظرية "بياجيه" للنمو العقلي المعرفي حيث أن تنمية المفاهيم العلمية وتعلم الأطفال يرتبط ارتباطاً مباشراً بمستوى نضجهم العقلي، ونظرا لكون أن المرحلة

العمرية من حياة الطفل موضوع الدراسة أخذت قسطها من التنويه في نظريته ارتأينا عدم التقدم في البحث دون التطرق إليها (زكرياء، يسرية، 2000، ص78).

ا. **جوانب نظرية بياجيه: و**تشتمل على ثلاثة جوانب :

1 ـ الجانب الأول : مراحل النمو العقلي (التطور المعرفي):

قسم بياجيه هذه المراحل إلى أربع مراحل (زكرياء، يسرية، 2000، ص83) :

أ ـ المرحلة الحسية الحركية (من الميلاد إلى سنتين):

يبدأ الطفل التعلم بطريقتين هما : الإحساس والحركة حيث تتشكل انطباعات الطفل عن العالم من حوله عن طريق الحواس الخمسة وعن طريق الحركة كما يكون الطفل في هذه المرحلة مخططاً ذهنياً لكل حركة يقوم بها وقد عرف بياجية المخططات بأنها (أفعال تظهر بطريقة منتظمة) .

وتنقسم المرحلة الحسية الحركية إلى ست مراحل فرعية :

- **الطور الأول:** يمتد من الولادة وحتى نهاية الشهر الأول، وفي هذا الطور يمارس الطفل المنعكسات التي ولدت معه، وأهمها أفعال المص، والتلويح باليدين والرجلين.
- **الطور الثاني:** ويمتد من بداية الشهر الثاني إلى نهاية الشهر الرابع، وفيه ينسق الطفل بين منعكساته واستجاباته، إذ تتسق حركة اليدين مع العينين، كما يلفت الطفل نحو مصدر الصوت، وينجح في الوصول إلى الأشياء والإمساك بها ووضعها في فمه.
- **الطور الثالث:** ويمتد من بداية الشهر الخامس إلى نهاية الشهر الثامن، وفيه يبدأ الطفل بتوقع نتائج الأشياء بما في ذلك أفعاله، كما يبدأ بالاهتمام بموضوعات العالم الخارجي، حيث يبدأ بالبحث عن شيء رآه ثم اختفى.
- **الطور الرابع :** ويمتد من بداية الشهر التاسع إلى نهاية الشهر الثالث عشر، وفيه يميز الطفل بين الوسائل والغايات.. فهو يبحث عن لعبته التي خبأها بوسائل مفيدة.

- **الطور الخامس:** ويمتد من بداية الشهر الرابع عشر إلى بدية الشهر الثامن عشر، وفيه يلجأ الطفل إلى التجريب والاكتشاف والتنويع والتعديل في سلوكه، فهو يسقط الأشياء ليراها تقع، ويشد لعبة عن طريق حبل ربطها به... الخ.
- **الطور السادس :** ويمتد من نهاية الشهر الثامن عشر إلى نهاية السنة الثانية من العمر، وفيه تبدأ الاستجابة للأشياء التي يلاحظها أمامه والتفكير فيها. كما تتوسع تخيلاته وأفكاره، وتنتهي هذه المرحلة بظهور درجة بسيطة من التذكر والتخطيط والتخيل والتظاهر

ب ـ مرحلة ما قبل العمليات (من 2-7سنوات):

تتميز هذه المرحلة بظهور الوظائف الرمزية واللغة كوسيلة لتمثيل المؤثرات البيئية. كما أن في مقدوره إعادة تكوين أو تقليد بعض الأفعال التي جرت أمامه قبل ساعات، ويفكر الطفل في هذه المرحلة تفكيراً غير منطقي، فإذا أعطيناه مشكلة حسية فإنه يحاول حلها من خلال التجربة والخطأ، أي أنه يفكر فيما يراه ويحسه، وهذا يوقعه في الخطأ في المواقف المتصلة بالعدد والحجم والوزن بوجه خاص لاعتماده على الحواس .

وتقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين :

ت ـ مرحلة ما قبل المفاهيم من (2-4 سنوات):

في هذه المرحلة يستطيع الطفل القيام بعمليات التصنيف البسيطة حسب مظهر واحد كمظهر الحجم مثلاً .ويكون الطفل غير قادر على صياغة المفهوم كما يصبغه الراشدون . ويسود هذه الفترة ما يسمى بالتفكير الأرواحي وهو إعطاء الحياة للأشياء الجامدة فالدمى تصبح أطفالاً مثلاً، ويتصف تفكير الطفل في هذه المرحلة بما يلي :

- بداية تطور اللغة وتكون اللغة متمركزة حول الذات أي أن الطفل ينسب الاخرين له ولا يرى سوى وجهة نظرة فقط .
- عدم القدرة على فهم ثبات الاحتفاظ مثل ثبات الوزن حيث يعجز الطفل على إدراك أن وزن كرة صغيرة من الحديد أثقل من وزن كرة كبيرة من القطن .

- يعجز الطفل عن إدراك المجردات ويتميز بعدم القدرة على انعكاسية التفكير أي أن يتابع الفرد حدوث عملية معينة ثم يرجع بها ذهنياً من النهاية إلى البداية وإدراك العلاقة العكسية .
- لا يستطيع التمييز بين الواقع والخيال .

ث ـ المرحلة الحدسية من (4-7): وتتميز هذه المرحلة بالتالي:

1- تطور اللغة ويعتبر بياجيه أن تطور اللغة عامل مهم في نمو الطفل .

2- يعتمد الطفل على الإدراك الحسي المباشر ويستطيع تكوين صور عقلية لكثير من الأشياء أي يعطيها اسماً مثل الأم والأب .

3- يمكنه القيام ببعض التجارب البسيطة .

4- لا يستطيع الطفل أن يكون صوراً ذهنية لعدة نقاط أو أفكار ولا يستطيع أن يفكر في أكثر من وجه للمشكلة الواحدة .

5- يبدأ مفهوم الزمن والفراغ بالنمو فالزمن هو الماضي البعيد والفراغ ليس فقط ما هو موجود وإنما يتعدى ذلك إلى المنزل الذي يعيش فيه ومنازل الجيران (زكرياء، يسرية، 2000، ص87) .

ج ـ مرحلة العمليات المحسوسة (من 7-12سنة)

وتتميز هذه المرحلة بالتالي :

- التخلص من التمركز حول الذات بحيث يصبح الطفل قادر على تفهم وجه نظر الآخرين .
- يحل اللعب الجماعي بدلاً من اللعب الفردي ويبدأ بتكوين صداقات .
- يتطور مفهوم ثبات الأشياء ومفهوم المعكوسية .
- تتطور العمليات العقلية مثل التصنيف و التجميع وتكوين المفاهيم طالما أنها قائمة على الخبرات المحسوسة لكنة غير قادر على ذلك بشكل مجرد .
- ويستطيع الطفل التفكير في أكثر من بعد واحد للمشكلة .

ح ـ مرحلة العمليات المجردة (من 12سنه فأكثر):

وتتميز هذه المرحلة بالتالي :

- قدرة الأطفال على التفكير المجرد مثل الصدق والأمانة والشرف.
- استخدام القوانين في حل المشاكل .
- القدرة على الاستدلال والاستنتاج بشكل مجرد .
- يحلل ويركب ويعمم وهي أرقى العمليات العقلية.

2 ـ الجانب الثاني : الوظائف المعرفية :

أ ـ التمثل:

هي عملية تحويل أو تغيير ما يواجهه الطفل من أشكال معرفية أو أشياء تناسب أبنيته المعرفية الحاضرة أو تلائمها.. فهي عملية يتم من خلالها تشويه الأشياء لكي تتناسب مع ما يوجد لديه من خبرات وهي عملية تتجه من الخارج إلى الداخل .

ب ـ المواءمة :

هي عملية تحويل أو تغيير البنى المعرفية الحالية المتوافرة في خبرات الطفل، وتطويرها بشكل يناسب المنبهات أو المدركات التي يواجهها الطفل وهي عملية تتجه من الداخل إلى الخارج .

ت ـ التنظيم :

تحدث عملية المواءمة بين المعلومات الجديدة التي حصل عليها الطفل وبين المعلومات السابقة الموجودة لدى الطفل وهذه المعلومات السابقة يعاد تشكيلها مع كل نعلم جديد وهذا ما يسمى بالتنظيم .

ويطلق على عمليتي التمثل والمواءمة بعملية التكيف حيث أن التكيف هو التوازن الأساسي في سلوك الفرد .

ويؤكد بياجيه أن العمليات الثلاث السابقة تسير في تسلسل فكلما انتهت العملية التعليمية بالتنظيم فإنها ستبدأ مرة أخرى بالتمثل في نوع آخر من النشاط .

3 ـ الجانب الثالث : البنية الذهنية (المعرفية):

وهي حالة التفكير التي تسود ذهن المتعلم في مرحلة من مراحل النمو المعرفي. ويفترض أن هذه البنية تنمو وتتطور مع العمر عن طريق التفاعل مع الخبرات والمواقف، لأن الخبرة تتضمن التفاعل...ويترتب على ذلك أن الطفل كلما نما وتطور وتفاعل مع المواقف والخبرات أدى ذلك إلى تغير في حالة البنية الذهنية المعرفية إذ أن كل جزء يسهم في تطور حالة البناء الذهني المعرفي الذي يملكه الطفل . وتمثل البنى المعرفية للطفل استعدادات توجد لكل طفل، وهي بمثابة قوالب فارغة لدى الطفل الوليد والطفل يقوم بملئها بموجودات هي عبارة عن تفاعلات وخبرات ومعارف. لذلك تشكل البنية المعرفية للطفل..

ولا يضع بياجيه دوراً كبيراً للوراثة في تشكيل البنية الذهنية للفرد حيث يكتسب الطفل من الوراثة فقط صيغاً موروثة تمكن الطفل من إنشاء بنيته الذهنية بنفسه من خلال تفاعله مع البيئة .

II. خصائص نظرية بياجيه (زكرياء، يسرية، 2000، ص79):

1-نظرية جينية:

فالعمليات العقلية تنتج من أنيات بيولوجية لها جذور في تكوين الجهاز العصبي للفرد .

2-نظرية نضجية :

لأن عمليات تكوين المفهوم تتبع نمطاً ثابتاً خلال مراحل متعددة ولها عمراً معيناً كي تظهر فيه .

3-نظرية متسلسلة هرمياً :

لأن هناك مراحل يجب أن يعبرها الفرد وفق ترتيب معين .

III. العوامل ذات الأهمية في تأمين ظهور مراحل النمو العقلي عند بياجيه

(زكرياء، يسرية، 2000، صص79،80) :

1- **عوامل بيولوجية :** تتعلق بالبناء الجسدي وهي مسئولة عن انتظام المراحل التي اقترحها بياجية .

2- **الخلفية الثقافية :** وهي المسئولة عن الفروق التي تظهر بين الأطفال لوصولهم إلى المراحل التي اقترحها بياجية وتتعلق بالبيئة المحيطة والمستوي الثقافي في الأسرة .

3- **الفعاليات والأنشطة :** أي النشاطات التي يمارسها الأطفال مما ينعكس على نموهم ذاتياً .

4- **الخبرة الجسمية :** وهذه الخبرة ناتجة عن ممارسة عمليات حسية في البيئة واستكشاف العلاقات الكامنة بين أجزائها عن طريق هذه العمليات الحسية .

5- **الخبرة العقلية :** هي نتاج الخبرة الحسية ولكنها تدور على مستوى العقل فتستخدم الرمزية والعلاقات العليا وهذه العمليات هي قمة النمو المعرفي عند بياجيه .

6- **الخبرة الاجتماعية :** وهي تساهم في النمو المعرفي عند الطفل من خلال التفاعل مع الأفراد الآخرين في المجتمع وبهذه الخبرة يتخلص الطفل من التمركز حول الذات وبالتالي التخلص من التفكير الملموس أي له دور كبير في تشكيل طبيعة الفرد في المجتمع .

IV. مراحل تكوين المفهوم عند بياجيه:

1- **المجموعات الخطية :** وهي تجميعات تتكون دون الالتفات إلى صفات المواد التي بين أيدينا ويكون التشكيل لأسباب فردية للتسلية والمتعة أي أن هذه التجميعات لا تحدث نتيجة تحكم الطفل بأوجه الشبة والاختلاف بين تلك المواد، وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل ثانوية :

أ- الصفوف الجمعية :

وفيها يضع الطفل المواد سوياً في خط مستقيم فيوجد بعض أوجه الشبة بين الأشياء التي يتم تجميعها ولكن ليس هناك أي تخطيط مسبق أو توقع بأن النتيجة ستكون مجموعة من المواد المتشابهة .

ب- الأشياء الجمعية :

حيث يكون الطفل مجموعة من المواد أكثر تعقيداً وفي أكثر من بعد واحد فهو يستجيب لمظاهر الشبة على نحو أكثر انتظاماً .

ت- المواد المعقدة :

حيث يجمع الطفل مجاميع أكثر تناسقاً ومدلولاً ولكن ما تزال المجموعة الشاملة أهم من أوجه الشبة الداخلية بين المواد .

2-المجاميع اللاخطية:

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بتجميع المواد حسب صفة واحدة من صفاتها ويواصل هذه العملية بدون انحراف عنها أي أنه لا يصرف ذهنه عن قاعدة التصنيف كما يحدث سابقاً .

3-المفاهيم الحقيقية :

وهي تختلف عن المجاميع اللاخطية من حيث الدرجة لا النوع حيث يكتسب الطفل المرونة ويغير أساس التصنيف متى شاء وبقصد وبنية واضحة . فيمكن للطفل أن يصنف مجموعة ما تبعاً للشكل ثم بعد ذلك يصنفها تبعاً للون . ففي هذه المرحلة النهائية ينتقل الطفل من الفكر القائم على المدارك الحسية إلى الفكر القائم على التجريد (زكرياء، يسرية، 2000، ص 75).

V. أهمية نظرية بياجيه في تدريس العلوم :

1- يجب على المعلمين أن يحددوا العمليات العقلية التي يستطيع طلابهم أن يؤدوها قبل أن يقوموا بتعليمهم أي مادة جديدة وأن يهيئوا فرصاً تعليمية تنسجم مع تطور التفكير لديهم .
2- ينبغي أن تصنف المفاهيم إلى مفاهيم حسية تقدم للأطفال في مرحلة العمليات الحسية ومفاهيم مجردة تقدم للأطفال في مرحلة العمليات المجردة .
3- تساعد معرفة مراحل النمو المعرفي مصممي المناهج على وضع محتوى مناسب لكل مرحلة عمرية.

4- تؤكد النظرية على أهمية العمل الجماعي والأنشطة الجماعية حتى يتحرر الطفل من التمركز حول الذات .

VI. أوجه الشبه والاختلاف بين نظريتي بياجية وفيجوتسكي :

1 ـ أوجه الشبه :

أ ـ يتفق بياجية وفيجوتسكي على أن النمو يتم في مراحل حيث يهتما بالتفاعل بين الفرد وبيئته .

ب ـ أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة غير قادر على تكوين مفاهيم علمية واعية لأن تنمية الوعي تتطلب عمليات عقلية غير متاحة للطفل في هذه المرحلة النمائية

ت ـ أن نمو المفاهيم يتم في عدة مراحل .

2 ـ أوجه الاختلاف :

أ ـ يؤكد بياجيه على النمو الداخلي للفرد بينما يؤكد فيجوتسكي على أن النمو يبدأ من الخارج في التفاعل فهو لا يرضى بمفهوم التفاعل بين الفرد والبيئة باعتبارهما عنصران منفصلان عن بعض بل التفاعل لديه ينصب على الفرد في البيئة وخاصة البيئة البشرية . ويضرب فيجوتسكي مثالاً لذلك في تعلم الكتابة فهو يرى أن الطفل حين يبدأ تعلم الكتابة لا تكون الزظائف العقلية اللازمة قد وصلت لتمام النضج ولكنها تكون في مرحلة الاستعداد والتهيؤ .

ب. وهناك ثمة اختلاف حول طبيعة العلاقة بين المفاهيم التلقائية والمفاهيم العلمية عند بياجيه وفيجوتسكي:

- يرى بياجيه أن المفاهيم التقائية هي التي تنمو من داخل الطفل وأما المفاهيم العلمية فتفرض علية من الخارج بينما يرى فيجوتسكي أن المفاهيم العلمية تنبع من المفاهيم التقائية وأن كلاهما يمثل تفكير الطفل .

- يرى بياجيه أنه لا يوجد تأثير متبادل بين المفاهيم التلقائية والمفاهيم العلمية لأن المفاهيم التلقائية خاصة بالطفل والمفاهيم العلمية خاصة بالراشدين ولذلك بينهما حاجز كبير .

بينما يرى فيجوتسكي أن بناء المفاهيم العلمية يعتمد على المفاهيم التلقائية المبنية فعلاً لدى الطفل والمستخدمة أثناء التفاعل الاجتماعي وأن هناك علاقة تفاعل بين المفاهيم التلقائية والمفاهيم العلمية.

- يرى بياجية أن هناك مقاومة وتضاد بين المفاهيم التلقائية والمفاهيم العلمية وأن مفاهيم الراشدين تحل بقوة محل المفاهيم التلقائية بينما يؤكد فيجوتسكي أن المفاهيم العلمية لا تفرض على الطفل من الخارج ولا تحل محل المفاهيم التلقائية ولكن حين تتكون منظومة المفاهيم العلمية يصاحبها تفاعل مع المفاهيم التلقائية ومع الأشياء المرتبطة بالحياة اليومية ويؤدي هذا التفاعل إلى إعادة بناء المفاهيم فتتغير طبيعتها.

رابعا: ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية:

يندرج الملمح ضمن منطق نمو الشخصية و يقصد بها مجموعة صفات و الخصائص التي يتميز بها طفل التربية التحضيرية في هذه المرحلة العمرية، و يتجلى هذا الملمح فيما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2008 ص16).

I. في المجال الحسي الحركي:

- ينفد أنشطة من حركات شاملة و دقيقة(كلية و جزئية) بتناسق و دقة و مرونة.
- يتموقع في الزمان و المكان حسب معالم الخاصة به.
- يتعرف على إمكاناته الجسمية وحدوده الحسية والحركية.

II. في المجال العقلي المعرفي:

- يظهر اهتمامه وفضوله لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والعلوم التكنولوجية.
- يوظف تفكيره في مختلف المجالات(يستكشف، يمارس، يستعمل المعلومة، يوظف حكم النقدي و يحل المشكلات).

- يوظف الفكر الإبداعي.
- يظهر اللبنات الأولى في بناء المفاهيم(الزمن، المكان، المقدار، الكمية، القياس، الحجم، الوزن الشكل، المساحة، اللون، المادة، الجمال، التوازن، الصوت...).

III. في المجال الانفعالي الاجتماعي:

- يكتشف ذاتيه و فردانيته.
- يتبادل مشاعره وأحاسيسه مع الآخر.
- يظهر استقلاليته من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجه.
- يستعمل الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجياته و ميوله و رغباته و اهتمامه.

IV. في المجال التواصلي اللغوي:

- يتحدث و يعبر بصفة سليمة.
- يبحث و يتساءل و مدلولات الكلمات.
- يستعمل الجمل الاسمية و الفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/الجملة (ينطق كلمة و يقصد الجملة).

خامسا: مشاكل النمو في مرحلة الطفولة

المشكلة في النمو هي عدم قدرة على التوافق بين الإمكانات الفرد واستعداداته من ناحية، وبين مطالب النمو وتوقعات البيئة المادية والاجتماعية منه من ناحية أخرى، وتتركز مشكلات الطفولة المبكرة في الخوف وضعف الثقة في النفس، الحركات العصبية (مص الأصابع، وقضم الأظافر) صعوبات النطق والتهتهة، الكذب، السرقة الميل للتشاجر، الغيرة، التبول اللاإرادي . (سهير كامل أحمد، ص99)

ومن خلال التحدث عن النمو الانفعالي الاجتماعي سابقا تطرقنا لتناول مشكلة الغيرة عند الأطفال وكذا العدوانية والخوف، وسوف نعرض في هذا الجانب ثلاث مشكلات أخرى والتي تعتبر من بين المشكلات السائدة بين الأطفال في هذه المرحلة العمرية وهي :مشكلة التبول اللاإرادي ، مشكلة الكذب ، مشكلة التهتهة.

I. مشكلة التبول اللاإرادي:

كثيرا ما نجد الأطفال يتبولون أثناء نومهم بالليل في سن كان ينتظر منهم فيها أن يكونوا قد تعودوا ضبط جهازهم البولي.

وسن ضبط الجهاز البولي تختلف من طفل لأخر، اختلافات كبيرة يرجع بعضها إلى حساسية الجهاز البولي وإلى حجم المثانة وسعتها وسن ضبط هذا الجهاز تقع بالتقريب في الثالثة من العمر ، ولو أن بعض الأطفال يضبطون قبل سن الثالثة بكثير ، وإذا استمر الطفل يتبول وهو نائم إلى ما بعد الرابعة فعلى الآباء أن يفكروا جديا في الأمر (سهير كامل أحمد، ص99)

وقد تتعدى أسباب هذه المشكلة من جسمية ونفسية ، ومن بين الأسباب النفسية نجد الخوف، فقد يكون قائما بذاته كالخوف من الظلام أو من التهديد أو بعد سماع قصة مزعجة ... وقد يدخل في تركيب انفعال آخر معين... ففي حالة مجيء مولود جديد في الأسرة قد يهتم به الوالدان ويهملان من قبله، فيصحب ذلك شعوريا بالنقص وكثيرا ما يصحب الغيرة من مولود جديد بتبول أثناء النوم.

ويمكن أن نجد بعض القواعد التي يجب أن تراعى مع الطفل الذي لديه حالة التبول وهي كما يلي (سهير كامل أحمد، ص99)

1. إتباع نظام دقيق جدا لمواعيد التبول وللوقاية يمكن تنفيذ هذا النظام من الأشهر الأولى.
2. تعويد الطفل نهارا ضبط نفسه مدة كافية وذلك بالمباعدة بين أوقات ذهابه للتبول نهارا.
3. منع تناول السوائل بكميات كبيرة قبل النوم.
4. إذا كان يخاف الظلام فليكن في غرفة نومه ضوء بسيط جدا أو إناء خاص به للتبول أو فليصاحبه أحد الكبار المحيطين إلى دورة المياه.
5. زيادة ساعات النوم والراحة للطفل الذي يتبول في أثناء النوم.
6. توفير ما يؤدي إلى إشباع الطفل حاجاته النفسية الأولية من امن وتقدير وعطف وحرية...الخ.

II. مشكلة الكذب:

هناك نوع من الكذب أساسه سعة الخيال وهو يسود مرحلة الطفولة المبكرة وهذا النوع من الكذب ليس له خطورة في سلوك الطفل وغالبا ما يزول هذا الكذب بمجرد توجيه الطفل وتوضيح الأمور له خاصة وأن العوامل الكائنة وراء هذا النوع مرتبطة بمستوى معين من النمو العقلي والإدراكي وتنتهي بوصول الطفل إلى مستوى أعلى من النمو (سهير كامل احمد ، ص 103).

أما النوع الثاني فهو الذي توجد وراءه دوافع نفسية مختلفة حيث يوجد الطفل في بيئة تخلق لديه بعض الدوافع السلبية التي تدفعه إلى الكذب.

وهذه أهم فروع هذا النوع و تعرف بدوافعها الكائنة وراءها (سهير كامل احمد ، ص 104).

1- الكذب الانتقامي: وفيه يكذب الطفل ليوقع الأذى بطفل أخر كنوع من الانتقام إذا كان لا يستطيع مواجهة هذا الطفل و يرتبط هذا الكذب بضعف الأنا الأعلى (الضمير) و يلجا كثير من أطفال رياض الأطفال إلى هذا النوع إذا وجدوا من المعلمة استجابة لشاكياهم و ميلا إلى عقاب بدون التحقق من المخطئ.

2- الكذب الدفاعي: وفيه يكذب الطفل ليدفع عن نفسه الأذى، وهو أكثر أنواع الكذب انتشارا في هذه المرحلة فالطفل يسرع إلى الإنكار عند مواجهته بخطأ ارتكبه أو بعمل أتاه ترتب عليه إفساد أو إتلاف بعض الأشياء.

3- الكذب الإدعائي: وقد يكذب الطفل ليعوض شعورا بالنقص يعاني منه سواء كان هذا النقص حقيقيا أو متوهما ويلجأ إليه الأطفال الدين لا يجدون مجالا يؤكدون فيه دواتهم وهو ما نشاهده أيضا عند الكبار.

4- الكذب الأناني: وفيه يكذب الطفل لتحقيق مصلحة لنفسه أو ليضع نفعا لطفل أخر ويرتبط هذا النوع أيضا بدرجة النمو الأخلاقي عند الطفل ونوع النموذج أو القدوة التي كانت متاحة أمامه ممثلة في الوالدين.

ولكل حالة فردية نوع خاص من العلاج يتوقف على ظروفها ، ولكن هناك بعض المبادئ توجه إلى الآباء والمعلمين وهؤلاء الأطفال في حاجة إلى: (سهير كامل احمد ، ص 105)

1- توفير جو من المحبة والشعور بالأمن للأطفال حتى لا تتولد لديهم الكراهية التي تدفعهم إلى الكذب الانتقامي.

1. عدم عقاب الطفل العقاب الشديد لان من الخوف العقاب من أهم الدوافع التي تلجئ الطفل إلى الكذب.

2- ألا يسمح للطفل أن يفلت بكذبه بل يجب أن تعلمه إننا عرفنا سلوكه و إن نعطيه الفرصة لتجنب الكذب حتى لا يتدعم سلوك الكذب لديه كوسيلة لتحقيق رغباته و التخلص من المأزق التي يقع فيها.

3- التسامح مع الأطفال في بعض المواقف مع شرح أخطائهم لهم و إعطائهم فرصة لتصحيح ما يقعون فيه من أخطاء أو سلوك غير مرغوب فيه.

III. مشكلة التهتهة:

أكدت البحوث والدراسات المختلفة أن صعوبات النطق تشترك فيها عوامل جسمية وعوامل نفسية ويمهد لظهورها طريقة نمو الشخص و تكوينه، وهذه يشترك فيها عوامل بعضها وراثية وبعضها بيئية... والعامل النفسي الأساسي في التهتهة هو التوتر النفسي المصاحب للقلق أو الخوف أو فقدان الشعور بالأمن أو الشعور بالنقص ، وأكد الباحثون أن كلام الطفل المصاحب بالتهتهة لا يختلف في الأصل عن كلام الطفل العادي ، ولكن الأهل الذين لاحظوا شيئا من التهتهة الطبيعية عند طفلهم وراحوا يعتبرون أن طفلهم غير قادر على التكلم بشكل طبيعي ، تنتقل فكرتهم هذه إلى الطفل نفسه دون شعور منه ، فهو أيضا يصبح ظانا أنه لا يستطيع التكلم كالآخرين وأنه مصاب بعلة أو نقص ، فينظر إلى نطقه بشيء من القلق وعدم الرضا ، وأن الأطفال يمرون سريعا وبشكل تلقائي خلال فترات التهتهة التي تنتابهم طالما أن أحدا لم ينتبهم أو يلاحظ عليهم ذلك (سهير كامل احمد ، ص 105)

ومعالجة هذه المشكلة تكون بتجاهلها تماما وبإيجاد جو من السعادة والاطمئنان للطفل ، وبعدم محاولة الأهل بذل أي جهد في تصحيحها – وإذا ما استمرت العلة لما بعد السنة الرابعة فيحسن اللجوء إلى أخصائي لتعليم الكلام بالإضافة إلى المعالجة النفسية (كريمان، إميلي، 2000، ص 185).

خلاصـة:

إن دراسة جوانب النمو الطفل 4–6 سنوات تتجلى في محاولة الفهم الأعمق لهذه المرحلة بالذات فمن خلال هذا الفهم نستطيع توجيهه إلى التعلم على أسس علمية تراعي حاجاته وقدراته .

كما أن للطفل حاجات أساسية ينزع إلى إشباعها ، وهو يشبعها عادة في أثناء تعامله مع البيئة التي يعيش فيها ، ففي حياته الأولى قد يكون متمتعا ببيئة تشبع له حاجاته ، وقد يكون في بيئة تعطل هذا الإشباع أو تقف دونه، وإزالة هذه العقبات تحدث أساليب عدة للتكيف ، ويغلب أن تكون أساليب السلوك الشاذ (سواء كان كذبا أو سرقة أو تهتهة أو تبول لاإرادي...) أساليب تعويضية أو دفاعية، تشتق فكرتها الأخيرة من البيئة ، وقد تكون هذه البيئة – التي يجد فيها الطفل الفكرة – هي البيئة الكاتبة أو غيرها مما يشبهها.

الفصل الرابع

المهارات اللغوية و المعرفية

ـ تمهيد

أولا: اللغة

ثانيا: المهارات اللغوية

ثالثا: المفاهيم المعرفية الأساسية

الخلاصة

تمهيد :

لا شك في أن الطفل يأتي إلى المدرسة في السنة الابتدائية الأولى، ومعه رصيد لغوي، يستطيع من خلاله التعبير عن نفسه في جمل معينة، تقصر أو تطول، كما هو قادر على فهم ما يسمع من كلام ؛ ويبدأ النمو اللغوي عند الطفل منذ أن يستمع في سريره إلى الكبار، وكلما زاد استماعا إليهم، ارتبطت لديه الرموز الصوتية بما تدل عليه من أشياء أو صفات و ما يربط بينها من علاقات مختلفة .

ومن خلال هذه المعاني والمفاهيم، وما يتصل بها من خبرات وتجارب يمر بها الطفل، يشكل رصيده اللغوي، ويستخدم الطفل كذلك رموز الكلام في التفكير، وفي الكلام بادئا من الكلمات المفردة، والعبارات البسيطة، إلى الجمل والعبارات البسيطة؛ ومن المعروف أن الطفل محب للاستطلاع، وهذا الحب يدفعه إلى معرفة كل ما يحيط به . وبهذا تزداد ثروته اللغوية، ويضيف في كل يوم من خبراته وتجاربه ومعايشته مع من يتصل بهم إلى قاموسه اللغوي كلمات و تراكيب، ويزداد فهما لكلمات وتراكيب، ويزداد فهما لكلمات وتراكيب لغوية جديدة، وفي سن الخامسة نلاحظ تحدث الطفل عن نفسه وتقليده لما يسمع من أصوات، وكل هذه تعزز قاموسه اللغوي .

أولا ـ اللغة:

I. تعريف اللغة :

1 ـ لغة: على وزن فعلة من الفعل لغوت أي تكلمت، والمصدر اللغوي من الفعل لغا، ويعني النطق والكلام.

2 ـ **اصطلاحا :** "هي نظام من الرموز التوفيقية تستخدمه المجموعة للتواصل فيما بينها، وعندما نقول أن شخصا يتقن لغتين مثلا: فغننا نعني انه يعرف نظامين مستقلين من الرموز التوفيقية، وبالتالي يستطيع أن يتواصل مع أفراد ينتمون إلى مجموعتين بشريتين لكل منهما نظامها اللغوي الخاص" (محمود أحمد

السيد،1995، ص 07) ولقد جاء في قاموس مصطلحات علم النفس التربوي: "على أن اللغة هي وسيلة الاتصال والمتفق عليها بين جميع أفراد الجماعة المتكلمين بنفس اللسان الذي يسمح بالتفاهم فيما بينهم" (Robert Lafon M 1969 K p 617) ، ولقد قدم ثورندايك Thorndike (1984) تعريفا للغة " بأنها أعظم اختراع قام به الإنسان كما أنها الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية من أي وسيلة أخرى كالمؤسسات و المدارس وغيرها، كما أنها تفوق أي وسيلة مادية من حيث التأثير على الكائن الآدمي " (محمد محمود النحاس، 2006، ص 11).

أما ستيفن بنكر Steven Pinker (1997) فيقول في كتابه غريزة اللغة على "أنها ليست من صنع الإنسان أو إنتاجا لإبداعه أو إنها شيئا نتعلمه كما نتعلم كيف نخبر عن الزمن، بل أن اللغة قطعة من التكوين البيولوجي من أدمغتنا تتطور، وتنمو عند الطفل بشكل عضوي دون جهد مبذول متعمد، ولهذه الأسباب عمد علماء الإدراك إلى وصف اللغة بأنها مقدرة سيكولوجية وأداة عقلية، و نظام عصبي ".

أ ـ اللغة: مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، أو هي نظام عرفي لرموز صوتيَّة يستغلها النَّاس في الاتصال ببعض، وهي مهارة اختصَّ بها الإنسان، وتشمل الكلمات، واللَّهجة، والنَّغمة الصوتيَّة والإشارة، وتعبيرات الوجه والجسم، وأيَّة رموز أخرى تستعمل للتَّعبير.

ب ـ واللغة: هي وسيلة الاتصال الأساسيَّة بين الأفراد في المجتمع، وإن بعض أخطاء الاتصال الإنساني في العلاقات الاجتماعيَّة هي نتيجة أخطاء في استعمال اللغة، وهي كذلك وسيلة من وسائل النمو العقلي والتَّوافق الانفعالي والتَّنشئة الاجتماعيَّة، واللغة نوعان لفظيَّة وغير لفظيَّة؛ أي مكتوبة (أحمد، عبد اللطيف، أديب، 2009، ص5).

ت ـ إنَّ اللغة تلازمنا منذ الولادة، ونحن نستخدمها في جميع أوجه الحياة، نستخدمها للتَّعبير عن مشاعرنا أو لنقل الخبر أو الاستعلام عن أمر ما، كما نستخدمها للزَّجر والنَّهي، ونستخدمها في المراسيم الاجتماعيَّة والشَّعائر الدينيَّة ونستعملها للتَّشجيع أو لتثبيط الهمم، ونستخدمها كذلك

للإقناع وللدعاية والإعلان، وفي الأغاني، والشعر، والخطابة وفي تنظيم علاقاتنا السياسيَّة والاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة ونستخدم الشَّكل المكتوب منها لتدوين ما نريد تدوينه من وثائق ومعاهدات، وأدب، وعلم، وفن، وما شابه ذلك.

ث ـ إنَّ اللغة – وخاصَّة قواعدها – ميزة إنسانيَّة فطريَّة، ذلك أنَّ الاستعداد للكلام فطري، أمَّا اللغة التي يتحدَّث بها الفرد فهي مكتسبة؛ أي متعلمة.

ج ـ هي وسيلة تواصل وتفاهم بين الشعوب لأنها تساعد المرء على التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وعمّا يريده من الآخرين وعمّا يكنّ إزاءهم من مشاعر وعواطف (طه ،1993 ، ص433).

كما يعرفها الدكتور السيد عبد الحميد سليمان في كتاب سيكولوجية اللغة والطفل بأنها " قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اصطلاحية منطوقة يتواصل بها الأفراد في مجتمع ما ".

II. وظائف اللغة:

هناك وظائف عديدة للغة منها (نجم الدين، 2005، 29) :

1- تشكل اللغة أداة توافق وتكيف مع شروط الحياة الخارجية والداخلية وهي أداة التعبير عن الأحاسيس والأفكار والمشاعر ....الخ.

2- تعتبر اللغة أداة اتصال وتفاهم بين الأفراد والجماعات ويعتقد بعض العلماء بأن هذه الوظيفة هي الأساسية بالنسبة للغة .

3- اللغة تساعد الإنسان في السيطرة على الأشياء والموضوعات وعلى البيئة.

4- اللغة تعتبر أداة فعّالة في تسجيل الحوادث والتجارب الماضية وهي أداة لحفظ البيئة .

5- اللغة هي أداة التفكير لدى الإنسان .

6- يمكن أن تقوم اللغة مقام أداة سيطرة وطغيان بين الأفراد والجماعات بعضهم على البعض الآخر.

7- اللغة تقوم بوظيفة التعلم والاكتساب للمعلومات والخبرات.

8- ويمكن الاعتماد على اللغة في تطبيق الاختبارات، والمقاييس، وإجراء الاستفتاءات والمقابلات على الأفراد بشأن التمييز بين الحالات السوية والحالات المضطربة.

9- يرى علماء النفس بأنّ اللغة تساهم في عملية التفريغ النفسي للشحن النفسية المؤلمة وتجعل الإنسان ينغمس في الأحلام التي تأخذه بعيداً عن الواقع الحاضر.

10- ترى المدرسة السلوكية بزعامة (جون وطسون) بأنّ اللغة يمكن أن تستخدم كأداة لإثارة العواطف لدى الغير فهي تخضع لمبدأ المثير والاستجابة والإشراط ، فالمثير هو الكلمات المسموعة بما فيها من مدلول أو معنى والاستجابة هي السلوك اللغوي (أو غير اللغوي) الذي ينجم عن ذلك ، وقد أشار العالم الروسي (إيفان بافلوف) إلى دور اللغة والرموز اللغوية في عملية الإشراك لدى الإنسان وأطلق على ذلك اسم النظام الإرشادي الثاني الذي يوجد لدى الإنسان دون الحيوان. (الزراد، 1990، صص13،14،15)

III. اكتساب اللغة:

هناك العديد من الاتجاهات والنظريات التي تعالج مسألة اكتساب اللغة (أحمد، عبد اللطيف، أديب، 2005، ص8)، وتشرح الخطوات التي يمر بها الطفل الذي يكتسب اللغة . ومع ذلك لم يعرف حتى الآن وبشكل دقيق كيف تتم عملية اكتساب اللغة هذه .

" وتعد عملية اكتساب اللغة الأولى، حسب وجهة نظر العقلانية ، نتيجة لخصائص فطرية لدى الطفل وليست نتيجة للتقليد والتعزيز حسب النظرية السلوكية ، ويعتقد تشومسكي، أن معرفة الطفل للغته مستمدة من قواعد عامة تشكل كمبادئ لغوية فطرية تقرر الصيغة التي يمكن للغة أن تأخذها"

ولمزيد من التوضيح لابد من التطرق إلى موضوع اكتساب اللغة في الطفولة المبكرة ، حيث نجد أن اكتساب اللغة الشفوية في الطفولة تبرز أولاً حيث يتعلم أطفال العالم كلهم أياً كانت لغتهم ولغة محيطهم بإتباع العملية نفسها وباختيار الجمل نفسها، ويكون هؤلاء الأطفال في السن نفسها على وجه التقريب (سلمان ، 2000 ص59).

1- مراحل اكتساب اللغة:

أثبتت الدراسات اللغوية الحديثة ، أنّ اكتساب اللغة عند الأطفال يقسم إلى أربع مراحل (أحمد، عبد اللطيف، أديب، 2005، ص20) :

أ ـ مرحلة ما قبل اللغة : هي مرحلة الصياح أو الصراخ ، وقد تمتد هذه المرحلة من مولد الطفل إلى أسبوعه السابع أو الثامن .

ب ـ مرحلة المناغاة : هي مرحلة ممارسة الأصوات وإتقانها بالتدريج ، وتبدأ هذه المرحلة بعد الشهر الثالث، وتستمر حتى نهاية السنة الأولى من حياته وتعد فترة المناغاة مرحلة سابقة لتقليد الكلام ، فالطفل يدرك تنوع الأصوات التي يخرجها ويسمعها ويربط بينها وبين طرق إخراجها ، وتبدأ أذن الطفل بالتمييز بين الأصوات المختلفة وهنا يظهر عامل وجداني يؤدي دوراً هاماً في نمو الطفل من جديد وهو عامل الشعور بالمقدرة أو التمكن من إحداث صوتٍ يسمعه بأذنيه وهذا كله يشعره بلذة النجاح ويخلق فيه الاهتمام بمواصلة الجهد والاندفاع للاستمرار بالقيام بمحاولات جديدة أطول مدة وأكثر تنوعاً وهذا العامل يسهم في تعلّم الكلام (كنعان، 2005 ، ص19).

ت ـ مرحلة المحاكاة (التقليد): لهذه المرحلة أهمية في تعلم اللغة وخاصة حين يتم فيها تحول عملية المناغاة العشوائية إلى كلمات لها معنى حيث أنّ كل طفل يتعلم اللغة التي يسمعها من المحيطين به (كرم الدين، 1990، ص19).

وتبدأ هذه المرحلة منذ نهاية السنة الأولى من حياة الطفل وتستمر حتى السن المدرسية حيث يقوم الطفل بمحاكاة من هم محيطين به .

ث ـ مرحلة الكلام الحقيقي : هي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالكلام ويفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها ويظهر ذلك في الأشهر الأولى من السنة الثانية. (كنعان، 2005 ، صص19،20)

2 ـ نظريات اكتساب اللغة :

اهتم عدد كبير من الباحثين في تفسير اكتساب اللغة وتكوينها لدى الأطفال فتوصلوا إلى ثلاث نظريَّات تفسر هذه العملية (كريمان، إميلي، 2000، ص47):

أ- نظرية التعلم (كما وضعها سكنر Skinner).

ب – النظرية اللغويَّة (كما وضعها تشومسكي Chomsky).

ت – نظرية المعرفة (التي ترتبط بأعمال بياجيه Piaget).

إنَّ أيًّا من النَّظريات الثلاثة السَّابقة لم تنجح في إيجاد تفسير كامل ومقنع لعمليَّة اكتساب اللغة، لذا يجب الاستفادة من الجانب الإيجابي في كل منها؛ لنحصل على تفسير يتَّفق مع الوقائع التَّجريبية والملاحظات الواقعيَّة لما يقوم به الطفل فعلاً وذلك بالنسبة لنموه اللغوي في مراحله المختلفة، وسنُحاول فيما يلي إعطاء فكرةٍ موجزة عن كل من هذه النظريات:

أ – نظرية التعلم:

تعتبر نظرية التعلم كما وضعها "سكنر" أنَّ السلوك مَثَله مَثَل أي سلوك آخر، هو نتاج لعملية تدعيم إجرائي، فالآباء والمحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون ما يصدر عن الطفل من مقاطع، أو ألفاظ لغوية دون غيرها، فيظهرون سرورهم للأصوات التي تعجبهم؛ وذلك بأن يبتسموا للطفل، أو يحتضنوه أو يقبلوه أو يصدروا أصواتًا تدل على الرضا والسرور وفي المقابل فإنهم يهملون تمامًا بعض الأصوات التي تصدر عن الطفل، ويستجيب الطفل لذلك بأن يكرر ما أعجب الأهل وحصل من خلاله على الإثابة ومع الأيام والتكرار يربط الطفل ما تم إتقان لفظه بمدلوله، وبذلك تكتسب اللغة رويدًا رويدًا على هذا

الأساس، أما الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها فإنها تختفي، ولا يتشجع الطفل على تكرارها.

إنَّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التَّقليد والمحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار، ثم التَّدعيم الإيجابي من قبل الكبار إضافة إلى التَّدعيم من قبل الكبار لما يصدر عن الأطفال من مقاطع أو ألفاظ لغويَّة في بداية نطقهم للحروف، وتكوين مقاطع منها (اللعب الكلامي)، والمثال التالي يساعد في توضيح هذه النظريَّة:

عندما ينطق الطفل بمقطع من حرفين أو أكثر مثل: (ما)، أو (با)، أو (ماما)، أو (بابا)، فيقوم الآباء بالتَّدعيم الإيجابي وبتقدم الطفل في السن يستطيع أي طفل أن يدرك الكلمات أو الجمل التي ينطق بها الكبار ويحاول الطفل أن يقلد هذه الكلمات والجمل، وتستمر عمليَّة التَّدعيم، وتتمثل عملية التَّدعيم عادة في استجابة الفهم من ناحية الكبار عند استعمال الطفل استعمالاً صحيحًا – أي إن فهم الكبار لألفاظ الصغار يعتبر تدعيمًا لهم، وبهذه الطَّريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب بل إنه يكون مفهومًا عن التَّركيبات اللغويَّة الصَّحيحة من ناحية قواعد التَّركيب اللغوي.

نقد نظرية التعلم Skinner :

من أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النَّظريَّة ما يلي:

- ما وجهه تشومسكي Chomsky من انتقاد، وهو يتلخص في اعتماد نظريَّة التعلم على أن اكتساب اللغة

يعتمد على ملاحظة الصغار لكلام الكبار وتقليدهم له، والنَّقد الموجه لذلك هو أنَّنا لا نستطيع أن نعلل العدد الكبير من الجمل الجديدة تمامًا التي يأتي بها الأطفال، مما لا شبيه له فيما يقوله الكبار، أي إن الصغار يلفظون جملاً لم يسمعوها من الكبار.

- وجه كلارك وكلارك Clark and Clark نقدهما لأثر التدعيم الذي تتبناه هذه النظرية، إذ إن الآباء قلما

يوجهون اهتمامًا لما يقع فيه أطفالهم من أخطاء في قواعد التركيبات اللغويَّة، ومعنى ذلك أنَّ الآباء لا يقدمون لأطفالهم الحد الأدنى من التَّدعيم الذي تفترض نظريَّة التَّدعيم ضرورة وجوده في أي عملية تعلم.

ب ـ **النظرية اللغوية** Chomsky :

يرى تشومسكي Chomsky أنَّ كل طفل يمتلك قدرة لغويَّة فطريَّة تمكنه من اكتساب اللغة، لذلك فسَّر اكتساب اللغة على أساس وجود نماذج أوليَّة للصياغة اللغويَّة لدى الأطفال، أي إن الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتَّركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات حيث إن هناك عموميَّات في التَّراكيب اللغويَّة تشترك فيها جميع اللغات كتركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات، والحروف.

ويرى تشومسكي أنَّ هذه العموميَّات هي التي تتشكَّل منها النماذج الأولية المشار إليها، وهي أوليَّة بمعنى أنَّ الطفل لا يتعلمها، بل تمثل لديه قدرة أوليَّة فطريَّة على تحليل الجمل التي يسمعها ثم تكوين جمل لم يسمعها مطلقًا من قبل، وقد يفعل الطفل ذلك بشكل صحيح تمامًا من البداية، وإما بشكل يكون على الأقل مفهومًا ومقبولاً من ناحية الآخرين.

نقد النَّظريَّة اللغويَّة:

إن افتراض تشومسكي بوجود تكوينات أوليَّة، مع ما يتضمنه من وجود قدرة أوليَّة على الأداء في التَّركيب اللغوي، وجود العموميَّات اللغويَّة، قد لاقى نقدًا كبيرًا، ويتمثَّل هذا النَّقد فيما يلي:

- لم ينجح علماء النفس إلا في اكتشاف عدد قليل جدًّا من العموميَّات في التَّراكيب اللغويَّة بين اللغات المختلفة.

- الشيء الوحيد الذي يمكن افتراض أوليته – أي وراثته – لدى الكائن البشري هو استعداده بيولوجيًّا للتَّفاعل مع البيئة، لا وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة.

مثال ذلك: أن تفاعل الطفل مع البيئة يكون على أساس أن هناك موضوعات تؤثر في موضوعات أخرى، أي وجود فعل، وفاعل، ومفعول به، وعلى ذلك يكوِّن الطفل تركيباته اللغوية.

ت ـ **النظرية المعرفية** Piaget :

هذه النَّظرية لبياجيه Piaget ، وهي تقوم على أساس التَّفريق بين الأداء والكفاءة، ويعارض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتَّفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطفل في مواقف معينة.

إنَّ اكتساب اللغة في رأي بياجيه ليس عمليَّة إشراكية (تدعيم)، بقدر ما هو وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة) فهو يفرق بين الأداء والكفاءة، فيرى بياجيه أن الطفل يكتسب التَّسمية المبكرة لأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعمليَّة الأداء في صورة تراكيب لغويَّة، إلاَّ أنَّ الكفاءة لا تكتسب إلاَّ بناءً على تنظيمات داخليَّة تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسيَّة الحركيَّة. **تعريف المكان:**

والتي تعني فضاء غير متناهيا، لقد اشتقت كلمة المكان من كلمة " SPATIUM"مرورا بالفضاء أو الحيز المحدود بنقطتين أو لثلاثة أبعاد هندسية.

وله وبتقليد أصوات الكبار المحيطين به وبتقليد حركات الوجه وتعبيراته وإنّ الحركات المعبرة عند الطفل هي جسر موصل إلى لغة الكلام فالطفل يبدأ بالانتباه إلى الكلمات المنطوقة في المحيط ويرتاح إليها ثم يلتفت

إلى مصدر الصوت الذي أتت منه الكلمات ثم يربط بين الرؤية والسماع إلى أن يصل إلى الفهم بمعناه الخاص.

IV. النمو اللغوي:

1 ـ **معنى النمو:** يعرف علماء النفس النمو بأنه هو تلك السلسلة من التغيرات المترابطة التي تتم في الإنسان بدءاً من البويضة المخصبة إلى مرحلة الشيخوخة فالهرم . (أبو جريح،2004، ص18)

إن اكتساب اللغة أمر ضروري إذ يساعد على فهم رغبات الآخرين كما يساعد على مد الطفل بثروة من المعلومات عن العالم المحيط به والتي لن يحصل عليها دون فهمه واستخدامه للغة.

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة أسرع نموا لغويا تحصيلاً وتعبيراً وفهمها بالنسبة للطفل ويصل المحصول اللغوي للطفل في نهاية هذه المرحلة وهي سن السادسة إلى ما يقارب من 2500 كلمة.

2 ـ العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

هناك عدة عوامل تؤثر على النمو اللغوي عند الأطفال منها :

أ ـ العوامل الفردية ومنها :

- **عامل الذكاء:** أكد أبحاث (ميد) على أنّ الطفل العادي يبدأ الكلام حين يبلغ من العمر 15 شهراً ، ويقصد ببدء الكلام نطق الألفاظ بطريقة صحيحة وفهم معناها وعند ضعاف العقول يتأخر الكلام حتى سن 34شهراً ويرتبط المحصول اللغوي عند الأطفال ارتباطاً عالمياً بنسبة ذكائهم حتى إن بعض العلماء يتخذونه أساساً لقياس ذكاء الأطفال.
- **عامل الجنس:** تشير أغلب الدراسات التي تصدت للكشف عن الفروق بين الجنسين في مجال التطور اللغوي ، إلى أنّ إحدى النتائج الثابتة والمتكررة التي كشفت عنها مختلف تلك الدراسات هي وجود فرق في صالح الإناث في جميع جوانب التطور الغوي التي درست وفي أبعاد ذلك التطور كافة . (كنعان،2005 صص27،33)

ب ـ العوامل البيئية:

- **المستوى الاقتصادي /الاجتماعي لأسرة الطفل:** هناك أدلة متعددة وكثيرة على وجود علاقة وواضحة ووثيقة بين المستوى الاقتصادي / الاجتماعي لأسرة الطفل وتطوره اللغوي . وقد كشفت هذه العلاقة عن نفسها في جميع أنواع التحليل التي استخدمت وفي كافة جوانب التطور اللغوي التي درست.

فقد أكدت نتائج هذه الدراسات أنّ الطفل الذي ينتمي للمستويات الأعلى لا يستخدم فقط جملاً أكثر طولاً ولكنه يستخدم كذلك جملاً أكثر نضجاً وتطوراً ، وأنه يستخدمها عند أعمار تقل بكثير عن قرينه الذي ينتمي للمستويات الدنيا .

كما كشفت نتائج تلك الدراسات كذلك عن ميل لزيادة الفروق والاختلافات بين الأطفال الذين ينتمون للمستويات المختلفة مع زيادة أعمارهم.

- **نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل :** كشفت نتائج الدراسات التي أجريت حول التطور اللغوي للطفل عن وجود علاقة بين ذلك التطور وبعض الخبرات التي يتعرض لها خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

ومن بين أهم تلك الخبرات :

❖ **السفر والأحداث التي توسع خبرات الطفل:** كشفت عدة دراسات أن تعرض الطفل لبعض الخبرات التي توسع مداركه مثل السفر وغيره من الأحداث يصاحبه زيادة كبيرة في تطوره اللغوي وبصفة خاصة حصيلته اللغوية .

❖ **نمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل والوالدين :** كشفت الدراسات أن هناك أنماط للحياة الأسرية والتفاعل المتبادل بين الطفل والأسرة تساعد على تطوره اللغوي بينما لا تساعد أنماط أخرى على ذلك وقد أشارت تلك الدراسات إلى أن التطور اللغوي للطفل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحجم التفاعل الاجتماعي بين الطفل والوالدين ، فالأسر التي تحرص على قضاء فترات طويلة مع أطفالها وتبادل الآراء والمناقشات معهم واشراك الطفل في تلك المناقشات تساعد التطور اللغوي للطفل بكافة أبعاده وجوانبه.

❖ **عمر الأشخاص المحيطين بالطفل :** تشير الدراسات إلى أن مرافقة الطفل للبالغين تؤدي في الغالب إلى زيادة معدل التطور اللغوي للطفل . مقارنةً مع الطفل الذي يرافق الأطفال.

❖ **حياة المؤسسات الاجتماعية ودور الرعاية:** أكدت الدراسات بأن الأطفال الذين ينشؤون في البيئات المحرومة بالمؤسسات والملاجئ وغيرها يكونون من أكثر المجموعات تأخراً في تطورهم اللغوي.

❖ **تعدد اللغات التي يتعلمها الطفل:** كشفت الدراسات التي تصدت لدراسة أثر تعلم لغتين في نفس الوقت على التطور اللغوي للطفل النتائج التالية :

ـ يكون التطور اللغوي للأطفال الذين يتعلمون لغتين في نفس الوقت متأخراً عنه لدى الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة.

ـ تزداد نسبة من يعانون من مشكلات لغوية كالتهتهة وغيرها بين الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة عنها بين الأطفال العاديين.

ـ يفضل إدخال اللغة الثانية بعد تخطي المرحلة الحرجة في التطور اللغوي للطفل ، أي بعد تخطي سن عام ونصف.

ـ في حالة تعلم الطفل لغتين في نفس الوقت يفضل أن يسمع الطفل كل لغة باستمرار من مصدر واحد أي أن يتلقى الطفل اللغتين من مصدرين مختلفين وثابتين كأن يتلقى اللغة الأولى على الدوام من الأب واللغة الثانية على الدوام من الأم . (كرم الدين،1990، صص42،47)

ت ـ وهناك عوامل أخرى تؤثر على النمو اللغوي للطفل منها :

- **الوضع الصحي والحسي للفرد :** ويقصد بذلك أهمية الجوانب الصحية والجسمية والحسية السمعية للفرد وعلاقتها بالنمو اللغوي ، إذ يتأثر النمو اللغوي بسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية والنطقية للفرد . (الروسان،2000، ص14)

فالصم أبطأ اكتساباً للغة من السامعين ، أما المكفوفين (بالولادة) فقد نرى بينهم أشخاصاً لا معين باللغة إذا وجد هناك من يعلمهم والسبب واضح أن الألفاظ هي الباب الوحيد الذي يصل بين الكفيف وما حوله .

وقد يلاحظ على بعض المكفوفين حسن استعمال اللغة وإتقانها ، يقال أنّ بشار بن برد الكفيف كان أبرع الناس في وصف الألوان واستعمالها . (سبيعي،2000 ، ص31)

- **وسائل الإعلام** : ويقصد بذلك أهمية دور وسائل الإعلام كالإذاعة والصحافة والتلفزيون ... الخ في زيادة المحصول اللغوي للطفل .
- **عملية التعلم** :

ويقصد بذلك أن عملية التعلم وما تتضمنه من قوانين التعزيز والاستعمال والإهمال تلعب دوراً هاماً في تعلم اللغة (الروسان ،2000، ص14)

3- دور الأهل في عملية اكتساب اللغة:

تعد الأم عنصراً مهماً بشكل خاص في النمو المبكر للغة عند أطفالها " فتكرار المحادثة ومحتواها مع أطفالها وصغارها يؤثران في تقدمهم في اكتساب اللغة غاية التأثير".

ولابد أن يكون حديث الأهل مع الطفل منذ الأشهر الأولى من حياته على أن يكون ذلك حواراً صوتياً حقيقياً . والأمهات اللواتي يقدمن تفسيرات بسيطة في الإجابة عن الأسئلة العديدة التي يطرحها الأطفال ، ويدرن حواراً أو يصفن مجموعة الأشياء المحيطة بالطفل ويمارسن ألعاباً تفضي ضمناً استخدام اللغة ، ويقرأن لأطفالهن قصصاً ، ويشترين دمى تطور المهارات اللغوية ، وهؤلاء الأمهات هن أكثر ملائمة لرفع المستويات اللغوية لأطفالهن ".

وعندما تتوافر الشروط السابقة ، فإنّ اللغة تتطور عند الطفل على نحو عادي وطبيعي.

وفي مرحلة الحضانة ورياض الأطفال يظل لكلام الأم مع أطفالها دور كبير وحاسم في عملية اكتساب هؤلاء الأطفال للغتهم (سليمان ،2000، ص62).

وعلى الأهل تقع مسؤولية :

- إغناء محيط الطفل بالمثيرات من ألعاب وصور ومجسمات ....الخ
- محادثة الطفل بلغة سهلة وبسيطة وفي جو من البهجة والسرور.
- إحاطته بالعطف والحنان وإبعاد الخوف والانفعالات عنه.
- تشجيعه على استخدام اللغة وتعزيز استخدام الصحيح منها.
- استبدال اللفظ الصحيح بألفاظه الخاطئة وبطريقة غير مباشرة ودون سخرية أو استهزاء.
- إسماع الطفل الأغاني الملحنة والأناشيد السهلة . (منظمة الأمم المتحدة، 1995، ص37)

ثانيا: المهارات اللغوية :

لم يعد تدريس اللغة معنياً بالحقائق كما كانت عليه الحال في القرن الماضي ومطلع هذا القرن ، إذ لو كان تدريس اللغة يتم وفق هذا الاتجاه لكان تعليم اللغة مجموعة من مفردات معينة ، ومجموعة من القواعد والمصطلحات يعد اكتساباً للغة .

إلا أن الاتجاه في التربية الحديثة يرمي إلى التمهيد لا إلى التحفيظ والتسميع ، وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة إذ أن المعرفة مرحلة تسبق اكتساب المهارة .

I. تعريف المهارة :

هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وتعرف المهارة في موسوعة علم النفس الحديث:"هي القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل" (موسوعة علم النفس الحديث،2002، ص277) وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلمه مع اقتصاد في الجهد.

وللحديث عن المهارات اللغوية لزاما علينا المرور أولا للتعرف على نظرية الاتصال وأركانها الأساسية المتمثلة في: المرسل، المرسل إليه،الرسالة، الوسيلة,....الخ. والوسيلة هي اللغة- ألفاظها وتراكيبها الحاملة

للمعاني- وهي هدفنا المقصود في هذا الصدد، لأن التواصل لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه، باعتبارها الطرفين الأساسيين. والمرسل لا يكون إلا متكلما أو كاتبا، والمرسل إليه (المستقبل) لا يكون إلا مستمعا أو قارئا. وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات، هي: (الاستماع والكلام) عندما يكون الخطاب مباشرا و(القراءة والكتابة). والحديث عن هذه المهارات الأربع يكون بدأ انطلاقا من نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي لا تخرج على أن الإنسان إما متحدثا أو مستمعا، وإما كاتبا أو قارئا. وتلك عينها المهارات الأساسية الأربع: (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة). لأن هناك مهارات أخرى –ولاشك- يمكن التطرق إليها في مواضعها.

1 ـ العوامل التي تساعد على تطوير المهارة:

أ- **الممارسة والتكرار:** فالممارسة لازمة لاكتساب المهارة على أن تتم هذه الممارسة بصورة طبيعية وفي مواقف حيوية متنوعة وذلك بدلاً من التكرار الآلي نفسه.

واكتساب المهارات اللغوية لا يمكن أن يتم إلا إذا كان المتعلم إيجابياً وحيوياً ، والمدرسين لا يمكنهم أن يعلموا على إكساب المتعلم هذه المهارات إلا إذا سمحوا له بأن يبحث وينقب ويعمل ويمارس ويحكم بنفسه.

ب – **الفهم وإدراك العلاقات والنتائج:** لابد أن تكون الممارسة التي يقوم بها المتعلم مبنية على الفهم والإدراك العلاقات وتعرف النتائج لأن الممارسة من غير الفهم تجعل المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها.

ت- **التقويم:** ويعين على اكتساب المهارة توجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم وتبصريهم بنواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل الأساليب و أنجحها لانجاز الأداء.

ث- **القدوة الحسنة:** ومما يعين على اكتساب المهارة أن يشاهد المتعلمون من يتقنون المهارات من زملائهم أو من مدرسيهم أو بطريق التسجيلات والمخابر اللغوية لأن للقدوة الحسنة أثراً كبيراً في المحاكاة والتقليد وامتصاص الصحة والسلامة.

ج- التشجيع والتعزيز: فالتشجيع والنجاح يؤديان إلى تعزيز التعلم وإلى تقديم ملموس في اكتساب المهارة، وإذا ما تكرر الأداء وأضحى مهارة تمكن المتعلم من أن يقوم به بكل سهولة ويسر وعفوية ، وعندها تتحول المهارة إلى عادة .

ولكي يكتسب المتعلم المهارات اللغوية لابد للمدرس من أن يعزز أداءه اللغوي ويشعره بالنجاح لأن النجاح يؤدي إلى النجاح. (السيد،1988، صص87،88،90).

2 ـ أنواع المهارات اللغوية:

أ ـ مهارة الاستماع:

1-فهم المعنى الإجمالي: تتطلب كفاءة الاستماع قدرة المستمع على توجيه انتباهه للمعنى العام من خلال معرفة للكلمات التي يسميها، ومن المعاني الأساسية للغة التي يفهمها. ويرتكز فهم المعنى العام على:

- الفهم الدقيق للأفكار " كل الطيور يغطي جسمها الريش ".
- متابعة الأفكار المتلاحقة " الدجاجة يغطي جسمها الريش وكذلك البطة، وأيضا الوزة ".
- إدراك العلاقات بين الأفكار المتتابعة " كلها إذا من أنواع الطيور ".
- التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية " الدجاجة واحدة منها والبط واحد منها ".
- علاقة الأفكار الجزئية بعضها ببعض " كلها تشترك في الصفات نفسها ".

2-**تفسير الحديث والتفاعل معه:** تفسير الحديث عملية ذاتية، تختلف من فرد لآخر، وهذا التفسير تدخل فيه الخبرة الشخصية، ويدخل أيضا في تفسير الحديث أمور عديدة، منها:

- معرفة المستمع بموضوع الحديث " رؤية الطفل للدجاجة من قبل ".
- كيفية استخدام المستمع للغة " قد يكون الطفل قد رأى الدجاجة، ولكن لا يفهم الحديث المنطلق من المشرفة العام لعدم معرفته اللغة المنطوقة ".
- معرفة الغرض الحقيقي من الحديث " هو تلقي المعلومة ثم سؤال المشرفة بعد ذلك لأطفال عن معلوماتهم حول الدجاجة ".

3-**تقويم ونقد الحديث:** يتطلب التقويم من المستمع التحقق من فائدة ما يستمع إليه لاكتشاف الحقيقة، التي تكمن وراء الحديث، واكتساب المعلومة الجديدة والخبرة الجديدة ".

4-**تكامل خبرات المتحدث والمستمع:** الفكرة التي تعطيها المشرفة للطفل من خلال حديثها إليه يجب أن تكامل ما لديه من خبرات ومعلومات ومراجعة إليها، لكي تحقق الفائدة المرجوة.

ويدرس الاستماع عادة بطريقة مباشرة أو مع نشاط آخر، خاص في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. (كريمان بدير، إميلي صادق، 2009، صص 67، 68).

ب ـ مهارة الحديث:

حتى يستخدم الطفل اللغة الملفوظة، لا بد له من أن يصل إلى مستوى معين من النضج، يصبح معه قادرا على إحداث نوع من السلوك المعقد والمتسق الناجم عن العمليات الفسيولوجية للكلام أو الحديث....

ويحتاج الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة إلى حديث ليتصل بغيره، ليس من أجل مشاركتهم فحسب، وإنما ليتزود منهم بالمعلومات والمهارات....والأفكار التي تعينه على تمثل العمليات لثقافة مجتمعة الذي يعيش فيه، ثم إن رغبته في بناء علاقات اجتماعية تشكل عاملا قويا، في محاولة إتقانه مهارة الكلام معهم والحديث

إليهم، فهو بحاجة ليسمع وينطق ويفهم، وكلما تنوعت خبرته وازداد معها نموه اللغوي، وكلما ازداد احتكاكه وإزداد تعامله مع الأشياء والناس، زاد فهمه للعالم من حوله وأصبح لديه الكثير ليتحدث عنه.

وفي الحديث يقوم الطفل بتحويل الخبرات التي يمر بها إلى رموز لغوية مفهومة، تحمل رسالته من حوله وإلى ما حوله، فهو يتحدث للأفراد عما يعرف وعما يريد وعما يشعر به، ولذلك يمثل الحديث الجانب الايجابي في التواصل اللغوي حيث يأتي الحديث مقابل الاستماع.

*والتمكن من مهارة الحديث له أهمية بالغة، باعتبارها من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدرات الطفل ومدى استيعابه للخبرات التي تعرض لها، كما أنها أداة التفاعل الاجتماعي كما ذكرنا من قبل، فإذا كانت مهارة الحديث طبعة في فم الطفل جاء التفاعل الاجتماعي يسيرا، ومسار الطفل فيه سلسا، ومما لاشك فيه أن مهارتي الاستماع والحديث لا تقتصران على مجال التنمية اللغوية فقط، وإنما تمتدان لتشملا معظم النشاط في الروضة وتتدخلا في كافة الخبرات التربوية المقدمة بها.

ولمهارة الحديث جوانب ثلاثة تتصل بالطفل، كما تعطي برامج تهدف تنميتها إلى تنميتها إلى تنمية المهارة اللغوية من مفردات وقواعد وتحديد معان. وهذه الجوانب هي:

- **جانب حسي حركي:** وفيه يتعرف الطفل الطريقة السليمة لنطق الحروف، وتدريب أعضاء النطق والتمرين على التغيير، واستخدام الخبرات التي تجعل من صيغ كلامه منطوقات لغوية مفهومة.
- **جانب معرفي:** وهو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة، وتعرف مثل تنظيم الأفكار وترتيبها، وبناء مفردات لغوية سليمة، وتعرف دلالة مفاهيم اللغوية وإجادة ذلك، وكذلك التمكن من إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل والاستدلال... (كريمان بدير، إميلي صادق، 2009، صص 71 73).
- **جانب نفسي اجتماعي:** ويشير هذا الجانب إلى قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم وإحساسه بالثقة بالنفس

والمبادرة والتلقائية والتيسير الذاتي، وتجنبه الاضطرابات التي يمكن أن تؤدي إلى سمات سلبية كالانسحابية والانطوائية أو مشكلات لغوية.

ت ـ مهارة القراءة:

يبدو أن لعب الأطفال في المدرسة أو مع الأخ أو الأخت أكبر سنا، وإيقاعات القراءة " الأناشيد "، ولعب مباريات الكلمات هي طرق قوية لكسب السيطرة على اللغة المكتوبة.

وكذلك درجة الإثارة والتشويق في سرد الروايات وقراءتها في صحبة الآباء أو الجد أو الأخ أو الأخت أكبر سنا.

هذه الذكريات من القراءة والكتابة الناجحين هي تذكرة بأن معرفة القراءة هي نشاط اجتماعي. وهي تكشف أيضا قدرا كبيرا من نطاق التجارب، والتي تقدم للأطفال في دور الحضانة أو الفصل الدراسي.

دلالة الخبرات المبكرة للأطفال: قد تختلف خبرة ومعرفة الأطفال يتعلم القراءة عند ذهابهم لأول مرة إلى المدرسة، وذلك لأنها تعكس التقاليد الاجتماعية والثقافية لأسرهم ومجتمعهم. وعلى أية حال، فإن هناك تجارب وخبرات مشتركة معينة، والتي سوف تساعد على نمو تعلمهم، وهي:

- أن يوجد الطفل في أسرة متعلمة.
- تعلم المحادثة
- الاستماع إلى الحكايات والقصص.

ث ـ مهارة الكتابة:

إن تنمية الكتابة لها أسسها وقواعدها في اللغة المنطوقة، وتتيح الكتابة فرص المشاركة للأطفال بتكوين نصا جماعيا ومناقشة مصطلحات اللغة المكتوبة، عندما يطلب من الأطفال أن يكتبوا بصورة روتينية أسفل صورة ما، أو يقوموا بنسخ كتابات الكبار، أو يكتبوا بصفة مستمرة في الكتاب والذي يعرض على المعلم فقط، ثم يطرحونها جانبا، فالصفات الجيدة الفريدة للكتابة لم يتم إيضاحها.

ونحن في حاجة إلى إعطاء الأطفال الفرص لاستكشاف الكتابة لأغراض مقنعة لهم وبذلك تكون ممارسة الأطفال للكتابة خارج المدرسة لأسباب حقيقية، تحتاج الكتابة لرؤيتها كطريقة متميزة للتعبير عما يجب أن يقوله الأطفال، وإيجاد مدى من الاستماع والأهداف تشكل مصدر الإبداع المدرس، وعندما يعلم الأطفال أن عملهم سوف يقرأ، وسوف يرى، أو يعرض أو ينشر بطريقة ما، فإن ذلك سوف يشجع الأطفال الذين على استعداد لأسباب حقيقية للخط اليد المتقن، وكلما أصبح الأطفال أكثر تجربة بتزايد مدى كتاباتهم، فسوف يكتشفون أنه يمكن أيضا استخدام الكتابة لأغراض مثل التنظيم، التعليم، التفكير، وتلك الأمور أقل اعتمادا على الاستماع.

وعندما ينخرط الأطفال الصغار في الكتابة لأغراضهم الخاصة بهم. فإنهم سوف يستكشفون أيضا سمات ومصطلحات نظام لغتهم.

ثالثا: المفاهيم المعرفية الأساسية :

I. التوجه الفضائي (نمو الزمان والمكان) عند الطفل :

إن المفاهيم المادية الحسية مثل (كتاب، حيوان، باب،...) تنمو أسرع من المفاهيم المجردة مثل (حرية، عدالة، قيم،...) وذلك لأن الأولى تتشكل بالخبرات الحسية المباشرة، في حين تعتمد الثانية على الخبرات البديلة والأمثلة الرمزية التي تتطلب تفكيرا مجردا لا يتكون إلا في مراحل لاحقة من النمو. وقد ذكر بياجيه أن نمو المفاهيم عموما تمر بالمراحل التالية:

- مرحلة ما قبل العمليات (من السنة الأولى حتى السابعة).
- مرحلة العمليات الحسية (من السابعة حتى الحادية عشرة).
- مرحلة العمليات الشكلية (من الحادية عشرة وما بعدها).

يعتبر مفهوم الزمن من أكثر تلك المفاهيم صعوبة وبطئا في النمو، وقد ثبت أن "إدراك الوقت من المسائل الصعبة عند الطفل". وقد أشار (بورتن وايدج) إلى أن مفاهيم الزمن والحقبة والتعاقب تنمو ببطء في ذهن

الأطفال.

إن مفهوم الزمن من أكثر المفاهيم صعوبة لأنه أكثر تجريدا بسبب نقص الدلالات الواضحة لبنائه والحكم عليه.

وتعتبر ظاهرة البطء في مفهوم الزمن وغيره من المفاهيم المجردة (كمفهوم الفراغ مثلا) ناتجة عن حاجتها إلى قدرة عالية على الاستدلال وعلى نمو بعض المفاهيم الأخرى وخاصة مفهوم العدد والدرجة والكم والثبات والطفل لا يستطيع إدراك معنى الشهر إلا إذا تكونت عنده الفكرة الصحيحة عن العدد (30) والفكرة الصحيحة عن الأسبوع، ولذلك تحتاج هذه المفاهيم إضافة إلى النمو في العمر، النمو في الخبرات التي يستمدها من حياته الخاصة في البيت والمدرسة.

تبدو أهمية الزمن بالنسبة للطفل من خلال تقرير الأنشطة اليومية التي عليه القيام بها "البرنامج التلفزيوني الذي أحبه يظهر بعد تناول الغداء مثلا" و"يجب غسل الأيدي قبل الطعام وبعده" و"سنغادر المنزل بعد عشر دقائق أو بعد الانتهاء من العمل الفلاني".

إن إدراك الزمن ينشأ عند الأطفال بصورة متعاقبة وبارتباطات متسلسلة الواحدة بالأخرى كما يقرر (بياجيه). ويدرك الطفل في سنته الثالثة مدلول اليوم والأمس والغد كما يوضحه بعض علماء النفس في حين يؤكد بعضهم الآخر أنه يتأخر حتى الخامسة والسادسة. وفي السنة الرابعة يعرف الطفل الصباح والظهر والمساء كما المدلول الزمني لعبارة الأسبوع الماضي والأسبوع المقبل، أو العيد القادم وتاريخ الميلاد الماضي. ويستطيع طفل الحضانة إدراك التسلسل الزمني للأفكار والأعمال المتعاقبة، فإذا سألته عما فعله في بيت عمته حين زارها؟ قال: ذهبت وسلمت على عمتي، ثم لعبت، ثم أكلت وشربت، وفي الليل عدت إلى غرفتي لأنام.

أما في سن السادسة والسابعة من العمر فيدرك الطفل الفروق القائمة بين الأشخاص في السن كما يربط مفهوم الأعمال بالقامة. ولكن سن السابعة والثامنة تشكل نقطة التحول الهامة في استيعاب الطفل للزمن

المباشر "إن الطفل ذا النمو الطبيعي السوي يمكنه في سن السابعة والثامنة أن يتقبل اقسام الزمن أو الأحداث المتعارف عليها باستخدامه بداية ونهاية الزمن أو التاريخ، كما أنه يدرك الفترات القصيرة." بالنسبة إلى مفهوم الزمن التاريخي فيبدو أنه يتأخر حتى سن الحادية عشرة حيث يتمكن الطفل من استيعاب التعاقب التاريخي والحوليات التاريخية. كما أن الأكثرية من الأطفال لن يدركوا الفكرة المجردة لمفهوم الماضي التاريخي حتى يبلغوا سن الحادية عشرة والثالثة عشرة، إلا أن فهم الفترات التاريخية والقدرة على تقديرها صعبة بالنسبة للطفل وتأتي هذه القدرة متأخرة عن فهم معنى الزمن باتصاله بالأنشطة المختلفة، وتكون مفاهيم الأزمنة الماضية مشوشة عند الطفل حتى يمضي فترة طويلة من الزمن في المدرسة. لقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الفهم بالكامل لمفاهيم الزمان والتاريخي لا يتوصل إليها الأفراد إلا حين يبلغون السادسة عشرة من العمر، ويشدد "بوث" على أن الفكر الاستدلالي هو جزء أساسي من التفكير التاريخي يمكن اكتسابه في المستوى المجرد بعمر السادسة عشرة.لقد قسم بعض العلماء الدراسات المتعلقة بمفهوم الزمن إلى اتجاهين:

الأول، ركز على الكيفية التي يستوعب فيها الأطفال المدى الزمني أو سرعة الزمن، وذلك بالاعتماد على دراسات **جان بياجيه** المتعلقة بمفهوم الأطفال للزمن وسيكولوجية تطور الزمن.

الثاني، ركز على تطور مفاهيم الساعة والزمن التاريخي عند الأطفال. إن اكتساب مفهوم الزمن صعب وتعلمه أصعب من تعلم المفاهيم الأخرى فنموه أبطأ، كما يتطلب اكتسابه مستوى عاليا من النضج والنمو المعرفي والعقلي.

1 ـ تعريف الزمن:

إن الوقت مفهوم مكتسب وليس فطريا اكتشف الإنسان الوقت كمعيار مرجعي وصفه لمعرفة انجازاته وتاريخه فالوقت هو نشاط بشري على وجه الخصوص (زكرياء، يسرية، 2000، صص 14،15).

فالطفل يعي بأن وقت والديه أو الكبار ليس من ملكه فهو يشعر باختلاف الوقت فيوجد عدة أنواع من الوقت وهي:

أ ـ الزمن الطبيعي: هو إيقاع الطبيعة، تعاقب الليل والنهار، تعاقب الفصول، .....الخ

–الزمن المتعلق بالساعة واليوميات:

فهو الوقت المتفق عليه، الحسابي، نظم انطلاقا من زمن الطبيعة وذلك لتسهيل الحياة الاجتماعية

ب ـ الزمن الشخصي للفرد: هو يبنى انطلاقا من الوقت المعاش والوقت المدرك.

ت ـ الزمن السيكولوجي: وهو الطريقة التي بها نعيشه ونتخيله بها فحسب" بياجي" :للزمن السيكولوجي هو الرابطة الداخلية والتصورية لنشاطات الموضوع السابقة، الحاضرة والمستقبلية .

ث ـ الزمن الاجتماعي: هو الزمن الذي يقع فيه الزمن الشخصي فهو الوقت الذي ينضم فيه لجماعة اجتماعية(المدرسة، الرفاق، .....) .

ج ـ الزمن التاريخي: هو زمن يصعب تحديده:"هو زمن ميت، لا يرجع ولكن الذي تعطى له ألوان الحاضر" (Enfance et psy ;2000)

أ ـ مراحل الزمن عند الطفل: يوجد عدة مراحل لبناء الزمن وهي:

- **الزمن المعاش :** (قبل الولادة إلى 8أشهر): هي أول مرحلة للالتقاء بالزمن = الإحساس بالانتظار (الجوع مثلا)
- **الزمن المدرك :** (من 8 أشهر إلى 2 عامين): فهنا وقت الاستيقاظ يكون بعيدا أكثر فأكثر فالطفل يلاحظ فترات زمنية وتسلسلها ويبدأ يفهم الأشياء ونتائجها.
- **الزمن المتصور** (الذهني) (من 2 عامين إلى 5 سنوات): فالطفل يبدأ ببناء تصورات ذهنية على ما عاشه، فيبني وقته الشخصي وهذا يتزامن مع بروز اللغة عند الطفل.

- **الزمن المبني :** (من 5 الى 8 سنوات): ويأخذ انفراجا أخرا وهاما حيث يبدأ الطفل أو يدخل في وقت الآخرين بالموازاة مع وقته الشخصي حيث يكتشف الموازاة في تنظيم الوقت، فهو يندمج في الوقت الاجتماعي ويبدأ يرسم أهدافه المستقبلية.
- **الزمن المدرك :** (من 8 إلى 11 سنة): وهنا يكتسب الطفل الوقت المجرد، فنتكلم هنا عن مفاهيم:

❖ **الترتيب** : ويقصد به المفاهيم: القبلية، البعد، الموازاة، الترتيب.

❖ **المدة:** وهي مفاهيم: الأعوام، الشهور، الأسابيع والأيام، الإيقاعات، الآلات.

- **الزمن المدرسي :** يكتسب الطفل: التوقيت المدرسي، التمثيل الذهني للأسبوع، للشهور.
- **الزمن الاجتماعي:** وهي مفاهيم: اليوميات، التواريخ، الساعات، الزمن التاريخي (Le Temps, 1972).

ب ـ بناء الزمن عند الطفل:إن الطفل يعيش في الحاضر بنشاطاته الحركية الكثيرة، فكيف يعي الوقت؟

إن قضية اكتساب الوقت عند الطفل ليست أنية وإنما تبدأ منذ ولادته، متى اكتشف تعاقب الليل والنهار، ثم يبدأ فهم الوقت تدريجيا متى تابع تسلسل الأحداث والأشياء واكتشف مفاهيم السببية والحتمية (الزمن المدرك) وذلك يتأتى له متى أصبح قادرا على اللمس والحركة خاصة متى استطاع ان يضع نفسه بالمقارنة مع الآخرين كان يتحدث مع ألعابه ويتمثل بصيغة الوقت لتنفيذ أمرا مثلا .

وكما تلعب هذه المرحلة دورا هاما في تقليد الكبار أين يثري الطفل رصيده اللغوي ويستعمل مختلف مؤشرات الوقت كأن يقول له الأب: تعالى فيرد بعد قليل إنني مشغول بلعبتي الآن.

فهذه التبادلات اللغوية تزيد من حصيلة المفاهيم الزمنية للطفل ويطورها كما أن اللعب مع الجماعة بواسطة بروز اللغة ونموها يجعل الطفل يستطيع أن يعبر عن يومياته من تسلسل الأحداث التي قام بها مثل في البيت ثم هو الآن في الروضة وبعدها يذهب مثلا إلى النزهة وهكذا فتعاقب هذه الأفعال يجعل من الطفل

قادرا على فهم واكتساب مفاهيم الوقت فيقول F. Boule في كتابه أن اللعب قيمة هامة لاكتساب المفاهيم الزمنية في قوله :

"إن اللعب إذا تقبل كما هو فهو حافز كاف ليصل تدريجيا إلى أهدافه فهكذا فإن اكتساب المفاهيم الزمنية يبنى تدريجيا، حيث يقول Bruner: إن اكتساب مفهوم الزمن لا يكون بمنعزل عن مفهوم المكان وهو بناء تدريجي حيث كما ينتقل الطفل من الحيز المعاش إلى الحيز المدرك كذلك ينتقل من الزمن المعاش إلى الزمن المدرك (Piaget ;1948 :68) .

فالدخول المدرسي يعتبر مرحلة زمنية جد مهمة في حياة الطفل إذ يستقل بجسده عن الآخرين (خاصة الأم) التي كان دوما معها في البيت ليشكل جماعة الرفاق والمعلمين، ....الخ فيحتاج إلى استعمال مختلف المفاهيم الزمنية والمكانية لوضع نفسه في حيز مكاني وزماني بالمقارنة مع الآخرين، فهذه المرحلة الزمنية تختلف عن طور الروضة، فهنا يعي الطفل مجموعة من الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها في زمن معين **مثل:** وقت الذهاب إلى المدرسة، وقت الانضباط في الصف للدخول إلى القسم، وقت النشاطات المدرسية (الدروس، الكتابة) وقت الساحة (أو الذهاب إلى المرحاض) وقت النشاطات الترفيهية (الرسم، النشاطات اليدوية، الموسيقى، الرياضة) وقت الخروج من المدرسة والذهاب إلى المنزل.

2 ـ تعريف المكان:

والتي تعني فضاء غير متناهيا، لقد اشتقت كلمة المكان من كلمة " SPATIUM"مرورا بالفضاء أو الحيز المحدود بنقطتين أو لثلاثة أبعاد هندسية.

أ ـ بناء المكان عند الطفل: يعتبر الحيز حسب تعريف" بياجي" مخططا وحيزا داخليا أو كتلة واحدة تتكون من عناصر مختلفة .فالطفل يكون تدريجيا الحيز منذ ولادته، فمن الولادة إلى غاية الشهر 6 لا يعي الرضيع المكان الذي يجد نفسه فيه فهو يعيش هنا وهو الأقرب لفهمه ثم يتوسع إلى ما سيسمعه وسيراه ويأخذه ثم الدخول إلى المكان الذي سوف ينفتح إليه (المحيط) بواسطة تنقلاته (Piaget ;1948 :65) .

فالطفل يتعرف على محيطه عبر محورين:

الأول إدراكي وحسي – حركي، والثاني تمثيلي تصوري (وفكري) وهو تمثيل هندسي للحيز المادي والحركات التي تجري في المكان، فالحيز الحسي الحركي يتكون خلال مدة الأشهر الأولى فالرضيع يتعرف بوجود شكل الحركات في المكان الأقرب إليه (العلاقة الجوارية) ثم علاقة الانفصال (البعد : قرب، جنب، بعيد عن ...) وهي ترتيب زماني ومكاني (داخل، خارج، تحت، بين ...)

فهذه الأبعاد سترتبط فيما بينها بتواصل الإدراكات المختلفة خاصة تلك المتعلقة بالنظر وهذا ما سيؤدي إلى تحليل الأشكال التي سوف يراها أو التي رآها من قبل سيكون مكان أو حيز غير مباشر يضع ويحدد فيه الأشياء ويربطها مع نشاطه الشخصي ولكنه لم يقم العلاقات المكانية للأشياء وتموضعها فيما بينها ولا حتى تحركات جيدة ثم تدريجيا وبمساعدة عدة تحركات تدريجية سيصل الطفل إلى " مكان أو الحيز المباشر "أين سيجد نفسه أمام أشياء أخرى وسن ظهور الحيز التمثيلي الذي يبدأ في سن 2 إلى 12 سنة حيث أن استغلال المكان يرافق تفكير حول معطيات إدراكية تشمل المدلول والصورة، ثم تبرز العلاقات الاسقاطية كترابط الآراء، إدراك الأيمن والأيسر على الآخرين، علاقة الحدس بالمرئيات .فهذا يسمح للطفل المحافظة على الزوايا والمسافات (الأبعاد) وهكذا سيتوصل الطفل إلى تميز الأشياء باختلافها انطلاقا من جسمه واعتبارا من نقطتين محددتين أو معطيات معينة.

ينتقل إذا تكوين الحيز عند الطفل من الملموس إلى المحسوس، من المادي إلى المعنوي (الذهني) وينغرس في المجال الإدراكي ليصل إلى الجانب التمثيلي فالطفل بالتالي يكون حيزه منذ الولادة استنادا على نشاطين هامين وهما:

(الإمساك) التي تسمح بمسك الأشياء، رمي، .... الخ (والتنقل) الذي يسمح له بتوسيع أبعاد الحيز وتنوعه.

ب ـ اكتساب مفهوم المكان عند الطفل: لقد أقر" بياجي" بان الحدس الخاص بالمكان هو في الحقيقة بناء فردي وهذا البناء يكون وفق مراحل مختلفة هو امتداد وتطور للمكان والنماذج والعلاقات المكانية

المختلفة فيما بينها فمن الولادة إلى الشهر 6 لا يعي الرضيع المكان الذي يجد نفسه فيه فهو يعيش هنا هو الأقرب لفهمه ثم يتوسع إلى ما سيسمعه وسيراه أو يأخذه، ثم الدخول إلى المكان الذي سوف ينفتح إليه بواسطة تنقلاته .فهذا المكان يتكون وبيني شيئا فشيئا.

فحسب "بياجي" فالمكان متوقع ومحدود في الأماكن الحسية فلهذا الطفل لا يعرف الاتجاهات، الأبعاد، الزوايا، فهو يسعى لعلاقات القرابة والانفصال (البعد)– قرب، جنب، بعيد عن،..الخ.) وهي ترتيب زماني ومكاني (داخل، خارج، تحت، بين،...الخ.) فهذه الأبعاد سترتبط فيما بينها بتواصل الادراكات المختلفة خاصة تلك الخاصة بالنظر وهذا ما سيؤدي إلى تحليل الأشكال التي سوف يراها غير التي رآها من قبل سيكون" مكان أو حيز غير مباشر "ويضع ويجدد فيه الأشياء ويربطها مع نشاطه الشخصي ولا حتى تحركات الطفل إلى مكان ثم تدريجيا وبمساعدة تحركات تدريجية سيصل الطفل إلى" مكان أو حيز مباشر " أين سيجد نفسه إما أشياء أخرى .هي حسب السن، ويتموضع الطفل حسب الحيز المعاش والمدرك.

ت ـ الحيز المعاش: حيز النشاط والحركة فالحالة هناك تميز بين الذات والأخر.اكتساب بعض مفاهيم الزمان :فوق، تحت،وراء، أمام، نمو قدراته الإدراكية والحركية تمسح له اكتشاف الحيز المعاش، فالتلاعب بالأشياء وباستغلاله للحيز الفوري الذي هو في علاقة مباشرة معه،قبل عامين عن طريق منعسات بسيطة وعادات مكتسبة يكتشف الطفل تدريجيا محيطه، فالطفل يدرك أن العلاقات الطوبولوجية بين الأشياء:

- **علاقة الجوار** :العلاقة الأساسية التي توافق الأشياء المدركة في نفس المجال البصري (قريب –بعيد –أمام)
- **علاقة الانفصال** :وهي تقوم على الفصل بين عنصرين متقاربين متجاورين يمكنهما التداخل فيما بينهما والتناسق.
- **علاقة التنظيم أو الترتيب المكاني** :الموجود بينت عنصرين متقاربين ومنفصلين عندما نضعهما جنبا لجنب (أمام، خلف، تحت، فوق)

❖ **علاقة الجوار والتداخل** :وهي إدراك عنصر بين عنصرين آخرين أو بعناصر أخرى متحاصران (الداخل، الخارج، داخل الشيء، خارج الشيء)

❖ **علاقة الاستمرارية وللاستمرارية** :الموجودة في حالة ....أو السطوح (الأشكال المفتوحة والمغلقة)

بين 2 و 7 سنوات يتكيف الطفل ذهنيا وعاطفيا مع العالم المحيط به عن طريق اللعب الرمزي فيبدأ بادراك المكان دون مساعدة من جسده مباشرة .وعلى هذا المستوى تظهر الأنانية فنظرة الطفل للعالم تحدث وفقه.

ث ـ الحيز المدرك :نمو الطفل الجسدي يسمح له بتحرير حركاته وإطالة مدتها والوصول إلى أماكن أوسع بين 6 و 11 سنة الطفل قادر على إدراك المكان وتنويع أرائه حول حقيقة الأشياء.

العلاقات المكانية ترتبط فيما بينها وتتجه نحو فضاء إسقاطي أين يدرك الشيء أي علاقة الشخص مع الشيء في نفس الوقت .فهذا يفسح المجال للطفل بالتفكير بان جسده شيء موجود بين الآخرين وليس هو مصدر لأي حيز دون الحاجة إلى التنقل يحلل المكان عن طريق الملاحظة.

ج ـ الحيز التصوري : في هذا الحيز الأشياء مترابطة وموجهة وفق نظام مرجعي مستقر والذي هو خارجي.

حوالي 11 سنة الطفل يدرك المكان وفق قوانين محددة لا ترتبط لا بالحركة ولا بالملاحظة بل للتمثيل أو التصور فقط.

د ـ مصطلحات متعلقة بمفهوم المكان:

- **فوق /أسفل** : وهو الاتجاه المشار إليه من طرف الجاذبية وهو اكتشاف يخص الشيء الذي نقذفه من الأعلى إلى الأسفل.
- **قريب /بعيد عن** :هذا المفهوم يكتشفه الطفل بطريقة مبكرة وهي خاصية عاطفية، وهي القدرة أو عدم القدرة على رفع الشيء وفق ابتعاده له أمر له.

- **اليمنى /اليسرى :** فهذا المفهوم مرتبط بتطور المخطط الجسدي فهدف المدرسة التحضيرية هو السماح للطفل لإيجاد مكانه الخاص به أي المكان الذي يكون فيه جسد الطفل هو العنصر المرجعي أو بالأحرى سيتكون العالم خارج جسد الطفل الذي يسمح له بالتعرف على 3 محاور لجسده :قبل /وراء / فوق /تحت /يمين /يسار، ومن بين المحاور هناك وظيفتهما الثقل (فوق /تحت) أم الآخرون فهم لتوجيه الجسد.

II. الجانبية :

1 ـ تعريف الجانبية:

كلمة جانبية من مصدر الجانب latéral أي coté جانب .

الجانبية هي " تفوق الجانب الأيمن أو الأيسر عند استعمال أعضاء الجسم (يد، رجل، عين) الذي له علاقة في وظيفة جزئي الدماغ الكرويي. **(Le Robert d'aujourd'hui, ADGP, Paris, 1997, p822)**

ويعرف " أزمار "**Azmar**الجانبية بأنها " مجموعة الخصائص وحالات اللاتماثل الوظيفي التي نلاحظها على مستوى أعضاء الجسم (يد، عين، رجل) والتي تترجم عن طريق هيمنة عضو ما مقابل نفس العضو من الجهة الأخرى من الجسم خلال الحركات العفوية أو الموجهة، تكمن الجانبية في التنظيم التدريجي لهذه الهيمنة.

وتعرف الجانبية في معجم الأرطفونيا بأنها الغلبة أو الهيمنة الوظيفية، لجزء من الجسم الإنساني، بالنسبة للجزء الآخر.

بالنسبة لـ " بورت " **Burt** ، الجانبية هي اليد المفضلة في الأعمال اليدوية الجديدة.

أما بالنسبة لـ " براين " **Brain** ، نقول أن شخصا يميني إذا كان يستعمل يده اليمنى في الحركات الدقيقة بصفة أفضل.

وحتى يومنا هذا لم نجزم فيما إذا كنا نولد يساريين أو يمينين أو نصبح فيما بعد كذلك، وحتى الآن ولم يستطيعوا أن يجيبوا على السؤال التالي: لماذا أغلبية الأشخاص هم اليمنيين؟

لم يكن في الأزمنة الغابرة اهتمام بهذه المسألة، وحسب الدراسات النادرة في هذا الميدان، فإن هناك عدة عوامل تتدخل في ظهور هذا المفهوم واكتسابه من طرف الطفل.

2 ـ نمو الجانبية عند الطفل:

يتفق معظم الباحثين على أن تكوّن وتطور الجانبية، يختلف من طفل إلى آخر، وأن هناك تذبذب في ظهورها عند الأطفال حتى نستطيع أن نقول بأن ذلك الطفل يميني أو يساري.

ويرجع ظهورها حسب العلماء دائما إلى عدة عوامل منها النمو النفسي الحركي، ونمو ونضج نصفي الكرة المخية، ويعطي لسن الطفل دور كبير في اكتساب الأفضلية اليدوية، كما يؤثر فيها أيضا المحيط العائلي.

ولقد اختلف الباحثون في تأكيد المراحل العمرية التي تستقر من خلالها الجانبية:

- بالنسبة ل " جيزل " و " أمس " ***Gesel et Ams*** " فإن الهيمنة الجانبية تبدأ في الظهور منذ الولادة وتستقر بين ست وثماني سنوات، وهي مقسمة إلى "تعرف" الطفل على يمينه ويساره أو لا، ثم ينتقل إلى يمين ويسار الآخرين، ثم إلى تحديد الأبعاد الأخرى والتي لابد أن يميزها أولا عن نفسه ثم بالنسبة للموضوعات الخارجية.

ولا يستطيع الطفل أن يميز بين يمينه ويساره قبل خمس وست سنوات، كما تؤكد ذلك "تورات" ***Tourette***، ثم يمر إلى المكان القريب، أما التعرف على يمين ويسار الآخرين هو أمر أكثر تعقيدالأنه لابد من وضع الشخص نفسه في مكان الآخر حتى يستوعب بأن العملية لابد أن تكون معكوسة ثم بعد ذلك تحديد وضعيات عدة موضوعات بالنسبة لبعضها البعض.

أما بالنسبة ل "بياجيه" ***Piaget***الذي قام بدراسة تفصيلية يمين- يسار من خلال اختبار " هاد بياجيه " ***Piaget – head*** . بحيث يتم التعرف على الذات نحو سن ست سنوات.

يظهر " يمين – يسار " على الذات في نفس الفترة الزمانية لدى اليمينيين واليساريين، أما التعرف على الآخرين فيعرف اليساريون تأخرا طفيفا وكذلك التوجه بالنسبة للأشياء.

ويلخص " بياجيه " *Piaget* الفترة التي تتكون فيها الجانبية فيما يلي: في حوالي أربع إلى خمس سنوات، يستطيع الطفل تعيين يده اليمنى ويده اليسرى، بالرغم من أنه يميز بينهما ابتداء من النشاطات الأولى ويبدي المولود الجديد أفضلية استعمال اليد اليمنى أو اليسرى في سن مبكرة، إلا أن هذا الاستعمال يتضح نهائيا في سن العامين وتفضيل جانب عن جانب آخر يتضح أكثر مع العمر.

وتعتبر الحركة أساس الجانبية، حيث أن تناسق بين العين واليد هو الذي يحقق الانسجام بين الحركة الدقيقة وبين الإدراك البصري، وهي أيضا أداة للعمل في عالم منسق، مستعملة في ذلك التنظيم المكاني الذي هو جزء من الجانبية ولكي يميز الطفل بين يمناه ويسراه، عليه أن يكتسب البناء والتركيب أي الشكل، الحجم والتجريد، الذي يسمح له بالعيش في المكان.

أ ـ مبدأ التحكم في الجانبية:

أثناء النمو يبدأ الطفل التحكم في الجانبية بصفة طبيعية ويصبح أقوى إذا كان يمينيا أم اشولا (يساريا) اليمين تتحكم به نصف الكرة المخية اليسرى من الدماغ والعكس بالنسبة لليسرى. وهذا ليس له تأثير على العاطفة وعلى التعلم، يمكن ان نجد طفلا يكتب باليسار ويركل الكرة برجله اليمنى أو العكس.

الجانبية ليست فقط معرفة اليمين واليسار بل هناك العلاقة بينهما أي إدراك العلاقة بين الجانبين.

تستقر معرفة اليمنى واليسار نحو 5او6 سنوات من عمر والتعرف على النظير اي حينما يقابل شخصا وجها لوجه يمكنه إيجاد اليد اليمنى أو اليد اليسرى لشخص يقابله (ميموني، بلعاليا، 2011، ص 29) ويمكنه الخفقان في ذلك قبل 6–او7 سنوات .

ب ـ العاب الجانبية: (ملاحظة نستطيع إدراج هذا الجانب في طرق التكفل)

في بعض الأحيان نجد بعض الأطفال يبدون تأخرا أو صعوبة مقارنة مع أقرانهم في مسالة الجانبية ، ولذلك يجب وضع فحص لإيجاد أين تكمن الصعوبة ولا نرغمهم على فعل ذلك غصبا بل نكيفهم بليونة وتمارين أو بالأحرى العاب وظيفية ومن الأحسن أن تكون في جماعات متجانسة لكي لا نحبط الطفل الذي لديه تأخر كبير لكن هناك فعالية لوضعه في جماعة اكبر سنا منه واكثر قدرة ،يستطيع التقدم وهذا متوقف على قدرة المنشط والمربي ونجاعة طريقته وتحكمه في الوضعية.

مثال على ذلك :ادمجنا طفلة تريزومي 21 مع الأطفال العاديين ومع التحضير الجيد للمربية استطاعت الطفلة ان تتحكم في الحركات في وقت قصير مما كان يتوقع منها، لقد استطاعت نزع الحفاظات في مدة شهرين، تكلمت واندمجت في المجموعة بسرعة بالنسبة لباقي الأطفال أصبح لديها حس المسؤولية وقام الأطفال الآخرون بمراقبتها وتدريبها على صعود السلالم ووضع اليد عليها وزادو الحافز لديها بالنجاح.

ت ـ تطوير النشاط أو تنمية الجانبية:

نستطيع مساعدة الطفل على تنمية معرفة التوجه (يمين- يسار) يجب استغلال أفضل جانب من الجانبين الذي يستخدمه الطفل بواسطة العاب ذات أهداف ثابتة أو متنوعة.

-تكوين الجانب من خلال رسم الأشخاص وتحديد تلوين الجهة اليسرى للشخص باللون الأصفر والجهة اليمنى باللون الأخضر.

هذه السلسلة من التمارين تكشف للطفل الجانب الذي يتحكم به أكثر من الأخر ولكن لا يعني إهمال الجانب الثاني بل دفعه وتقويته بتمارين التناظر والتماثل لإحداث التوازن بين الجانبين.

ويضيف " توماتيس " ***Tomatis*** ، بأن الجانبية هي حدث أو فعل من اللغة ذلك لأن هذه الأخيرة تلعب دورا كبيرا في تثبيتها واستقرارها لدى الطفل. فهي تواكب نموه، وهي كذلك فعل من السمع. لأن الأذن لها

دور في بناء هذا المفهوم. ويختلف نمو الجانبية الكامل من شخص إلى آخر، إنه يتبع نمو الصورة الجسمية. وبما أن الجانبية تعتمد في تشكلها على الصورة الجسمية نحاول أن نعرفها من خلال ما يلي:

3 ـ مفهوم الصورة الجسمية:

قبل أن نشرع في شرح هذا المفهوم، لابد للإشارة بأن تعريف الجسم من الأمور الصعبة، لأنه ينتمي إلى عالم متعدد المعاني، فنحن لا نعرف ذواتنا، إلا من خلال معرفة الآخرين، والدليل على ذلك الطفل الذي لا يتعلم حدود جسمه، إلا بعد أن يقابله مع حدود جسم أمه، لذا كانت تساؤلات العلماء الأولى، تدور حول هل لدينا جسم؟ أم هل نحن جسم؟ وكيف تتكون صورته في أذهاننا؟

عرف عند العلماء ما يسمى " بالحيز الجسمي الذاتي " في عملية الإدراك، وهذا يعني أننا نملك آلة محدودة أين تظهر جميع الفضاءات، وهذه الآلة هي التي تحدد اليمين من اليسار.

إن الجسم حسب قراءات الباحثة والتي جاءت في أبحاث علمية قيّمة، بفضل العلماء المختصين أمثال (بياجيه، فالون، أجورياجيرا، بونتي، وآخرون) هو شكل خارجي ومكان داخلي.

وهذا يعني أن هناك آلة متحركة وأن هناك أفكار ومشاعر ومفاهيم داخلية ساكنة ومسجونة داخل هذه الآلة، لكنها هي التي تحركها والدليل على ذلك الأمراض السيكوماتية.

سوف نحاول فيما يأتي تفسير ماهية الصورة الجسمية.

الجسم أو الجسد أو البدن في اللغة العربية كلمات مرادفات، يقابلها باللغة الفرنسية كلمة " corps " والذي يعني موضوع، مجموعة عظام، ولحم إنه مساحة، حجم، هندسة، ثقل، إنه كذلك آلة متحركة.

الصورة أو " schéma " تعني شكل يعطي تصورا مبسطا حول وظيفة أو سياق ما، مثل الصورة الجسمية التي هي انطباع ذهني للجسم. وحسب " محمد شلبي " هي رسمية أو تصميم الجسم. (Le Robert d'aujourd'hui, op. cit.p 1301).

أما بالنسبة ل " شليدر " الصورة الجسمية، هي الصورة الخاصة بجسمنا والتي نكونها في عقولنا أو أذهاننا، بعبارة أخرى إنها الطريقة التي يظهر لنا فيها جسمنا. *(Paule Schlider, L'image du corps, nrfed Gallimard, France, 1968, p 50).*

ويؤكد " شليدر " في تعريفه للصورة الجسمية على الأهمية النفسية لجميع المنافذ الخاصة بالجسم فبواسطة هذه المنافذ، نكون على صلة دائمة بالعالم الخارجي، فبواسطتها نبتلع طعامنا، نتنفس...الخ.

ولقد أسهمت كذلك أعمال " هاد " ***Head*** في إعطاء هذا مفهوم أهمية علمية كبيرة حيث يقول بأنها التعرف على وضعية الجسم، يعني أن هناك بالإضافة إلى الإحساس البسيط والتخيل ما يسمى " بكيفية ظهور " الجسم لنا. بالنسبة له ليست عملية تصورية، بالرغم من أنها تحتوي على صور ذهنية وتمثلية.

ويعطي "هاد " ***Head***سنة 1911 مفهوما للصورة الجسمية: " كل تغير يدخل في وعينا، هذا الوعي تكون له علاقة مع موضوع سابق ".

وحسب " فرويد " ***Freud*** فإن الجسم هو مكان اللذة، حيث يتكلم على طاقة ليبيدية، تحكم كل الجسم ويبدأ الطفل بالاهتمام الكلي بذاته، ثم بعد ذلك يدرك العالم الخارجي ويعطيه اهتمامه عندئذ سوف يفهم بأن جسمه متميز عن باقي الأجسام الأخرى.

ويؤكد " فرويد " بأن جسم الطفل يحتاج إلى علاقة عاطفية، تكون الأم طرفا فيها وتساعده على تجاوز المرحلة الذاتية إلى المرحلة الموضوعية، وفي هذا المجال أكد " فرويد " على تأثير الجانب العاطفي – الحسي في تكوين الصورة الجسمية التي تصبح فيما بعد مستقلة وينتقل الطفل من فترة " أنا " إلى " إني أمتلك جسما " أو " عندي جسم ".

بالنسبة ل " **أجورياجيرا** ***Ajuriaguerra***"، فإن الصورة الجسمية تبدو كأنها كتلة نفسية – عصبية غير قابلة للانقسام، كأنها شكل من المعطيات الحسية المتكاملة، يحتوي على حركات ومدركات، تمثلات وإحساسات، ذكريات وانفعالات.

وحسب " فالون " ***Wallon***، الصورة الجسمية هي نتيجة علاقة الجسم ومحيطه.

وحسب " نوربير سلامي " ***Nobertsillamy*** هي الفكرة التي تعطي لكل طفل مفهوما خاصا بجسمه في إطار مكاني – زماني متزن، وبعلاقته بالوسط الذي يعيش فيه ويستعمل مصطلح " صورة جسمية " بدون أن نحدد معنى خاصا به. ويمكن أن نعني به:

*التعرف على الجسم الخاص.

*انطباع ذهني خاص بالجسم.

*أداة أو واسطة بين الشخص والمحيط.

III. المخطط الجسدي : *Le schéma corporelle*

1 ـ تعريف الجسد:

بما أن شخصية الإنسان عبارة عن ترابط الفكر بالجسد فلا يمكن عزلهما إنما هي كتلة بيولوجية موحدة على حد تعبير شيرباز: "أعتمد بصفة كلية على جسدي لكي أتحرك، أسمع وأدرك العالم وأكبر "؛ كما يعتبر الجسد مجال تعبيري وليس فقط هذا بل هو الأصل في كل التعابير الأخرى، فاليدين تمنحان للمس الأشياء ثم العينان، فجسدنا هو وسيلتنا لاكتشاف العالم الخاص بنا." (*Chirpaz* ;1976 :50)

فالتعرف على الجسد هي الطريقة التي يسعى بها الشخص لتجسيد تجاربه الجسدية من خلال التعرف على الأشياء، فالتعرف على الجسد يمثل معان معرفية، حركية وعاطفية عند إجراء علاقة إنسانية أو اجتماعية.

فهذه المعرفة بناء متتاليا تسمح للأفراد على بناء وحدته الجسدية للتواصل إلى كلية متكاملة والتعرف على هويته وابتكاراته الشخصية فالجسد هو حياتنا الغريزية المرتبطة بالعالم المادي.

لما كان جسدنا لا يمكن أن يوجد إلا في هذا العالم الخارجي، فالأبحاث الحديثة تبين أننا لا يمكن أن ندرك جسدنا إلا مع الأشياء الموجودة في العالم الخارجي.

فالجسد والعالم الخارجي مرتبطين لا يمكن وجود الواحد دون الأخر، حيث أن من الجانب الفسيولوجي يتبين لنا أن عند الإنسان كذلك تبادلات مستمرة بين جسمه والعالم الخارجي، كعملية التنفس مثلا، فالجسد يتميز بأسلوب علائقي . كل علاقة اجتماعية هي علاقة شخصين بالتالي جسدين وهو محل تقييم ونقد من طرف الآخرين ونظرة الآخرين هذه تساهم في تقييم وتقدير أو تغيير نظرتنا لجسدنا، فبالتالي أي حدث يقع أو يصيب الجسد في هذا المجال :يؤثر على علاقة الفرد المعاشة مع غيره إذ يقول العالم *Bernard* القصة المعاشة وغير المعاشة منسوجة في الجسد (*Bernard* ;1976 :68).

2 ـ مفهوم المخطط الجسدي : *Le schéma corporelle*

هناك عدة طرق لتعريف الطفل بأجزاء جسده في كليته، نبدأ بـ:

أ ـ إعادة الاتجاهات :

- أمام المرأة يعيد الطفل إشارات اليد، الرجل، الاثنين معا،....الخ
- نقل الوضعيات على الرسم :على روق شفاف نظهر الرسم للطفل .لما الطفل يعيد إنتاجه ، نظهر الرسم الذي يجب أن تنطبق الوضعيات على الطفل.
- إعادة رجل بواسطة الأجزاء المركبة لجسم الإنسان.

ب ـ الإدركات البصرية :

- **الألوان** :تهدف هذه التمارين على التعرف والتمييز بين الألوان المختلفة
- **أشكال** :هذه التمارين تهدف:التعرف على الأشكال بواسطة اللمس، إعادة تركيبة الأشكال
- **الأبعاد** :تهدف هذه التمارين على التعرف على مختلف الأبعاد :كبير –صغير، متوسط،.....الخ
- **الاتجاهات** :فهنا تهدف التمارين للتعرف وفهم مختلف الاتجاهات :أفقي–عمودي، شاقولي،... الخ

ملاحظة:

هذه التمارين قدمت للطفل عن طريق اللعب: لعبة التركيب، لعبة الاتجاهات الهندسية، لعبة التعرف على الأشكال.

ت ـ الإدراكات السمعية:

❖ **الإيقاع:**

- ✓ **الإيقاع بواسطة الضرب:** بواسطة عمود أو حجرة صغيرة يضرب المختص ضربات مختلفة تحت المكتب وعلى الطفل أن يعيد مثلها فوق المكتب
- ✓ **الإيقاع بواسطة القراءة:** هذا التمرين يختص يوضع بطاقات فوق المكتب تحمل ضربات، نضرب عدد الضربات المكتوبة في البطاقات على المكتب ونطلب منه الطفل إظهارها على البطاقات.

❖ **الشدة:** نعطي للطفل بطاقات مرسوم عليها دوائر كبيرة تعني ضربات قوية ودوائر صغيرة تعني ضربات ضعيفة :ثم نسمع الطفل الضربات القوية والضعيفة وعلى الطفل أن يظهر البطاقة المناسبة لكل ضربة مسموعة.

❖ **المدة:** نقدم للطفل رسم عليه خط قصير يعني صوت قصير وخط طويل يعني صوت ممتد، فيقوم المختص بإحداث الصوتين(قصير، ممتد) وعلى الطفل آن يظهر المشابه له في الرسم (رافع، عماد، 2009، صص115، 116).

3 ـ تعريف المخطط الجسدي: يعرفه العالم *Chirpaz* كما يلي:

"إن التخطيط أو المخطط الجسدي هو الصورة المعاشة الديناميكية وليست الإحصائية أين تلتقي عناصر لمسية، بصرية وعقلية، هذه الحساسية التي من خلالها نشعر بالحياة توقظ فينا كل حركة عضلاتنا ونطقنا فالتخطيط الجسدي ما هو إلا طريقة تسمية وجود الحاضر بالجسد." (*Chirpaz* ;1976 :65).

حاول العالم في هذا السياق إظهار مدى ارتباط الجسد بتجربة نفسية حركية في علاقته مع الآخرين . "فالمخطط الجسدي "ضرورة يتكون حسب احتياجات النشاط الممارس، فهو النتيجة والشروط المرتبطة بالفرد ومحيطه" ففي رأي العالم الصورة الذهنية للجسد هي ثمرة العلاقات المتغيرة للحيز الجسدي والحيز المحيط به.

IV. التذكر:

إن المواقف و الحوادث التي يواجهها الإنسان لا تزول صورها بمجرد انقضائها وغيابها، بل تترك آثارا يحتفظ بها ويطلق عليها اسم (ذكريات). وان التلميذ الذي يشاهد تجربة أجراها المعلم أمامه واطلع على نتيجتها يحتفظ بهذه الخبرة ويستطيع أن يستعيدها حين يسأله المعلم عنها .

فان استعادة الخبرات السابقة التي تمر بالإنسان عبارة عن نشاط نفسي يسمى **التذكر**، وطبيعي أن يسبق التذكر عملية تثبيت الخبرة ليتم الاحتفاظ بها واستعادتها، ولذلك فان التثبيت أو (الحفظ) والتذكر لا ينفصلان . ويعتبر النمو العقلي للطفل مهمة القائمين على تربيته فمعرفة خصائصه ومظاهرة تفيد إلى حد بعيد في تعلم الطفل واختيار أكثر الظروف ملائمة للوصول بقدراته واستعداداته إلى أقصى حد ممكن.

فالتذكر هو الخبرة السابقة مع قدرة الشخص في لحظته الراهنة على استخدامها، والذاكرة كغيرها من الفعاليات العقلية تنمو وتتطور، وتتصف ذاكرة الطفل في السادسة بأنها آلية، معنى ذلك أن تذكر الطفل لا يعتمد على فهم المعنى وإنما على التقيد بحرفية الكلمات، وتتطور ذاكرة الطفل نحو الذاكرة المعنوية (العقلية) التي تعتمد على الفهم .

إن التذكر المعنوي لا يتقيد بالكلمات وإنما بالمعنى والفكرة، وبفضله يزداد حجم مادة التذكر ليصل إلى 5 . 8 أصناف، كما إن الرسوخ يزداد وكذلك الدقة في الاسترجاع، ويساعد على نمو الذاكرة المعنوية نضج الطفل العقلي وقدرته على إدراك العلاقة بين عناصر الخبرة وتنظيمها وفهمها .

يتطور التذكر من الشكل العضوي إلى الإرادي لأن الطفل في بداية المرحلة يعجز عن استدعاء الذكريات

بصورة إرادية وتوجيهها والسيطرة عليها ويبدو هذا واضحا في إجابته على الأسئلة المطروحة عليه إذ نجده يسترجع فيضا من الخبرات التي لا ترتبط بالسؤال، وتدريجيا يصبح قادرا في أواخر المرحلة على التذكر الإرادي القائم على استدعاء الذكريات المناسبة للظروف الراهنة واصطفاء ما يناسب الموقف.

1 ـ تعريف التذكر: هو عملية اكتساب المعلومات وتخزينها ثم استدعائها عند الحاجة إليها .

2 ـ مفهوم الذاكرة: هي الوظيفة التي تعمل على حفظ الخبرات الماضية، والقدرة على إعادة إحيائها واسترجاعها قصد التكيف مع الوضع الراهن.

وقد عرفها "لالاند" في معجمه " المصطلحات الفلسفية " بأنها : " وظيفة نفسية تتمثل في إعادة بناء حالة شعورية ماضية مع التعرف عليها من حيث هي كذلك ".

وعليه يمكن أن نستنتج أن الذاكرة عملية نفسية شعورية، تدل على خصوصية إنسانية عامة، يتفاوت فيها الأفراد بحسب قدراتهم (رافع، عماد، 2009، ص135).

3 ـ مراحل التذكر: تتمثل هذه المراحل في الترميز، التخزين ، الاستدعاء (الاسترجاع ، التعرف)

أ ـ الترميز :

هو تنظيم وتصنيف المعلومات بشكل يساعد على تخزينها ومن ثم تذكرها .

الترميز قد يكون عن طريق تحويل المدخلات إلى : صور ذهنية، معان.

ب ـ التخزين :

لا زالت معلوماتنا عن الطريقة التي يتم بها تخزين المعلومات قليلة (نجاتي:1423).

ت ـ الاستدعاء : ويتضمن :

- **الاسترجاع :** وهو استرجاع شيء غير ماثل أمام الذهن .
- **التعرف :** وهو الشعور بأن ما نشاهده في لحظة ما قد مر في خبراتنا (راجح:1421).

4 ـ العوامل المساعدة على التذكر:

هناك عوامل تساعد على التذكر :

أ – التكرار

ب – التنظيم والتحزيم

ت – توزيع التعلم على فترات

ث – تنمية الميل لموضوع التعلم

ج – تقوية الدافع للتعلم

ح – التهيؤ العقلي (نجاتي :1423)

5 ـ أنواع الذاكرة

أ ـ الذاكرة قصيرة المدى :

- إن الاحتفاظ بالمعلومات في هذه الذاكرة لا يزيد عن عشرين ثانية .
- نوع الترميز الذي يحدث فيها هو في الأغلب سمعي أو بصري .
- سعة هذه الذاكرة سبع وحدات غير مترابطة، لكن إذا وجدت روابط بين الوحدات المدخلة فيمكن زيادة سعتها .

ب ـ الذاكرة طويلة المدى :

- فيها يتم الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة (أيام، سنوات، مدى الحياة).
- الترميز المستخدم فيها هو في الأغلب ذو معنى ودلالة، وغالبا ما يتم ذلك عن طريق ربط الخبرات الجديدة بخبرات سابقة موجودة في المخ (نجاتي:1423).

6 ـ ذاكرة الطفل:

إن ذاكرة الطفل ذات طبيعة حسية مشخصة في البداية، فهو يتذكر الخبرات التي تعطى له بصورة مشخصة ومحسوسة وعلى شكل أشياء واقعية فلو عرضنا أمام الطفل أشياء وصورا مشخصة وكلمات مجردة، وطلبنا منه بعد عرضها مباشرة ان يذكر ما حفظه منها، لوجدناه يذكر الأشياء والصور والأسماء المشخصة أكثر من تذكره للأعداد والكلمات المجردة ولهذا السبب يستطيع طفل المدرسة الابتدائية (لاسيما السنوات الأربع الأول) الاحتفاظ بالخبرات التي اكتسبها عن طريق الحواس .

ولذلك ينصح باعتماد طرق التدريس في تلك الصفوف بوجه خاص على استخدام الوسائل الحسية والممارسة العملية المشخصة للوصول إلى خبرات واضحة أكثر ثباتا في الذهن. ويظل تذكر المادة المحسوسة مسيطرا خلال المرحلة الابتدائية بأكملها ولا يزداد مردود تذكر الكلمات التي تحمل معنى مجردا إلا في المرحلة المتوسطة .

إن اكتساب الطفل للمفاهيم بما فيها المفاهيم المجردة ونمو التفكير والقدرة على إدراك العلاقات والفهم ينمي لديه وبشكل واضح إمكانية تذكر المادة الكلامية. كما يزداد مردود الذاكرة ويطول المدى الزمني للتذكر.

7 ـ العوامل المساعدة على ترسيخ المعلومات:

ان معرفتنا بها تساعدنا في تحسين طرائق الحفظ والتذكر وبالتالي التقليل من حدوث النسيان ومساعدة الطفل في نشاطه المدرسي التعليمي، ومن أهم هذه العوامل ما يلي :

أ ـ **الفهم والتنظيم:** تدل التجارب حول الحفظ والنسيان أن نسبة النسيان تكون كبيرة في المواد التي لا نفهمها أو التي تم حفظها بشكل حرفي. لذلك فان الذاكرة المعنوية التي تعتمد في الحفظ على الفهم اثبت من الذاكرة الآلية التي تتقيد بحرفية المادة وتعتمد في التثبيت على التكرار. إن إدراك العلاقات يلعب دورا مهما في التثبيت لذلك فان الطفل يحفظ الأمور المعللة أكثر من غيرها .

ويساعد التنظيم والربط بين أجزاء المادة وعناصرها على جعلها وحدة متماسكة ويزيد من إمكانية تذكرها وحفظها ويمكن ان يتم الربط بينها وبين الخبرات السابقة وبذلك يتم للطفل إدخالها منظومة معلوماته. وهكذا يربط التلميذ بين الجمع والضرب (الضرب اختصار الجمع) وبين الضرب والقسمة حيث ان (35 مقسومة على 7) عملية ضرب من نوع آخر .

وفي مادة الجغرافيا يربط بين الموقع والمناخ والمياه وبين هذه كلها والنشاط البشري. بشكل عام ان الذاكرة القائمة على فهم الأفكار وتنظيمها أقل تعرضا للنسيان من الذاكرة الآلية القائمة على التكرار البحت .

ب ـ وضوح الإدراك: إن الإدراك الواضح لموضوع ما يساعد على تثبيته وتسهم في الوضوح عوامل متعددة منها إشراك الحواس لاسيما حاستي السمع والبصر. من هنا أتت أهمية الوسائل الحسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. يلعب الانتباه دورا في تعميق الإدراك وتوضيحه كما يسيء للفهم ان الإدراك العرضي المشتت لا يصل بالتلميذ إلى الخبرة المعطاة وإثارة الاهتمام بها والعناية بعرضها بشكل يجذبه .

ت ـ العامل الانفعالي : إن الطفل يتذكر ما هو ممتع بالنسبة له بصورة أفضل ولمدة أطول كما يستخدمه في نشاطه. ولهذا ينصح عادة بإثارة الدافع للتعلم لدى الطفل حين يراد له تعلم خبرة ما. إن وجود الدافع يجعل اكتسابه للخبرة مصدرا لانفعال سار ناتج عن إشباعه. واستنادا إلى هذا العامل الانفعالي تعطي طرق التعليم الآن أهمية كبيرة لدور التعزيز في تقدم التعلم. يعتبر الخوف والقلق من الانفعالات التي تعيق الإدراك والانتباه وتشوشهما وبالتالي فإنها تعيق التثبيت والتذكر .

ث ـ الزمن بين التخزين والتذكر: كلما كان هذا المدى قصيرا كان التذكر أقوى وأوضح. فالطفل ينسى معلوماته القديمة (باستثناء الخبرات المصحوبة بشحنة انفعالية قوية) أكثر من الخبرات الجديدة .ولكن استخدام المعلومات القديمة في مواقف متكررة ينفي عنها صفة القدم ويجعلها سهلة التذكر. كما أن الحفظ القائم على الفهم وإدراك العلاقات يضمن تثبيتا طويل الأجل.

ج ـ الذكاء : إن تأثير الذكاء يتجلى في قدرة الطفل الذكي على فهم المعنى والتنظيم والإدراك الواضح والربط

بالمعلومات السابقة، وهذه كلها عوامل تسهم في التثبيت والحفظ والشخص الذكي يأنف من الذاكرة الآلية ولا يقبل على حفظ أي شيء لا يفهمه.

إن تعليم الأطفال الأساليب المجدية في الحفظ يساعد الى حد كبير على تحقيق نتائج جيدة في تذكر معلوماتهم وقد تثبت جدوى هذه الأساليب حيث تعتمد على الفهم والتنظيم لمحتوى المادة المدروسة، ومن أهم الأساليب:

- ❖ إذا كانت مادة الحفظ نصا أو موضوعا فان أفضل طريقة للحفظ هي وضع خطة للنص أوالموضوع وإبراز الفكرة

الرئيسية والأفكار الفرعية وجمع المعطيات في تصنيفات ومجموعات مع اختيار تسمية أو عنوان للمجموعة ثم الوقوف على العلاقات الجوهرية بين المجموعات والربط بين أجزاء الموضوع .

- ❖ استخدام الرسوم والمخططات والرسوم الهندسية والصور القائمة على أساس الشرح الكلامي .
- ❖ استخدام المادة الواجب حفظها في حل مسائل تتعلق بها ومن شتى الأنواع .
- ❖ التكرار ويعتبر طريقة مناسبة للحفظ إذا توفرت بعض الشروط التي تبعد الحفظ الآلي. لذلك لابد من الاستخدام العقلاني للتكرار ويكون بمراعاة الأمور التالية: توزيع المراجعات بحيث تفصل بين تكرار وآخر فترة من الراحة (الفاصل يجب إن يكون مناسبا يسمح بالراحة ولا يكون طويلا يؤدي إلى إضاعة آثار المرة السابقة) هذا التكرار الموزع أفضل من التكرار المتلاحق. والفاصل يمنح راحة تقضي على عاملي التعب والملل اللذين يشتتان الانتباه .

ويعتبر النوم فترة راحة مثالية لان النوم خال تماما من الفعاليات المقحمة التي يواجهها الإنسان في يقظته، ويفضل أن تقرأ المادة قبل النوم مرة واحدة ثم تعاد قراءتها مرة ثانية في الصباح فهذا أجدى من قراءتها عدة مرات تتخللها نشاطات مقحمة ويزيد التأثير السلبي للفعاليات المقحمة كلما كان

التشابه كبيرا بينها وبين المعلومات الأصلية المراد حفظها فحفظ درس في اللغة العربية يعرقله درس يليه باللغة الانجليزية مثلا. ويقل التأثير السلبي كلما كانت الفعاليات السابقة واللاحقة مختلفة .

- إذا كانت المادة المطلوب حفظها محدودة المحتوى وذات وحدة (مثلا أبيات قليلة يمثل مضمونها حدثا واحدا) فان الطريقة الجزئية الكلية هي الأفضل في التكرار ويقصد بها تكرار المادة كلها في كل مرة أما إذا كانت المادة طويلة (قصيدة طويلة) أو موضوعا متشعب الجوانب فيفضل الطريقة الجزئية القائمة على تقسيم القصيدة إلى أجزاء ويشترط أن يكون لكل جزء وحده أو فكرة رئيسية .

لا يجوز أن يكون التكرار آليا بل مصحوب بنشاط عقلي يتمثل في الانتباه والفهم وربط الأجزاء في تنظيم عقلي يبرز تسلسل الأفكار وترابطها كما يربطها بالخبرات السابقة .

خلاصة :

ومن هنا فإن لمرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبيرة جداً لأنها تعتبر المرحلة العمرية الأسرع في النمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، حيث ينزع التعبير اللغوي نحو الوضوح ودقة التعبير والفهم ويتحسن النطق ويختفي الكلام الطفولي مثل الجمل الناقصة والإبدال والثأثأة وغيرها. والطفل في هذه المرحلة يستخدم الأسئلة والاستفسارات الموجهة للمحيطين به لمعرفة المزيد عن العالم الخارجي، حيث يكوِّن كل طفل لنفسه ما يُسمَّى ببنك المعلومات، فاللحاء المخي في هذه الفترة يكون في غاية الحساسية، وهذا يجعل من السهل تخزين المعلومات والخبرات ورموز الأشياء لاستخدامها في اكتساب الخبرات في المستقبل وتفسيرها والتعامل معها. والسرعة التي يتعلم فيها الأطفال اللغة ويستخدمونها بدون تَعلُم مباشر هي من الغرائب وتؤكد وجود دليل قوي على أن هناك أساساً بيولوجياً لاكتساب اللغة (Chomsky 1968; Kuhl 2000) بالإضافة لما ورد من أثر للأساس البيئي. فالناس المحيطون بالطفل هم بمثابة نماذج لغة لهم أهمية خاصة في التأثير على مقدار نمو قدرة الأطفال التواصلية وعلى مقدار تقيدها. ولكن هناك رغبة حقيقية لدى الأطفال لبناء المعنى وللتواصل مع الآخرين متوازية مع استعدادهم العصبي، وهو ما يقوي النمو اللغوي في هذه المرحلة.

الفصل الخامس

الدراسات السابقة

ـ تمهيد

أولا: الدراسات المحلية

ثانيا: الدراسات العربية

ثالثا: الدراسات الأجنبية

ـ التعليق على الدراسات السابقة

تمهيد:

نظرا لأهمية الطفولة المبكرة في تكوين شخصية الفرد؛ فقد اهتم العلماء منذ قديم الزمان بدراسة خصائصها واحتياجاتها، وعملوا على توفير الفضاء والجو الملائم لنمو الطفل في هذه المرحلة، كما أن هذه المرحلة ما زالت تثير اهتمام الباحثين لهذا نجد هناك مجموعة من البحوث أجريت في العديد من الدول لتبيان أهمية هذه المرحلة، وكيفية التكفل بها و أهمية البرامج المقدمة لمرحلة الطفولة المبكرة و نحن هنا سنحاول ذكر بعض الدراسات لتبيان أهمية التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لتلميذ السنة الأولى ابتدائي وفيما يلي سنتناول بعضا منها:

أولا: الدراسات المحلية

1 ـ دراسة جاجة محمد أو بلقاسم (1994/1993):

" أثر الالتحاق بالروضة في تنمية الاستعداد الذهني لدى الطفل الجزائري"

أهداف الدراسة: الهدف من الدراسة هو 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.

عينة الدراسة: شملت الدراسة 142 طفلا وطفلة منهم 84 ولدا و 58 بنتا بمتوسط عمر زمني قدره 6سنوات و 3 أشهر يدرسون بالسنة أولى ابتدائي، و قد تم اختيارهم من 08 مدارس للتعليم الأساسي، تضم هذه المدارس 20 قسما يضم 670 تلميذا و تلميذة ، تم استبعاد منهم من لا تتوفر فيهم شروط الدراسة قام الباحث بتصنيف أفراد العينة إلى مجموعتين مختلفتين:

مجموعة الأطفال الذين التحقوا بالروضة و يمثلون العينة التجريبية (70 طفلا).

مجموعة الأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة و يمثلون العينة الضابطة (72 طفلا).

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي لأنه المناسب لمثل هذه الدراسات و قد اعتمد الباحث على طريقة المجموعتين الضابطة و التجريبية. أما الأسلوب الإحصائي المعتمد في البحث فهو (ت) ستودنت. حساب النسب المئوية لدرجات أفراد عينتي البحث التجريبية و الضابطة و ذلك بهدف التعرف على اختلاف مدى الدرجات التي يتمركز فيها الأفراد في التجربة.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في جمعه للمعلومات على اختبار " التجربة التعليمية" الذي وضعه عالم النفس السوفياتي سابقا فيقوتسكي سخاروف.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى ما يلي:

-الالتحاق بالروضة له أهمية على صعيد تنمية قدرة الاستعداد الذهني للتعلم لدى الطفل وتحضيره للتعليم الأساسي.

-نتائج الذكور الذين التحقوا بالروضة أحسن من نتائج أقرانهم الذين لم يلتحقوا بالروضة.

-درجات إناث المجموعة التجريبية (الذين التحقن بالروضة) أحسن من درجات إناث المجموعة الضابطة (الذين لم يلتحقن بالروضة).

-لا يوجد فرق في الاستعداد الذهني بين ذكور و إناث المجموعة التجريبية(الذين التحقوا برياض الأطفال)

-لا يوجد فرق في الاستعداد الذهني بين ذكور و إناث المجموعة الضابطة(الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال)

وفي كل الحالات أظهرت النتائج المتوصل إليها أن أطفال العينة التجريبية (الذين التحقوا بالروضة) يتميزون عن أطفال العينة الضابطة (الذين لم يلتحقوا بالروضة) في حسن الأداء ودقته، و سرعة الانجاز وبقدرتهم على التعبير عما يقومون به من أعمال (في التجربة التي قام بها الباحث) بلغة سليمة و واضحة الآمر الذي يؤكد أن التحاقهم برياض الأطفال له تأثير على ظهور الاستعداد الذهني للتعلم لديهم، عكس أقرانهم من المجموعة الضابطة الذين عانوا صعوبات في أداء المهام المطلوبة منهم في التجربة أو في التعبير عما يقومون به باستخدام اللغة.

2 ـ دراسة جاجة محمد أو بلقاسم (2001/2000):

" بناء برنامج تجريبي في المفاهيم الرياضية لأطفال مرحلة ما قبل التعليم المدرسي – الروضة "

أهداف الدراسة: تلخصت أهداف البحث فيما يلي:

– بناء وحدة تعليمية في الرياضيات تشمل : وحدة مفاهيم ما قبل العدد، وحدة مفاهيم العدد، وحدة المفاهيم التبولوجية و الأشكال الهندسية.

– تجربة تدريس هذه المفاهيم التي تتضمنها الوحدة التعليمية على اطفال الروضة باستخدام طريقة مدخل اللعب و النشاط الحر.

عينة الدراسة: شملت الدراسة 38 طفلا و طفلة يمثلون المجتمع الكلي للدراسة تتراوح أعمارهم ما بين 5 و5 سنوات و 6 أشهر.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة: لقد توصل الباحث إلى ما يلي:

تدريس أطفال مرحلة ما قبل التعليم المدرسي محتوى نشاطات البرنامج التعليمي المقترح قد ساهم في إكسابهم و تعلمهم لكثير من تلك المفاهيم و الاستفادة منها . أي أن أطفال هذه المرحلة يتوفرون على استعداد لتعلم المفاهيم التبولوجية و الهندسية ، و أن البرنامج المقترح يتوافق في نشاطاته العديدة مع النمو المعرفي لأطفال الروضة.

تدريس أطفال مرحلة ما قبل التعليم المدرسي محتوى نشاطات البرنامج التعليمي المقترح قد ساهم في إكسابهم مفاهيم العدد وعمليتي الجمع و الطرح . و هذا يعني أن محتوى البرنامج المقترح يتناسب مع خصائص مرحلة ما قبل المدرسة ، و أن الأنشطة المعتمدة في إيصال مختلف الخبرات التعليمية المتصلة بالمفاهيم المعنية باستعمال طريقة اللعب ، واستغلال إمكانات الأطفال في الحركة، والتفكير الحسي الذي يعتمدون عليه عند استكشافهم للمثيرات المحيطة بهم ، قد حقق نتائج طيبة على مستوى الاكتساب و التعلم ضمن شروط ابستيمولوجية محددة تأخذ في الاعتبار واقع خبرة الأطفال الراهنة ، و ما يمكنهم انجازه لو أتيحت لهم المساعدة و العون الكافيين.

3 ـ دراسة قادري حليمة (2009/2008):

" قياس الكفاءة اللغوية للطفل، من 2 إلى 5 سنوات".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس الكفاءة اللغوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من سنتين إلى نهاية خمس سنوات وإلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في اختبار الكفاءة اللغوية، ومحاولة إيجاد الارتباط بين متغير الكفاءة اللغوية ومتغير المستوى التعليمي للوالدين، ورتبة الطفل وعدد الإخوة، كما حاولت من خلال هذه الدراسة الكشف عن متوسط الاستعمال اللغوي، وإلى معرفة الاختلاف في متوسط الاستعمال اللغوي بين الذكور والإناث.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على عينة قوامها 250 طفلا في مرحلة ما قبل المدرسة، تم اختيارها بطريقة عشوائية– مقصودة، مع مراعاة المواصفات التالية : جنس الطفل، رتبته في الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين ومهنتهما، وهذا عند كل سن، أمَّا مكان الدراسة كان عبارة عن 9 دور للتربية ما قبل المدرسة بمدينة وهران.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختبار الكفاءة اللغوية وهي أداة لقياس قدرة الطفل على فهم وإنتاج الكلمات وهو يتكون من جزئين.

نتائج الدراسة: من بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة ما يلي:

ـ يوجد تنوع في الاستعمال اللغوي لدى أطفال أعمارهم من 2 ـ نهاية خمس سنوات.

ـ لا يوجد فرق في الاستعمال اللغوي بين الذكور والإناث والتي تتراوح أعمارهم من 2 ـ نهاية خمس سنوات.

ـ يوجد ارتباط بين المستوى التعليمي للأب والكفاءة اللغوية عند أطفال الثانية والثالثة من العمر، في حين لا يوجد أي ارتباط بين نفس المتغيرين عند سن الرابعة والخامسة ونهاية خمس سنوات.

ـ يوجد ارتباط بين المستوى التعليمي للأم والكفاءة اللغوية عند أطفال الثانية من العمر، في حين لا يوجد أي ارتباط بين نفس المتغيرين عند أطفال الثالثة والرابعة والخامسة ونهاية خمس سنوات.

ـ فرق بين الذكور والإناث من حيث الكفاءة اللغوية ولصالح الإناث عند سن السنتين وسن الخامسة في حين ينعدم هذا الفرق عند سن الثالثة والرابعة ونهاية خمس سنوات.

ثانيا: الدراسات العربية

1 ـ دراسة محمد محمود رضوان (1956):

"بنية لغة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية "

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مفردات الأطفال وتراكيبهم في عينة البحث داخل الروضة وخارجها.

عينة الدراسة: ضمت الدراسة عينة تتكون من 200 طفل ممن تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات ونصف وخمس سنوات ونصف.

نتائج الدراسة: بلغ عدد الكلمات الأصلية دون اشتقاقاتها عند أطفال العينة 2249 كلمة. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث رضوان أيضاً وجود تكرار في الكلمات والعبارات التي يتلفظ بها أطفال العينة . وبعض هذا التكرار "يؤدي وظيفة لغوية وبعضه الآخر يقصد به التأكيد وإبراز المعاني، وبعضه الثالث لا يقصد به إلا اللذة في عملية التكرار. كما وجد الباحث أن الطفل المصري يبدأ عبارته الخبرية بالاسم المسند إليه ، ثم يذكر المسند بعد ذلك سواء أكان اسماً أم فعلاً ، ولا يعكس الأمر إلا نادراً".

2 ـ دراسة محمد نور الدين النقشبندي (1978):

"لغة الطفل الأساسية في عمر ما قبل الابتدائية من ثلاث إلى ست سنوات "

أهداف الدراسة: لقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الثروة اللغوية لأطفال تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة من العمر.

عينة الدراسة: اختار الباحث عينة الدراسة من رياض الأطفال في دمشق وضواحيها ممن تتراوح أعمارهم بين 3 إلى 6 سنوات.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث بعض اللوحات المصورة للحصول على أحاديث الأطفال، ثم قام بعد ذلك بحساب تواتر (تكرار) المفردات لهؤلاء الأطفال ، وأجرى مقارنة لفظية ومعنوية بين الكلمات الأصلية الأكثر شيوعاً . وقارن الباحث بين دراسة محمود محمد رضوان من مصر ، والكلمات الأصلية في دراسته هذه عن لغة الطفل.

نتائج الدراسة: كان من ضمن نتائج بحث النقشبندي وجود فرق بين الذكور والإناث من حيث حجم الكلمات ونوعها ، إذ تفوقت الإناث على الذكور في القدرة اللغوية في العينة المدروسة ، وفي هذه الدراسة تبين أن عدد الكلمات المنطوق بها يزداد بزيادة العمر.

"وخلص الباحث أيضاً إلى ما انتهى إليه (رضوان) في دراسته في أن الطفل السوري كالمصري ، يعمد إلى تكرار الجمل والكلمات في حديثه ، كما أنه يستخدم ضمائر المتكلم أكثر من ضمائر المخاطب والغائب عبارة على اللغة المتمركزة حول الذات ، ولا يفرق بين حالات الإعراب المختلفة كالمثنى والجمع خاصة ".

3 ـ دراسة وحيدة شاهد إسماعيل (1980):

" بنية لغة الأطفال ما بين الثالثة والسادسة "

أهداف الدراسة: حاولت الدراسة بدايةً الإجابة عن السؤالين الآتيين:

أ- هل تختلف بنية الجمل التي يستخدمها الطفل لأغراض الإخبار والنفي بتقدم الطفل في عمره؟

ب- هل تختلف بنية الجمل التي يستخدمها الطفل لأغراض الإخبار والنفي بتغيير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للبيت الذي يأتي منه الطفل ؟

عينة الدراسة: تشكلت عينة الدراسة من (54) طفلاً (27ذكور و27 إناث) وقد تم اختيارهم عشوائياً من محافظة عمان حسب العمر والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي لأسرهم.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة وحيدة إسماعيل اختباراً يتكون من57 موقفاً للإخبار ، و34موقفاً للنفي، وذلك للحصول على عينة ممثلة لكلام الذين تضمهم عينة الدراسة. وكل موقف من المواقف السابقة يمثل صورة متقنة ملونة تتضمن جانباً أو أكثر من حياة الأطفال مع والديهم وإخوتهم وأصدقائهم ، وقد تم تقنين طريقة استخدام الاختبار ، وذلك لضمان صدقه بحيث تكون هذه الطريقة واحدة بالنسبة لجميع الأطفال . استخدم أيضاً نظام تحليلي أعد بالاستعانة بعدد من المراجع ، وذلك لتحليل كلام الأطفال المسجل على موقف الاختبار .

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة وحيدة في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها إلى أن لغة الطفل تتغير بشكل كمي، أي من استعمال الكلمة المفردة للتعبير عن معنى كامل إلى استعمال جملة تامة وبسيطة، يزداد بعدها طول الجملة كلما تقدم الطفل في العمر ، ويزداد تعقيدها.

وكان من نتائج الدراسة أيضاً أن الظواهر اللغوية غير السليمة تختلف باختلاف عمر الطفل فالظواهر التي يخطئ فيها الأطفال من الفئات العمرية الدنيا تختلف عن الظواهر التي يخطئ فيها الأطفال المنتمون إلى فئات عمرية أعلى.

كما أن أطفال الفئة العمرية من 5-6سنوات يقتربون تدريجياً من إتقان اللغة المحكية . وتتميز جملهم بتعقيد تراكيبها وازدياد مفرداتها مع استخدام أوسع للظروف والضمائر والأسماء الموصولة والروابط بأنواعها ويستخدم الأطفال معظم الروابط بين الكلام بطريقة غير سليمة ، ثم يتقنونها بالتدريج . وهذا يؤكد أن تدرّج إتقان الأطفال لاستخدام الروابط لا يعتمد التقليد والمحاكاة .

توصيات الدراسة: تلفت نتائج هذه الدراسة الانتباه إلى وجوب توعية الآباء ومعلمات رياض الأطفال على تقبل لغة الأطفال والنظر إلى أن لغة الطفل عملية نمائية تطورية . وهذا يعني أنه يجب عدم اعتماد تراكيب معينة لتلقينها للأطفال، بل لابد من ترك الحرية للطفل كي يعبر عن رأيه وخبراته وفقاً لقدراته اللغوية دون ضغط ، لأن هذا الضغط قد يدفعه للصمت والانزواء والتعثر في الكلام .

وأوصت الدراسة ألاّ يُهمل الطفل ، وأن يُصحَّح كلامُه بهدوء ورويّة ، لأن هذا يدفعه لتطوير لغته بشكل أفضل ، كما أوصت الدراسة بضرورة القيام بدراسات أخرى في مجال لغة الطفل واكتسابه لها بهدف إيجاد أهم الأسس العلمية التي يجب على مخططي مناهج الأطفال اعتمادها لكي يصلوا بالطفل إلى لغة مناسبة صحيحة وسليمة .

4 ـ دراسة راتب السعود (1981):

" مفردات الطفل الأردني عند التحاقه بالصف التمهيدي في مرحلة رياض الأطفال".

- **أهداف الدراسة:**

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 60 طفلاً ،34 ذكور،و26 إناث تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات وثمانية أشهر و5 سنوات وثمانية أشهر، يلتحقون باثنتي عشرة روضة موزعة على مناطق عمّان المختلفة.

أدوات الدراسة: قام الباحث راتب السعود بجمع أحاديث الأطفال بوساطة أجهزة تسجيل ، ذلك في الفترة الواقعة بين 20-1981/9/30 وقد استخدمت في جميع أحاديث الأطفال استمارتان إحداهما للحوار الشفوي ، والثانية استمارة مصورة . وتضمنت هاتان الاستمارتان محاور اهتمام الطفل كلها ، وما يوجد في بيئته

العامة والخاصة كأعضاء الجسم ووجبات الطعام ، وكذلك المأكولات والملابس والمهن والوظائف والألعاب وغيرها، كما تمت محاورة الأطفال من قبل مجموعة من الباحثات بالإضافة إلى معلمات رياض الأطفال حيث تمت المحاورة بشكل فردي مع تقديم بعض المعززات المناسبة قبل بدء الحديث مع الطفل وفي أثنائه . وفُرِّغت بعدها المادة المسجلة لكل طفل على كرّاس خاص به .

نتائج الدراسة: وُجِد نتيجة لهذه الدراسة ، أن الأطفال الملتحقين برياض الفئة الأولى الموجودة في المناطق ذات الميزة الاقتصادية والاجتماعية العالية ، حسب رأي الباحث ، وجد أن متوسط كلماتهم التي تكلموا بها يبلغ 1196 كلمة، أما الأطفال الملتحقون برياض الفئة الثانية التي تمثل مستوى اقتصادياً اجتماعياً متوسطاً أو دون ذلك فقد بلغ متوسط كلماتهم 1039 كلمة ، بفارق قدره 157 كلمة ، عن أطفال الفئة الأولى . ويعود هذا الفرق كما رأى الباحث ، إلى أن الأطفال في رياض الأطفال ذات الفئة الأولى تتاح لهم خبرات أكثر ، ويعيشون في بيئات ثقافية أكثر غنى من بيئة أقرانهم في رياض الأطفال ذات الفئة الثانية .

5 ـ دراسة ليلى أحمد كرم الدين (1989):

" قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً في أحاديث الأطفال من عمر عام حتى ستة أعوام".

أهمية الدراسة: لهذه الدراسة أهمية بالغة إذ إن قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً في لغة الأطفال في سن ما قبل المدرسة .... قد أعدت من واقع الكلمات التي يستخدمها الأطفال المصريون في سن ما قبل المدرسة بالفعل في أحاديثهم. وتتفوق قوائم الكلمات هذه على مختلف أنواع القوائم الأخرى التي يتم إعدادها باعتماد المعجمات والكتب وغيرها من المصادر".

عينة الدراسة: اختارت الباحثة كرم الدين عينة البحث من خمس محافظات مصرية ، لتمثل مختلف البيئات الحضارية واللغوية الموجودة في المجتمع المصري، وقد روعي عند اختيار العينة من الأطفال أن يتراوح عمر الطفل بين سنة وست سنوات ، وأن يتساوى فيها عدد الإناث والذكور قدر الإمكان ، بشرط أن تمثل العينة التي تم اختيارها المحافظة التي اختيرت منها تمثيلاً جيداً . كذلك أخذت الباحثة بعين الاعتبار أطفالاً ينتمون إلى مختلف المستويات الاقتصادية – الاجتماعية السائدة في المجتمع الأصلي ، وأطفالاً "يذهبون لدور الحضانة عند الأعمار التي شملتها الدراسة ، وكذلك الأطفال الذين يمضون فترة ما قبل المدرسة بالمنزل ".

أدوات الدراسة: استعانت الباحثة لتقدير الحصيلة اللغوية ، بطريقتين مختلفتين طبقت الطريقة الأولى مع الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين سنة وثلاث سنوات ، وطبقت الطريقة الثانية مع الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين ثلاث سنوات وست سنوات ، وقد تمت الاستعانة بمواقف عديدة لتسجيل أحاديث الأطفال منها

التسجيل الجماعي في الصف الدراسي ، وتسجيل حوارات عدد محدود من الأطفال في بعض مواقف اللعب الحر . وتم "التسجيل الفردي لسلوك الطفل اللغوي الذي يستثار بوساطة أسئلة توجه له في موقف المقابلة . وأمكن نتيجة لهذه المحاولات تحديد أفضل موقف لتسجيل أحاديث الأطفال بهدف الحصر الدقيق لحصيلتهم اللغوية المنطوقة، وهو الموقف الموحد الذي طبق في جميع المراحل التالية من الدراسة ".

أما الطريقة المستخدمة مع الأطفال من عمر سنة إلى ثلاث سنوات فهي أن تقوم أمهات هؤلاء الأطفال بتقدير الحصيلة اللغوية لأطفالهن اعتماداً على القوائم التي أعدتها الباحثة كرم الدين لهذا الغرض. وبالنسبة لأطفال المرحلة الثانية من عمر ثلاث إلى ست سنوات ، ومن أجل التمكن من الحصر الدقيق لحصيلة كل من هؤلاء الأطفال ، فقد تم "تسجيل استجابات الطفل لعدد كبير من الأسئلة التي يوجهها له الفاحص في موقف المقابلة والاستعانة باستمارة موحدة تضم جميع الأسئلة التي توجه للطفل في هذا الموقف".

وبناء على ما سبق فقد قامت الباحثة بوضع استمارة مبدئية تضم عدداً لا بأس به من الأسئلة التي تدور حول معظم المواقف الحياتية اليومية للأطفال عند أعمار ثلاث إلى ست سنوات ، وتتناول هذه المواقف كافة النشاطات التي يمارسها الأطفال في المنزل وخارجه ، وفي دور الحضانة ورياض الأطفال.

وسجلت أحاديث الأطفال على شرائط تسجيل ، ثم تم تفريغ تلك الأحاديث حرفياً. وقد حددت القواعد التي اتبعت في عدّ الكلمات ، حيث اتبعت في هذه الدراسة "الخطوط العريضة لخطوات عدِّ الكلمات وإعداد القوائم التي حددها محمود رشدي خاطر 1960 ، والتي سار على هديها واسترشد بها كثير من الباحثين عند إعداد القوائم اللغوية " . وقامت الباحثة ، نتيجة هذه الدراسة القيمة ، بوضع خمس قوائم شاملة بالكلمات الشفوية المنطوقة من قبل الأطفال عينة البحث. واعتماداً على هذه القوائم الخمس ، أعدت الباحثة قوائم نهائية تخص الكلمات الشاملة والمختلفة التي استخدمها جميع الأطفال في عينة البحث ، وكذلك القوائم الأكثر انتشاراً عند كل مرحلة عمرية درست.

أما القائمة الشاملة للكلمات التي استخدمها أطفال عينة البحث ، فقد تم التوصل إليها " عن طريق حصر الكلمات المشتركة بين المجموعات العمرية الخمس ووضعها مرة واحدة في هذه القائمة الشاملة، واستبعدت من هذه القائمة جميع الكلمات التي يستخدمها سوى طفل واحد ، رغبة من الباحثة في ألا تضم هذه القائمة إلا الكلمات التي يمكن عدُّها مميزة للأطفال ، والتي لا يرجع استخدامهم لها لعامل الصدفة وحده".

ووضعت الكلمات الأكثر انتشاراً في أحاديث الأطفال "على أساس مدى انتشار أو شيوع تلك الكلمات في أحاديث أطفال المجموعة العمرية الواحدة، إشارة من الباحثة فيما سبق إلى أن كلّ كلمة ترد على لسان 10% أو أكثر من الأطفال سواء في العينة الكلية أو في المجموعات العمرية المختلفة ، سوف تُعدّ كلمة شائعة أو منتشرة وفقاً لهذه الدراسة ".

نتائج الدراسة: تبين للباحثة كرم الدين ، من خلال قوائم اللغة المنطوق بها لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية في عينة البحث ، أنه يغلب على اللغة المنطوق بها هذه استخدام الأسماء ، حيث شكلت هذه الأسماء حوالي 74.6% من أحاديث الأطفال عند هذه الأعمار بشكل متوسط. وقد انخفضت هذه النسبة إلى حد ما عند زيادة عمر الطفل وانتقاله إلى مراحل عمرية أعلى . فكانت نسبة الأسماء 77.8% عند أطفال السنة الأولى ، وأصبحت 72.6% من المجموع الكلي للكلمات لدى أكبر مجموعات الأطفال عمراً في عينة البحث .

وتشكل الأفعال في اللغة المنطوق بها عند أطفال العينة ، فقط ربع أحاديث الأطفال ، حيث بلغت نسبتها بشكل وسطي 21.9% . وزادت هذه النسبة من 19.4% عند المجموعة العمرية الأولى إلى 22.6% من أحاديث الأطفال عند المجموعة العمرية الخامسة في عينة البحث . وبلغت الحروف عند أصغر المجموعات 2.8% من مجموع الكلمات الكلي ، وعند أكبرها 4.8% ، ونسبة وسطية بلغت 3.5% من أحاديث أطفال العينة .

وقد أعادت الباحثة كرم الدين زيادة استخدام الأطفال للأسماء إلى ما يتعلق بطبيعة التطور اللغوي للطفل ، واكتسابه خلال مراحل عمره المبكرة لأكبر نسبة من الأسماء بالنسبة إلى باقي أقسام الكلام الذي يكتسبه . وانخفضت نسبة الأفعال في أحاديث الأطفال بسبب من أن الفعل مرتبط بمفهوم الزمن الذي لا يكتسبه الطفل ويسيطر عليه إلاّ في مراحل متأخرة من الطفولة. وتعود النسبة المنخفضة جداً في استخدام الحروف إلى أن هذه الحروف تمثل أساساً للربط بين الكلمات، التي يتطلب استخدامها توافر حد أدنى من الكلمات التي تربط بينها تلك الحروف عند الطفل .

وكان من النتائج الهامة لهذه الدراسة قلة عدد الكلمات والألفاظ التي تعبر عن معان ومفاهيم مجردة . وبلغت نسبة هذه الكلمات 7.7% بشكل وسطي ، ولم تصل نسبتها حتى عند أطفال أكبر المجموعة العمرية في عينة البحث إلى أكثر من 16% من العدد الكلي للكلمات المنطوق بها . أما نسبة الكلمات فقد كانت أقل من 1% عند المجموعة العمرية الأولى ، ثم أصبحت 15.8% من المجموع الكلي للكلمات لدى أطفال

العينة الممثلين لأكبر المجموعات العمرية . وتراوح معدل هذه الزيادة بين 2.8% و4.7% بين كل مجموعة وأخرى.

أما ما يتعلق بانخفاض نسبة الكلمات التي تعبر عن معان ومفاهيم مجردة ، فقد عزت الباحثة ذلك إلى أن الأطفال من 2–7سنوات "يعملون في الغالب عند مستوى ما قبل العمليات . ولذلك فالتركيب العقلي لهؤلاء الأطفال يفتقر للعمليات العقلية اللازمة للتعامل مع الأشياء المجردة وغير الموجودة بالفعل في الواقع الذي يحيط بالطفل" واعتمدت الباحثة في هذا التفسير نظرية (النمو العقلي للطفل) عند عالم النفس السويسري (جان بياجيه).

6 ـ دراسة أحمد صومان (2013)

"أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية في الأردن".

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة التي أختيرت عشوائيا من 90 طالبة من طالبات الصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا من مدرسة أم حبيبة الأساسية التي أختيرت قصديا، بواقع 30 طالبة من كل صف من الصفوف الثلاثة، 15 طالبة ممن سبق لهن الالتحاق برياض الأطفال و15 طالبة ممن لم يلتحقن برياض الأطفال.

أدوات الدراسة: أعد الباحث اختبارا للأداء القرائي وأخر للاختبار الكتابي.

نتائج الدراسة: وباستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات الطالبات اللائي التحقن برياض الأطفال واللائي لم يلتحقن برياض الأطفال في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة في الصفوف الثلاثة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تأهيل معلمات رياض الأطفال تأهيلا تربويا خاصا، وإعداد البرامج التدريبية والدورات المناسبة، وتوعية معلمات رياض الأطفال بمتطلبات الصف الأول حتى يساعدن في تهيئة الطفل للحياة المدرسية.

ثالثا: الدراسات الأجنبية

كانت الدراسات التي أجريت في رياض الأطفال ضئيلة إلى حد ما ، ونخص بذلك الدراسات التي تناولت مكونات الثروة اللغوية التي يتداولها الأطفال بالفعل في أعمار معينة . فقد ظهرت قوائم لمفردات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال بعض الدراسات التي قام بها عدد من الباحثين الأجانب . ومن هذه

الدراسات : دراستا مادورا سميث ، ودراسة مادلين هورن ، ودراسة ديكدر ، ودراسات كل من نايس ومكارثي وفيشر .

1 ـ دراستا مادورا سميث (1926):

أ ـ الدراسة الأولى: "قاموس الطفل الأمريكي من سنة إلى ست سنوات وحجم مفرداته"

- **أهداف الدراسة:** تتعلق الدراسة الأولى بدراسة قاموس الطفل الأمريكي ، وبدراسة حجم المفردات

في كل مرحلة من مراحل عمر الطفل من سنة حتى ست سنوات، وذلك للإفادة من هذه الدراسة في تعليم الطفل لغته الأولى، . وقد تمت هذه الدراسة عام 1926 في الولايات المتحدة الأمريكية.

عينة الدراسة: تتراوح أعمار الأطفال في عينة دراسة سميث هذه بين سنة وست سنوات .

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة سميث من ضمن نتائج دراستها ، إلى أن الأطفال الذين تبلغ أعمارهم سنة واحدة يملكون ثلاث مفردات . وفي عمر سنة ونصف يزيد عدد مفردات الطفل إلى 22 مفردة ، أي بزيادة قدرها 19 مفردة عن السنة الأولى. وعندما يبلغ الطفل السنة الثانية من العمر ، فإن عدد مفرداته يقفز إلى 272 كلمة ، بزيادة 269 كلمة عن السنة الأولى.

وفي السنة الثانية والنصف يصبح رصيد الطفل اللغوي 446 مفردة ، أي بزيادة 174 كلمة عن السنة الثانية ، أما في السنة الثالثة فيبلغ عدد كلمات الطفل، حسب قائمة الباحثة سميث 896 كلمة . ويزداد عددها إلى 1223 كلمة في السنة الثالثة والنصف ، أي بزيادة 326 كلمة عن عددها في السنة الثالثة. وتتالى الزيادة في الرصيد اللغوي للطفل ، حيث تبلغ 1540 مفردة في السنة الرابعة ، و2072 كلمة في السنة الخامسة . أما في السنة السادسة فتصل مفردات الطفل إلى 2526 كلمة ، حسب دراسة سميث هذه .

ب ـ الدراسة الثانية: "اكتساب اللغة والجمل لدى الأطفال بين سنتين وخمس سنوات"

أهداف الدراسة: وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نمو الجمل وطولها في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة السابقة على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين السنة الثانية وخمس السنوات.

نتائج الدراسة: كان من نتائج دراسة سميث هذه أن الجملة الأولى للطفل تبدأ في السنة الثانية، ثم يزداد طولها في السنة الثانية والنصف ، وتكون الجمل هنا قليلة الترابط . وفي بداية السنة الثالثة يستخدم الطفل الجمل القصيرة ثم ينتهي إلى استخدام الجملة التامة في نهاية السنة الرابعة . وتزداد ، حسب دراسة الباحثة سميث الجملة طولاً في السنة الخامسة عند أطفال عينة بحثها.

2 ـ دراستا مادلين هورن (1957):

"قائمة مفردات الطفل قبل دخوله المدرسة الابتدائية"

أهداف الدراسة: وضعت مادلين هورن عام 1957 قائمة لمفردات الطفل قبل دخوله المدرسة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية ، في دراسة أجرتها لمعرفة المفردات التي يعرفها الأطفال في مرحلة الروضة .

نتائج الدراسة : انتهت تلك الدراسة إلى نشر قوائم بالمفردات التي يعرفها الأطفال ليستعان بها في تعليمهم . "فلغة الطفل الأولى ينبغي أن تكون الأساس الذي يُبنى عليه تعليمه القراءة والكتابة،-28- وإعداد البرامج الإذاعية والتلفازية الخاصة به التي من شأنها جميعاً إثراء مفرداته وزيادة حصيلته اللغوية ".

3 ـ دراسة ديكدر:

"نوعية مفردات الأطفال بين الثانية والسادسة".

أهداف الدراسة: تبحث الدراسة في نوعية المفردات المستعملة من قبل الأطفال.

عينة الدراسة: "قامت الباحثة ديكدر بإجراء اختبارات لغوية على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين السنة الثانية والسادسة بغية تعرف نوعية المفردات المستعملة من حيث الأسماء والأفعال والحروف".

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة ديكدر إلى نتائج هامة من خلال دراستها . ومن هذه النتائج أن الطفل بعمر أربع سنوات يستخدم من الأسماء حوالي 131 اسماً ، بعد أن كانت مفرداته من الأسماء 62 اسماً في السنة الثانية و110 إسما في السنة الثالثة . ثم يصبح اكتسابه في السنة الخامسة 158 اسماً ، وفي السادسة 180 اسماً.

أما بالنسبة للأفعال فقد بلغ رصيد الطفل بعمر سنتين 18 فعلاً ، زادت إلى 33 فعلاً في السنة الثالثة وإلى 39 فعلاً في السنة الرابعة . أما في السنة الخامسة فقد أصبح رصيد الطفل من الأفعال 45 فعلاً وانخفض إلى 43 فعلاً في السنة السادسة .

ومن حيث الضمائر التي يكتسبها الطفل بعمر سنتين ، فقد بلغت ستة ضمائر حسب الدراسة ديكدر وقفزت إلى13 ضميراً في السنة الثالثة ، و14 ضميراً في السنة الرابعة ، و13 في الخامسة والسادسة.

4 ـ دراسة قام بها نينامونتس ،وروبرارين جيول "*Nina Maunts & Rooprain Jaipaul*" (1987):

"نماذج اللعب المعرفي الاجتماعي لأطفال ما قبل سن المدرسة "

أهداف الدراسة: إبراز أهمية اللعب المعرفي والاجتماعي لأطفال ما قبل سن المدرسة .

عينة الدراسة: حجمها 72 طفلاً في أربعة فصول بلغ متوسط عمر الأطفال في الفصلين الأوليين (3سنوات) وكان عدد التلاميذ فيهما (40) تلميذ أما الفصلين الآخرين فقد تكونا من (32) تلميذ ومتوسط الزمني الخاص بهم (4سنوات).

نتائج الدراسة:

1- أدى تعرض الأطفال لنماذج اللعب المعرفي الاجتماعي إلى قدرة الأطفال في التعبير عن أنفسهم والكشف عن ميولهم الكامنة وتوسيع نطاقها.

2- ساهمت نماذج اللعب في النمو اللغوي عند الأطفال واكتساب حصيلة لغوية نتيجة التفاعل بين الطفل ونماذج اللعب التي مارسها.

3- ساهمت اللعب في تنمية مقدرة الطفل على التفكير والعمل السريعين معاً ومواجهة المشكلات التي يتعرض لها .

5 ـ دراسة أرفين سوزان *Ervin, Susan* (1991):

"**اللعب والنمو اللغوي**"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة الأدوار التي يفضلها الأطفال في أثناء اللعب وأثر البيئة الاجتماعية ومعرفة أثر عمل الوالدين في الموضوعات والأدوار التي يختارها الأطفال.

نتائج الدراسة :

1- وجدت الباحثة أن الأطفال يعكسون في لعب الأدوار الحياة الاجتماعية المحيطة بهم.

2- تتأثر طبيعة الأدوار التي يمارسها الأطفال بمهنة آبائهم ، فالطفل الذي يعمل والده طبيباً يختار الموضوعات الطبية وأدوار الأطباء والمرضى وكل ما هو متعلق بالطب.

3- يتعلم الأطفال من بعضهم أثناء اللعب بعض العبارات اللازمة في السياق الاجتماعي كالشكر والاعتذار وآداب التحدث بالهاتف.

4- وجدت الباحثة أن الأطفال أثناء اللعب يعكسون القواعد الاجتماعية ويعززونها ويقومون بتصحيحها لبعضهم البعض في حال خالف أحدهم القاعدة المستخلصة ومن الأمثلة التي ذكرتها الباحثة تتبع الأطفال خمس خطوات محددة أثناء التحدث بالهاتف.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال التمحص في عناوين الدراسات السابقة نجد أن دراسة كل من محمود رضوان (1956) ودراسة النقشبندي (1978) ودراسة وحيد إسماعيل (1980) عملت على البحث في لغة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية؛ أما دراستي كل من جاجة محمد (1994)، وأحمد صومان (2013) فاجتمعتا للتعرف على أثر الالتحاق بالروضة من عدمه في تنمية الاستعداد الذهني للطفل ما قبل المدرسة من جهة؛ وتنمية مهارتي القراءة والكتابة من جهة أخرى.

كما اشتركت دراسات كل من راتب السعود (1981) وليلى أحمد (1986) ومادورا سميث (1926) وديكدر في تناول معجم المفردات اللغوية للطفل في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي.

وتعرضت دراسة كل من نينامونتس، وروبرارين جيول (1987) ودراسة أرفين سوزان (1991) إلى دور اللعب كتقنية في تنمية النمو اللغوي.

أما فيما يخص عينة الدراسة فقد اشتملت على أطفال ما قبل المدرسة في جميع الدراسات السالفة الذكر ما عدا دراسة جاجة محمد (1994/1993) التي ضمت تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، ودراسة أحمد صومان (2013)؛ كما أن هناك دراسات تناولت أثر الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي من عدمه في تنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى عينة تجريبية (التحقوا بالتربية التحضيرية) وعينة ضابطة (لم يلتحقوا) وهذا في دراستي جاجة محمد (1994/1993)، ودراسة أحمد صومان (2013). وكان اختيار العينة بطريقة عشوائية قصدية في دراسات كل من وحيدة إسماعيل (1980) ودراسة قادري (2009)، ودراسة أحمد صومان (2013).

أما فيما يخص النتائج المتوصل إليها؛ فقد اتفقت دراستي النقشبندي (1978) وقادري (2009) على أن الإناث يتفوقون على الذكور من حيث الكفاءة اللغوية؛ وأجمعت نتائج دراسات كل من جاجة محمد (1994) و(2001) وأحمد صومان (2013) على أهمية التعليم ما قبل المدرسي في نمو المهارات اللغوية والمعرفية؛ وبينت قادري (2009) في دراستها على وجود تنوع في الاستعمال اللغوي لهذه الفئة.

كما أظهرت دراسة نفس الباحثة على وجود ارتباط بين المستوى التعليمي للأم والأب والكفاءة اللغوية لأطفال التعليم ما قبل المدرسي؛ وتوصل سعود (1981) في الدراسة التي قام بها أن الأطفال الملتحقين برياض المناطق ذات الميزة الاقتصادية والاجتماعية العالية يتفوقون في متوسط الكلمات عن الأطفال الملتحقين برياض المناطق ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط وأرجع ذلك البيئة الثقافية والخبرات المتاحة؛ وركزت دراسة رضوان (1956) والنقشبندي (1978) على الجانب اللغوي لهؤلاء الأطفال والمتمثل في حجم الكلمات ونوعها؛ وأكدت دراسة جاجة محمد (1994) أن الأطفال الذين التحقوا بالروضة يتفوقون على

نظرائهم الذين لم يلتحقوا بها في حسن الأداء ودقته وسرعة الإنجاز والقدرة على التعبير عن ما يقومون به من أعمال بلغة سليمة وواضحة؛ كما ذكرت دراسة النقشبندي (1978) ودراسة وحيدة إسماعيل (1980) ودراستي ما دورا سميث (1926) إلى أن معجم لغة الطفل يزداد بتقدم الطفل في العمر.

وتوصلت دراسة جاجة محمد (2001) إلى أهمية محتوى البرنامج التعليمي المقدم لأطفال ما قبل المدرسة في إكسابهم وتعلمهم الكثير من المفاهيم التبولوجية والهندسية، كما أشارت دراسة نيناموننتس وجيول (1987) على دور نماذج اللعب المعرفي الاجتماعي في تنمية قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم والكشف عن ميولهم الكامنة وتوسيع نطاقها؛ كما ساهمت نماذج اللعب في النمو اللغوي عند الأطفال والقدرة على التفكير والعمل السريعين معا.

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا : الدراسة الاستطلاعية

ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية

ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا : الدراسة الأساسية

ـ المجال الزماني والمكاني للدراسة (حدود الدراسة)

ـ عينة البحث وخصائصها

ـ أدوات الدراسة الأساسية

ـ كيفية تصحيح أدوات القياس والحصول على الدرجات الخام

ـ الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج

تمهيد:

يقوم الباحث أثناء الدراسة الميدانية بإجرائين أساسين أولهما الدراسة الاستطلاعية والتي يتأكد يتأكد من خلالها من أدوات البحث التي يريد تطبيقها على عينته الأساسية، من حيث صلاحيتها ومدة تطبيقها وإجراءاتها المختلفة، كما تهدف الدراسة الاستطلاعية بصفة عامة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبارات والاستبيانات المستخدمة ، و قبل تطبيق أداة البحث في الدراسة الميدانية الأساسية قام الباحث بدراسة استطلاعية لتدعيم الجانب النظري، وتعزيز الدراسة الميدانية، للتوصل إلى نتائج دقيقة و قيم صحيحة.

من هذا المنطلق اعتمد الباحث على بناء استبيانين الأول ذو أربعة أبعاد، الغرض منه قياس المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) والثاني ذو ثلاثة أبعاد، الغرض منه قياس المفاهيم الأساسية لنمو اللغة (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر). واستخدم صدق المحكمين للاستبيانين، وهذا لمعرفة مدى الاتفاق على مدى صلاحية الأداة من خلال التعرف على صدقها وثباتها على عينة عددها ثمانون (80) تلميذا وتلميذة، يدرسون في قسم السنة الأولى ابتدائي.

أما الإجراء الثاني يتمثل في الدراسة الأساسية و التي من خلالها يسعى الباحث إلى معرفة دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية و المعرفة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي معتمدا في ذلك بناء مقياسين واحد بأربعة أبعاد و أخر بثلاثة أبعاد كما هو موضح سابقا،و قد تأكد الباحث من صلاحية الدراسة في الدراسة الاستطلاعية ،اعتمد الباحث على أساليب الإحصائية التالية (نسبة المؤوية ،المتوسط الحسابي،الانحراف المعياري،معامل الارتباط بيرسن، معامل الارتباط سبيرمان براون، تحليل التباين المتعدد و اختبار(ت)، وسنعرف في هذا الفصل النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياسين اللذان قام الباحث ببنائهما باعتماد على الأساليب الإحصائية المذكورة و عن طريق استخدام الحزمة الإحصائية لعلوم الاجتماعية(SPSS)إصدار 20.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

I. أهداف الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

1. معرفة مدى صلاحية و دقة أداة البحث.
2. معرفة خصائص المجتمع الأصلي للعينة و مواصفاته .
3. معرفة مدى وضوح بنود الأداة وفهم أفراد عينة البحث لفقراتها وجديتها كأداة للبحث .
4. تكوين فكرة عامة عن عينة مجتمع الدراسة و طرق اختيارها .
5. التعرف على قوة الأداة في كشف دور المرحلة التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية و المعرفية للتلميذ قسم السنة الأولى ابتدائي.

II. المنهج المتبع

يقع هذا البحث ضمن الدراسات الوصفية الميدانية المقارنة، وهو بحث وصفي ميداني حيث تم تناول الظاهرة في بيئتها، أي دراسة الموضوع بالنزول إلى الميدان ، وجمع البيانات والمعلومات المساعدة على الدراسة العلمية، وأنواع التحليل التي استخدمها الباحث لتحليل بيانات هذا البحث هي التحليل الكيفي والكمي، فمن خلال التحليل الكمي يدرس الباحث دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. وذلك باستعمال طرق إحصائية مختلفة، واختبارات الدلالة للتحقق من مدى صلاحية الفرضيات وتعميمها على المجتمع الأصلي للعينة.

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعرف على انه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى (تركي رابح ، 1984، ص129).

وهي أيضا تندرج في إطار الدراسات المسحية، ويعرف على انه اكتشاف الواقع كما هو، والمسح إما على عينة تمثل المجتمع تمثيلا إحصائيا صحيحا فيصبح مسحا بالعينة، أو أن يمتد للمجتمع كله فيصبح حصرا (تركي رابح ، 1984، ص130).

III. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

مواصفات العينة: الأداة التي قام الباحث ببنائها طبقت على عينة قدرها(80) تلميذا و تم استرجاعها كلها، ومواصفاتها كالآتي:

1 . حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من ثمانين تلميذا يدرسون في قسم السنة أولى ابتدائي من مجموع المجتمع الأصلي للدراسة والمقدر بـ 3555 تلميذا وتلميذة أي ما نسبته 10%.

2 . مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

توضح الجداول و المخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

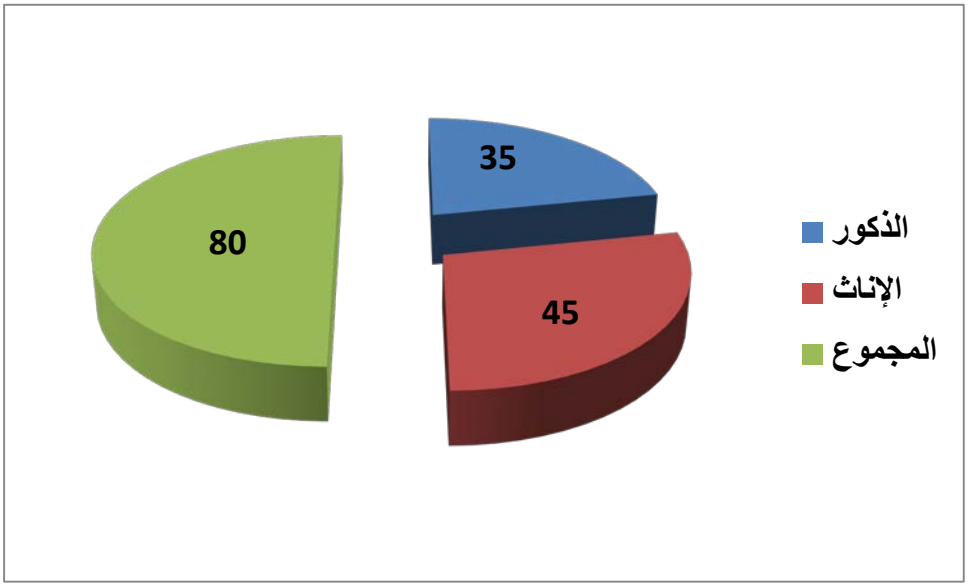
أ/- حسب جنس التلميذ:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير جنس التلميذ :

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	45	35	80
النسبة المئوية ٪	56.25	43.75	100

جدول رقم (1): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

يتضح من الجدول أن عدد إناث عينة الدراسة الاستطلاعية (45 تلميذة بنسبة 56.25 %) أكبر من عدد الذكور فيها (35 تلميذا بنسبة43.75 %) بفارق قدره أربعة (10) أفراد أي ما نسبته 12.50% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، هذا ما يؤكده المخطط التالي.



شكل رقم (1) : يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب جنس التلميذ.

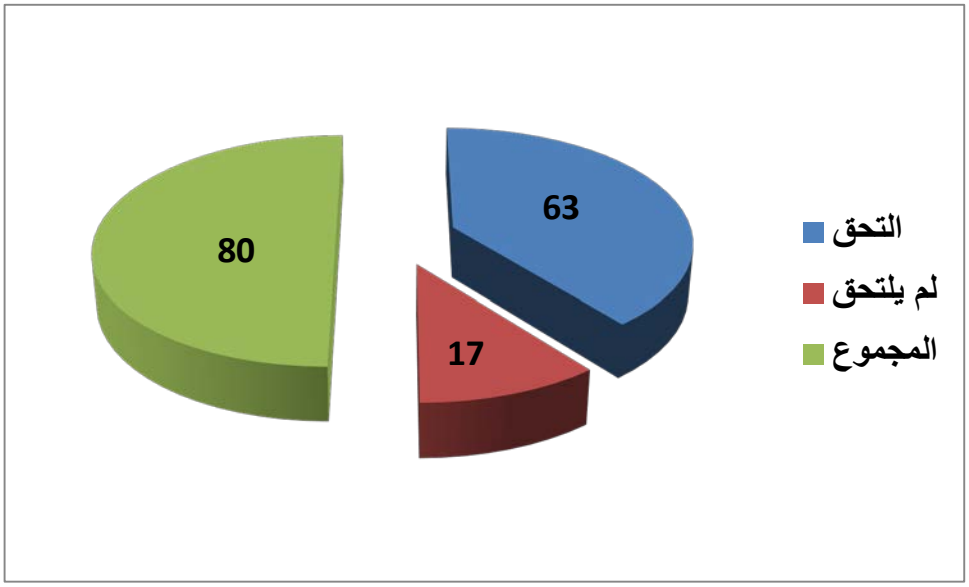
ب/- حسب التحاق التلميذ بالتربية التحضيرية:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الالتحاق بالتربية التحضيرية:

الالتحاق بالتحضيري	التحق	لم يلتحق	المجموع
العدد	63	17	80
النسبة المئوية ٪	78.75	21.25	100

جدول رقم (2) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأولية حسب الالتحاق بالتربية التحضيرية.

يتضح من الجدول أن عدد التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (63 تلميذ بنسبة 78.75%) أكبر من عدد التلاميذ الذين لم يلتحقوا (17 تلميذ بنسبة 21.25 %) بفارق قدره (46) تلميذ أي ما نسبته 57.5% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، هذا ما يؤكده المخطط التالي.



شكل رقم (2) : يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الالتحاق بالتربية التحضيرية.

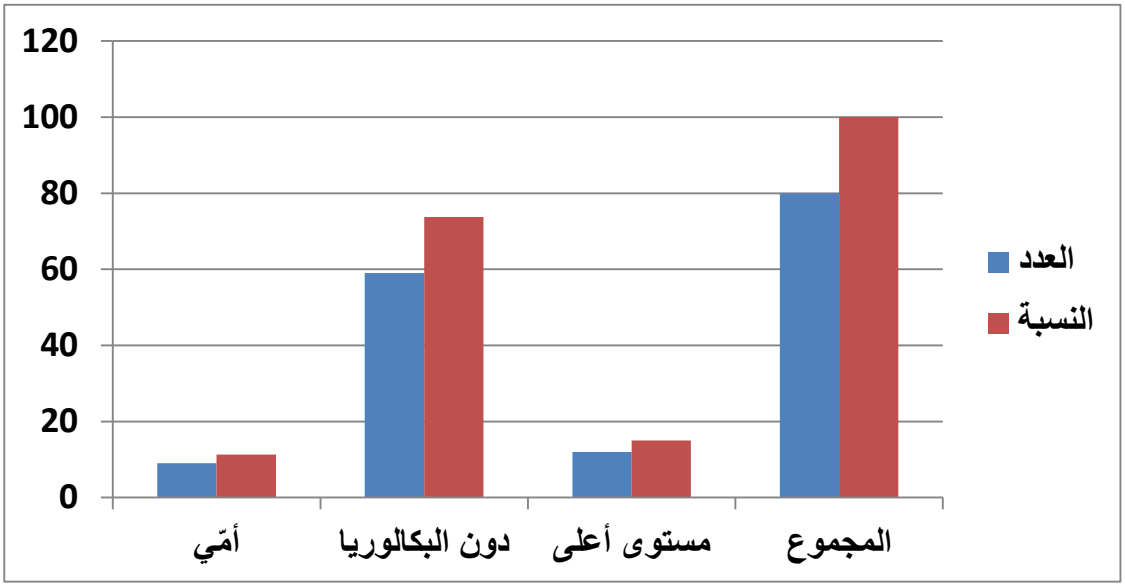
ج/- حسب المؤهل العلمي للأب:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي للأب:

المؤهل العلمي	أمّي	دون البكالوريا	مستوى أعلى	المجموع
العدد	9	59	12	80
النسبة المئوية ٪	11.25	73.75	15	100

جدول رقم (3) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي للأب.

يتضح من الجدول رقم(09) والبيان التالي أن عدد أولياء التلاميذ ذوي المؤهل العلمي دون البكالوريا (59 بنسبة 73.75%) يفوقون عدد الأولياء الأميين (9 بنسبة 11.25%) بفارق قدره 62.5 % ويفوقون كذلك عدد الأولياء ذوي مستوى أعلى (12 بنسبة 15%) بفارق قدره 58.75%.



شكل رقم (3): يمثل أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي للأب.

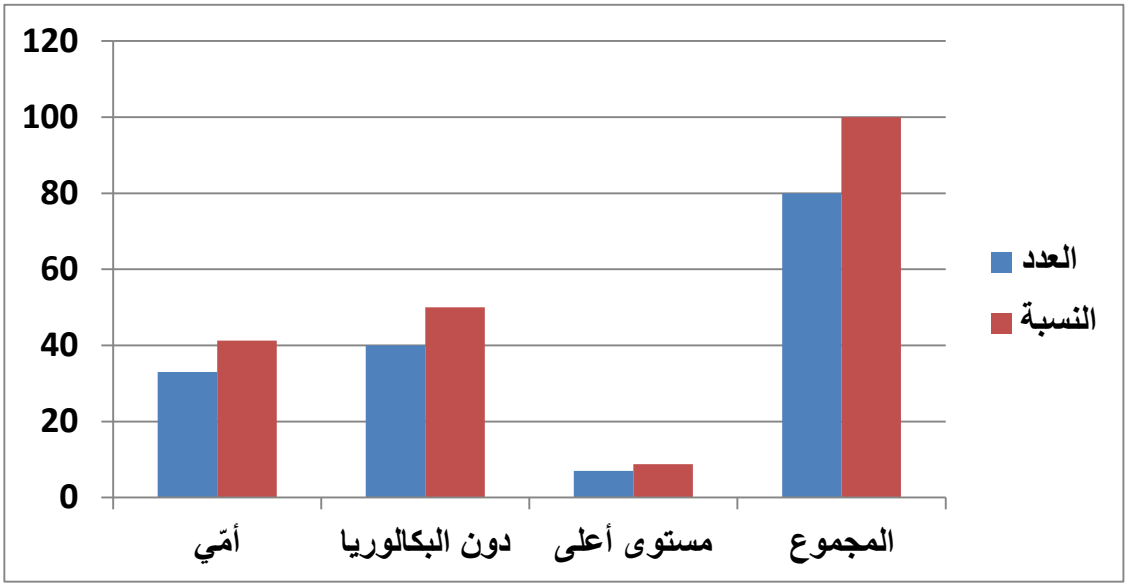
د/- حسب المؤهل العلمي للأم:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي للأم:

المؤهل العلمي	أمّية	دون البكالوريا	مستوى أعلى	المجموع
العدد	33	40	7	80
النسبة المئوية ٪	41.25	50	8.75	100

جدول رقم (4) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي للأم.

يتضح من الجدول رقم(04) والبيان التالي أن عدد أمّهات التلاميذ ذوات المؤهل العلمي دون البكالوريا (40 بنسبة 50%) يمثلن نصف عينة الدراسة الاستطلاعية، وهنّ بذلك يفقن عدد الأمّهات الأمّيات (33 بنسبة 41.25%) بفارق قدره 8.75 % ، ويفقن كذلك عدد الأمّهات ذات مستوى أعلى (07 بنسبة 8.75%) بفارق قدره 41.25%.



شكل رقم (4): يمثل أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي للأم.

IV. نتائج الدراسة الاستطلاعية :

*** الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :**

1. مقياس المهارات اللغوية:

أ. **الصدق** : تمّ حساب معامل الصدق بثلاث طرق:

- **صدق المحكمين :**

تم توزيع الاستبيان على عشرين محكما من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس وعلوم التربية بصفة عامة، وطلب منهم إبداء آراءهم حول فقرات الاستبيان ومدى صلاحياته لقياس ما وضع لأجله، وقد ابدي هؤلاء ملاحظاتهم وتم الأخذ بها، كما يلي :

جدول رقم(05): يمثل مدى الاتفاق على صلاحية المقياس

الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%
ف1	%89.96	ف11	94.44%	ف21	66.66%	ف31	77.22%
ف2	83.33%	ف12	88.88%	ف22	69.44%	ف32	77.77%
ف3	77.77%	ف13	80.55%	ف23	تلغى	ف33	تعدل

ف4	72.22%	ف14	69.44%	ف24	91.66%	ف34	83.33%
ف5	72.22%	ف15	77.77%	ف25	83.33%	ف35	%83.33
ف6	ملغاة	ف16	تعدل	ف26	77.77%	ف36	%80.55
ف7	%94.44	ف17	تعدل	ف27	72.22%	ف37	تعدل
ف8	%88.88	ف18	80.55%	ف28	77.77%	ف38	%75
ف9	100%	ف19	94.44%	ف29	66.66%	ف39	77.22%
ف10	83.33%	ف20	88.88%	ف30	69.44%	ف40	77.77%

جدول رقم (06) : يوضح التعديلات التي تخص بعض فقرات المقياس .

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
ف1	– يعطي كل إهتماماته للمتحدث سواء كان المعلم أو أحد زملائه.	– يعطي كل إهتماماته للمتحدثين معه
ف37	– يحاول تفسير أصوات وإيماءات المتحدث عن طريق المشاركة	– يحاول تفسير ما يقوله المتحدث عن طريق المشاركة
ف33	– يعرف اشكال الحروف وأصواتها في الكلمة.	– يدرك أشكال الحروف المنطوقة عن طريق التمييز السمعي. – يعرف أشكال الحروف في الكلمة.

جدول رقم (07) : يوضح الفقرة الملغاة .

الرقم	الفقرة الملغاة
ف6	– يفهم مدلول الرموز اللغوية المسموعة.

- **الصدق التمييزي:** لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على استبيان المهارات اللغوية لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 22 تلميذا وتلميذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=80).

والجدول رقم (08) يبيّن قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

العينة / المتغير	العينة العليا ن=22		العينة الدّنيا ن=22		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
الاستماع	30	.00	20.09	5.29	8.77***
القراءة	30	.00	20.59	4.79	9.19***
التعبير	30	.00	19.18	5.03	10.06***
الكتابة	30	.00	21.90	3.91	9.69***
الدرجة الكلية	119.95	0.21	82.95	18.26	9.50***

***** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.001)**

يتبين من قيم "ت" في الجدول أعلاه أن استبيان المهارات اللغوية يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في المهارات اللغوية الأربعة وفي الدرجة الكلية؛ مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد العينة.

- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي :**

للتأكد من فاعلية فقرات استبيان المهارات اللغوية تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة؛ وكذا حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما توضحه الجداول رقم (09)، (10) على التوالي:

معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه							
مهارة الاستماع		مهارة القراءة		مهارة التعبير		مهارة الكتابة	
ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط
1	.891**	2	.840**	3	.840**	4	.853**
5	.890**	6	.902**	7	.864**	8	.743**
9	.841**	10	.855**	11	.779**	12	.917**
13	.903**	14	.876**	15	.880**	16	.805**
17	.906**	18	.607**	19	.696**	20	.831**
21	.796**	22	.799**	23	.687**	24	.865**
25	.874**	26	.807**	27	.795**	28	.831**
29	.811**	30	.683**	31	.852**	32	.700**
33	.801**	34	.878**	35	.659**	36	.883**
37	.860**	38	.856**	39	.777**	40	.777**

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

الجدول رقم(09) : يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

نلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع فقرات كل مهارة من المهارات اللغوية لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد مهارة الاستماع (0.906) عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأقل معامل ارتباط (0.796)، ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية؛ أما في بعد مهارة القراءة فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.902) وأدنى قيمة (0.607)؛ أما

في بعد مهارة التعبير فقد بلغت أعلى قيمة (0.880) وأدنى قيمة ارتباط بلغت (0.659)، وفي بعد مهارة الكتابة بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.917) وأدنى قيمة (0.700).

وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل مهارة على حدة؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة.

معامل ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية لاستبيان المهارات اللغوية							
مهارة الاستماع		مهارة القراءة		مهارة التعبير		مهارة الكتابة	
ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط
1	.835**	2	.814**	3	.877**	4	.683**
5	.887**	6	.882**	7	.881**	8	.685**
9	.779**	10	.882**	11	.712**	12	.738**
13	.874**	14	.872**	15	.825**	16	.798**
17	.870**	18	.582**	19	.599**	20	.734**
21	.795**	22	.759**	23	.548**	24	.672**
25	.805**	26	.817**	27	.734**	28	.699**
29	.798**	30	.692**	31	.900**	32	.760**
33	.821**	34	.869**	35	.662**	36	.713**
37	.833**	38	.832**	39	.754**	40	.812**
الدرجة الكلية	.968**	الدرجة الكلية	.987**	الدرجة الكلية	.951**	الدرجة الكلية	.883**

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

الجدول رقم(10) : يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والدرجة الكلية للأداة

يوضح الجدول أعلاه أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل فقرة من فقرات الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للأداة وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)، كما أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة والدرجة الكلية للاستبيان.

وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة استبيان المهارات اللغوية على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

ب. . الثبات :

اعتمد في حساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ :

- **أ . الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**

قام الباحث بحساب ثبات استبيان المهارات اللغوية على طريقة التجزئة النصفية؛ حيث قسم الاستبيان إلى نصفين : النصف الأول خاص بالأرقام الفردية (من 1 إلى 39)، والنصف الثاني يضم الأرقام الزوجية (من 2 إلى 40)؛ ثم قام بعد ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لنصفي الاستبيان فكانت النتيجة ر= 0.95 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبحت قيمة معامل الارتباط للاستبيان ككل تساوي 0.974.

وعليه يمكن القول بأن الاستبيان يتمتع بقدر من الاستقرار في نتائجه، ويمكن الاعتماد عليه لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :**

استخدم الباحث معامل الثبات ألفا كرونباخ؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي :

جدول رقم (11) : يبين توزيع معامل الثبات على أبعاد مقياس المهارات اللغوية

البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مهارة الاستماع	0.959
مهارة القراءة	0.937
مهارة التعبير	0.925
مهارة الكتابة	0.946
الدرجة الكلية	0.982

يتضح من الجدول رقم (11) أن معامل الثبات لأبعاد مقياس المهارات اللغوية تراوحت بين (0.925 . 0.959) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.982)؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

2. مقياس المفاهيم المعرفية :

أ. **الصدق :** تمّ حساب معامل الصدق بثلاث طرق:

- **صدق المحكمين :**

تم توزيع الاستبيان على عشرين محكما من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس وعلوم التربية بصفة عامة، وطلب منهم إبداء آراءهم حول فقرات الاستبيان ومدى صلاحياته لقياس ما وضع لأجله، وقد أبدى هؤلاء ملاحظاتهم وتم الأخذ بها، كما يلي :

جدول رقم(12): يمثل مدى الاتفاق على صلاحية المقياس

الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%	الفقرات	%
ف1	100%	ف9	94.44%	ف17	66.66%	ف25	77.22%
ف2	83.33%	ف10	تعدل	ف18	69.44%	ف26	77.77%
ف3	77.77%	ف11	80.55%	ف19	82/12%	ف27	94.44%
ف4	ملغاة	ف12	69.44%	ف20	91.66%	ف28	83.33%
ف5	72.22%	ف13	77.77%	ف21	83.33%	ف29	%83.33
ف6	86.11%	ف14	%77.63	ف22	77.77%	ف30	%80.55
ف7	%94.44	ف15	88/10%	ف23	72.22%		
ف8	ملغاة	ف16	80.55%	ف24	77.77%		

جدول رقم (13) : يوضح التعديلات التي تخص بعض فقرات المقياس .

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
ف10	– يفرق بين وقت الفطور ةالغداء والعشاء (قبل، بعد).	– يفرق بين اليوم والأمس.

جدول رقم (14) : يوضح الفقرة الملغاة .

الرقم	الفقرة الملغاة
ف4	– يطابق الأشكال المتطابقة.
ف8	– يتعرف على الأجزاء المركبة للكل.

- **الصدق التمييزي:** لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على استبيان المفاهيم المعرفية لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 22 تلميذا وتلميذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=80).

والجدول رقم (15) يبيّن قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

العينة / المتغير	العينة العليا ن=22		العينة الدّنيا ن=22		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
التوجه الفضائي	29.68	0.47	23.40	4.00	7.29***
الجانبية	30	.00	22	3.76	9.96***
التذكر	30	.00	22.31	5.09	7.07***
الدرجة الكلية	89.45	0.50	68.09	12.57	7.96***

***** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.001)**

يتبين من قيم "ت" في الجدول أعلاه أن استبيان المفاهيم المعرفية يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في المفاهيم المعرفية الثلاثة وفي الدرجة الكلية؛ مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد العينة.

- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي :**

للتأكد من فاعلية فقرات استبيان المفاهيم المعرفية تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة؛ وكذا حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما توضحه الجداول رقم (16)، (17)، على التوالي:

معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه					
التوجه الفضائي		الجانبية		التذكر	
ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط
1	.820**	2	.808**	3	.936**
4	.891**	5	.816**	6	.913**
7	.679**	8	.523**	9	.788**
10	.577**	11	.760**	12	.839**
13	.843**	14	.829**	15	.874**
16	.767**	17	.771**	18	.905**
19	.744**	20	.731**	21	.847**
22	.499**	23	.698**	24	.867**
25	.800**	26	.601**	27	.668**
28	.735**	29	.742**	30	.831**

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

الجدول رقم(16) : يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

نلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع فقرات كل مفهوم من المفاهيم المعرفية له معامل ارتباط موجب بالبعد الذي ينتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد التوجه الفضائي (0.891) عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأقل معامل ارتباط (0.499)، ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية؛ أما في بعد الجانبية فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.829) وأدنى قيمة (0.523)؛ أما في بعد التذكر فقد بلغت أعلى قيمة (0.936) وأدنى قيمة ارتباط بلغت (0.668).

وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل مفهوم على حدة؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل مفهوم من المفاهيم المعرفية الثلاث.

معامل ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية لاستبيان المفاهيم المعرفية					
التوجه الفضائي		الجانبية		التذكر	
ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط	ر. الفقرة	م. الارتباط
1	.744**	2	.805**	3	.910**
5	.886**	6	.838**	7	.908**
9	.653**	10	.598**	11	.727**
13	.503**	14	.761**	15	.838**
17	.786**	18	.860**	19	.871**
21	.762**	22	.693**	23	.866**
25	.728**	26	.612**	27	.832**
29	.452**	30	.648**	31	.841**
33	.831**	34	.603**	35	.698**
37	.782**	38	.710**	39	.785**
الدرجة الكلية	.968**	الدرجة الكلية	.955**	الدرجة الكلية	.973**

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

الجدول رقم(17) : يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والدرجة الكلية للأداة

يوضح الجدول أعلاه أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل فقرة من فقرات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للأداة وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01)، كما أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل مفهوم من المفاهيم المعرفية الثلاثة والدرجة الكلية للاستبيان.

وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة استبيان المفاهيم المعرفية على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

ب. **الثبات** :

ثبات الاستبيان يعني دقة نتائجه بحيث يعطي نفس النتائج في حالة تكرار التطبيق للاختبار على نفس العينة و في نفس الشروط، و هناك عدة تقنيات لتقرير درجة ثبات الاختبار منها(إعادة الاختبار، الصور المتكافئة، التجزئة النصفية للاختبار، طريقة ألفا كرونباخ)

اعتمد الباحث في هذه الدراسة لحساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ :

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**

قام الباحث بحساب ثبات استبيان المفاهيم المعرفية على طريقة التجزئة النصفية؛ حيث قسم الاستبيان إلى نصفين : النصف الأول خاص بالأرقام الفردية (من 1 إلى 29)، والنصف الثاني يضم الأرقام الزوجية (من 2 إلى 30)؛ ثم قام بعد ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لنصفي الاستبيان فكانت النتيجة ر= 0.838 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبحت قيمة معامل الارتباط للاستبيان ككل تساوي 0.912 .

وعليه يمكن القول بأن الاستبيان يتمتع بقدر من الاستقرار في نتائجه، ويمكن الاعتماد عليه لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :**

استخدم الباحث معامل الثبات ألفا كرونباخ؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي :

البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التوجه الفضائي	0.879
الجانبية	0.876
التذكر	0.951
الدرجة الكلية	0.966

جدول رقم (18) : يبين توزيع معامل الثبات على أبعاد مقياس المفاهيم المعرفية الأساسية

يتضح من الجدول رقم (18) أن معامل الثبات لأبعاد استبيان المفاهيم المعرفية الأساسية تراوحت بين (0.876 . 0.951) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.966)؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية

I. المجال الزمني والمكاني للدراسة

تمت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة ما بين من 04 افريل 2014 إلى 20 جوان 2014 وأجريت هذه الدراسة في مدارس ابتدائية ببعض مقاطعات مدينة مستغانم وسنوضح ذلك بالتفصيل في الجدول أدناه.

II. عينة البحث وخصائصها

يدرس موضوع الرسالة دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي وعليه فإن المجتمع الأصلي للبحث يشمل كافة التلاميذ الذين يدرسون في قسم السنة الأولى ابتدائي في مدينة مستغانم دون شرط مسبق، وقام الباحث باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية لمجموعة من التلاميذ على مستوى مدينة مستغانم، وضمت الدراسة عينة حجمها 355 تلميذا وتلميذة.

1. اختيار عينة البحث ومواصفاتها:

لاختيار العينة اتبع الباحث الخطوات التالية:

أ. تحديد المجتمع الأصلي للدراسة:

في إطار الإمكانات المتوفرة للباحث، واستنادا للهدف المقرر الوصول إليه، تم تحديد مجتمع الدراسة الذي يشمل عينة من التلاميذ من مقاطعات مختلفة من مدينة مستغانم، بطريقة عشوائية مقصودة وكان عددها 3550 تلميذا وتلميذة.

- العينة: واختبرها الباحث بالأداتين التي قام ببناءهما لمعرفة دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وقد تم استرجاعها كلها 355 استمارة، بنسبة : 100%.

ب. كيفية اختيار العدد الكافي للعينة:

اعتمد الباحث في حساب حجم عينة الدراسة الأساسية على نسبة 10% ، وذلك أن المتفق عليه من وجهة نظر الباحثين في مجال العلوم الإنسانية وخصوصا في الدراسات المسحية، نأخذ 20% من أفراد

المجتمع إذا كان صغيرا نسبيا (500–1000) وتصبح 5% من أفراد المجتمعات الكبيرة جدا (نبيل جمعة صالح النجار، 2007، ص24)

ومن هذا المنطلق نحسب حجم العينة بالطريقة التالية:

$$\frac{\text{أفراد المجتمع الأصلي} \times \text{النسبة المئوية المحددة}}{100} = \frac{10x3550}{100} = 355$$

2. وصف العينة :

مميزات عينة الدراسة الأساسية

توضح الجداول و المخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الأساسية:

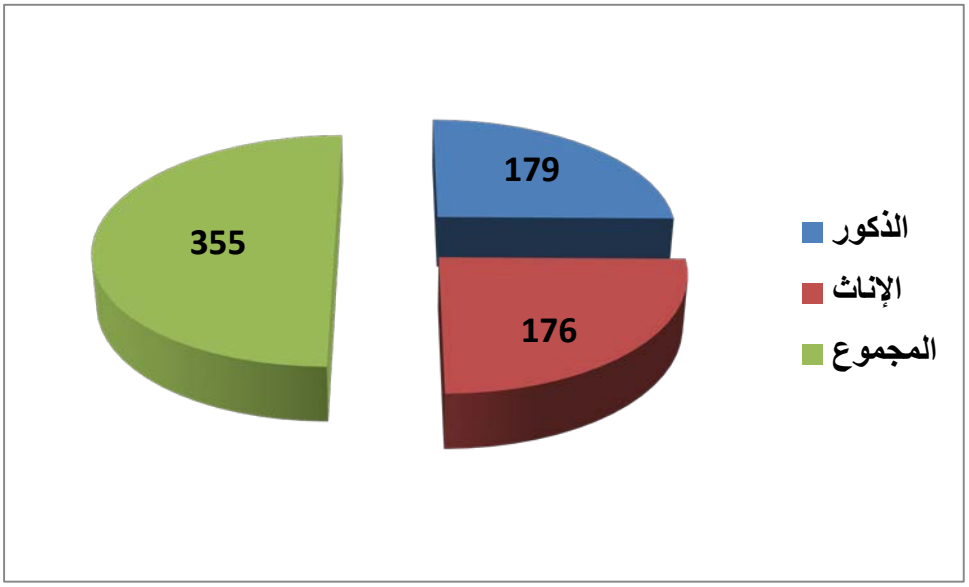
أ/– حسب جنس التلميذ:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير جنس التلميذ :

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	176	179	355
النسبة المئوية ٪	49.58	50.42	100

جدول رقم (19): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

يتضح من الجدول أن عدد ذكور عينة الدراسة الأساسية (179 ذكر بنسبة 50.42 %) أكبر من عدد الإناث فيها (176 أنثى بنسبة49.58 %) بفارق قدره ثلاثة (03) أفراد أي ما نسبته 0.84% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، هذا ما يؤكده المخطط التالي.



شكل رقم (05) : يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب جنس التلميذ.

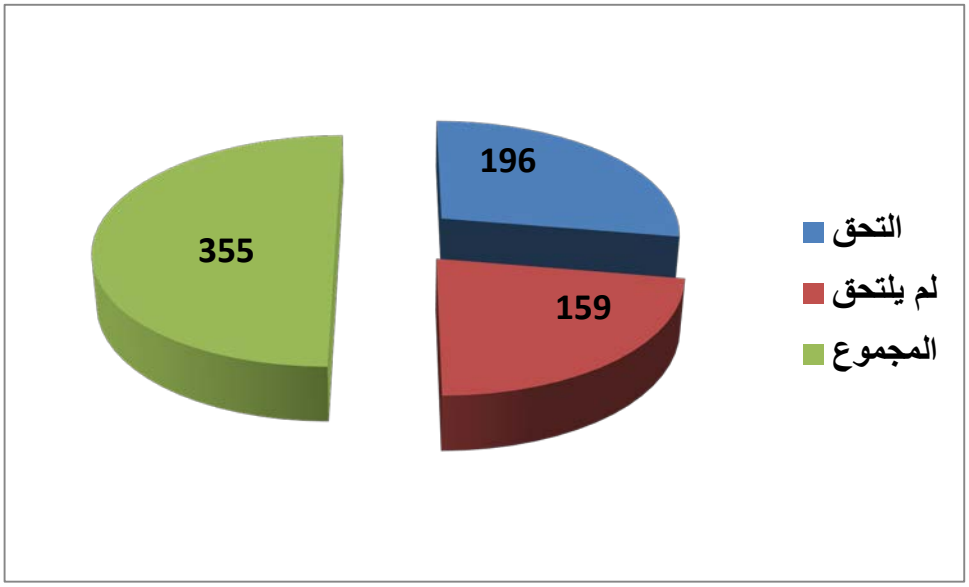
ب/- حسب التحاق التلميذ بالتربية التحضيرية:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير الالتحاق بالتربية التحضيرية:

الالتحاق بالتحضيري	التحق	لم يلتحق	المجموع
العدد	196	159	355
النسبة المئوية ٪	55.22	44.78	100

جدول رقم (20) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الالتحاق بالتربية التحضيرية.

يتضح من الجدول أن عدد التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (196 تلميذ بنسبة 55.22% أكبر من عدد التلاميذ الذين لم يلتحقوا (159 تلميذ بنسبة 44.78 %) بفارق قدره (37 تلميذ) أي ما نسبته 10.42% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، هذا ما يؤكده المخطط التالي.



شكل رقم (06) : يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الالتحاق بالتربية التحضيرية.

III. أدوات الدراسة الأساسية

للحصول على معطيات الدراسة الكمية طبق الباحث الأداتين التاليتين:

1. مقياس المهارات اللغوية:

صمم مقياس المهارات اللغوية من طرف الباحث لقياس المهارات اللغوية لدى المتعلمين (أنظر الملحق رقم 20)؛ يتكون الاستبيان بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من أربعة أبعاد هي :

أ. بعد مهارة الاستماع: الذي يتمثل في مهارة المتعلم على الاستماع للزملاء والمعلم أثناء الحديث.

ب. بعد مهارة القراءة : الذي يتمثل في مهارة المتعلم على قراءة نص بطلاقة والتفريق بين مخارج الحروف وتشكيل الكلمات.

ت. بعد مهارة التعبير:وتتمثل في مهارة المتعلم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في تحرير موضوع ما.

ث. بعد مهارة الكتابة: والذي يتمثل في مهارة المتعلم على كتابة حروف أو جمل أو فقرة.

ويتكون الاستبيان في مجمله من 40 فقرة، أمام كل فقرة ثلاث اختيارات للإجابة (دائما ، أحيانا ، نادرا) والمطلوب من المعلم أن يحدد مدى انطباق محتوى الفقرات مع الاختيارات المتاحة للإجابة، وذلك بوضع علامة (x) تحت الاختيار المناسب.

وكل بعد من أبعاد الاستبيان يتكون من 10 فقرات موزعة كما يلي:

أ/ بعد مهارة الاستماع : يضم 10 فقرات، والتي تحمل الأرقام التالية (1 ـ 5 ـ 9 ـ 13 ـ 17 ـ 21 ـ 25 ـ 29 ـ 33 ـ 37).

ب / بعد مهارة القراءة : يضم 10 فقرات، والتي تحمل الأرقام التالية (2 ـ 6 ـ 10 ـ 14 ـ 18 ـ 22 ـ 26 ـ 30 ـ 34 ـ 38).

ت / بعد مهارة التعبير : يضم 10 فقرات، والتي تحمل الأرقام التالية (3 ـ 7 ـ 11 ـ 15 ـ 19 ـ 23 ـ 27 ـ 31 ـ 35 ـ 39) .

ث / بعد مهارة الكتابة : يضم 10 فقرات، والتي تحمل الأرقام التالية (4 ـ 8 ـ 12 ـ 16 ـ 20 ـ 24 ـ 28 ـ 32 ـ 36 ـ 40).

❖ **طريقة التصحيح :**

تم تصحيح الاستبيان بإعطاء 03 درجات للإجابة على الاختيار (دائما)، و درجتان للاختيار (أحيانا)، ودرجة واحدة للاختيار (نادرا)؛ وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على الاستبيان التي يتحصل عليها المتعلم من وجهة نظر المعلم نظريا بين (40 ـ 120)؛ والدرجة على كل بعد من الأبعاد الأربعة المكونة له تتراوح نظريا بين (10 ـ 30).

2. مقياس المفاهيم المعرفية الأساسية:

صمم الباحث هذا المقياس(ملحق21) *وهو* يتكون من 30 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي كما يلي:

1 ـ بعد التوجه الفضائي: ويعرّف بنمو مفهومي الزمان والمكان.

2 ـ بعد الجانبية: ويتمثل في تفوق الجانب الأيمن أو الأيسر عند استعمال أعضاء الجسم (يد،رجل،عين) الذي له علاقة في وظيفة نصفي كرتي الدماغ .

3 ـ بعد التذكر: و هو عملية اكتساب المعلومات وتخزينها ثم استدعائها عند الحاجة إليها.

❖ **طريقة التصحيح :**

تم تصحيح الاستبيان بإعطاء 03 درجات للإجابة على الاختيار (دائما)، و درجتان للاختيار (أحيانا)، ودرجة واحدة للاختيار (نادرا)؛ وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على الاستبيان التي يتحصل عليها المتعلم من وجهة نظر المعلم نظريا بين (30 . 90)؛ والدرجة على كل بعد من الأبعاد الثلاثة المكونة له تتراوح نظريا بين (10 . 30).

IV. كيفية تصحيح أدوات القياس والحصول على الدرجات الخام

1. مقياس المهارات اللغوية:

يتكون استبيان المهارات اللغوية من 40 فقرة، أمام كل فقرة ثلاثة اختيارات للإجابة وهي على التوالي (دائما ـ أحيانا ـ نادرا)، والمطلوب من المعلّم أن يقرأ كل فقرة، ثم يحدد مدى اتفاقها مع الاختيارات المقترحة على المتعلم من وجهة نظره ، ويسجل اختياره للعبارة بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي يناسبها.

❖ **طريقة الحصول على الدرجات الخام :**

للحصول على الدرجات الخام لكل مفحوص يتم إتباع الخطوات التالية :

ـ يجمع عدد العلامات التي يضعها المفحوص أمام العبارات التي أجيب عنها بالاختيار (دائما)، ويضرب حاصل الجمع في ثلاثة (X 3) .

ـ يجمع عدد العلامات التي يضعها المفحوص أمام العبارات التي أجيب عنها بالاختيار (أحيانا)، ويضرب حاصل الجمع في اثنان (X 2) .

ـ يجمع عدد العلامات التي يضعها المفحوص أمام العبارات التي أجيب عنها بالاختيار (نادرا)، ويضرب حاصل الجمع في واحد (X 1) .

ـ ثم تجمع حواصل الضرب الناتجة عن الخطوات السابقة الذكر، والنتيجة تمثل الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص .

وتتراوح درجة المفحوص على المقياس نظريا : بين الدرجة 40 والدرجة 120 ، أمّا الدرجة النظرية على كل بعد من الأبعاد الأربعة (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) فتتراوح نظريا بين 10 ـ 30 ، وتدل الدرجة المرتفعة على كل بعد على أهمية التربية التحضيرية في تنمية المهارة التي يعبّر عنها البعد.

2. مقياس المفاهيم المعرفية الأساسية:

يتكون استبيان المفاهيم المعرفية من 30 فقرة، أمام كل فقرة ثلاثة اختيارات للإجابة وهي على التوالي (دائما ـ أحيانا ـ نادرا)، والمطلوب من المعلّم أن يقرأ كل فقرة، ثم يحدد مدى اتفاقها مع الاختيارات المقترحة على المتعلم من وجهة نظره ، ويسجل اختياره للعبارة بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي يناسبها.

❖ **طريقة الحصول على الدرجات الخام :**

للحصول على الدرجات الخام لكل مفحوص يتم إتباع الخطوات التالية :

ـ يجمع عدد العلامات التي يضعها المفحوص أمام العبارات التي أجيب عنها بالاختيار (دائما)، ويضرب حاصل الجمع في ثلاثة (X 3) .

ـ يجمع عدد العلامات التي يضعها المفحوص أمام العبارات التي أجيب عنها بالاختيار (أحيانا)، ويضرب حاصل الجمع في إثنان (X 2) .

ـ يجمع عدد العلامات التي يضعها المفحوص أمام العبارات التي أجيب عنها بالاختيار (نادرا)، ويضرب حاصل الجمع في واحد (X 1) .

ـ ثم تجمع حواصل الضرب الناتجة عن الخطوات السابقة الذكر، والنتيجة تمثل الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص .

وتتراوح درجة المفحوص على المقياس نظريا : بين الدرجة 30 ـ 90، أمّا الدرجة النظرية على كل بعد من الأبعاد الثلاثة (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر) فتتراوح نظريا بين 10 ـ 30 ، وتدل الدرجة المرتفعة على كل بعد من أبعاد المفاهيم المعرفية على أهمية التربية التحضيرية في تنمية المفهوم الذي يعبّر عنه كل البعد.

V. الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) (*IBM SPSS Statistics 20*) باستخدام الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية :

1. المتوسط الحسابي :

استخدم الباحث المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية لإيجاد الصدق التمييزي لأداتي الدراسة.

2. الانحراف المعياري :

كذلك تم استخدام الانحراف المعياري لإيجاد الصدق التمييزي لأداتي الدراسة عن طريق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

3. معامل الارتباط بيرسون :

استعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الاستطلاعية لإيجاد صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة (معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين البعد والدرجة الكلية).

4. معامل الارتباط سبيرمان براون :

استخدم الباحث معادلة التصحيح لسبيرمان براون في حساب معامل الارتباط لأداتي الدراسة ككل بعد تجزئتهما إلى نصفين في حساب معامل ثباتهما بالتجزئة النصفية.

5. تحليل التباين المتعدد:

استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد في فرضيات الدراسة لمعرفة أثر كل من الجنس والالتحاق بالتربية التحضيرية كمتغيرين مستقلين على المتغيرات التابعة والمتمثلة في المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) والمفاهيم المعرفية (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر) على التوالي.

6. اختبار "ت"

استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في إيجاد الصدق التمييزي لأداتي الدراسة، عن طريق المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات لكلا الأداتين.

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة

ـ تمهيد

أولا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ثانيا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

ـ خلاصة

تمهيد:

سنقوم في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة الأساسية في جداول إحصائية والخاصة بالفرضيات الأساسية، والفرضيات الفرعية، كما يلي :

أولا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية: "هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المهارات اللغوية (الاستماع القراءة، التعبير، الكتابة) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية الأولى تمّ الاستعانة بتحليل التباين المتعدد كما أفرزته الجداول التالية:

المتغيرات المستقلة	إحصائية اختبار *Wilks' Lambda*	ف المحسوبة	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
الالتحاق بالتربية التحضيرية	0.762	27.245	0.00
الجنس	0.977	2.015	0.092

الجدول رقم (21): يبيّن نتائج اختبار *Wilks' Lambda*

من البيانات الموجودة في هذا الجدول (أنظر الملحق رقم:03) نجد أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.092 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 بالنسبة لمتغير الجنس، وبالتالي فإنّه من المتوقع أن لا يكون أي أثر لهذا المتغير على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة (مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة التعبير، مهارة الكتابة).

أمّا بالنسبة لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية فإنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي فإنه من المتوقع أن يكون لهذا المتغير تأثيرا معنويا على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة السالفة الذكر.

من خلال البيانات الموضحة في الملحق (رقم:03) الذي يمثل المعنوية الجزئية لكل متغير مستقل (الجنس الالتحاق بالتحضيري) على المتغيرات التابعة (مهارة الاستماع، مهارة التعبير، مهارة القراءة، مهارة الكتابة) سيتم تكوين الجداول التالية التي يتحدّد من خلالها أي من هذه المتغيرات التابعة تتأثر بهذين المتغيرين المستقلين:

I. جدول تحليل التباين لتأثير (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية) على مهارة الاستماع:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	1811.009	1	1811.009	91.889	0.00
متغير الجنس	132.009	1	132.009	6.698	0.010
الخطأ	6937.429	352	19.709		
الإجمالي	8880.447	354			

الجدول رقم (22): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة الاستماع.

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (22) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مهارة الاستماع) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (04) يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيرية (م = 18.64) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 14.02) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الاستماع لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مهارة الاستماع) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.010 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (08) يتضح أن متوسط الذكور (م = 16.82) أكبر من متوسط الإناث (م = 15.35) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مهارة الاستماع لصالح الذكور.

II. جدول تحليل التباين لتأثير (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية) على مهارة القراءة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف لمحسوبة	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	1731.048	1	1731.048	86.166	0.00
متغير الجنس	100.579	1	100.579	5.007	0.026
الخطأ	7071.584	352	20.090		
الإجمالي	8903.211	354			

الجدول رقم (23): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة القراءة.

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (23) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مهارة القراءة) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (05) يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيري (م = 18.76) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 14.25) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة القراءة لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مهارة القراءة) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.026 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (09) يتضح أن متوسط الذكور (م = 16.92) أكبر من متوسط الإناث (م = 15.61) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مهارة القراءة لصالح الذكور.

III. جدول تحليل التباين لتأثير (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية) على مهارة التعبير:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف لمحسوبة	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	2038.676	1	2038.676	89.756	0.00
متغير الجنس	154.762	1	154.762	6.814	0.009
الخطأ	7995.205	352	22.714		
الإجمالي	10188.643	354			

الجدول رقم (24): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة التعبير.

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (24) ما يلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مهارة التعبير) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (06) يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيري (م = 19.92) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 15.02) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة التعبير لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مهارة التعبير) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.009 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (10) يتضح أن متوسط الذكور (م = 18.00) أكبر من متوسط الإناث (م = 16.42) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مهارة التعبير لصالح الذكور.

IV. جدول تحليل التباين لتأثير (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية) على مهارة الكتابة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف لمحسوبة	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	2068.312	1	2068.312	82.567	0.00
متغير الجنس	138.773	1	138.773	5.540	0.019
الخطأ	8817.660	352	25.050		
الإجمالي	11024.745	354			

الجدول رقم (25): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مهارة الكتابة.

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (25) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مهارة الكتابة) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (07) يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيري (م = 17.98) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 13.05) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الكتابة لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مهارة الكتابة) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.019 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (11) يتضح أن متوسط الذكور (م = 16.01) أكبر من متوسط الإناث (م = 14.49) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مهارة الكتابة لصالح الذكور.

ثانيا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المفاهيم المعرفية الأساسية (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية الأولى تمّ الاستعانة بتحليل التباين المتعدد كما أفرزته الجداول التالية:

المتغيرات المستقلة	إحصائية اختبار *Wilks' Lambda*	ف المحسوبة	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
الالتحاق بالتربية التحضيرية	0.819	25.838	0.00
الجنس	0.985	1.775	0.152

الجدول رقم (26): يبيّن نتائج اختبار *Wilks' Lambda*

من البيانات الموجودة في هذا الجدول (أنظر الملحق رقم:13) نجد أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.152 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 بالنسبة لمتغير الجنس، وبالتالي فإنّه من المتوقع أن لا يكون أي أثر لهذا المتغير على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر). أمّا بالنسبة لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية فإنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي فإنه من المتوقع أن يكون لهذا المتغير تأثير معنوي على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة السالفة الذكر.

من خلال البيانات الموضحة في الملحق (رقم:13) الذي يمثل المعنوية الجزئية لكل متغير مستقل (الجنس الالتحاق بالتحضيري) على المتغيرات التابعة (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر)، سيتم تكوين الجداول التالية التي يتحدّد من خلالها أي من هذه المتغيرات التابعة تتأثر بهذين المتغيرين المستقلين:

I. جدول تحليل التباين لتأثير (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية) على مفهوم التوجه الفضائي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف لمحسوبة	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	**1247.614**	**1**	**1247.614**	**70.585**	**0.00**
متغير الجنس	**20.960**	**1**	**20.960**	**1.186**	**0.277**
الخطأ	**6221.604**	**352**	**17.675**		
الإجمالي	**7490.278**	**354**			

الجدول رقم (27): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مفهوم التوجه الفضائي.

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (27) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (التوجه الفضائي) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، بمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (14) يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيري (م = 16.81) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 13.01) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مفهوم التوجه الفضائي لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ عدم معنوية تأثير المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مفهوم التوجه الفضائي) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.277 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05.

II. جدول تحليل التباين لتأثير (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية) على مفهوم الجانبية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	**1129.554**	**1**	**1129.554**	**68.737**	**0.00**
متغير الجنس	**12.591**	**1**	**12.591**	**0.766**	**0.382**
الخطأ	**5784.371**	**352**	**16.433**		
الإجمالي	**6929.516**	**354**			

الجدول رقم (28): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مفهوم الجانبية.

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (28) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مفهوم الجانبية) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (15) يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيري (م = 17.11) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 13.05) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مفهوم التوجه الفضائي لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ عدم معنوية تأثير المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مفهوم الجانبية) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.382 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05.

III. جدول تحليل التباين لتأثير (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية) على مفهوم التّذكر:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الاحتمال
متغير الالتحاق بالتحضيري	1340.521	1	1340.521	69.275	0.00
متغير الجنس	74.988	1	74.988	3.875	0.050
الخطأ	6811.491	352	19.351		
الإجمالي	8227	354			

الجدول رقم (29): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين لتأثير متغيري الالتحاق بالتحضيري والجنس على مفهوم التّذكر.

يلاحظ من جدول تحليل التباين رقم (29) مايلي:

أ ـ معنوية تأثير المتغيّر المستقل الأوّل (الالتحاق بالتربية التحضيرية) على المتغير التابع (مفهوم التذكر) حيث أنّ قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (16) يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيري (م = 17.45) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م = 13.49) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مفهوم التذكر لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ب ـ كذلك المتغير المستقل الثاني (الجنس) له تأثير معنوي على المتغير التابع (مفهوم التذكر) حيث أنّ قيمة الاحتمال تساوي 0.05، ، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم (17) يتضح أن متوسط الذكور (م = 15.83) أكبر من متوسط الإناث (م = 14.69) وعليه فإنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مفهوم التذكر لصالح الذكور

الفصل الثامن

مناقشة نتائج الدراسة

ـ تمهيد

أولا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

ـ خلاصة عامة

ـ صعوبات البحث

ـ التوصيات والاقتراحات

تمهيد:

سنقوم في هذا الفصل بمناقشة النتائج المتوصل إليها في الفصل السابق؛ على ضوء نتائج الدراسات السابقة ومحاولة إجراء المقاربة النظرية بالنسبة للدراسة الحالية؛ وصولا إلى حصر الأسباب المؤدية إلى تطور المهارات اللغوية والمفاهيم المعرفية لدى الطفل مقارنة بين الأطفال الذين التحقوا بالتربية التحضيرية ونظرائهم غير الملتحقين بها.

أولا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية: " هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم".

لقد بينت نتائج تحليل التباين المتعدد أن الجنس ليس له أثر على المهارات اللغوية؛ فكانت ف=2،015 كما في الجدول رقم 21 وهي غير دالة إحصائيا؛ ومن جهة أخرى أظهرت النتائج أثر التربية التحضيرية على المهارات اللغوية ؛ حيث كانت ف= 27،245 (أنظر الجدول رقم 21) وهي دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0،05؛ وبالرجوع إلى نتائج الجدوال رقم 22، 23، 24، 25 نتأكد من تأثير التربية التحضيرية على المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) فكانت ف المحسوبة على التوالي 91،889. 86،166. 89،756. 82،567 وكلها دالة إحصائيا عند مستوى 0،05.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي جاجة محمد (1994) و(2001)، ودراسة أحمد صومان (2013)، ولم تتسق النتائج فيما يخص مدى تأثير الجنس على المهارات اللغوية مع نتائج دراسات كل من النقشبندي (1978) وقادري (2009).

وأرجع الباحث ذلك إلى أن هناك عوامل تساعد على تطوير المهارة متوفرة في فضاء التربية التحضيرية نذكر منها الممارسة والتكرار؛ فلا يمكن للطفل أن يكتسب هذه المهارات إلا إذا توفر له جوا يسمح له فيه بالبحث والتنقيب والعمل والممارسة؛ وهناك عامل آخر يتمثل في الفهم وإدراك العلاقات والنتائج، أما التقويم فيعين على اكتساب المهارة ويوجه أنظار الأطفال إلى أخطائهم ويبصرهم بنواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل الأساليب وأنجحها لإنجاز الأداء؛ كما يوفر الالتحاق بالتربية التحضيرية للطفل الفرص لمشاهدة الأقران ممن

يتقنون المهارات، وأشار السيد (1988) أن التشجيع والتعزيز يؤديان إلى نجاح التعلم وإلى تقديم الملموس في اكتساب المهارة، علما بأن تكرار الأداء يصبح مهارة تمكن الطفل بأن يقوم به بكل سهولة ويسر وعفوية.

ومما يظهر تأثير التربية التحضيرية على المهارات اللغوية من خلال نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل ومن بينها حياة المؤسسات الاجتماعية ودور الرعاية التي تؤثر على التطور اللغوي لديه؛ إضافة إلى أن مرافقته لأقرانه يزيد من معدل التطور اللغوي لديه مقارنة مع الطفل الذي لا يرافق الأطفال.

وفيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الاستماع فقد أشارت النتائج المحصل إليها في الجدول رقم 22 إلى صحة هذا الفرض؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 91،889 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0،05؛ وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق 04 يتضح أن متوسط التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (م=18.64) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 14.02) ما يبين أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الاستماع لصالح التلاميذ الملتحقين بها.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة تايوا (2000) (أحمد صومان، 2014، ص 799) الذي توصل إلى هناك فروقا دالة إحصائيا بين الأطفال في المدارس الابتدائية الذين تلقوا خبرات تعليمية في الروضة وبين الأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة، وهذه الفروق لصالح الملتحقين بها، ومن بين نتائج دراسة ملحم (2000) في المرجع نفسه إلى وجود فرقا في متوسط الأداء بين فئتي العينة على الاختبار الكلي الذي طبقه لصالح الطلاب الذين التحقوا برياض الأطفال، وأن جميع المتوسطات في فروع الاختبار من بينها الاستماع كانت لصالح من التحقوا برياض الأطفال.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن فضاء التربية التحضيرية يعطي للطفل الفرصة لتوجيه انتباهه من خلال الفهم الدقيق للأفكار ومتابعة الأفكار المتلاحقة منها وإدارك العلاقات بين المتتابعة منها، والتمييز بين هذه الأفكار من حيث أنها أساسية أو ثانوية؛ كذلك العلاقة التي تربط بينها ... الخ، وكل هذه الآداءات هي جزء فرعي من مهارة الاستماع؛ كما أن إتاحة الفرص للطفل أثناء التفاعل مع المربي من جهة، ومع أقرانه من جهة ثانية يمكنه من معرفة موضوع الحديث وكيفية استخدامه للغة بعد أن سمعها، ثم معرفة الغرض الحقيقي من الحديث انطلاقا من اكتساب المعلومات الجديدة والخبرات الجديدة التي لم تتسنى للأطفال الذين لم يلتحقوا بالتربية التحضيرية؛ كما يقدم المربي للطفل في التربية التحضيرية الاستماع بطريقة مباشرة أو مع نشاط آخر خاصة عن طريق التعلم باللعب كما أشارت إليه نتائج دراسة كريمان بدير، وإميلي صادق (2009).

وفيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة القراءة فقد أشارت النتائج المحصل إليها في الجدول رقم 23 إلى صحة هذا الفرض؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 86.166 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0،05؛ وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق 05 يتضح أن متوسط التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (م=18.76) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 14.25) ما يبين أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة القراءة لصالح التلاميذ الملتحقين بها؛ وهذا ما تؤكده دراسة بلاتشمان (2000)، ودراسة برلنسكي (2006)، ودراسة حجيجات وبهاء الدين (2011)، ودراسة ميلجان (2012)؛ والتي أشارت كلها إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالتعليم ما قبل المدرسي في مهارة القراءة.

ويرجع الباحث ذلك كزن القراءة كنشاط اجتماعي تتضمن معاملة الطفل مع الآخر وهذا ما يوفره فضاء التربية التحضيرية؛ فالطفل يلعب مع أقرانه إيقاعات القراءة "الأناشيد" ولعب مباريات الكلمات ويقرأ الروايات والقصص صحبة المربي ... ويكتسب الطفل بذلك أساسيات القراءة التي تساعده نمو تعلمه في المدرسة الابتدائية.

وفيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة التعبير فقد أشارت النتائج المحصل إليها في الجدول رقم 24 إلى صحة هذا الفرض؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 89.756 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0،05؛ وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق 06 يتضح أن متوسط التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (م=19.92) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 15.02) ما يبين أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة التعبير لصالح التلاميذ الملتحقين بها.

ويفسر الباحث ذلك بأن الطفل بحاجة إلى أن يسمع وينطق ويفهم وكلما تنوعت خبراته وازداد معها نموه اللغوي، وكلما ازداد احتكاكه وازداد تعامله مع الأشياء والناس زاد فهمه للعالم من حوله وأصبح لديه الكثير ليتحدث عنه ... وهكذا يربط علاقات اجتماعية تشكل عاملا قويا في محاولة إتقانه مهارة الكلام معهم والحديث إليهم وهذا ما توفره فضاءات التربية التحضيرية؛ والتي تمكنه من الطرقة السليمة لنطق الحروف وتدريب أعضاء النطق والتمرين على التغيير واستخدام الخبرات التي تجعل من صيغ كلامه منطوقات لغوية مفهومة، وهو بذلك يتمكن من تكوين عادات لغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار وترتيبها وبناء دلالات مفاهيم

لغوية وكذلك التمكن من إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل والاستدلال؛ كما تساعد التربية التحضيرية الطفل في التخلص من السمات السلبية كالانسحابية والانطوائية التي تعيق النمو اللغوي لديه.

وأما فيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الكتابة فقد أشارت النتائج المحصل إليها في الجدول رقم 25 إلى صحة هذا الفرض؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 82.567 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0،05؛ وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق 07 يتضح أن متوسط التلاميذ الذين التحقوا بالتربية التحضيرية (م=17.98) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 13.05) ما يبين أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مهارة الكتابة لصالح التلاميذ الملتحقين بها.

ويفسر الباحث ذلك بأن التربية التحضيرية توفر للطفل أسس وقواعد الكتابة كتطور عضلاته الصغرى التي تمكنه من الإمساك بالقلم، وتحريك يده حركة دقيقة في اتجاهات مختلفة؛ إضافة إلى نمو التآزر البصري اليدوي فالعيون تبصر وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صور ورسومات وجمل وعبارات وأشكال هندسية واليد تكتب، وقد تكون هذه المتطلبات لصالح الأطفال الذين التحقوا بالتربية التحضيرية.

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: " هناك أثر لمتغيري الالتحاق بالتربية التحضيرية والجنس على المفاهيم المعرفية الأساسية (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر) لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم".

لقد أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى أن الجنس لا يؤثر على المفاهيم المعرفية الأساسية لاكتساب اللغة حيث كانت ف= 1،775 وهي غير دالة إحصائيا كما في الجدول رقم 26.

أما المتغير الثاني والمتمثل في الالتحاق بالتربية التحضيرية فقد كان له تأثيرا على هذه المفاهيم؛ وذلك كون ف= 25،838 وهي دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0،05.

وتوافقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من نينامونتس وجيول (1987) ودراستي جاجة محمد (1994) و(2001).

وللتعرف على أي من المفاهيم المعرفية الأساسية التي تتأثر بالتربية التحضيرية؛ أشارت نتائج تحليل التباين إلى تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مفهوم التوجه الفضائي فكانت ف= 70.585 كما في الجدول

رقم 27 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05؛ وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم 14 يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيرية (م= 16.81) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 13.01)؛ وهذا ما يؤكد وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التربية التحضيرية على مفهوم التوجه الفضائي لصالح التلاميذ الملتحقين.

ويفسر ذلك بأن التربية التحضيرية تمد الطفل نمو في الخبرات التي تساعده على نمو مفاهيم إدراك الزمان والمكان، حيث أن أهمية الزمان بالنسبة للطفل تبدو من خلال تقرير الأنشطة اليومية التي عليه القيام بها؛ في تعلم متى يتناول الغداء وأته يقوم بغسل اليدين قبل الطعام وبعده، وسيغادر المنزل بعد عشر دقائق أو بعد الانتهاء من العمل الفلاني؛ وعلى اعتبار أن إدراك الزمن ينشأ عند الأطفال بصورة متعاقبة وبارتباطات متسلسلة الواحدة بالأخرى كما يقرر بياجيه؛ فيستطيع طفل التربية التحضيرية إدراك التسلسل الزمني للأفكار والأعمال المتعاقبة؛ فقد يصف لك نشاط قام به خلال يوم.

كما أن التربية التحضيرية تكسب الطفل مفهوم الوقت المجرد فنتكلم عنا عن مفاهيم الترتيب (قبل، بعد، بالموازاة)، مفاهيم المدة (الأعوام، الشهور، الأسابيع، الأيام)؛ وإن احتكاك الطفل في فضاء التربية التحضيرية مع أقرانه والمربية يثري رصيده اللغوي ويطور حصيلة مفاهيمه الزمنية؛ في الوقت نفسه تنمو لديه مفاهيم المكان فيتمكن من المصطلحات التالية (فوق، أسفل، قريب، بعيد، اليمنى، اليسرى).

أما فيما يخص تأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مفهوم الجانبية فكانت ف= 68.737 كما في الجدول رقم 28 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05؛ وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم 15 يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيرية (م= 17.11) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم يلتحقوا بها (م= 13.05)؛ وهذا ما يؤكد وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التربية التحضيرية على مفهوم الجانبية لصالح التلاميذ الملتحقين.

ويفسر الباحث ذلك إستنادا إلى دراسات كل من " جيزل " و " أمس " **Gesel et Ams** " اللذان يؤكدان أن الهيمنة الجانبية تبدأ في الظهور منذ الولادة وتستقر بين ست وثماني سنوات، وهي مقسمة إلى "تعرف" الطفل على يمينه ويساره أو لا، ثم ينتقل إلى يمين ويسار الآخرين، ثم إلى تحديد الأبعاد الأخرى والتي لابد أن يميزها أولا عن نفسه ثم بالنسبة للموضوعات الخارجية، وهذا لا يتأتى إلا بانصهار الطفل رفقة أقرانه في

فضاء التربية التحضيرية وباشراف من المربية، ولا يستطيع الطفل أن يميز بين يمينه ويساره قبل خمس وست سنوات، كما تؤكد ذلك(**Catherine Tourette ,2014**) ، ثم يمر إلى المكان القريب، أما التعرف على يمين ويسار الآخرين هو أمر أكثر تعقيدا، لأنه لابد من وضع الشخص نفسه في مكان الآخر حتى يستوعب بأن العملية لابد أن تكون معكوسة ثم بعد ذلك تحديد وضعيات عدة موضوعات بالنسبة لبعضها البعض.

أما بالنسبة ل "بياجيه" **Piaget**الذي قام بدراسة تفصيلية يمين- يسار من خلال اختبار " هاد بياجيه " **Piaget – head** . بحيث يتم التعرف على الذات نحو سن ست سنوات.

يظهر " يمين – يسار " على الذات في نفس الفترة الزمانية لدى اليمينيين واليساريين، أما التعرف على الآخرين فيعرف اليساريون تأخرا طفيفا وكذلك التوجه بالنسبة للأشياء.

ويؤكد " بياجيه " **Piaget** في دراساته، أن الفترة التي تتكون فيها الجانبية هي في حوالي أربع إلى خمس سنوات، حيث يستطيع الطفل تعيين يده اليمنى ويده اليسرى، بالرغم من أنه يميز بينهما ابتداء من النشاطات الأولى ويبدي المولود الجديد أفضلية استعمال اليد اليمنى أو اليسرى في سن مبكرة، إلا أن هذا الاستعمال يتضح نهائيا في سن العامين وتفضيل جانب عن جانب آخر يتضح أكثر مع العمر.

وتعتبر الحركة أساس الجانبية، حيث أن التناسق بين العين واليد هو الذي يحقق الانسجام بين الحركة الدقيقة وبين الإدراك البصري، وهي أيضا أداة للعمل في عالم منسق، مستعملة في ذلك التنظيم المكاني، الذي هو جزء من الجانبية ولكي يميز الطفل بين يمناه ويسراه، عليه أن يكتسب البناء والتركيب أي الشكل، الحجم والتجريد، الذي يسمح له بالعيش في المكان والذي يتوفر عليه برنامج التربية التحضيرية.

وفيما يتعلق بتأثير الالتحاق بالتربية التحضيرية على مفهوم التذكر فكانت ف= 69.275 كما في الجدول رقم 29 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05؛ وبمقارنة المتوسطات المبينة في الملحق رقم 16 يتضح أن متوسط التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيرية (م= 17.45) أكبر من متوسط التلاميذ الذين لم

يلتحقوا بها (م= 13.49)؛ وهذا ما يؤكد وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التربية التحضيرية على مفهوم التذكر لصالح التلاميذ الملتحقين.

ويفسر الباحث ذلك إنطلاقا من أعمال العالم "بلوم" الذي يظهر أهمية التذكر بالنسبة للعملية المعرفية إذ تعتبر أساسها، فصنافته في المجال العقلي المعرفي تعتمد على التذكر فضلا عن المستويات الأخرى: الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم؛ وكون الطفل في فضاء التربية التحضيرية تطلب منه المربية بالقراءة والكتابة والتعبير فهو بالدرجة الأولى يستحضر الأناشيد والقصص، ويلعب التعزيز الإيجابي دورا مهما في نمو مهارة التذكر .

الخلاصة العامة:

لقد تأكد لدى المجتمعات أنّ التنمية الفردية والجماعية لن تتأتّى إلاّ بالإصلاح المستمر لأنظمتها التربوية مع إيلاء الطفولة المبكرة التربية والرعاية اللازمتين في استراتيجياتها سواء تعلّق الأمر بزيادة قدرة الاستيعاب أو بتحسين جودة الرعاية الموجهة لها، وذلك تثمينا للاختيار الذي يعتبر التربية قاعدة ونهجا ضروريا لإحداث دفعا نوعيا في تطوير الكائن البشري.

واعتبارا للمكانة التي تحتلها رعاية الطفولة المبكرة في العملية النمائية لشخصية الطفل بمختلف أبعادها ومجالاتها مما يمكنه من التكيف مع المحيط والتأثير فيه، فإنّ الاهتمام لم يستثن مرحلة التربية التحضيرية انطلاقا من توفير المستلزمات التربوية لفائدة المربين العاملين في مختلف الفضاءات "رياض الأطفال، أقسام التعليم التحضيري بالمدارس الابتدائية، أقسام التعليم القرآني، الكتاب ..." أي جميع المؤسسات التربوية التي تستهدف فئة الأطفال ما بين الرابعة والسادسة من العمر.

رغم التطور الذي عرفته علوم التربية وغزارة الدراسات النفسية ونظرياتها في مجال الطفولة المبكرة في العالم إلاّ إنّ الكثير من النّاس و بعض العاملين في قطاع التّعليم ما زالوا يظنون أنّ إدماج السنة التحضيرية

في هيكلة التعليم الأساسي هو مجرد توسيع للهيكلة الشكلية لهذا التعليم، ويجهلون حقيقة هذا الإدماج الذي هو تصوّر جديد للفعل التّربوي في حدّ ذاته حتى يكون مسايرا لمقتضيات العصر.

فالتربية التحضيرية تهدف إلى مساعدة أطفال ما قبل المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية التالية:

1- التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في جميع المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات والمستويات النمائية

2- إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات الأساسية لكل من اللغة العربية والرياضيات والعلوم والفنون والموسيقى والتربية الحركية والصحة العامة والنواحي الاجتماعية.

3- التنشئة الاجتماعية السليمة في ظل قيم المجتمع ومبادئه.

4- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من ان يحقق ذاته ومساعدته على تكوين شخصيته السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع.

5- الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى جو المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المربين والزملاء، وممارسة أنشطة التعليم تتفق واهتمامات الطفل ومعدلات نموه في شتى المجالات.

6- تعبئة الطفل للتعليم النظامي بمرحلة التعليم الابتدائي." (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص 8)

ولما كانت مرحلة ما قبل المدرسة؛ حسب العالم "بياجيه"؛ تتماشى مع مرحلة ما قبل العمليات المادية أو مرحلة التفكير الحدسي، وهي مرحلة فيها تسارع كبير في النمو في مظاهر الشخصية جميعاً الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والروحية، واللغوية. ومن المثبت في الأدب التربوي أن النمو الأفضل والتعلم خلال هذه السنوات يحدث عندما يكون الأطفال علاقات إيجابية مع الآخرين، فبالإرشاد المقصود

والمساعدة المخطط لها بعناية، يستكشف الأطفال البيئات بالكثير من الأشياء التي يعملونها ويتعلمون من خلالها ليدخلوا المدرسة، والبعض منهم لديه خبرات تعلم غنية جداً سواء أكانت في البيت أم في دور الحضانات، والبعض الآخر ليس لديه مثل هذه الخبرات التي تسهم في تعلمه ونموه الأفضل.

وأهم ما يميز هذه المرحلة (مرحلة ما قبل المدرسة) ما يلي:

1. تطور اللغة لدى الطفل، وهذا لا يعني أن المرحلة التي قبلها كانت خالية من اللغة، ولكن المقصود هنا هي اللغة التي من خلالها يترجم حركاته وأحاسيسه إلى أفكار ورموز، ويتوسع في فهمه للبيئة المحيطة به عن طريق لعبه، وخياله الذي لا يكاد يعرف له حدود، واستفساراته ومشاركته الكلام مع الآخرين.

2. التمركز حول الذات، وهذه السمة لها معنيان: أولهما، أنه لا يأخذ وجهة نظر الآخرين بالاعتبار أي أنه لا يتمكن من وضع نفسه مكان الآخر. وثانيهما، أنه يعتقد بأنه يمتلك كل ما هو موجود في بيئته. وتتضح سمة التمركز حول الذات في لغة الطفل فهي ما تزال تحمل طابع الأنا ولم تصل إلى مستوى مواءمتها مع لغة الآخرين وحلولهم.

3. التفكير ببعد واحد من الموقف، وهنا يبالغ الطفل في اهتمامه بجانب واحد وبإهمال الجوانب الأخرى لنفس الموقف.

4. سيطرة الإدراك الحسي كأساس للتفكير. والمقصود هنا أن ما يخبره الطفل في حواسه المباشرة هو الذي يفكر به، وما لا يحسه بإحدى حواسه لا يعطيه أية أهمية من التفكير. وهنا يتمكن الطفل من التفاعل مع النشاط أو التجربة المحسوسة، أما العلاقات بين فكرتين أو شيئين فما تزال خارج نطاق إدراكه، وذلك لأنه لا يستطيع أن يكون صورة ذهنية لعدة نقاط أو أفكار أبعد مما يتعلق بشيء واحد.

كما هو واضح من هذه اللمحة السريعة لنمو الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، يمكننا الجزم بأن الأساس الذي تقوم عليه ويميزها عن بقية المراحل العمرية هو التفاعل مع الآخرين. فالتفاعل مع الآخرين، سواء أكان تفاعلاً لفظياً أم غير لفظيا، هو أساس نمو شخصية كل طفل منهم نمواً سليماً وأساس تعلمهم للغة في المراحل اللاحقة (Marchman and Fernald, 2008).

فالتطور اللغوي الذي يصل إليه الطفل قبل سن السادسة (أي قبل المرحلة الأساسية من التعليم) لا يقتصر فقط على تعلم اللغة الشفوية (استماعاً ومحادثة)، وإنما يشتمل على تعلم اللغة المكتوبة (قراءةً وكتابةً). فالدراسات اللغوية الحديثة أشارت إلى أن تعلم اللغتين الشفوية والمكتوبة يسيران جنباً إلى جنب، ويتطوران في مراحل الطفولة المبكرة (Morrow, 2009). فالوعي باللغة المكتوبة يمكن أن يكون طبيعياً وتلقائياً شأنه شأن تعلم الكلام إذا ما أخذ بالاعتبار النوع المناسب من البيئة التعليمية التي يجب أن تنمو بها تلك المهارات (Sowers, 2000)، فكثيرٌ من الأطفال يأتون إلى المدرسة بمعرفة لا بأس بها عن القراءة والكتابة، وإنّ هذا ليعزى إلى ما يتعرض له الأطفال في بيئاتهم الأسرية من خبرات القراءة والكتابة مما يزيد من وعيهم ويوسع مداركهم في مصطلحات المواد المطبوعة، ومن ثم الوعي باللغة المكتوبة (Sowers, 2000, p.143). وعليه، فإن البيئة الأسرية التي تثير فضول الأطفال حول اللغة المكتوبة تزوَد عادة بنماذج للمواد المطبوعة المألوفة لديهم، كما أنها تشجع الأطفال على البدء بتشكيل واختبار فرضياتهم الخاصة حول ماهية هذه المواد المطبوعة، ووظائفها، وكيفية استخدامها. فالطفل لديه القدرة على التعلم؛ وما نشاط الطفل وتفاعله مع مثيرات البيئة إلا أساس تعلمه وتميزه و إدراكه و شعوره وتفكيره. إن ما يحتاج إليه الأطفال لتنمية مهاراتهم اللغوية يتمثل في إتاحة فرص الاتصال بغيرهم ومساعدة الراشدين لهم كالوالدين وأفراد الأسرة على ممارسة اللغة وتجريبها. ويلعب الوالدان وأفراد الأسرة دوراً رئيساً في التطور اللغوي لدى أبنائهم في جميع المراحل التعليمية، وخاصة في المرحلة الأساسية من التعليم "الصفوف الأربعة الأولى" لما لها من أثر كبير في بداية تشكيل الطفل للغة واكتسابه لمهاراتها وأنماطها وقواعدها على نحو صحيح سليم.

في الأخير نأمل أن تساعد نتائج هذا البحث العاملين في فضاءات التربية التحضيرية على أداء الرسالة المنوطة بهم أحسن أداء، وهي رسالة خطيرة ونبيلة، كيف لا، عندما يتعلّق الأمر بصناعة صانعي مستقبل الجزائر، وأنّ الاستثمار في الإنسان كرأس مال بشري يعد أفضل استثمار على وجه المعمورة؛ والعمل على تعميم التربية التحضيرية على كافة الأطفال الذين يصلون إلى السن القانوني لها؛ آخذين بعين الاعتبار طبيعة المرحلة العمرية للطفل وخصائصها.

صعوبات البحث:

من بين الصعوبات التي صادفتنا عند إنجاز هذا العمل في الميدان، نذكر ما يلي :

قلّة الدّراسات في هذا الموضوع، كانت أهم الصّعوبات الّتي واجهتنا خلال البحث، ممّا حتّم علينا جمع شتات الأفكار والآراء المتعلّقة بهذا الموضوع، مما تفرّق في خلاصات الملتقيات وبعض الدراسات، كما كان لعامل الوقت الأثر السّلبي في أن نفي هذا الموضوع حقّه، وكون الموضوع من أبرز المواضيع التي ستواجه المفتشين أو المشرفين التربويين في ميدان العمل مستقبلا هذا إلى جانب أنّ التربية التحضيرية حديثة عهد بالجزائر ولم ينل هذا الموضوع حقه من الدراسة والتّعريف، فأردنا أن نلقي مزيدا من الضوء عليه.

الدّراسات الّتي سبقت في هذا الموضوع قليلة، ولعلّ أبرزها ما تناولته وزارة التربية والتكوين في تونس 2001، وبعض الدراسات في الجزائر من خلال التكوين والملتقيات على مستوى كل ولاية أو على مستوى الوطن.

التوصيات والاقتراحات:

وقد انتهينا من خلال هذا البحث إلى جملة من التوصيات و الاقتراحات، نجملها فيما يلي:

1- من أجل أن نوجه مسار النمو اللغوي نحو نموا أفضلا، على الكبار أن يشجعوا الطفل على التَّحدث

ويتيحوا الفرصة له للتَّعبير عن نفسه، كما أنَّ عليهم أن يقدموا نماذج كلاميَّة جيدة في البيت، وفي المدرسة، وفي برامج التلفزيون الموجهة للأطفال، وهذا يتوجب علينا عدم استخدام لغة طفولية عند التَّحدث مع الطفل، والتَّأكيد على استعمال لغة سليمة.

2- تتكون المفاهيم من خلال التعامل مع المثيرات والخبرات التي يمر بها الفرد، وتتشكل المفاهيم لدى الأطفال بنفس الطريقة حيث تتكون الصور الذهنية عن المواقف والخبرات والأشياء التي يتعامل معها الطفل وذلك بناء على إدراكه للصفات المشتركة بينها فتتخذ اسما ورمزا خاصا يفيد في الدلالة على المفهوم، ويؤكد علماء النفس أن المفاهيم عامة لا تنشأ دفعة واحدة بوضوح بل تنمو وتتطور مع الوقت وكلما ازدادت خبرة الفرد عن المفهوم تتغير صورته لديه وتصبح أكثر عمومية .

3- ضرورة الحرص على إقامة علاقة حميمة وارتباط وثيق دافئ وآمن بين الطفل ومن يرعاه .

4- أهمية استثارة حواس الطفل وممارسته لأكبر قدر ممكن من النشاط لتحقيق نموه وتنميته

5- كما يلزم عند تعليم الأطفال وتنميتهم خلال هذه المرحلة اتباع أنجح وأكفأ الاستراتيجيات الحديثة التي طبقت مع أطفال هذه المرحلة ومن أهمها :

- إستراتيجية التعلم التعاوني، Collaborative Learning.

- إستراتيجية حل المشكلات، Problem Solving.

- إستراتيجية طرح التساؤلات، Inquiry – Oriented.

- إستراتيجية عمل المجموعات الصغيرة مع المناقشة.

- إستراتيجية العمل طفل ـ لطفل، Child – to – Child وقيام الأطفال بمساعدة رفاقهم.

- إستراتيجية إعطاء الطفل فرصة للتأمل حول ما يقوم به من أنشطة.

- إستراتيجية تنمية حب الاستطلاع.

- إستراتيجية تنمية الإحساس بالمسؤولية وتقدير الذات.

6- إعداد مربي التربية التحضيرية إعدادا جامعيا ضرورة لا غني عنها وأحد المعايير الهامة للحكم على نجاح المربي وكفاءته والثقة به، وهو أيضا مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل

7- التدريب المستمر للمربي حتى يستطيع استيعاب المتغيرات الجديدة في تكنولوجيا التعليم ويكون منافسا جيدا في اختيار وتوصيل المعارف والخبرات للأطفال.

8- إثراء فضاء البيئة التحضيرية بالمزيد من الأنشطة التربوية الهادفة التي تساعد المربي في تحقيق أهدافه بالإضافة إلى تيسير التعلم.

9- على المربي أن يدرك أن الذهاب إلى القسم التحضيري أو المدرسة يشكل موقف فطام نفسي للطفل، وأثر ذلك على تغيير مصدر السلطة والتعامل مع الرفاق على شخصية الطفل.

10- تكوين المعلمين في مجال التربية التحضيرية صار من الأولويات، فلحد الساعة الكثير من المعلمات المكلفات بالتعليم التحضيري لهن أكثر من تساؤل في كيفية التعامل مع المنهاج الجديد، وأعتقد أن التكوين يجب أن يبدأ من هنا "القراءة التطبيقية للمنهاج "، وذلك يحتاج إلى متخصصين في علم النفس وخصائص الطفولة، وأصحاب تجربة وألا نكتفي بملتقيات شكلية لا يجنى منها سوى هدرا للوقت .

11- مهما كان إعداد منهاج التربية التحضيرية، فإنّ تحقيق الكفاءات المستهدفة فيه لدى أطفال هذه السن، يتوقف على توفر شروط مادية ضرورية، تقوم على أساس حسن الانتقاء، والتوظيف الملائم، وما يزيد هذا التحقيق نجاعة في إنجاح الفعل التعليمي، هو مراعاة النظام المادي لفضاء التربية التحضيرية،

وتجهيزه بالأدوات، والدعائم، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والمتنوعة التي تستجيب لمتطلبات الوضعيات التعلمية المختلفة وحاجات الطفل .

12- معرفة مكونات النشاط اللغوي في الروضة : توفير الفرصة للأطفال لربط اللغة بالمتعة والترفيه .

إثراء لغة لطفل وتزويده بالكلمات الجديدة بشكل دوري .

تنمية مهارات التمييز السمعي (إعطائهم فرصة للتعرف على الأصوات وتصنيفها) .

تعريف الطفل بأحرف الكلمات بشكل متدرج ومناسب .

تنمية الاستيعاب والفهم (الفهم القرائي، الفهم السماعي،...) .

التعامل مع الكتب والمطبوعات .

جميع تلك الأنشطة يمارسها الأطفال من خلال الحديث، الأناشيد، اللعب، سرد القصص، الكتابة،...

تجهيز بيئة غنية باللغة، وكذا تجهيز الأركان ومناطق اللعب بشكل يدعم محادثة الأطفال .

استخدام المطبوعات بشكل وظيفي، يدعم الأنشطة واللعب (مثال : وصفات الطهي، خطوات تجربة،...) .

إثراء الأركان المختلفة بأدوات اللغة (أقلام، أوراق، كتب،...) .

دمج اللغة من خلال فترات الجدول اليومي .

يستخدم الأطفال الأنشطة اللغوية طوال فترات الجدول اليومي في فضاءات التربية التحضيرية إبتداء من تسجيل الحضور الصباحي .

المحادثات بين الأطفال أنفسهم وبين الأطفال والمعلمة طوال اليوم .

تصفح الكتب ، الأناشيد .

يمكن أن تشجع المعلمة الأطفال على استخدام أدوات اللغة مثل الأقلام والأوراق من خلال اللعب في الأركان

يمكن استخدام الأناشيد في الفترات الانتقالية مثل توزيع الأطفال على الأركان أو الذهاب لغسيل اليدين قبل الوجبة (أثناء فترة الوجبة تكون هناك محادثات بين الأطفال والمعلمة) .

يمكن استخدام الأنشطة اللغوية في الملعب الخارجي (قراءة تعليمات لعبة، قراءة القوانين، الكتابة بالطباشير على الأرض، التخطيط على الرمل،...) .

فترة اللقاء الأخير غالبا ما تكون فترة استمتاع بالأناشيد والقصص .

التخطيط للخبرات اللغوية: المعلمة تخطط للخبرات التي تنمي مكونات اللغة المختلفة بمعنى أن الأنشطة لا تحدث بشكل عشوائي .

تقييم نمو الأطفال اللغوي بشكل مستمر، كما تسجل المعلمة ملاحظات حول مهارات الطفل اللغوية المختلفة مثل ملاحظة لغة الأطفال الشفهية والكتابة

أهمية الملاحظات تكمن في تقييم نمو الأطفال اللغوي في الجوانب المختلفة، ومن ثم التركيز على المهارات التي تحتاج إلى تنمية .

يجب أن يكون تقييم المعلمة مستمرا وليس في بداية السنة الدراسية أو نهايتها فقط .

إشراك الأهل في تعليم اللغة .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

I. قائمة المصادر :

القرآن الكريم، الآية 19 من سورة النمل.

II. قائمة المراجع باللغة العربية:

1- أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أديب عبد الله النوايسة: **النمو اللغوي وإضطرابات النطق والكلام**، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، 2009

2- ايفال عيسى : **مدخل الى التعليم في الطفولة المبكرة** ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، غزة ،2004

3- السيد عبد الحميدم سليمان : **سكولوجية اللغة والطفل**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2003

4- ب.دمجي : **الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري الأساسي و الثانوي**، المطبوعات المدرسية.

5- جميل أبو ميزر ، محمد عبد الرحيم عدس : **المرشد في منهاج رياض الاطفال**، دار مجدلاوي، عمان ، 2001

6- حنان عبد الحميد العناني : **تخطيط برامج الطفل و تطويرها** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،ط1 ،عمان، 1999

7- حنان عبد الحميد العناني : **برامج طفل ما قبل المدرسة** ، دار صفاء ، عمان ،2003

8- حسني مصطفى عبد المعطى : **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة**، مكتبة الإسكندرية-ط1 – سنة 2001.

9- خيري وناس – بوصنبورة عبد الحميد : **تربية وعلم النفس – تكوين المعلمين**، المستوى السنة الثانية، الإرسال 1+2+3. الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد سنة 2007.

10- رائد خليل سالم : **المدرسة و المجتمع** ، مكتبة المجتمع العربي ، ط1 ، عمان ،2006

11- رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول : **علم النفس المعرفي**، دار الشروق، 2009

12- رابح تركي : **اصول التربية و التعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 2 ، الجزائر،1990

13- رانيا عدنان، **برامج طفل ماقبل المدرسة**، دار البداية، ط1، 2006، عمان، 2006

14- زكريا الشربيني ، يسرية صادق : **نمو المفاهيم العلمية للاطفال** – برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة ، دار الفكر العربي ،ط1 ، القاهرة ،2000

15- زبدي ناصر الدين، **سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)**، ديوان المطبوعات الجامعية . ط 3 . الجزائر . 2007.

16- سامح محمد ملحم : **القياس و التقويم في التربية و علم النفس** ، دار المسيرة ،ط3 ،عمان، 2005

17- سعد مرسي ، كوثر حسين كوجك : **تربية الطفل قبل المدرسة** ،عالم الكتب، القاهرة،1991

18- سميرة أبو زيد نجدي : **برامج و طرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة** ، مكتبة زهراء الشرق ، ط1 ، القاهرة،2001

19- سعد مرسي احمد : **تربيـة الطفل قبل المدرسة**، عالم الكتب – القاهرة- ط2 بدون سنة.

20- سعد مرسي احمد – ترجمة كوثر كوجيل : **تربية الطفل ما قبل السن المدرسي**، عالم الكتب للنشر – القاهرة سنة 1983.

21- سعد عبد الرحمن وآخر : **الاستعداد لتعلم الكتابة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . الكويت.2002.

22- سهير كامل احمد : **سيكولوجية نمو الأطفال**، مركز الإسكندرية للكتاب – القاهرة بدون سنة.

23- شبل بدران : **الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة**، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، 2000

24- شبل بدران : **نظم رياض الاطفال في الدول العربية و الاجنبية** ،تحليل مقارن ،الدار المصرية اللبنانية، ط 1 ،القاهرة ،2003

25- شروخ صلاح الدين : **منهجية البحث العلمي للجامعيين**، دار العلوم للنشر والتوزيع . بدون طبعة . عنابة (الجزائر) . 2003.

26- صلاح الدين العمرية : **علم النفس النمو** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر، ط1 ،عمان ،2005

27- صلاح الدين محمود علام: **القياس و التقويم التربوي و النفسي، أساسياته، تطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، ط1 ، القاهرة،2000

28- صالحة سنقر : **التربية قبل المدرسة الإبتدائية**، منشورات جامعة دمشق، 1994

29- عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيبات : **مناهج البحث العلمي و طرق اعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،1995

30- عمار بوحوش – محمد الذينات : **منهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية – الساحة المركزية بن عكنون – ط2 – سنة 1999.

31- عدنان عارف مصلح : **التربية في رياض الأطفال**، دار الفكر للنشر و التوزيع – الأردن سنة 1990.

32- عبد الرحيم صالح عبد الله : **تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة**، مكتبة الفلاح. أو دار حنين للنشر والتوزيع . عمان .2000.

33- عبد الفتاح البجة : **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، دار الفكر للطباعة والنشر- عمان.2003

34- عبد الفتاح أبو معال : **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، دار الشروق – الأردن.1996

35- عيسى الشماس، جلال السناد : **الروضة والمجتمع**، منشورات جامعة دمشق، 2006

36- فتيحة كركوش : **سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، نمو، مشكلات، مناهج، وواقع**، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2008

37- فوزية ذياب: **سلسلة دراسات في الطفولة، تصميم البرنامج التربوي للطفل(في مرحلة ما قبل المدرسة)** دار الفكر الجامعي ، دون بلد و سنة نشر.

38- كريمان بدير : **الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة** ،عالم الكتب ، ط1 ، القاهرة،1995

39- كريمان بدير : **الأسس النفسية لنمو الأطفال**، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة الأردن – ط1 – سنة 2007.

40- كريمان بدير، إميلي صادق، **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، عالم الكتب، القاهرة، ط، 2009 .

41- كمال عبد الحميد زيتون : **تصميم البحوث الكيفية و معالجة بياناتها الكترونيا**، عالم الكتب، ط .1 القاهرة ،2006

42- فؤاد البهي السيد : **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، دار الفكر العربي القاهرة سنة 1998.

43- ليلى أحمد كرم الدين : **اللغة عند الطفل، تطورها، العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها**، مكتبة أولاد عثمان القاهرة 1993.

44- محمد عودة الريماوي : **علم نفس النمو (الطفولة و المراهقة)** ، دار المسيرة، ط1 ، عمان ، 2003

45- محمد مزيان : **مبادئ في البحث النفسي و التربوي**، دار المغرب، ط2 ، وهران،2002

46- محي محمد سعيد : **الطريقة العلمية لاعداد البحث العلمي**، مكتبة الاشعاع، ط 1 ، الاسكندرية، 2002.

47- محفوظ جودة : **التحليل الإصائي الأساسي لإستخدام SPSS**، دار وائل للنشر، ط2، عمان، 2009

48- –مراد زعيمي : **مؤسسات التنشئة الاجتماعية** ، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة،2002

49- مروان أبو حريج و آخرون : **القياس و التقويم في التربية و علم النفس** ، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة ، ط1 ، عمان، 2002

50- ملكة أبيض : **الطفولة المبكرة و الجديد في رياض الأطفال**، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط ، 2 بيروت، 2000

51- ميخائيل إبراهيم اسعد : **مشكلات الطفولة و المراهقة**، منشورات دار الأفاق الجديدة – بيروت – ط2- 1991.

52- معروف أحمد : **محاضرات في علوم التربية**، دار الغرب للنشر والتوزيع . ط 2 . وهران (الجزائر)، 2006.

53- منصوري مصطفى : **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية**، دار الغرب للنشر والتوزيع . وهران (الجزائر)، 2008.

54- نبيل جمعة النجار : **الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS** ، دار الحامد للنشر والتوزيع – الأردن – 2007 .

55- نجم الدين علي مروان : **النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . الكويت.2005

56- هشام الحسن : **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان2005 .

57- هدى محمد قناوي : **أدب الطفل وحاجاته**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2003

58- هادي أحمد الفراجي : أنماط التنمية المعرفية المهارية في ق21، كنوز المعرفة، ط1، عمان، 2011

III. قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

59- Agnès Flain : ***Le Dévloppement du Langage***, dunod, paris, 1999.

59- Bertrand Troadec : ***Psychologie du dévloppement cognitif***, ed armand colin, Paris, 1998

60- Catherine Tourrette, ***Evaluer les enfants avec deficiences ou troubes de developpement***, Dunod, Paris, 3ed, 2014

61- Josie Bernicot, ***Les actes du langage***, presse universitaire, France, 1992

62- Henri wallon, ***L'evolution psychologique de l'enfant***, librairie Armand, coulin, Paris, 1968

63- Lev. Vygotsky, traduction de Françoise Seve, ***Pensée et langage***, 3ed, imprimerie sagin, Paris, 1997

64- M. M. Mareau et Marck. Richelle, ***L'acquisition du langage***, 2ed, Bruxelles, Paris, 1981

65- Marie Louise Mareau, Marck Richelle, ***L'acqisition du langage***, 5ed, Mardaga, université Liege, 1997

66- Mouatassim Badra, Belalia Khedidja, ***Element de Psychometrie Pour Jeunes Enfants***, ed 2011, Office des publications universitaires

67- Paule aimard, ***L'enfant et son l'angage***, 3ed, simep edition, France, 1982

IV. المجلات

1- الطاهر سعد الله : **النمو المعرفي عند جان بياجيه *J. Piaget***، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 2002/02

2- بوشينة سعيد : **نحو تعميم التربية التحضيرية في الجزائر**، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 2009/11

3- عائشة بن عمار : **التحضيرية بالجزائر في مرحلة الإصلاح**، كراسات المركز، منشورات ***CRASC*** 2009/18

4- عزوز حمزة : **التقويم في التربية التحضيرية**، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 2009/11

5- أحمد عصمان : **أثر الإلتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طابات المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية في الأردن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد28 (4)، 2014.

V. الرسائل و المناشير الوزارية

أ- الرسائل و المطبوعات الجامعية:

1- جاجة محمد او بلقاسم : **بناء برنامج تجريبي في المفاهيم الرياضية لأطفال مرحلة ما قبل التعليم المدرسي – الروضة**– أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة قسنطينة (2000 /2001).

2- عياد مسعودة : **إكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الإبتدائية**، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة (2007/2006)

3- بوشينة سعيد : **التربية التحضيرية في الجزائر واقعها وتحديات تعميمها**، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008

4- قادري حليمة : **قياس الكفاءة اللغوية للطفل (من 2 إلى 5 سنوات)**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة وهران، (2009/2008).

5- جاجة محمد او بلقاسم : **أثر الالتحاق بالروضة في تنمية الاستعداد الذهني لدى الطفل الجزائري**، رسالة ماجستبر ، جامعة قسنطينة ،1994

6- صنايعي محمد : **أثر التعليم التحضيري على الأطفال معرفيا وسلوكيا**، رسالة ماجستير، جامعة وهران (2003/2002).

7- بورصاص فاطمة الزهراء : **تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر**، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة (2009/2008).

8- ماحي إيمان : **العلاقة بين البنية المعرفية الافتراضية والملاحظة في مادة الرياضيات**، رسالة ماجستير، جامعة وهران (2011/2010).

9- زردة عائشة : **دراسة كشفية لحاجات التكوين لدى المربين في مرحلة التربية التحضيرية**، رسالة ماجستير، جامعة وهران (2012/2011).

ب- المناشير الوزارية:

1-تشريع التعليم في الجزائر ، مستخرج من" موسوعة التشريعات العربية "المعمول به 1401 هـ- 1981م، الجزء الأول.

2- وثيقة تربوية- مرجعية التعليم التحضيري- المعهد التربوي الوطني- سنة 1990

3-مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي-مديرية التعليم الأساسي- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية أفريل 2003.

4-الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي- مديرية التعليم الأساسي – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية أفريل 2003.

5-دليل المعلم – التربية العلمية و التكنولوجية – السنة الأولى من التعليم الابتدائي – دار القصبة للنشر – سنة 2003-2004.

6-المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، مديرية التعليم الأساسي : الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (من 5 إلى 6 سنوات)،2004

7-المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، مديرية التعليم الأساسي : منهاج التربية التحضيرية للأطفال (من 5 ألى 6 سنوات)، 2004

8-اصدار الأمانة العامة 0.2.3 لوزارة التربية الوطنية الى مفتشية أكاديمية الجزائر ومديري التربية بالولايات ، حول تنصيب منهاج التربية التحضيرية ، جوان 2005 م

9-مديرية التعليم الأساسي :الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية وتطبيقاتها التربوية (من 3 إلى 6 سنوات)، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص،عن اليونيسيف ،2006

10- الكتاب المدرسي – تعلماتي الأولى- دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية – ط1 سنة 2008- 2009 .

11- الكتاب المدرسي – تعلماتي الأولى – دفتر الأنشطة للتربية التحضيرية – ط1 سنة 2008- 2009.

- Institut Pédagogique National Groupe de Recherche Action Pour Pré-Scolaire : Guide Méthodologique Pour L'éducation Pré-Scolaire, 1996, O.N.P.S

VI. معاجم:

1- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، 2001

2- مصطلحات ومفاهيم تربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة قضايا التربية، الملف 2002/33

3- Gilbert Delande cherre : Dictionnaire de L'évaluation et de la Recherche en Education (avec lexique anglais-français) presses universitaires de françe, paris,1979.

4- Encyclopédie Hachette, multimedia, 2004-2005 (CD) .

مواقع انترنات:

1- موقع وزارة التربية الوطنية.

2- موقع المركز الوطني للوثائق التربوية.

3- موقع الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01): جدول تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في أداتي البحث.

الرقم	جنس التلميذ	الالتحاق بالتحضيري	المؤهل.ع للأب	المؤهل.ع للأم	الدرجات الخام على استبيان المهارة اللغوية					الدرجات الخام على استبيان المفاهيم المعرفية			
					بعد الاستماع	بعد القراءة	بعد التعبير	بعد الكتابة	الدرجة الكلية	بعد التوجه الفضائي	بعد الجانبية	بعد التذكر	الدرجة الكلية
01	1.00	2.00	2.00	1.00	27.00	22.00	20.00	25.00	94.00	26.00	24.00	29.00	79.00
02	1.00	1.00	2.00	1.00	23.00	24.00	18.00	25.00	90.00	26.00	25.00	26.00	77.00
03	2.00	1.00	2.00	1.00	30.00	28.00	26.00	30.00	114.00	28.00	27.00	29.00	84.00
04	2.00	2.00	2.00	3.00	29.00	27.00	25.00	30.00	111.00	28.00	25.00	30.00	83.00
05	2.00	2.00	2.00	1.00	28.00	29.00	27.00	30.00	114.00	27.00	26.00	30.00	83.00
06	2.00	1.00	2.00	2.00	27.00	28.00	30.00	30.00	115.00	29.00	27.00	30.00	86.00
07	1.00	1.00	2.00	1.00	28.00	28.00	29.00	29.00	114.00	28.00	26.00	29.00	83.00
08	2.00	1.00	2.00	2.00	28.00	30.00	28.00	30.00	116.00	28.00	25.00	30.00	83.00
09	1.00	1.00	2.00	2.00	21.00	20.00	20.00	16.00	77.00	29.00	28.00	27.00	84.00
10	2.00	1.00	2.00	2.00	30.00	28.00	24.00	30.00	112.00	28.00	26.00	30.00	84.00
11	1.00	1.00	2.00	2.00	30.00	30.00	27.00	30.00	117.00	29.00	25.00	30.00	84.00
12	1.00	1.00	2.00	2.00	29.00	27.00	25.00	30.00	111.00	28.00	27.00	30.00	85.00
13	1.00	1.00	3.00	2.00	27.00	29.00	25.00	29.00	110.00	28.00	27.00	30.00	85.00
14	1.00	1.00	3.00	3.00	29.00	29.00	30.00	28.00	116.00	29.00	27.00	29.00	85.00
15	2.00	1.00	2.00	2.00	29.00	30.00	24.00	30.00	113.00	29.00	27.00	30.00	86.00
16	1.00	1.00	1.00	2.00	30.00	29.00	29.00	24.00	112.00	30.00	26.00	30.00	86.00
17	1.00	2.00	1.00	1.00	29.00	29.00	29.00	30.00	117.00	29.00	29.00	28.00	86.00
18	2.00	1.00	2.00	1.00	28.00	30.00	29.00	30.00	117.00	29.00	27.00	30.00	86.00
19	1.00	1.00	2.00	2.00	26.00	28.00	25.00	29.00	108.00	29.00	28.00	30.00	87.00
20	2.00	2.00	2.00	2.00	27.00	30.00	27.00	27.00	111.00	29.00	29.00	29.00	87.00
21	2.00	1.00	2.00	2.00	29.00	28.00	25.00	30.00	112.00	29.00	28.00	30.00	87.00
22	1.00	1.00	2.00	2.00	28.00	28.00	28.00	30.00	114.00	30.00	28.00	29.00	87.00
23	2.00	1.00	1.00	2.00	29.00	28.00	27.00	30.00	114.00	29.00	28.00	30.00	87.00
24	1.00	1.00	3.00	2.00	29.00	29.00	28.00	29.00	115.00	28.00	29.00	30.00	87.00
25	2.00	1.00	2.00	2.00	28.00	29.00	27.00	30.00	114.00	29.00	29.00	30.00	88.00
26	2.00	1.00	2.00	2.00	29.00	29.00	28.00	29.00	115.00	29.00	29.00	30.00	88.00
27	1.00	1.00	2.00	1.00	30.00	29.00	28.00	29.00	116.00	29.00	29.00	30.00	88.00
28	2.00	1.00	2.00	2.00	29.00	29.00	30.00	29.00	117.00	30.00	29.00	29.00	88.00
29	2.00	1.00	3.00	1.00	29.00	30.00	30.00	30.00	119.00	29.00	29.00	30.00	88.00
30	1.00	1.00	2.00	2.00	30.00	30.00	30.00	30.00	120.00	29.00	29.00	30.00	88.00
31	2.00	1.00	2.00	1.00	30.00	28.00	25.00	29.00	112.00	30.00	29.00	30.00	89.00
32	2.00	1.00	2.00	1.00	30.00	29.00	28.00	29.00	116.00	29.00	30.00	30.00	89.00
33	2.00	1.00	2.00	1.00	30.00	30.00	27.00	30.00	117.00	30.00	29.00	30.00	89.00
34	2.00	1.00	1.00	1.00	30.00	30.00	27.00	30.00	117.00	29.00	30.00	30.00	89.00
35	1.00	1.00	2.00	1.00	30.00	30.00	29.00	30.00	119.00	29.00	30.00	30.00	89.00
36	2.00	1.00	3.00	2.00	29.00	30.00	30.00	30.00	119.00	29.00	30.00	30.00	89.00
37	1.00	1.00	3.00	1.00	30.00	30.00	30.00	30.00	120.00	29.00	30.00	30.00	89.00

89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	1.00	1.00	1.00	1.00	38
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	1.00	2.00	1.00	2.00	39
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	1.00	2.00	1.00	2.00	40
40.00	12.00	12.00	16.00	52.00	19.00	10.00	12.00	11.00	1.00	3.00	1.00	2.00	41
43.00	14.00	15.00	14.00	49.00	17.00	10.00	12.00	10.00	1.00	2.00	2.00	1.00	42
47.00	14.00	16.00	17.00	55.00	21.00	11.00	13.00	10.00	1.00	2.00	2.00	2.00	43
52.00	15.00	19.00	18.00	54.00	16.00	12.00	14.00	12.00	1.00	2.00	1.00	2.00	44
58.00	16.00	23.00	19.00	69.00	27.00	11.00	16.00	15.00	2.00	1.00	1.00	1.00	45
59.00	18.00	18.00	23.00	85.00	20.00	21.00	22.00	22.00	1.00	2.00	1.00	1.00	46
65.00	22.00	20.00	23.00	79.00	19.00	20.00	20.00	20.00	2.00	2.00	2.00	1.00	47
68.00	23.00	21.00	24.00	77.00	21.00	18.00	18.00	20.00	2.00	2.00	2.00	2.00	48
71.00	22.00	22.00	27.00	83.00	19.00	23.00	20.00	21.00	2.00	2.00	1.00	1.00	49
72.00	24.00	26.00	22.00	69.00	15.00	20.00	17.00	17.00	2.00	2.00	1.00	1.00	50
72.00	23.00	24.00	25.00	99.00	30.00	21.00	25.00	23.00	1.00	2.00	2.00	2.00	51
76.00	25.00	24.00	27.00	97.00	26.00	22.00	24.00	25.00	2.00	2.00	2.00	1.00	52
76.00	25.00	25.00	26.00	99.00	28.00	25.00	25.00	21.00	1.00	2.00	1.00	2.00	53
76.00	25.00	25.00	26.00	99.00	28.00	25.00	25.00	21.00	1.00	2.00	2.00	2.00	54
76.00	25.00	25.00	26.00	109.00	29.00	26.00	27.00	27.00	2.00	2.00	1.00	2.00	55
77.00	29.00	24.00	24.00	96.00	26.00	22.00	24.00	24.00	1.00	2.00	2.00	1.00	56
77.00	25.00	26.00	26.00	107.00	29.00	26.00	27.00	25.00	2.00	2.00	1.00	2.00	57
78.00	27.00	24.00	27.00	104.00	23.00	27.00	29.00	25.00	1.00	2.00	1.00	1.00	58
79.00	26.00	24.00	29.00	87.00	20.00	22.00	22.00	23.00	1.00	2.00	1.00	1.00	59
80.00	30.00	24.00	26.00	104.00	25.00	26.00	24.00	29.00	1.00	2.00	2.00	2.00	60
90.00	30.00	30.00	30.00	109.00	26.00	27.00	27.00	29.00	2.00	1.00	2.00	2.00	61
90.00	30.00	30.00	30.00	111.00	30.00	23.00	28.00	30.00	2.00	2.00	2.00	2.00	62
90.00	30.00	30.00	30.00	111.00	25.00	28.00	30.00	28.00	2.00	2.00	1.00	2.00	63
90.00	30.00	30.00	30.00	114.00	29.00	27.00	29.00	29.00	2.00	2.00	2.00	2.00	64
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	2.00	1.00	1.00	2.00	65
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	2.00	2.00	1.00	2.00	66
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	2.00	2.00	1.00	2.00	67
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	2.00	2.00	1.00	1.00	68
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	2.00	3.00	1.00	1.00	69
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	3.00	2.00	1.00	2.00	70
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	3.00	2.00	1.00	2.00	71
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	3.00	3.00	1.00	1.00	72
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	3.00	3.00	1.00	1.00	73
89.00	30.00	30.00	29.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	2.00	2.00	1.00	1.00	74
90.00	30.00	30.00	30.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	1.00	1.00	1.00	2.00	75
90.00	30.00	30.00	30.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	1.00	2.00	1.00	1.00	76
90.00	30.00	30.00	30.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	1.00	2.00	1.00	2.00	77
90.00	30.00	30.00	30.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	2.00	2.00	1.00	2.00	78
90.00	30.00	30.00	30.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	2.00	3.00	1.00	1.00	79
90.00	30.00	30.00	30.00	120.00	30.00	30.00	30.00	30.00	3.00	3.00	1.00	2.00	80

مفاتيح قراءة جدول الملحق رقم (01):

- جنس التلميذ (1.00: ذكر ، 2.00 : أنثى).
- الالتحاق بالتحضيري (1.00: التحق ، 2.00 : لم يلتحق).
- المؤهل العلمي للأب (1.00: أمّي ، 2.00 : دون البكالوريا ، 3.00 : مستوى أعلى).
- المؤهل العلمي للأم (1.00: أمّية ، 2.00 : دون البكالوريا ، 3.00 : مستوى أعلى).

ملحق رقم (02): نتائج (04) اختبارات مختلفة لاختبار المعنوية الكلية للنموذج بالنسبة لكل متغيّر من المتغيرات المستقلة (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية).

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	D	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Sig.
Ordonnée à l'origine	Trace de Pillai	.942	1417.989[b]	4.000	349.000	.000
	Lambda de Wilks	.058	1417.989[b]	4.000	349.000	.000
	Trace de Hotelling	16.252	1417.989[b]	4.000	349.000	.000
	Plus grande racine de Roy	16.252	1417.989[b]	4.000	349.000	.000
جنس تلميذ	Trace de Pillai	.023	2.015[b]	4.000	349.000	.092
	Lambda de Wilks	.977	2.015[b]	4.000	349.000	.092
	Trace de Hotelling	.023	2.015[b]	4.000	349.000	.092
	Plus grande racine de Roy	.023	2.015[b]	4.000	349.000	.092
الالتحاق بالتحضيري	Trace de Pillai	.238	27.245[b]	4.000	349.000	.000
	Lambda de Wilks	.762	27.245[b]	4.000	349.000	.000
	Trace de Hotelling	.312	27.245[b]	4.000	349.000	.000
	Plus grande racine de Roy	.312	27.245[b]	4.000	349.000	.000

a. Plan : Ordonnée à l'origine + جنس التلميذ + الالتحاق بالتحضيري

b. Statistique exacte

ملحق رقم (03): يمثل المعنوية الجزئية لكل متغير مستقل (الجنس، الالتحاق بالتحضيري) على المتغيرات التابعة (مهارة الاستماع، مهارة التعبير، مهارة القراءة، مهارة الكتابة).

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	الاستماع	2002.503[a]	2	1001.252	50.803	.000
	التعبير	2261.657[b]	2	1130.828	49.786	.000
	القراءة	1882.912[c]	2	941.456	46.863	.000
	الكتابة	2272.498[d]	2	1136.249	45.359	.000
Ordonnée à l'origine	الاستماع	93561.342	1	93561.342	4747.233	.000
	التعبير	107094.505	1	107094.505	4714.984	.000
	القراءة	95585.500	1	95585.500	4757.929	.000
	الكتابة	84423.754	1	84423.754	3370.187	.000
جنس التلميذ	الاستماع	132.009	1	132.009	6.698	.010
	التعبير	154.762	1	154.762	6.814	.009
	القراءة	100.579	1	100.579	5.007	.026
	الكتابة	138.773	1	138.773	5.540	.019
الالتحاق بالتحضيري	الاستماع	1811.009	1	1811.009	91.889	.000
	التعبير	2038.676	1	2038.676	89.756	.000
	القراءة	1731.048	1	1731.048	86.166	.000
	الكتابة	2068.312	1	2068.312	82.567	.000
Erreur	الاستماع	6937.429	352	19.709		
	التعبير	7995.205	352	22.714		
	القراءة	7071.584	352	20.090		
	الكتابة	8817.660	352	25.050		
Total	الاستماع	100879.000	355			
	التعبير	115521.000	355			
	القراءة	102965.000	355			
	الكتابة	93749.000	355			
Total corrigé	الاستماع	8880.447	354			
	التعبير	10188.643	354			
	القراءة	8903.211	354			
	الكتابة	11090.158	354			

a. R deux = .224 (R deux ajusté = .220)

b. R deux = .221 (R deux ajusté = .216)

c. R deux = .210 (R deux ajusté = .206)

d. R deux = .205 (R deux ajusté = .200)

ملحق رقم (04): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مهارة الاستماع التي تعزى لمتغيّر الالتحاق بالتربية التحضيرية.

Statistiques de groupe

	الالتحاق بالتحضيري	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاستماع	نعم	196	18.6415	5.02813	.39876
	لا	159	14.0255	3.97097	.28364

ملحق رقم (05): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مهارة القراءة التي تعزى لمتغيّر الالتحاق بالتربية التحضيرية.

Statistiques de groupe

	الالتحاق بالتحضيري	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القراءة	نعم	196	18.7610	5.09835	.40433
	لا	159	14.2551	3.96475	.28320

ملحق رقم (06): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مهارة التعبير التي تعزى لمتغيّر الالتحاق بالتربية التحضيرية.

Statistiques de groupe

	الالتحاق بالتحضيري	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التعبير	نعم	196	19.9245	4.83336	.38331
	لا	159	15.0255	4.78184	.34156

ملحق رقم (07): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مهارة الكتابة التي تعزى لمتغيّر الالتحاق بالتربية التحضيرية.

Statistiques de groupe

	الالتحاق بالتحضيري	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكتابة	نعم	196	17.9811	5.72853	.45430
	لا	159	13.0510	4.39784	.31413

ملحق رقم (08): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مهارة الاستماع التي تعزى لمتغيّر جنس التلميذ.

Statistiques de groupe

	جنستلميذ	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاستماع	ذكر	179	16.8212	5.25222	.39257
	أنثى	176	15.3523	4.68320	.35301

ملحق رقم (09): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مهارة القراءة التي تعزى لمتغيّر جنس التلميذ.

Statistiques de groupe

	جنستلميذ	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القراءة	ذكر	179	16.9218	5.28667	.39514
	أنثى	176	15.6136	4.67683	.35253

ملحق رقم (10): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مهارة التعبير التي تعزى لمتغيّر جنس التلميذ.

Statistiques de groupe

	جنستلميذ	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التعبير	ذكر	179	18.0056	5.52471	.41294
	أنثى	176	16.4205	5.12745	.38650

ملحق رقم (11): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مهارة الكتابة التي تعزى لمتغيّر جنس التلميذ.

Statistiques de groupe

	جنستلميذ	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكتابة	ذكر	179	16.0112	5.87127	.43884
	أنثى	176	14.4943	5.20988	.39271

ملحق رقم (12): نتائج (04) اختبارات مختلفة لاختبار المعنوية الكلية للنموذج بالنسبة لكل متغيّر من المتغيرات المستقلة (الجنس، الالتحاق بالتربية التحضيرية).

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	D	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Sig.
Ordonnée à l'origine	Trace de Pillai	.937	1741.276[b]	3.000	350.000	.000
	Lambda de Wilks	.063	1741.276[b]	3.000	350.000	.000
	Trace de Hotelling	14.925	1741.276[b]	3.000	350.000	.000
	Plus grande racine de Roy	14.925	1741.276[b]	3.000	350.000	.000
الالتحاق بالتحضيري	Trace de Pillai	.181	25.838[b]	3.000	350.000	.000
	Lambda de Wilks	.819	25.838[b]	3.000	350.000	.000
	Trace de Hotelling	.221	25.838[b]	3.000	350.000	.000
	Plus grande racine de Roy	.221	25.838[b]	3.000	350.000	.000
جنس تلميذ	Trace de Pillai	.015	1.775[b]	3.000	350.000	.152
	Lambda de Wilks	.985	1.775[b]	3.000	350.000	.152
	Trace de Hotelling	.015	1.775[b]	3.000	350.000	.152
	Plus grande racine de Roy	.015	1.775[b]	3.000	350.000	.152

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الالتحاق بالتحضيري + جنس التلميذ

b. Statistique exacte

ملحق رقم (13): يمثل المعنوية الجزئية لكل متغير مستقل (الجنس، الالتحاق بالتحضيري) على المتغيرات التابعة (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر).

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	التوجه الفضائي	1290.127[a]	2	645.063	36.495	.000
	الجانبية	1158.660[b]	2	579.330	35.254	.000
	التذكر	1454.549[c]	2	727.274	37.584	.000
Ordonnée à l'origine	التوجه الفضائي	78077.982	1	78077.982	4417.351	.000
	الجانبية	82225.027	1	82225.027	5003.692	.000
	التذكر	84024.464	1	84024.464	4342.164	.000
الالتحاق بالتحضيري	التوجه الفضائي	1247.614	1	1247.614	70.585	.000
	الجانبية	1129.554	1	1129.554	68.737	.000
	التذكر	1340.521	1	1340.521	69.275	.000
جنس تلميذ	التوجه الفضائي	20.960	1	20.960	1.186	.277
	الجانبية	12.591	1	12.591	.766	.382
	التذكر	74.988	1	74.988	3.875	.050
Erreur	التوجه الفضائي	6221.704	352	17.675		
	الجانبية	5784.371	352	16.433		
	التذكر	6811.491	352	19.351		
Total	التوجه الفضائي	84415.000	355			
	الجانبية	88083.000	355			
	التذكر	91047.000	355			
Total corrigé	التوجه الفضائي	7490.278	354			
	الجانبية	6929.516	354			
	التذكر	8227.000	354			

a. R deux = .172 (R deux ajusté = .167)

b. R deux = .167 (R deux ajusté = .162)

c. R deux = .176 (R deux ajusté = .171)

ملحق رقم (14): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مفهوم التوجه الفضائي التي تعزى لمتغيّر الالتحاق بالتربية التحضيرية.

Statistiques de groupe

	الالتحاق بالتحضيري	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التوجه الفضائي	نعم	196	16.8176	4.81802	.38209
	لا	159	13.0153	3.63385	.25956

ملحق رقم (15): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مفهوم الجانبية التي تعزى لمتغيّر الالتحاق بالتربية التحضيرية.

Statistiques de groupe

	الالتحاق بالتحضيري	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الجانبية	نعم	196	17.1132	4.50314	.35712
	لا	159	13.5000	3.64656	.26047

ملحق رقم (16): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مفهوم التذكر التي تعزى لمتغيّر الالتحاق بالتربية التحضيرية.

Statistiques de groupe

	الالتحاق بالتحضيري	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التذكر	نعم	196	17.4591	4.97938	.39489
	لا	159	13.4949	3.90200	.27871

ملحق رقم (17): يمثل بيانات عن بعض الإحصاءات الوصفية الخاصة بالفروق في مفهوم التذكر التي تعزى لمتغيّر جنس التلميذ.

Statistiques de groupe

	جنستلميذ	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التذكر	ذكر	179	15.8324	4.95654	.37047
	أنثى	176	14.6989	4.64699	.35028

ملحق رقم (20): مقياس المهارات اللغوية

ضع علامة (×) في المكان المناسب

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
01	يعطي كل اهتماماته للمتحدثين معه			
02	يحسن نطق الحروف بشكل سليم			
03	يستخدم أدوات الربط بين الجمل			
04	يكتب بشكل سليم			
05	يتذكر بعض المعلومات المتضمنة في جملة بسيطة			
06	يصحح أخطاء زملائه أثناء القراءة			
07	له القدرة على سرد موقف مرّ به			
08	يقوم بكتابة الحروف باختلاف موضعها في الكلمة			
09	يفهم التعليمة المسموعة أثناء الدرس			
10	يستخرج الشخصيات التي تقوم بالأفعال من النص المقروء			
11	يحكي قصة سمعها أو قرأها بشكل سليم			
12	يكتب الكلمات والجمل كتابة صحيحة			
13	يفهم النص المسموع			
14	تقل أخطائه عند القراءة			
15	يشارك عند طرح الأسئلة الشفهية من قبل المعلم			
16	يميز بين الحروف المتشابهة			
17	يستخلص المعنى من الجملة المسموعة			
18	يضبط مخارج الخروف			
19	يعبر عن احتياجاته ورغباته بأسلوب مميز			
20	يكتب الحروف بطريقة صحيحة في بداية ووسط الكلمة			
21	يميز بين مختلف أشكال الحرف المسموع			
22	يحترم علامات الوقف			
23	يدخل في المحادثة مع المعلم بعفوية			
24	يكتب أشكال الحروف ويضعها على السطور بطريقة صحيحة.			
25	يركز انتباهه إلى ما يقوله المتحدث			
26	يستخلص الأفكار بعد القراءة			
27	يحكي بدقة تفاصيل أحداث عاشها			
28	يكتب الكلمات في الجملة بطريقة صحيحة			
29	له القدرة على إنجاز كل ما هو مسموع			
30	يعرف أشكال الحروف في الكلمة			
31	له القدرة على الربط بين الصور بالتعبير			
32	يتعرف على أشكال الحروف والحركات والمقاطع			
33	يدرك أشكال الحروف المنطوقة عن طريق التمييز السمعي			
34	لديه القدرة على قراءة ما يكتبه			
35	يحترم التسلسل الزمني عند سرد حدث أو قصة			
36	يكتب المقطع بشكله الصحيح			
37	يحاول تفسير ما يقوله المتحدث عن طريق المشاركة			
38	يتفاعل مع ما يقرأ من جمل			
39	يتقن الحوار مع الآخرين بطلاقة			
40	يتعرف على الكلمات بشكلها المرسوم			

ملحق رقم (21): مقياس المفاهيم المعرفية الأساسية

ضع علامة (×) في المكان المناسب

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
01	يعلم أيام الأسبوع			
02	يمكنه الإشارة إلى يمين ويسار الشيء			
03	يستعيد أسماء الأشياء بعد إخفائها			
04	يذكر أيام الأسبوع بتسلسل			
05	يدرك يمين ويسار الأرقام			
06	يسترجع المعلومات المكتسبة بعد فترة			
07	يعرف أيام العطلة الأسبوعية			
08	يتعرف على مكان الرأس في الجسم بسهولة			
09	يدرك أسماء الأشياء انطلاقا من حاسة اللمس			
10	يدرك وقت خروجه إلى الاستراحة			
11	يضع الأطراف في مكانها الصحيح			
12	يطابق الأشياء حسب اللون			
13	يفرق بين اليوم والأمس			
14	يعرف اتجاه الكتابة			
15	يربط بين اللون واسمه			
16	يكون أشكال هندسية (مربع ـ مستطيل ـ دائرة)			
17	يعرف اتجاه عقارب الساعة			
18	يركب الجملة انطلاقا من كلمات مبعثرة			
19	يظهر اهتمامه وفضوله لمكونات محيطه			
20	يعرف جهة شروق وغروب الشمس			
21	يتذكر واقعة حدثت له			
22	يشكل مجسمات مختلفة (مكعب ـ موشور ـ أسطوانة)			
23	يستعمل إمكاناته الجسمية في مختلف الوضعيات الحركية			
24	يحفظ آيات قرآنية سبق تعلمها			
25	يميز بين المفاهيم (خلف-أمام / أقرب- أبعد)			
26	يعرف مكان جلوسه في القسم			
27	يميز بين أسماء الأخرين (الرفاق)			
28	يطبق التعليمات الخاصة بالمفاهيم (فوق/تحت)			
29	يعرف موقع مختلف أقسام المدرسة			
30	لا ينسى واجباته المنزلية			

ملحق رقم (23): أسماء المحكمين وعدد استمارات التحكيم المعادة

مكان العمل	عدد الاستمارات المقدمة	عدد الاستمارات المعادة	أسماء الأساتذة المحكمين
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة مستغانم	14	08	هني الحاج أحمد، بن جدية محمد، مرنيز عفيف، جناد عبد الوهاب، حموم لخضر، حولة محمد، بن أحمد قويدر، عمار ميلود، علاق كريمة، طاجين علي، قيدوم أحمد، قماري محمد، برابح عامر.
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران	02	01	منصوري مصطفى، قادري حليمة .
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة غليزان	02	02	بن مستاري نور الدين، فلوح احمد.
قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الشلف	02	02	وليد العيد، سيسبان فاطمة الزهراء.
المجموع		**13**	

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلامذة السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم، واشتملت عينة الدراسة على 355 تلميذ (176 أنثى، 179 ذكر) خلال الموسم الدراسي 2014/2013، واستخدمت أداتين لقياس المهارة اللغوية والمفاهيم المعرفية على التوالي، أسفرت نتائج الدراسة على وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري الجنس والالتحاق بالتربية التحضيرية على المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة)، كما دلت النتائج كذلك على وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التربية التحضيرية على المفاهيم المعرفية (التوجه الفضائي، الجانبية، التذكر)، في حين تمّ التوصل إلى عدم معنوية تأثير متغير الجنس على متغيري التوجه الفضائي والجانبية، وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات والاقتراحات.

Résumé :

L'objectif de la présente étude est de connaitre le rôle de l'éducation pré-scolaire dans le développement des aptitudes langagières et cognitives chez les élèves de 1er année primaire Appartenant à la ville de Mostaganem .

L'échantillon de notre étude regroupait 355 élèves (186 filles,179 garçons) de L'année Scolaire 2013/2014, et nous avons recours à deux types de tests pour mesurer les aptitudes Langagières et cognitives acquises .

Les conclusions de notre étude indiquent d'une façon significative , l'influence des acquisitions du pré-scolaire sur les aptitudes langagières chez les élèves de 1er année primaire à savoir ;(L'écoute, la lecture, L'expression écrite, l'ecriture). Ces mêmes conclusions révèlent également un impact significatif sur le développement des aptitudes cognitives chez les enfants issuent du pré-scolaire notamment (la capacité à s'orienter dans l'éspace , l'installation de la latéralité , la mémorisation) . En revanche , la variable « sexe » ne semble pas influée sur l'orientation spéciale et le processus de latéralisation . Enfin , les conclusions finales portaient sur quelques recommandations et propositions que nous avons jugé utiles sur le sujet .

Abstract :

The objective of my study is to know the role of preschool education in the development of language and cognitive skills among students in the first year of primary school belonging to the town of Mostaganem.

The sample of this study consisted of 355 pupils (186 girls, 179 boys) in the school year 2013/2014. and we use two types of tests to measure language and cognitive skills acquired. the conclusion of our study indicates a significant way, the influence of pre-school of acquisitions in language skills among pupils in the first year of primary namely, (listening, reading, writing ... .) even these findings also reveal a significant impact on the development of cognitive skills among children including pre-school (the ability to move in the area outside the installation of laterality, memorization)

However, the variable "sex" does not seem to be influenced on special orientation and lateralization process. Finally, the final conclusions focused on some recommendations and proposals that we have found useful over the subject.