



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية
عنوان الأطروحة:



تقويم منهج التربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية في ضوء بعض المعايير العالمية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الأستاذة:

أ. مدور مليكة

إعداد الطالبة:

نسيبة سلطاني

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	حنان مزردى	أستاذ (محاضر أ)	بسكرة	رئيسا
02	مليكة مدور	أستاذ	بسكرة	مشرفا ومقررا
03	شفيق ساعد	أستاذ (محاضر أ)	بسكرة	مناقشا
04	يحيى أبو احمد	أستاذ (محاضر أ)	بسكرة	مناقشا
05	يوسف خنيش	أستاذ	سطيف	مناقشا
06	فاروق طباع	أستاذ	سطيف	مناقشا

السنة الجامعية

2025/2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ

أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا﴾

شكر وعرفان

﴿وَأَخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾

"الحمد لله شكراً وامتناناً ، وإقراراً بفضلِهِ واعترافاً بعظيم كرمِهِ الحمد لله على نعمة الصبر والاجتهاد والسعي والاستمرار، اتقدم بجزيل الشكر والامتنان للسيدة النبيلة

استاذة التعليم العالي مليكة مدور

القائمة على توجيهي ونُصحي لإكمال هذه الدراسة وللسيد

استاذ التعليم العالي اسماعيل رابحي ابو مصعب

استاذي الفاضل الكريم على رحابة صدره وسعة قلبه سهل لي مشقة الطريق سهل الله له طريقاً الى الجنة

فالحمد لله حين البدء وحين الختام إلى كل الذين آمنوا بي بصورة حقيقية ومُطلقة، الى من ألهموني وجعلوني أرى الحافز داخلي أولاً إلى من دعموني بدعائهم ووجودهم

امي وأبي

أقر الله عينكما مرات عديدة في الدنيا والاخرة الى روح جدي عبد الكريم رحمه الله بعدد ما خط القلم وما سطر أدركت المنى بدعائه وبقيته بي، الى جدي ضحكة النور الى اخوتي اهلي وتلاميذي الابطال وكل من دعا لي واعانني بالقول والفعل.

اشكر اعضاء لجنة المناقشة على الاثراء الطيب والحضور الكريم لتقويم هذه الدراسة بملاحظاتهم القيمة لما هو أحسن، أحسن الله اليكم كان مسار طيب رغم مشاقه.

بسم الله الرحيم الوهاب الكريم لطرق جديدة تبدأ من اليوم سأسد بها انشاء الله ثغورا كثيرة والحمد لله ملأ السماوات والارضين السبع على نعمة البلوغ والانجاز والنجاح

الباحثة

نسيبة سلطاني

المُلخص

هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى تضمين المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية - دراسة تحليلية على العينة المتمثلة في دفاتر الأنشطة والتدرج السنوي للتربية التحضيرية، من خلال الكشف على مستوى تضمين المعايير العالمية في كل من اهداف ومحتوى وانشطة وأساليب التقويم في المنهج، ولتحقيق اهداف هذه الدراسة تم تبني منهج تحليل مضمون، وبالاعتماد على أداة الدراسة المتمثلة في شبكة تقويم محتوى ومؤشراتها الدالة على بعض المعايير العالمية التابعة لمعايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC ومعايير منظمة الأمم المتحدة UNESCO واسفرت نتائج الدراسة الى ما يلي:

تضمنت المعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية حسب عينة الدراسة على قيم الاشباع التالية: دفتر الأنشطة اللغوية 8.1 بتقدير مرتفع، دفتر الأنشطة العلمية 7,24 بتقدير مرتفع، التدرج السنوي 0,64 بتقدير منخفض.

تضمنت المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية حسب عينة الدراسة على قيم الاشباع التالية: دفتر الأنشطة اللغوية 4,48 بتقدير مرتفع، دفتر الأنشطة العلمية 4,97 بتقدير مرتفع.

تضمنت المعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية حسب عينة الدراسة كتالي على قيم الاشباع التالية: دفتر الأنشطة اللغوية 3,20 تقدير متوسط، دفتر الانشطة العلمية 2,58 بتقدير متوسط التدرج السنوي 1 تقدير متوسط.

تضمنت المعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية حسب عينة الدراسة على قيم الاشباع التالية:

دفتر الأنشطة اللغوية 3,26 بتقدير متوسط، ودفتر الأنشطة العلمية 2,99 بتقدير متوسط، والتدرج السنوي 2,7 بتقدير متوسط.

الكلمات المفتاحية: تقويم المنهج، التربية التحضيرية، المعايير العالمية.

Abstract:

The study aims to investigate the extent to which international standards are incorporated into the preparatory education curriculum in primary schools, through an evaluative analytical study of a sample represented by activity notebooks and the annual progression plan for preparatory education , This is achieved by examining the inclusion of international standards in the curriculum's goals, content, activities, and assessment methods, To achieve the study's objectives, the descriptive method with a content analysis approach was adopted, relying on a content evaluation grid and its indicators reflecting some of the international standards set by the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and UNESCO , The study's results are as follows:

The international standards incorporated into the goals of the preparatory education curriculum, based on the study sample, achieved the following satisfaction values: - Language Activity Notebook: 8.1, rated as high - Science Activity Notebook: 7.24, rated as high - Annual Progression Plan: 0.64, rated as low

The international standards incorporated into the content of the preparatory education curriculum, based on the study sample, achieved the following satisfaction values: - Language Activity Notebook: 4.48, rated as high - Science Activity Notebook: 4.97, rated as high

The international standards incorporated into the activities of the preparatory education curriculum, based on the study sample, achieved the following satisfaction values: - Language Activity Notebook: 3.20, rated as moderate - Science Activity Notebook: 2.58, rated as moderate - Annual Progression Plan: 1.0, rated as moderate

The international standards incorporated into the assessment methods of the preparatory education curriculum, based on the study sample, achieved the following satisfaction values: - Language Activity Notebook: 3.26, rated as moderate - Science Activity Notebook: 2.99, rated as moderate - Annual Progression Plan: 2.7, rated as moderate

Keywords: Curriculum evaluation, preparatory education, international standards.

الفهرس

..... شكر وعرفان	
..... الملخص	
..... Abstract :	
..... فهرس الجداول	
..... فهرس الأشكال	
..... مقدمة: أ	

الفصل الأول بالإطار العام للدراسة

..... أولا: تحديد مشكلة الدراسة	6
..... ثانيا: تساؤلات الدراسة	8
..... ثالثا: أهمية الدراسة	9
..... رابعا: اهداف الدراسة	10
..... خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة الإجرائية للدراسة Terms limitation	11
..... سادسا: الدراسات السابقة	12
..... سابعا: مناقشة الدراسات السابقة	35

الفصل الثاني التربية التحضيرية لطفل ما قبل المدرسة -عالميا وفي الجزائر"

..... تمهيد:	41
1. لمحة تاريخية عن التربية التحضيرية في العالم وفي الجزائر:	41
2. مفهوم التربية التحضيرية Preparatory Education	46
1.2. مفهوم التربية التحضيرية وفق المنظومة التربوية الجزائرية:	47
3. تعريف طفل ما قبل المدرسة: "preschool child"	49
4. أهمية التربية التحضيرية لطفل ما قبل المدرسة:	51
5. الخصائص طفل ما قبل المدرسة:	53
1.5. النمو المعرفي:	53
2.5. النمو اللغوي:	55
3.5. النمو الاجتماعي/ العاطفي:	56
4.5. النمو الجسدي:	58
5.5. النمو الحركي/ الحسي:	59
6.5. النمو الديني الأخلاقي:	60
6. نظريات النمو والتعلم لطفل ما قبل المدرسة	61
1.6. النظرية السلوكية:	61

64.....	2.6. النظرية المعرفية عند بياجيه:
67.....	3.6. النظرية التعلم الاجتماعية المعرفية:
70.....	4.6. النظرية النفسية الاجتماعية:
72.....	7. اهداف التربية التحضيرية عالميا وفي الجزائر:
80.....	خلاصة:
الفصل الثالث_تقويم المنهج_في ضوء_المعايير العالمية	
83.....	تمهيد:
83.....	أولا: تقويم منهج التربية التحضيرية.
83.....	1. مفهوم المنهج:
85.....	1.1 عناصر المنهج:
96.....	2.1 مفهوم تقويم المنهج:
97.....	3.1 مفهوم تقويم المنهج:
99.....	4.1 أهمية تقويم المنهج:
99.....	2. بعض المعايير العالمية لتقويم المنهج: معايير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة..
99.....	1.2 معايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC
102.....	2.2 التركيز على مجال الخصائص الأساسية Essential Characteristics
104.....	3.2 التركيز على التطور الاجتماعي والعاطفي
104.....	4.2 التركيز على التطور البدني:
105.....	5.2 التركيز على تطوير اللغة
105.....	6.2 محور الأمية المبكرة.
106.....	7.2 التركيز على الرياضيات المبكرة
108.....	8.2 التركيز على العلوم
109.....	9.2 التركيز على تكنولوجيا
110.....	10.2 التركيز على تقدير التعبير الإبداعي للفنون
110.....	11.2 التركيز على الصحة والسلامة
111.....	12.2 التركيز على الدراسات الاجتماعية
114.....	13.2.معايير اليونسكو للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ECCE.
117.....	3. نموذج منهج عالمي لتعليم طفل ما قبل المدرسة.....
125.....	خلاصة:
الفصل الرابع_الإجراءات المنهجية للدراسة	
128.....	تمهيد:

128	1. منهج الدراسة:
130	2. حدود الدراسة:
130	3. عينة الدراسة:
130	1.3 البطاقة التقنية والبيداغوجية لعينة الدراسة:
132	2.3 التدرج السنوي:
132	4. أداة الدراسة:
132	1.4. الهدف من بناء القائمة:
133	2.4. مصادر بناء القائمة:
135	5. الشروط السيكميتريّة لأداة الدراسة:
135	1.5 الصدق:
137	2.5 ثبات الأداة:
143	خلاصة

الفصل الخامس عرض ومناقشة النتائج

146	1. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الأول
158	2. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثاني
165	3. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثالث
175	4. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الرابع
179	5. عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام
186	6. الاستنتاج العام للدراسة:
189	خاتمة:
192	قائمة المصادر والمراجع:
209	الملاحق

فهرس الجداول

الجدول رقم (01) يوضح البطاقة التقنية لدفاتر كل من الأنشطة اللغوية والعلمية	130
الجدول رقم (02) يوضح البطاقة البيداغوجية لدفتر الأنشطة العلمية	131
الجدول رقم (03) يوضح البطاقة البيداغوجية لدفتر الأنشطة اللغوية	131
جدول رقم (04) يوضح جدول تحليل المحتوى المطبق في الدراسة الحالية	133
الجدول رقم (05) يمثل نتائج الثبات الخاصة بدفتر الأنشطة اللغوية لتربية التحضيرية	138
الجدول رقم (06) يمثل نتائج الثبات الخاصة بدفتر الأنشطة العلمية لتربية التحضيرية	139
الجدول رقم (07) درجة تضمين الأهداف الواردة في المعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفاتر الأنشطة العلمية واللغوية والتدرج السنوي	146
الجدول رقم (08) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية	151
الجدول رقم (09) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية	152
الجدول رقم (10) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية المتمثل في التدرج السنوي	153
الجدول رقم (11) يمثل درجة تضمين المحتوى الوارد في المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية	
دفاتر الأنشطة اللغوية والعلمية	158
الجدول رقم (12) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية	161
الجدول رقم (13) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية	161
الجدول رقم (14) يمثل درجة تضمين الأنشطة الواردة في المعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية	
دفاتر الأنشطة اللغوية والعلمية والتدرج السنوي	165
الجدول رقم (15) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية	169
الجدول رقم (16) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية	170
الجدول رقم (17) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية المتمثل في التدرج السنوي	171
الجدول رقم (18) يمثل درجة تضمين أساليب التقويم الواردة في المعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية (دفاتر الأنشطة اللغوية والعلمية والتدرج السنوي)	175

الجدول رقم (19) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية.....	176
الجدول رقم (20) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية	177
الجدول رقم (21) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية المتمثل في التدرج السنوي.....	177
الجدول رقم (22) يمثل درجة تضمين المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.....	179
الجدول رقم (23) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية	181
الجدول رقم (24) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية	182
الجدول رقم (25) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية منهج التربية التحضيرية المتمثل في التدرج السنوي..	183

فهرس الأشكال

- شكل رقم (01) يوضح عملية التعلم بالملاحظة.....68
- الشكل رقم (2) يوضح منظومة المنهج المدرسي بعناصره الأربعة 86
- الشكل رقم (3) يوضح العلاقات بين كل من تحسين المنهاج وتقويمه وتغييره 99
- الشكل رقم (04): يوضح مسار التحليل (المصدر: الباحثة).....134



مقدمة:

في ضوء التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم على صعيد جُل المستويات والمجالات، تزداد أهمية مرحلة التربية التحضيرية بوصفها الانطلاقة المحورية نحو تنمية طفل متوازن ومستقل ومبدع، يمتلك القيم والمهارات اللازمة للاندماج في المجتمع وإعداده لخوض الحياة المدرسية بنجاح، لم تعد هذه المرحلة تُعنى فقط بالرعاية والتهيئة، بل أصبحت تمثل أساسًا في تنمية القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية لدى الطفل في سنه المبكرة، تؤكد الدراسات الحديثة أن السنوات الأولى من العمر تُعدّ الفترة الذهبية لتشكيل بنية التفكير والسلوك والتعلم خاصة في العصر الحالي الذي تتسارع فيه معارف الإنسان وتتطور فيه مهاراته باستمرار، فهي مرحلة حاسمة، لان خلالها تنمو وتتكون مختلف المهارات منها المعرفية والسلوكية والوجدانية والحركية واللغة والاستيعاب ثم تحقيق الكفاية الاجتماعية التي بدورها تؤدي الى التفاعل المتوازن مع العالم الخارجي (سيد، 2023، صفحة 1538).

تفرض التربية التحضيرية نفسها كضرورة لا غنى عنها لصناعة جيل قادر على التكيف، والإبداع، والمشاركة الفعّالة في مجتمعه، بما ينسجم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وهذا ما أكدته دراسة (عمارة و نافع، 2018) حول اثر برنامج التربية التحضيرية في تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى طفل المرحلة التحضيرية الملحقه بالمدارس الابتدائية (5-6 سنوات) بحيث تهدف الدراسة الى إبراز اثر التربية التحضيرية في تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى أطفال المرحلة التحضيرية من خلال التعرف على مستوى المهارات الحركية الأساسية في بداية الموسم الدراسي و تحديد مدى نمو هذه المهارات في نهاية الموسم الدراسي، تم استخدام بطارية اختبارات حددت في ثماني اختبارات تقيس اهم المهارات الحركية الأساسية كانت النتائج إجابيه اكدت عكست دور التربية التحضيرية تنمية المهارات الأساسية الحركية للطفل.

وكذلك دراسة (اميطوش و كبري، 2020) حول التربية التحضيرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي - دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية لولاية تيزي وزو، ومن نتائج هذه الدراسة توصلت الدراسة ان التربية التحضيرية تؤثر ايجابيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأن التلميذ الذي يمر بأقسام التعليم التحضيري يتصف بخصائص نفسية تميزه عن أقرانه.

ومن هذا المنطلق وهذه النتائج نسلط الضوء على المناهج الموجهة لأطفال ما قبل المدرسة كونها هي الأداة التي تمثل الدعامة الأساسية للانطلاقة الأولى في المسار التربوي والرابطة بين الاسرة والمدرسة، والتي بها أيضا نسعى الى تحقيق التوافق الدراسي القاعدي للأطفال، فمن اللازم ان تكون منظومة بنائية

متكاملة، متناغمة بين عناصرها تناعماً دقيقاً بين أهدافها و أنشطتها ومحتوياتها وطرق التقويم و منسجمة مع ما يتناسب مع خصائص طفل هذه المرحلة، فالمنهج هو مجموع العمليات والأنشطة التربوية التعليمية المخطط لها المرتبطة بالأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي غايتها تربية الأجيال وتعليمهم وتحقيق أهداف المجتمع المرجوة عن طريق المدرسة (فلوح، 2023، صفحة 182).

ففعالية منهج التربية التحضيرية يبقى حبيس مدى ملاءمته للتغيرات التي يواكبها طفل ما قبل المدرسة المعرفية والاجتماعية والوجدانية والجسمية، وهذا الأمر الذي يفرض أهمية إعادة النظر فيه وتطويره وفق معايير علمية دقيقة بشكل دوري، حتى يضمن تحقيق الجودة التربوية، ومنه يستجيب لحاجات الأطفال النمائية ضمن منظور التنمية الشاملة فقد تطرقت مجموعة من الدراسات السابقة لهذه النقطة حيث عكست من خلال نتائجها أهمية تطوير المناهج التربوية.

كدراسة (العليمات و داود، 2020) حول تطوير وحدات من المنهاج الوطني التفاعلي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، هدفت الدراسة إلى تطوير ثلاث وحدات من المنهج الوطني التفاعلي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن في ضوء المعايير العالمية تكونت العينة من (40) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، واستخدم الباحثان اختبار مهارات القراءة والكتابة، الذي تم التحقق من صدقه وثباته، وتطبيقه على عينة الدراسة، ثم تدريس الوحدات المطورة ثم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة بعداً، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها وجود فرق دال إحصائياً في أداء أطفال الروضة على اختبار مهارات القراءة البعدي، ووجود أثر للوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة على مهارات الكتابة البعدي لدى أطفال الروضة في الأردن. وهذا ما يعكس ويؤكد أهمية تطوير المناهج طفل ما قبل المدرسة.

ومنه تقتضي الضرورة البيداغوجية الى تقويم المنهج وتطويره استناداً إلى بعض المعايير العالمية باعتبارها مرجعاً علمياً اثبت نجاعته يضمن التوافق مع الخصائص النمائية للطفل ومتطلبات الجودة التربوية المعاصرة، كمعايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، ومعايير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) وحسب وفلسفة منهج مونتيسوري (Montessori) للتعلم، و تم توضيح جودة هذه المعايير من خلال مجموعة من الدراسات السابقة منها دراسة (منصور و ذخيرة، 2020) بحيث هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية للروضة الذكية، وأسس بناء معايير رياض الأطفال، ومعايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال، ووضع نموذج مقترح لروضة ذكية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال، من نتائج هذه الدراسة انها اولت أهمية

كبيرة لضرورة التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الذكي برياض الأطفال وإدخال المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها وتفعيل نظم الإدارة الإلكترونية بها وتم هذا وفق المعايير العالمية للمنظمة (NAEYC).

وعليه أُعدت هذه الدراسة الموسومة بتقويم منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية في ضوء بعض المعايير العالمية إنطلاقاً من مجموعة من الفصول المنهجية المتكاملة فيما بينها، إنطلاقاً من الجانب النظري الذي يحوي فصل الإطار العام للدراسة والذي برر الحثثيات التي استثارتنا في تقصي هذا الموضوع والعمل عليه وبلورته بشكل شامل من خلال الإشكالية، وأهداف الدراسة، وأهميتها، ومنهجها، ثم جاء ثم الفصلين الثاني و الثالث اللذان حددا الإطار النظري المعمول وفقه، ويعد هو القاعدة المرجعية لفهم الموضوع والتحكم فيه من حيث الفهم الموضوع وبلورة الفكرة والتقصي والتفسير الفصل الثاني كان بعنوان التربية التحضيرية لطفل ما قبل المدرسة " الأسس النظرية والتطبيقات العلمية عالمياً وفي الجزائر والفصل الثالث بعنوان تقويم المنهج في ضوء المعايير العالمية، أما الشق التطبيقي تم عرض فصلين الفصل الأول بعنوان الإجراءات المنهجية لدراسة تم عرض فيه الجانب الميداني للدراسة انطلاقاً من تحديد منهج وحدودها، ضبط وعرض عينة الدراسة وكذا الأداة و عرض الشروط السيكميتيرية والأساليب الإحصائية والفصل الخامس بعنوان عرض ومناقشة النتائج بحيث تم عرض التساؤلات والنتائج وتحليلها ثم مناقشتها.



الفصل الأول الإطار العام للدراسة

أولاً: تحديد مشكلة الدراسة

ثانياً: تساؤلات الدراسة

ثالثاً: أهمية الدراسة

رابعاً: أهداف الدراسة

خامساً: تحديد مفاهيم الدراسة الإجرائية للدراسة **Terms limitation**

سادساً: الدراسات السابقة

سابعاً: مناقشة الدراسات السابقة

أولاً: تحديد مشكلة الدراسة

تحتل مرحلة ما قبل المدرسة بالأولوية في الاستراتيجيات التربوية المعاصرة، لما لها من دور محوري في تنمية شخصية الطفل وتشكيل أسس نموه المتكامل، فنحن نواكب عصر يولي اهتماماً كبيراً بهذه المرحلة، إدراكاً لما لها من أهمية جوهريّة في تشكيل مستقبل الفرد والمجتمع، إذ تُعتبر السنوات الأولى من عمر الطفل أساسية لتنمية جوانب عدة المعرفية، الوجدانية، والمهارية الاجتماعية، وهذا ما ينعكس إيجاباً على استعداد الطفل للتعلم والاندماج في الحياة المدرسية اللاحقة.

فالتربية التحضيرية هي الأساس القاعدي في إعداد الطفل أكاديمياً وتكوين شخصيته داخل المجتمع عامة والمدرسة خاصة فالتربية داخل المدرسة ترمي إلى تكوين التلميذ بصفات ومميزات محددة في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، حيث يرتبط مصطلح التربية المدرسية حسب ما أضح بالنمو المعرفي والسلوكي والأكاديمي للتلميذ منذ بداية التربية التحضيرية.

وما يستدعي الانتباه هو نجاح بعض النماذج العالمية في تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة لاعتمادها على مختلف المعايير التي بدورها تساعد في تحقيق النمو الشامل له، لأن تربية الطفل وإعداده نقطة حتمية لتحقيق التطور الحضاري في المستقبل ومرحلة التربية التحضيرية تفتح للباحثين والواقفين في هذا المجال الباب لبناء أطفال على النحو الذي يريده المجتمع من خلال تحقيق غاية التربية كما يقول دوركايم >> «إن الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما حددته الطبيعة بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع» (رتيمي، 2005، صفحة 61) .

ومع تقصي الموضوع محل الدراسة لاحظنا اهتمام العلماء والباحثين الكبير بهذه المرحلة منذ القدم وتزايدت أكثر مع مرور الوقت، وقد اشتركت نتائج الدراسات النفسية والتربوية واثبتت أن نمو الطفل يتشكل من مجموعة من العوامل الموروثة من الأسرة وأخرى مكتسبة من المحيط الخارجي وبما أن العوامل المكتسبة هي التي يمكن التحكم بها استغلها القائمين على الشأن التربوي كسبيل لتشكيل وبناء الفرد على النحو الذي يتمشى مع المجتمع أولاً وتحقيق غاية التربية ثانياً من خلال وضع منهج تربوي ملائم.

فالتحديات المحلية والعالمية المفروضة علينا والمعكوسة من التطور الحضاري والتكنولوجي وتقدم اليومي لدول، والمتسارع في كل المجالات يجعلنا بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في غاية التربية في الجزائر، لنتزامن مع التقدم بما يحدده واقع المجتمع المعاش، تُعد المناهج التربوية وسيلة التربية في تحقيق غاياتها،

فهي أساس قوي في النظام التعليمي كونه الأداة الفعالة لبلوغ مقاصد المجتمع وتكييفه مع جميع التغيرات الإيجابية، ومنه فالمناهج المدرسي يعد بمثابة المرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي بشكل عام و فلسفة المجتمع بشكل خاص، ما يساعد في تلبية حاجات المجتمع وأهدافه و طموحاته، إذ يعد من اهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي ويتم في ضوءها تربية افراد المجتمع (الهاشمي و عطية، 2011، صفحة 35) .

فمنهج التربية التحضيرية من اهم المناهج الدراسية في حياة التلميذ وذلك لخصوصية المرحلة العمرية أولاً ولأهمية استغلال القدرات العقلية وتنميتها ثانياً، خلال توفير الاحتياجات اللازمة في عملية نمو الطفل سواء من الجانب الجسمي او المعرفي او الاجتماعي او العاطفي او الحس حركي لمُدارات وتحقيق النمو السليم خالي من الشوائب والازمات والصعوبات والمعوقات للطفل في حياته الاجتماعية و المدرسية اللاحقة، ولهذا علماء التربية والقائمين على تحقيق غايتها الأوائل سعو لإنشاء دور الحضانة والرياض الأطفال وكذلك، درست الدولة الجزائرية بعد الاستعمار فكرة الأقسام التحضيرية التي جاء بها الاستعمار الفرنسي للجزائر والتي كانت لصالح أطفال المعمرين، بعد مرور بعض الوقت من الاستقلال و بعد التحولات الكبيرة في مختلف مجالات الحياة التي عرفها المجتمع الجزائري، أصدرت أمره 1976 التي تقرر كيفية سير العملية التعليمية بالقسم التحضيري، و سهروا على توفير كل الشروط المعنوية و المادية و الصحية لتنمية أطفال ما قبل المدرسة تنمية إيجابية.

ومما سبق سنتوجه من خلال هذه الدراسة الى تقويم منهج التربية التحضيرية في إطار تحيين تطويره في ضوء المعايير العالمية، تماشياً مع تحديد المعايير العالمية لمنظمة الأطفال الصغار naeyc ومعايير التعلم لمنظمة اليونسكو ECCE إنطلاقاً من فلسفة منهج منتسوري للأطفال وهذه الأخيرة التي يكاد لا يخلو أي منهج متطور من مبادئها، ومنه الكشف على مدى مساهمتها للمعايير العالمية المحددة لإعداد مناهج طفل ما قبل المدرسة في الجزائر .

ونظراً لدراسة (منصوري و بزاوي، 2022) حول الاستعداد المدرسي لدى طفل التربية التحضيرية، وضحت نتائجها ان الأطفال الملتحقين بالتربية التحضيرية يتميزون بمستوى عالي من الاستعداد المدرسي والأطفال الغير ملتحقين بها يتميزون بمستوى دون المتوسط هذا ما يعكس اهمية التربية التحضيرية للحياة المدرسية اللاحقة، ومنه فقد ساهم الكثير من المربين التربويين الغربيين في وضع برامج تربوية تساهم في توفير محيط تربوي ملائم لنمو الطفل واحتياجاته أمثال بستالوتزي، فروبل، مونتيسوري، وغيرهم، ومنه حذت

الجزائر حذو الدول المتقدمة منذ فترة ما بعد الاستقلال من هذا الجانب واهتمت هي الأخرى بطفل ما قبل المدرسة ووضعت بما يسمى بالتربية التحضيرية لصالح الأطفال الذين هم دون سن التمدرس و جاء هذا الاهتمام جليا في المراسيم الوزارية التي صدرت انا ذاك، كالأمرية الوزارية التي صدرت يوم 16/أفريل/1976⁹ والتي تنص على: ان التربية التحضيرية هي تربية مخصصة لأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة كما انها تسمح للأطفال بتنمية كل من امكانياتهم كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة و الحياة (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2004، صفحة 7) .

نظرا لاهتمام الدولة الجزائرية بجانب تنظيم وتسيير التربية التحضيرية حسب ما هو موضح في الجريدة الرسمية من خلال فصلها الثاني تحت عنوان التربية التحضيرية و موادها من المادة 38 الى المادة 43 أكثر من جانب مسايرة المنهج التربوي مع متطلبات العصر وهذا ما نستنتجه من خلال عدم اصدار أي قوانين إصلاحية منذ عام 2008، بما يخص تطوير المناهج او البرامج المبرمجة بهذا الطور و لظهور الكثير من مشكلات الاكاديمية للتلاميذ السنة أولى ابتدائي وهي مرحلة ما بعد التربية التحضيرية والمتمثلة في مشاكل التأقلم مشاكل صعوبات التعلم والفجوة الكبيرة بين التلاميذ.

هذا ما فرض فكرة تقويم منهج التربية التحضيرية في ضوء المعايير العالمية المتمثلة، في معايير التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة الخاصة بـ معايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC و معايير اليونسكو للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، معايير منهج مونتيسوري (Montessori) ، يعد اعتماد المعايير العالمية في تقويم المنهج التربوي خطوة جوهرية في تقويم وإصلاح المناهج وفق الأسس العلمية، حيث يضمن التماسي مع أفضل الممارسات التربوية العالمية، مما يعزز من فعالية المنهج في تلبية احتياجات الأطفال وتنمية مهاراتهم الأساسية ويساهم في رفع مستوى مخرجات المرحلة التحضيرية الى المرحلة الابتدائية.

ثانيا: تساؤلات الدراسة

التساؤل العام لدراسة:

– ما مدى تضمين المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية؟

التساؤلات الفرعية للدراسة:

– ما مدى تضمين الأهداف الواردة في المعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية في

المدارس الابتدائية؟

- ما مدى تضمين المحتوى الوارد في المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية؟

- ما مدى تضمين الأنشطة والوسائل الواردة في المعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية؟

- ما مدى تضمين أساليب التقويم الواردة في المعايير العالمية في أساليب التقويم منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية؟

ثالثا: أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية ما تتناوله وهو تقويم منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية في ضوء المعايير العالمية وهي دراسة تحليلية تقويمية لدفاتر التربية التحضيرية دفتر الأنشطة اللغوية والعلمية والتدرج السنوي وتتمثل هذه الأهمية من خلال جانبين مهمين وهما:

الأهمية النظرية:

- أهمية متغير الدراسة التربية التحضيرية والذي يعد متغير أساسيا يعكس أهمية جوانب عديدة متعلقة ب:

- التربية التحضيرية في الجزائر مفهومها تأسيسها وأهميتها في الدولة الجزائرية، لما لها من قيمة تربوية كبيرة، كونها بداية همزة الوصل بين الطفل والمدرسة.

- أهمية المنهج التربوي مفهومه أهدافه مكوناته أهمية تقويمه في ضوء الاستمرارية السريعة التي يواكبها العالم عامة وطفل التربية التحضيرية خاصة.

- أهمية المرحلة العمرية لطفل التربية التحضيرية كونها مرحلة النمو العقلي والنفسي والاجتماعي وأثرها على عملية التعلم.

- تكتسي أهمية الدراسة من الجانب النظري الإشادة لطفل ما قبل المدرسة وخصائصه واحتياجاته من جانب النمو المعرفي والاجتماعي والعقلي والانفعالي وارتباط كل هذا بالمنهج التربوي.

- التعرف والاطلاع على المعايير العالمية لإعداد مناهج طفل ما قبل المدرسة من خلال عكس مدى نجاح الدول المتقدمة والرائدة في مجال التربية والتعليم في وضع مناهج تربوية قائمة بمحتوياتها وأهدافها وأنشطتها وأساليب تقويمها.

الأهمية العملية:

- تتجلى الأهمية التطبيقية في نتائج الدراسة من خلال الإضافات العملية في الميدان التربوي والنفسي وتتمثل هذه الأهمية في التالي:
- تفيد هذه الدراسة في تقديم فهم أعمق لطرق تقويم المنهج التربوي.
- تساهم في تحديد مدى حاجة منهج التربية التحضيرية لتقويم في ضوء المعايير العالمية وهذا لإعداد طفل التربية التحضيرية من جميع النواحي النفسية والعقلية والاجتماعية ليفيد في تنمية المجتمع.
- تمهد الدراسة الحالية الطريق لدراسات اللاحقة في تقويم وتطوير المناهج التربوية.
- تفيد هذه الدراسة في استقطاب الباحثين في علم النفس التربوي وعلوم التربية إضافة الى الباحثين في مجال المناهج التربوية.
- تقديم قائمة بالمعايير العالمية التي تفيد في تقويم منهج التربية التحضيرية الملحق رقم (06) و(07).

- ان الكشف على مدى تضمين المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية، يساهم بشكل كبير في تحديد نقاط القوة والضعف للمناهج التربوي ومنها تسهل عملية التقويم.
- قد تساعد نتائج الدراسة الباحثين والقائمين على الشأن التربوي على ضرورة اعتماد المعايير العالمية في تقويم وتطوير المناهج التربوية.

الأهمية البحثية:

- تكمن الأهمية البحثية لهذه الدراسة في تثمين الزاد النظري والعلمي للمهتم بمجال تطوير المناهج التربوية وفتح المجال للباحثين في اكمال ما جاءت به.
- في اعانة الباحثين بالخطوة المنهجية لعملية تقويم المناهج التربوية والدراسات المشابهة لها.
- في فتح المجال امام الباحثين في التعرف على المعايير العالمية في بناء المناهج التربوية.

رابعاً: اهداف الدراسة

- كشف مدى تضمين المعايير العالمية منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.
- كشف مدى تضمين الأهداف الواردة في المعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.

- كشف مدى تضمين المحتوى الوارد في المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.
- كشف مدى تضمين الأنشطة الواردة في المعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.
- كشف مدى تضمين أساليب التقويم الواردة في المعايير العالمية في أساليب التقويم لمنهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة الإجرائية

1.5 تقويم المنهج: curriculum évaluation

يعرف (نشوان، 2008) بأنه درجة صلاحيته وملائمته للطلبة وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية.

1.1.5 التعريف الاجرائي:

هو عملية تربوية ممنهجة تتضمن منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية ودفتر الأنشطة العلمية والتدرج السنوي، بطريقة صادقة وموضوعية بهدف التوصل الى النتائج التي يمكن الحكم عن طريقها على قيمته وإظهار دلالاته التربوية وإيجابياته وسلبياته وفق معايير عالمية محددة من ثم إتخاذ قرار تربوي يخص عملية إصلاحه وسد ثغوره.

2.5 منهج التربية التحضيرية: "Preschool Curriculum"

التعريف الاجرائي: هو الإطار التربوي المعتمد في أقسام التحضيري في المدارس الابتدائية الجزائرية، والمتجسد حاليا في محتوى دفتر الأنشطة العلمية، ودفتر الأنشطة اللغوية، والتدرج السنوي الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية والمعتمدة منذ سنة 2008 الى يومنا هذا، تم تحديد عناصره من خلال تحليل محتوى دقيق لجميع الجمل المتضمنة في هذه الوثائق التربوية، والتي تعبر عن:

1. الأهداف التربوية: كل الجمل التي تحوي ما يُتوقع من الأطفال تعلمه أو اكتسابه.

2. المحتوى التعليمي: كل المعارف والمهارات والمفاهيم المقدمة.

3. الأنشطة التعليمية التعليمية: الإجراءات والتمارين المقترحة لتطبيق المنهج.

4. أساليب التقويم: الطرق المحددة لتقييم تقدم الأطفال وتحصيلهم.

3.5 المعايير العالمية: global standards

التعريف الاجرائي: هي بعض المبادئ والمؤشرات المحددة والمستقرة من وثائق اليونسكو (UNESCO) والرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) مع الاخذ بفلسفة منهج منتسوري، والتي ستستخدم كمرجع لتقويم منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.

سادسا: الدراسات السابقة

تم التطرق الى اكثر عدد ممكن من الدراسات السابقة التي درست متغيرات الدراسة الحالية من مختلف الزوايا وقد اختلفت وتتنوع هذه الدراسات بين المحلية والعربية والأجنبية ، ومنه سنستعرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تم استغلالها والانتفاع بها مع الإشارة إلى ملامحها الاساسية، ووضع تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف، وتوضيح من خلال هذه الدراسات الفجوة العلمية التي تدرسها الدراسة الحالية، ومنه سيتم التنويه الى ان من خلال البحث المطول عن الدراسات السابقة لم نلاحظ او نجد أي دراسة تتناول نفس موضوع البحث الحالي من ناحية التطابق التام أي تقويم منهج التربية التحضيرية في ضوء المعايير العالمية، الأمر الذي قد يظهر أصالة الدراسة الحالية وتميزها وتفردها من ناحية ربط متغيرات الدراسة والبحث فيها، كما سيتم الإشارة في هذا العنصر إلى أهم الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث والتي تم تناولها في الفترة ما بين 2010 - 2024، ستُحلّل الدراسات السابقة بناءً على الموضوعات، الاهداف، والعينة، والإجراءات المنهجية، والنتائج التي توصلت إليها، ومنه يهدف هذا التحليل إلى الكشف عن الفجوة العلمية الموجودة بين هذه الدراسات و مح الدراسة الحالية، مما يُسهّم في تحديد موضع الدراسة الحالية ومدى ارتباطها بالدراسات السابقة، وتوضيح القيمة المضافة التي يمكن أن تقدمها إلى مجال البحث.

1.6 الدراسات السابقة الخاصة بمتغير التربية التحضيرية

الدراسة الأولى: (شعباني، كشف وتنمية المهارات المعرفية الأولية اللازمة للاستعداد القرائي لطفل المرحلة التحضيرية، 2015) تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أهمية الكشف المبكر عن المهارات المعرفية الأولية التي تساهم في تنمية استعداد طفل ما قبل المدرسة للبدء في تعلّم القراءة، احتوت الدراسة على الفرضيات التالية:

- فرضية تخص معرفة المهارات التي تتطلب من البالغ(المعلم) إتباع طرق واستراتيجيات لتنميتها

- فرضية أخرى لمعرفة الفروق في مستوى نمو المهارات التي تم الكشف عنها في بداية تلقي نشاطات برنامج التربية التحضيرية، وتنميتها بفضل تهيئة الطفل بأسلوب تعليمي تربوي مسلي، لمعرفة مستواها في نهاية تنفيذ كل النشاطات نفس البرنامج.

عينة الدراسة كانت على أطفال المرحلة التحضيرية، كما استخدمت الباحثة تصميم منهجي يعتمد على منهج وصفي لوصف المهارات التي تم الكشف عنها باستعمال أداة المتمثلة في اختبار الاستعداد للقراءة الخاص بالأطفال ما قبل المدرسة لأطفال (5-6) من اعداد الباحثة، كما تمت المعالجة الإحصائية لمعطيات الدراسة بالاستعانة ببرنامج Spss19 ، وبإحدى الأساليب الإحصائية المتمثلة في الاختبار التائي T-Test باعتباره مناسب لإيجاد الفروق في النتائج الايجابية لأفراد العينة بين القياسين القبلي والبعدي.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ان المهارات المعرفية الأولية التي يمكن أن يتمتع بها كل طفل في المرحلة التحضيرية، والتي تم الكشف عنها من خلال تطبيق الاختبار وإخضاع الطفل إلى مجموعة من نشاطات برنامج التربية التحضيرية، كنشاط القصة، المحادثة والتمثيل، سماع الأصوات بما فيها أصوات الحروف والكلمات، نشاط الحفظ مثل تذكر الحروف، الكلمات، الجمل ثم بعض القطع الصوتية المسموعة من قبل، نشاط الرسم ونسخ الأشكال وكل هذه النشاطات تقدم على شكل ألعاب لغوية، تربوية، حركية حسية غير مملة، حيث تسمح بالكشف عن بعض المهارات المعرفية الأولية للطفل وتسهم في تنميتها مثل مهارة التمييز البصري والتمييز السمعي، مهارتي التركيز والانتباه، مهارة الفهم، مهارة التذكر البصري والتذكر السمعي، مهارة الحركية كتوازن الجسم والحركات الدقيقة مثل تناسق حركة العين، إضافة لاكتساب المعلومات.

- توجد فروق في نتائج الإجابات الصحيحة لأفراد العينة في كل الاختبارات الفرعية المتضمنة لاختبار الاستعداد للقراءة الخاص بالأطفال ما قبل المدرسة (5-6) سنوات، لصالح القياس البعدي، وهذه الفروق تعكس دور نشاطات برنامج التربية التحضيرية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية لاستعداد الطفل في البدء بتعلم القراءة.

الدراسة الثانية: (بكير، 2016) حول واقع التربية التحضيرية من وجهة نظر المعلمين هدفت الدراسة

إلى التعرف على واقع التربية التحضيرية من وجهة نظر المعلمين، من حيث كشف مدى توفير البنية التحتية البشرية والمادية وتحقيقها لأهداف التربية التحضيرية، حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تعديل وتوزيع استبيان مكون من 13 سؤالاً و 8 محاور على عينة

قصدية من المعلمين والمعلمات لقطاعي الروبية والرغاية وبلغت عينة الدراسة 31 معلم ومعلمة، تم استخدام أساليب إحصائية تمثلت في التكرارات والنسب المئوية.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- يتم إسناد الأقسام التحضيرية للمعلمين بطريقة اختيارية.
- عدم تنظيم مختلف التكوينات للمعلمين المكلفين بأقسام التربية التحضيرية قبل استلام مهامهم.
- يوجد توافق بين برنامج التربية التحضيرية ومتطلبات سن الطفل.
- يوجد توافق بين برنامج التربية التحضيرية والحجم الساعي.
- يتوفر ميدان تطبيق التربية التحضيرية على هياكل وظيفية (القاعة واسعة، القاعة مضاعة) ولا يتوفر في هياكل أخرى (مكان خاص للقلولة، مساحة خضراء).
- لا تتوفر الأقسام التحضيرية على فضاءات مدروسة علميا.
- عدم توفر وسائل مادية ملائمة لتطبيق برنامج التربية التحضيرية.
- يوجد تقويم للنشاطات في ميدان التربية التحضيرية.

الدراسة الثالثة: (الهاشمي و منصور، 2016) حول فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية

بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال التربية التحضيرية، تكونت عينة الدراسة من (52) طفلاً سنهم بين 5 و 6 سنوات، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تثبيت بعض المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين : العمر، الذكاء، الترتيب الميلادي، المستوى التعليمي للوالدين، تم تطبيق مجموعة من الأدوات تتمثل في: مقياس جودإنف - هاريس للذكاء (Goodenough-Harris Drawing Test)، واستمارة بيانات الطفل، ومقياس المهارات الاجتماعية المصور بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي واستخدمت تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذات اختبارين قبلي وبعدي ، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وانتهت الدراسة إلي التحقق من فاعلية البرنامج المقترح، من الفرضيات بحساب اختبار (ت) وتحليل التباين المشترك ومربع ايتا.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- حيث تحسنت المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية.

الدراسة الرابعة: (قيدوم و بوثلجة، 2016) دراسة حول دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي بمدينة مستغانم، واشتملت عينة الدراسة على 355 تلميذا (176 أنثى، 179 ذكرا) خلال الموسم الدراسي 2014/2015، واستخدمت أداتين لقياس المهارة اللغوية.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري الجنس والالتحاق بالتربية التحضيرية على المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة).

الدراسة الخامسة: (كروش و بولحبال، 2017) تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية الإدراك الحسي حركي لأطفال المرحلة التحضيرية 5 سنوات من خلال برنامج بالألعاب الحركية، تم اعتماد المنهج التجريبي وعلى عينة قوامها 32 طفل لتلاميذ المرحلة التحضيرية بابتدائية الإخوة بغلاش دائرة قايس ولاية خنشلة، تم تطبيق مقياس دايتون لقياس الإدراك الحسي حركي لأطفال 5-6 سنوات، يتألف هذا المقياس من 15 اختبار ومن فرضيات هذه الدراسة ما يلي:

الفرضية العامة: للألعاب الحركية أثر في تنمية الادراك الحسي الحركي لأطفال المرحلة التحضيرية (5-6 سنوات).

الفرضية الجزئية: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية الإدراك الحسي الحركي لصالح المجموعة التجريبية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تحققت الفرضية الجزئية بوجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية الإدراك الحسي الحركي لأطفال المرحلة التحضيرية لصالح المجموعة التجريبية.

- للألعاب الحركية أثر في تنمية الإدراك الحسي الحركي لأطفال ما قبل المدرسة (5-6 سنوات)

الدراسة السادسة: (قادري و حريتي، 2017) دراسة حول تأثير التربية الحركية في تنمية الذكاء لدى أطفال المرحلة التحضيرية (5-6 سنوات) هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج التربية الحركية في تنمية الذكاء الحركي لدى الأطفال المرحلة التحضيرية (5 سنوات)، والتعرف على الفروق في تنمية

الذكاء الحركي للأطفال المرحلة التحضيرية تبعا للمتغير الجنس، ومنه تكونت عينة الدراسة من 24 طفلا وطفلة من القسم التحضيري لابتدائية كشاد على بوعينان لولاية البليدة، وتم استخدام المنهج التجريبي وذلك بتقسيم العينة إلى مجموعتين التجريبية والضابطة.

توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

- أن للتربية الحركية أثرا إيجابيا في تنمية الذكاء الحركي لدى أطفال المرحلة التحضيرية (5 سنوات)، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القياس البعدي للذكاء الحركي.
- كما أوصى الباحث باستخدام برنامج التربية الحركية لدى الأطفال لما لها أهمية في تنمية ذكاء الأطفال.

الدراسة السابعة: (البار و بن فردية ، 2017) حول تعليمية الأصوات اللغوية في المرحلة التحضيرية دراسة ميدانية ببعض مدارس ولايتي ورقلة وبسكرة، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة المنهج المتبع لتعليم الطفل (5-6 سنوات) الأصوات اللغوية في المرحلة التحضيرية ومعرفة مدى تطابق الكفاءات المتوقعة تواجدها لدى الطفل التحضيري في ملمح التخرج ضمن المنهج التعليمي الخاص بالتربية التحضيرية مع ما هو موجود حقا على أرض الواقع، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة البحث من معلمي المراحل التحضيرية في المدارس الابتدائية (ولايتي بسكرة وورقلة)، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبيان.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن المقاربة المتبعة في تعليم الأصوات اللغوية للطفل فعالة وناجحة، وأن الأطفال ذو الخمس والستة سنوات قادرون على استظهار تلك الأصوات واستعمالها وتركيبها في كلمات وجمل مفيدة والتواصل بها لغويا مع مربيههم وزملائهم ومحيطهم الخارجي، ورغم ذلك إلا أنه توجد بعض الصعوبات والعوائق في جميع الجوانب (التي تواجه كل من المربي(ة) والطفل على حد سواء أثناء العملية التعليمية التعلمية، ومن بينها، ما يتعلق بالجوانب النمائية والانفعالية والسلوكية للطفل، ومنها ما يتعلق بالحجم الساعي المخصص للأنشطة اللغوية، بالإضافة إلى بعض الجوانب التقنية كعدم تناسب التمارين المقدمة مع تعلمات الطفل والوضعيات التعليمية والتعلمات القاعدية، وفي الجهة الأخرى وجدنا أن اعتماد تلك المقاربة مقارنة التدريس بالكفاءات كبيداغوجيا تعليمية ناجحة وفعالة ومثمرة في المستقبل اذا حاولنا اصلاح وتجاوز بعض التحديات والمشاكل.

الدراسة الثامنة: (مليكَة شعباني، 2017) حول أهمية التربية الفنية والتشكيلية في تنمية مهارتي التمييز البصري والعضلات الدقيقة لطفل المرحلة التحضيرية (دراسة ميدانية) هدفت هذه الدراسة إلى تنمية المهارات المعرفية للطفل في المرحلة التحضيرية، منها: نشاطات التربية الفنية كالرسم والتلوين ومزج الألوان ونشاطات التربية التشكيلية كنشاط القص وتركيب الأشكال التي طبقت مع أطفال الأقسام التحضيرية، كما موضح في الدراسة تم تحديد الأهداف المعرفية والإجرائية في كل نشاط أهمها: تنمية مهارة التعرف على الألوان والأشكال، إكساب الطفل مفهوم اللون، تنمية مهارات العضلات الدقيقة كحركة العين وأصابع اليد، أما الأهداف الإجرائية منها مهارة التعرف على اللون الثانوي، مهارة فهم معنى مزج الألوان، وتدرج في اللون الواحد، مهارة تشكيل أشكال من الطبيعة ومهارة تشكيل أشكال هندسية، تم تطبيق البرنامج بمعدل حصتين في الأسبوع.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن نشاطات الرسم والتربية التشكيلية تساهم في تنمية بعض المهارات المعرفية لطفل في المرحلة التحضيرية منها مهارة الانتباه، مهارة التركيز مهارة التمييز البصري مهارات العضلات الدقيقة تنمية المهارات الأساسية المتضمنة في مهارة التمييز البصري وهي :
- قدرة تتبع النظر في المجال البصري، ونمو مهارة الانتباه للمثيرات البصرية.
- القدرة على تمييز بصريا بين الأشكال، الألوان، الأحجام، بداية تمييز بعض الأبعاد الفضائية اكتساب مهارات التعرف والفرز والتصنيف بتحديد أوجه الشبه رزق والاختلاف بين الأشكال، الصور، أشكال الحروف، الأرقام، وأشكال الحرف الواحد في وضعيات مختلفة.

تنمية المهارات الأساسية المتضمنة لمهارة العضلات الدقيقة وهي:

- القدرة على ضبط حركات الذراعان كإمكانية أداء النشاطات اليدوية التحكم في العضلات الدقيقة، عضلات العين كضبط حركة العين في اتجاه محدد للنشاط ضبط حركة العين واليد عند الرسم، أي اكتساب تدريجيا مهارة التناسق البصري الحركي، وضبط حركة بعض العضلات الكبرى.

الدراسة التاسعة: (العايب، 2018) حول دور اللعب التربوي في تنمية قدرة الإبداع لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية من وجهة نظر المربيّات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لولاية ميلة، هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة دور اللعب التربوي في تنمية قدرة الإبداع لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية بالمدارس الابتدائية لولاية ميلة، وقد تكونت عينة الدراسة من 50 مربية ممن يدرسون الأقسام التحضيرية، تم اختيارهم بطريقة

مقصودة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما قامت الباحثة بتطبيق استبانة مكونة من 31 بند موزعة على ثلاثة محاور.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن للعب التربوي دور كبير في تنمية الطلاقة اللفظية والمرونة والأصالة لتلاميذ المرحلة التحضيرية.

الدراسة العاشرة: (شاعو و معروف ، 2018) حول واقع التربية التحضيرية في الجزائر دراسة نظرية هدفت توضيح أهمية الإصلاح المستمر للأنظمة التربوية والمدرسة لأنها هي الفضاء المؤسساتي الأول الذي يجب ان يساعد ويشجع على تفتح ضروري لتنمية الأطفال، وتطرق الباحثان بشكل متعمق الى التربية التحضيرية من حيث أهمية المراحل التربوية التي يمر بها الطفل فهي مرحلة حساسة في تشكيل أساسيات نموه من النواحي المختلفة : الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ويتمتع بها الأطفال في سن خمس سنوات استعدادا لإكسابهم الحد المطلوب من الكفاءات والمؤشرات التي تسمح لهم بمباشرة المرحلة التعليمية في المرحلة الابتدائية.

الدراسة الحادية عشر: (عمارة و نافع، 2018) حول اثر برنامج التربية التحضيرية في تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى طفل المرحلة التحضيرية الملحقة بالمدراس الابتدائية (5-6 سنوات) هدفت الدراسة الى إبراز اثر التربية التحضيرية في تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى أطفال المرحلة التحضيرية من خلال التعرف على مستوى المهارات الحركية الأساسية في بداية الموسم الدراسي و تحديد مدى نمو هذه المهارات في نهاية الموسم الدراسي، تم استخدام بطارية اختبارات حددت في ثماني اختبارات تقيس اهم المهارات الحركية الأساسية كانت من اعداد الباحث.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- عدم وجود تطابق بين محتوى برنامج التربية الحركية في المنهاج وما هو مطبق على أرض الواقع.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين القبلي والبعدي فيما يخص تنمية المهارات الحركية الأساسية الخاصة بالحركات الإنتقالية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين القبلي والبعدي فيما يخص تنمية المهارات الحركية الأساسية الخاصة بحركات المعالجة والتناول لصالح الإختبار القبلي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين القبلي والبعدي فيما يخص تنمية المهارات الحركية الأساسية الخاصة بثبات واتزان الجسم .

الدراسة الثانية عشر: (خماد، 2018) تهدف هذه الدراسة النظرية الى ابراز أهمية التربية التحضيرية من خلال خصوصية مرحلة الطفولة المبكرة التي تتميز بالضعف الشديد من جهة والإمكانات الهائلة للنمو من جهة أخرى، ومنه إن هذه الخصوصية استدعت تخصيص رعاية وتنشيط مناسبين لأطفال هذه المرحلة من أجل تمكينهم من تحقيق نمو قوي وهذا بالاعتماد على برامج متخصصة للتربية التحضيرية، ففي الإطار هذه الدراسة ستوضح ضرورة التربية التحضيرية وأهميتها في دفع المجتمع الى التقدم لكونها تساهم في تحقيق النجاح الدراسي والمهني للأجيال.

الدراسة الثالثة عشر: (وزاني و صدار، 2018) حول الملمح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية والقدرة على تحويل المعرفة الضمنية الى معرفة الصريحة هدفت هذه الدراسة الى تناول موضوع التربية التحضيرية وفق السياق التراث الحضاري الإنساني بما يحتويه من مرجعية فكرية ومؤسسية الأمر الذي دفع الباحث الى البحث في موضوع الملمح التعليمي لهذه الفئة من الأطفال من خلال عملية الاكتساب للمعرفة على شكل مجموعة من الخبرات في صورتها الضمنية ثم القدرة على تحويلها إلى مجموعة من السلوكات المصرح بها أثناء الأداء في شكل كفاءات وقدرات مهارية ومعرفية، وقد تم تناول في هذه الدراسة محاور كبرى ذات الصلة بالملمح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية وقدرتهم على تحويل المعرفة، الضمنية إلى معرفة صريحة.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ان طفل التربية التحضيرية وبعد اكتسابه المجموعة من الخبرات المعرفية في صورتها الضمنية عن طريق ما تقدمه البرامج التعليمية التحضيرية من خدمة لهذه الفئة، له القدرة على تحويل المعرفة إلى مجموعة من المهارات وسلوكات التي تساعده على الأداء والتفاعل داخل الصف الدراسي وذلك من وجهة نظر معلمين المرحلة الابتدائي.

الدراسة الرابعة عشر: (اميطوش و كبري، 2020) حول التربية التحضيرية وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي - دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية لولاية تيزي وزو، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تأثير التربية التحضيرية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ومعرفة الخصائص النفسية المميزة لهذه الفئة في

المجال المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، استخدم الباحثان استبانة مكونة من (32) بنداً من اعداد الباحثين

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ان التربية التحضيرية تؤثر ايجابيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأن التلميذ الذي يمر بأقسام التعليم التحضيري يتصف بخصائص نفسية تميزه عن أقرانه .

الدراسة الخامسة عشر: (عزوز، 2020) هدفت هذه لدراسة النظرية الى توضيح المعطيات الكمية الخاصة بالتربية التحضيرية، إعداد بعض الوثائق تجهيز الأقسام و تكوين المربين، يبقى أن تضافر جهود جميع المعنيين بهذا النوع من التربية ضروري لتحقيق الأهداف التي وردت في القانون التوجيهي للتربية الوطنية والتي ينتظرها منهم المجتمع الجزائري.

الدراسة السادسة عشر: (حواس و بشلاغم، 2021) حول دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية عند الأطفال، تهدف هذه الدراسة الى مدى إسهام التربية التحضيرية كنوع من التعليم المسبق في تنمية المهارات اللغوية للطفل، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة الدراسة وتم تطبيق استبيان من اعداد الباحثين، طبق على عينة قدرت بـ100 معلم ومعلمة ممن درسوا الاقسام التحضيرية موزعين على 06 ولايات.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن التربية التحضيرية تسهم في تنمية المهارات اللغوية الأربعة عند الطفل.

الدراسة السابعة عشر: (منصوري و بزاوي، 2022) تهدف الدراسة الحالية إلى إظهار أثر التربية التحضيرية الملحق بالمدرسة الابتدائية على قدرة الاستعداد المدرسي للطفل من خلال دراسة مقارنة لمجموعتين من الأطفال المجموعة الملتحقة بالتربية التحضيرية والأخرى الغير ملتحقة بها، تم اعتماد المنهج الوصفي الإحصائي، بإستخدام اختبار الاستعداد المدرسي لأطفال الحضانة والروضة المعد من الدكتور أحمد أحمد عواد، على عينة عدد أفرادها 120 طفل وطفلة مقسمة إلى مجموعتين المجموعة الملتحقة بالتربية التحضيرية تضم 60 طفل وطفلة، والمجموعة الغير ملتحقة بالتربية التحضيرية وتضم أيضا 60 طفلا وطفلة.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن الأطفال الملتحقين بالتربية التحضيرية يتميزون بمستوى استعداد مدرسي مرتفع، والأطفال الغير ملتحقين بالتربية التحضيرية يتميزون بمستوى استعداد مدرسي دون المتوسط.
- وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالتربية التحضيرية والغير ملتحقين بها.

الدراسة الثامنة عشر: (آمنة و العربي، 2022) هدفت هذه الدراسة إلى تقصى دور الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية (5-6) سنوات من وجهة نظر الأساتذة، تم استخدام المنهج الوصفي، حيث طبقت الدراسة على 61 أستاذًا وأستاذة من مختلف الابتدائيات بولاية جيجل ، تم أيضا تطبيق استبيان مكون من ثلاث محاور من اعداد الباحثين إذ بلغ مجموع بنودها 29 بندا، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بواسطة برنامج (spss) .

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- الألعاب التعليمية لها دور في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية من وجهة نظر الأساتذة بدرجة موافقة عالية.

الدراسة التاسعة عشر: (زعموش و بكيري، 2022) حول دور الاساليب التربوية في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية لدى طفل المرحلة التحضيرية حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصي دور الأساليب التربوية في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية لدى طفل المرحلة التحضيرية، ولهذا الغرض اختيرت عينة قوامها (60) مربى يعملون في المدارس الابتدائية بولاية جيجل، وتم استخدام استبيان من اعداد الباحثين تمت المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لأسلوب الثواب والعقاب دور في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة التحضيرية بدرجة متوسطة.
- لأسلوب اللعب التربوي دور في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة التحضيرية بدرجة عالية.
- لأسلوب الحوار والمناقشة دور في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة التحضيرية بدرجة عالية.

الدراسة العشرون: (سير، تلي، و عيسو، 2022) دور التربية التحضيرية في تنمية الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي (دراسة ميدانية مقارنة) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التربية التحضيرية في تنمية الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس القرآنية والتلاميذ الذين التحقوا بالتعليم التحضيري، وهدفت الدراسة للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث في درجة الذكاء اللغوي على عينة من تلاميذ السنة أولى ابتدائي في أربعة ابتدائيات من ولاية تيسمسيلت، تم تطبيق مقياس الذكاء اللغوي للباحثة شاهين سوزان عبد العاطي عطية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك دور قوي للتربية التحضيرية في كل من المدارس القرآنية وأقسام التعليم التحضيري في تنمية الذكاء اللغوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء اللغوي للتلاميذ الذين التحقوا بالمدارس القرآنية والتلاميذ الذين التحقوا بأقسام التعليم التحضيري لصالح التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس القرآنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء اللغوي لتلاميذ السنة أولى ابتدائي تعزى إلى متغير الجنس.

الدراسة الواحدة والعشرون: (قدي، 2023) حول التعلم باللعب وأثره على تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال المرحلة التحضيرية في ضل المناهج التربوية الحديثة تهدف هذه الدراسة للكشف عن التعلم باللعب وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال المرحلة التحضيرية في ظل المناهج التربوية الحديثة دراسة ميدانية بولاية مستغانم للسنة الدراسية، وتمثلت الأداة الرئيسية للدراسة في برنامج التعلم باللعب من تصميم الباحثة، ومقياس تورنس للتفكير الإبداعي، كما تم الاعتماد على المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ من تلاميذ المرحلة التحضيرية، موزعين على مجموعتين إحداها مكونة من (15) طفل طبق عليهم التعلم باللعب، والأخرى مكونة أيضا من (15) طفل لم يطبق عليهم التعلم باللعب.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيا في التفكير الإبداعي بين مجموعة الأطفال الذين طبق عليهم التعلم باللعب والأطفال الذين لم يطبق عليهم التعلم باللعب، ولصالح المجموعة التي طبق عليهم التعلم باللعب.

الدراسة الثانية والعشرون: (مدادي، 2024) حول الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة التحضيرية وتطبيقاتها، تهدف هذه الدراسة إلى توضيح الخصائص النمائية لطفل المرحلة التحضيرية ومطالب النمو في هذه المرحلة العمرية والتطبيقات التربوية الملائمة لاحتياجات وقدرات الطفل في هذا السن تم استخدام المنهج الوصفي (دراسة تحليلية)،

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المرحلة التحضيرية مهمة في حياة الطفل وتصنف ضمن فترة ما قبل المدرسة التي تمتد حتى سن السادسة من العمر.
- يمر الطفل في مرحلة التربية التحضيرية بإحدى أهم المراحل التربوية والحياتية، حيث تعتبر مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات نموه من النواحي المختلفة الجسمية، العقلية، اللغوية، الاجتماعية، والانفعالية.
- تتنوع متطلبات النمو في هذه المرحلة العمرية، ومعرفة مطالب نمو كل مرحلة عمرية مهم جدا لتوجيه العملية التربوية.
- يتميز طفل هذه المرحلة بالعديد من الخصائص النمائية جسمية، حركية، حسية إدراكية، انفعالية عقلية ومعرفية، لغوية واجتماعية، ويجب على المعلمين فهم ومعرفة هذه الخصائص لتحقيق دورهم الفعال والمثمر بشكل إيجابي.

2.6 الدراسات السابقة الخاصة بمتغير المعايير العالمية

الدراسة الأولى: (Sansanelli و Ackerman، 2010) حول مصدر معايير التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في مراكز رعاية الأطفال: الآثار المترتبة على المستفيدين المحتملين من صندوق تحدي التعلم المبكر يهدف صندوق تحدي التعلم المبكر الفيدرالي المقترح إلى تحسين جودة برامج الرعاية والتعليم المبكر من خلال تعزيز دمج معايير البرامج والتعليم المبكر الأكثر صرامة من تلك الموجودة عادة في مراكز رعاية الأطفال، يجب على الحاصلين على منح ELCF أيضًا تحديد خططهم للتنمية المهنية والمساعدة الفنية لدعم هذه الجهود. بهدف إعلام الحاصلين المحتملين على منح ELCF ، تتناول هذه المقالة نتائج مسح على مستوى الولاية لـ 391 مديرًا لمركز رعاية أطفال يركز على مصدر توقعات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة ومعايير البرنامج.

توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

- أفاد غالبية المديرين الذين شملهم الاستطلاع أن معايير ترخيص رعاية الأطفال في الولاية مستخدمة.
- أفاد مديرون إضافيون أن معايير برنامج ما قبل الروضة أو معايير التعلم المبكر في الولاية تعمل كمصدر حالي لهم.
- ومع ذلك، تشير ردود أخرى إلى أن مصطلحي "معايير البرنامج" و"معايير التعلم" قد لا يكونان حتى جزءاً من مفردات رعاية الأطفال الحالية.
- تشير هذه النتائج إلى أن المستفيدين المحتملين من منحة ELCF قد يكونون في وضع أفضل لمساعدة مراكز رعاية الأطفال على دمج معايير البرامج والتعلم الأكثر صرامة إذا صمموا مستويات مختلفة من التدريب والمساعدة الفنية بناءً على تنوع جودة رعاية الأطفال بدءاً من مواصفات مراكز رعاية الأطفال، رعاية الأطفال، المعايير الأكاديمية، منح التمويل، المنح، الحواجز، الاستطلاعات الهاتفية، تحسين التعليم، تحسين البرنامج، مواقف الإداريين، كتابة المقترحات، التمويل التعليمي، المصادر الأولية، الممارسات التعليمية مركز تبادل المعلومات حول التعليم المبكر وتربية الأطفال.

الدراسة الثانية: (April LeeAnn Staubs , 2015) حول سياسات التوجيه في برامج رعاية

الأطفال المبكرة المعتمدة من NAEYC وكيفية معالجتها للسلوكيات الصعبة في جميع أنحاء الولايات المتحدة، الهدف من هذه الدراسة هو تقييم السياسات الحالية باستخدام قائمة المراجعة السياسة لتوجيه سلوك الطفولة المبكرة من (EC-BGPEC) وأيضاً فهم الظروف التي تدعم سياسات التوجيه الأفضل، وشمل هذا المشاركون في برامج رعاية الأطفال المبكرة المعتمدة من الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) حيث أعدوا 1536 برنامجاً لرعاية الأطفال المبكرة معتمداً من NAEYC واستبيان السلوك الديموغرافي والتحدي وقدموا 323 من برامج رعاية الأطفال المبكرة يشمل هذه سياسات توجيهية، تم استخدام ثلاثة قوائم مراجعة سياسة توجيه سلوك الطفولة المبكرة (EC-BGPEC) لتقييم 323 سياسة توجيهية تم تقديمها.

توصلت نتائج هذه الدراسة الى:

أشارت النتائج إلى أن السياسات في المتوسط تناولت فقط حوالي نصف السمات الأساسية لسياسة التوجيه عالية الجودة. أشارت النتائج أيضاً إلى أن المستويات التعليمية للمديرين في البرامج لم تكن مرتبطة

بجودة سياسة التوجيه أو نسبة الأطفال المطرودين من برنامج رعاية الأطفال المبكرة، لم يتم العثور على علاقات مهمة.

الدراسة الثالثة: (محمد علي و علي ابراهيم، 2015) حول برنامج مقترح لتعليم العلوم والتكنولوجيا والرياضيات بمرحلة رياض الاطفال في ضوء المعايير العالمية، هدفت الدراسة الى بناء قائمة بمعايير تعليم مجالي العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في مرحلة رياض الأطفال في ضوء المعايير العالمية تقديم تصور لبرنامج مقترح لتعليم العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في مرحلة رياض الأطفال في ضوء المعايير العالمية، وهذا بإتباع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب طرح التصورات، تم إعداد قائمة مقترحة لمعايير تعليم العلوم و التكنولوجيا و الرياضيات بمرحلة رياض الأطفال، وعرضها وتطبيقها على عينة دراسة قدرها 46 فردا متمثلة في معلمات رياض الأطفال وخبراء تربويين وباحثين اكاديميين.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أهمية جميع المؤشرات الموضوعية في كل مجالات تعليم الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال حسب المعايير العالمية.
- كما تم وضع تصور مقترح لبرنامج تعليم العلوم والتكنولوجيا والرياضيات بمرحلة رياض الاطفال في ضوء المعايير العالمية.

الدراسة الرابعة: (Maria Spirakus، 2018) حول تحليل مقارن للوثائق حول متطلبات الدولة لمعلمي الطفولة المبكرة ومعايير NAEYC ونظريات التنمية، توضح هذه الدراسة من خلال جانبها النظري الفجوة بين فهمنا الحالي لتطور الطفل والسياسات العامة، الغرض من هذه الدراسة هو فحص التوصيات المتعلقة بمعايير الطفولة المبكرة لبرامج الإعداد من كل من الأدب وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة كما هو موجود في الشهادات والاعتمادات برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة قبل الخدمة، إن إعداد معلمي التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة هو المفتاح لبناء أساس ناجح للنجاح الأكاديمي المستقبلي للمتعلمين الصغار يجب على المعلمين في تعليم الطفولة المبكرة أن يكونوا على دراية بأهمية تنمية الطفولة المبكرة والتي تم التطرق اليها في ضوء معايير NAEYC وبناء على مجموعة النظريات وتطبيقها في فصولهم الدراسية.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

تعليم الطفولة المبكرة يعد إعداد المعلمين أمراً أساسياً لبناء أساس ناجح للنجاح الأكاديمي المستقبلي للمتعلمين الصغار، مع التطور السريع الذي يحدث مع أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، هناك العديد من المجالات المهمة في تعليم الطفولة المبكرة التي يجب على هؤلاء المعلمين التركيز عليها. بدون المعرفة المناسبة بكيفية العمل مع المتعلمين الصغار، قد لا يساعد معلمو الطفولة المبكرة الأطفال على تحقيق التطور الأمثل، لهذا لا يمكن نجاح برنامج دراسي الا بوجود معلم فعال، إن المؤهلات والشهادات والدرجات التي حصل عليها معلمو التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لها أهمية بالغة في تعلم الأطفال وتطورهم.

الدراسة الخامسة: (منصور و ذخيرة، 2020) حول نموذج مقترح لروضة ذكية بجمهورية مصر

العربية في ضوء معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال (NAEYC) هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية للروضة الذكية، وأسس بناء معايير رياض الأطفال، ومعايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال، إلى جانب استكشاف الواقع الحالي للروضات المصرية ووضع نموذج مقترح لروضة ذكية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال، تم استخدام المنهج الوصفي، مع الاستعانة بالمجموعة البؤرية كأحد الأدوات المنهجية المنتشرة حالياً في الأبحاث والدراسات، وشملت العينة مجموعة أكاديمية وتعليمية بلغ عددهم (٢٠).

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أهمية التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الذكي برياض الأطفال وإدخال المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها وتفعيل نظم الإدارة الإلكترونية بها.

كما قامت الباحثة بتصميم نموذج مقترح لروضة ذكية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال لتحسين الواقع الحالي للروضات المصرية ومسايرة الاتجاه العالمي نحو التحول للتعليم الذكي بمرحلة رياض الأطفال.

الدراسة السادسة: (Namukasa و Lartebea Aryee، 2021) حول المعرفة التربوية

لتدريس الرياضيات في مدارس مونتيسوري، الهدف من هذه الدراسة هي المعرفة التي يحتاجها المعلمون في التدريس والتي تُدرس على نطاق واسع لتحديد فئاتها الرئيسية، تدور نتائج دراسة حول معرفة المعلمين بالرياضيات في مدارس مونتيسوري، ففي المدارس المعتمدة من مونتيسوري، يتعلم المعلمون كيفية تدريس الرياضيات بطرق مختلفة عن تلك التي يكتسبها المعلمون أنفسهم في المدارس غير المعتمدة من مونتيسوري، ونحن نسأل: ما هي المعرفة التي يتعلمها المعلمون؟ وكيف يستمرون في تحسين هذه المعرفة في التدريس

في الفصول الدراسية؟ ومنه نستمد من إطار معرفة المعلمين القائم على دراسات وطنية لتفسير البيانات المختلفة من دراسة حالة. ومنه تهدف الدراسة إلى إعلام البحوث حول خصائص المعلمين اللازمة للتنفيذ المتسق للإصلاح التعليمي.

توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

- أنه لكي ينجح معلمو مونتيسوري من رياض الأطفال حتى الصف السادس في تدريس الرياضيات في الفصول الدراسية المعتمدة من مونتيسوري، فإنهم يحتاجون إلى معرفة المعلمين بمواد مونتيسوري، والدروس وتقديم المحتوى وفقاً لفلسفة مونتيسوري ومنهجها التربوي؛ فضلاً عن عملية فهم المفاهيم التي سيتم تقديمها بشكل مستقل.

- وتشير النتائج الى المزيد من التطوير حول معرفة المعلمين والتي لها آثار مصممة على فرص تدريب المعلمين في ثلاث فئات فرعية؛ وهي التدريس والتعلم ومعرفة الكفاءة المهنية وهذا ما يضمن التطبيق الصحيح لمنهج التعلم لمونتيسوري.

الدراسة السابعة: (عزيزة أحمد، الجرواني، و محمد علي، 2021) حول فاعلية استخدام كتاب

الالكترونى لتنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة في ضوء وثيقة معايير جودة التعليم لمرحلة رياض الأطفال، هدفت الدراسة إلى التعرف على مفاهيم علوم الحياة المستهدفة تنميتها لدى أطفال الروضة، تم إعداد كتاب الإلكتروني الذي يمكن أن ينمى بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة، وقد تضمن الكتاب سبعة محاور أساسية (الإنسان - الثدييات - الطيور - الزواحف والبرمائيات - الحشرات والعناكب - الأحياء المائية - النبات)، كما تم تقديم المحاور الأساسية في ثلاثة مستويات (المستوى الأول البداية: استمع وردد مع الغنوة والحدوة)، (المستوى الثاني التنمية: انطق يا شطور مع القاموس المصور)، (المستوى الثالث الإثراء - شاهد وتعلم من الموسوعة الناطقة)، كما هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة، ونظراً لطبيعة الدراسة، وتحقيقاً لأهدافها، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، القائم على نظام المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، لاستقصاء أثر استخدام الكتاب الإلكتروني، في مستوى أداء الأطفال على اختبار مفاهيم علوم الحياة الإلكتروني المصور للأطفال، وذلك للتحقق من فروض الدراسة.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ارتفاع مستوى أطفال المجموعة التجريبية التي تم تطبيق الكتاب الإلكتروني عليهم وذلك بالمقارنة بالمستوى المنخفض لأطفال المجموعة الضابطة وذلك على مقياس مفاهيم علوم الحياة الإلكتروني المصور .

- هذا وتوصى الدراسة بإستخدام الكتاب الإلكتروني الذي تم تصميمه فى تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة على جميع أطفال مرحلة رياض الأطفال، الاستفادة من وسائط التعليم الإلكتروني المتنوعة كوسيلة لتنمية المفاهيم المتنوعة لدى طفل الروضة، الاستفادة من الكتاب الإلكتروني والاعتماد عليه كوسيلة تعليمية لتحقيق جودة الفاعلية التعليمية فى مرحلة رياض الاطفال، الاهتمام ببرامج التنمية المهنية الخاصة بتدريب معلمات رياض الاطفال على التعامل مع تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ووسائطه المتنوعة، على أن تكون هذه البرامج مستمرة وتساير كل ما هو جديد فى المستجدات التكنولوجية والذي سيكون له عظيم الأثر على الطفل والعملية التعليمية ككل.

الدراسة الثامنة: (سلمى على، الواحد على ، و على غبيش، 2021) حول المعايير العالمية اللازمة لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة، هدف هذا البحث إلى تحديد المعايير العالمية اللازمة لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى أطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحديد تلك المعايير العالمية، بعد التأكد من صحتها عن طريق تعديلات السادة المحكمين، ومن نتائج البحث :

تم التأكيد على أهمية المعايير العالمية اللازمة لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة.

الدراسة التاسعة: (ورده عادل ، 2023) حول الفعالية التعليمية الخاصة بالمتعلم بمدارس التربية الخاصة في ضوء وثيقة معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تهدف الدراسة الى التعرف على متطلبات تحقيق الفعالية التعليمية بمدارس التربية الخاصة في ضوء وثيقة معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد كما سعت الى اعداد ووضع تصور مقترح لتحقيق الفعالية التعليمية بمدارس التربية الخاصة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي تم استخدام استبانة طبقت على عينة اخذت بطريقة عشوائية موزعة علة 167 معلم و 16 مدير .

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- تم التطرق الى معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد

- كما اكدت الدراسة ان من متطلبات تحقيق الفعالية التعليمية الخاصة بالمتعلم المشاركة في أنشطة التوعية الصحية داخل المؤسسة، مراعاة تعليمات الأمن والسلامة في أوقات الأزمات، التعامل مع الآخرين بشكل لائق، تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المواد الدراسية، حرص المتعلم على النظافة الشخصية.

الدراسة العاشرة: (مسعد، عبد الفتاح، و ابراهيم، 2023) حول درجة تضمين معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال في مؤسسات رياض الأطفال في محافظة دمياط (NAEYC) تهدف الدراسة الى التعرف على درجة تضمين معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال NAEYC، ورصد الواقع للتعرف علي مدى درجة تطبيق هذه المعايير في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط، واستخدم البحث المنهج الوصفي مع تطبيق الاستبيان كأداة للبحث والتي طبقت علي عينة قوامها 449 فردا.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن المتوسط العام لآراء عينة البحث حول درجة تضمين معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال بمؤسسات رياض الأطفال المعتمدة بمحافظة دمياط جاء بدرجة تحقق عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام عينة البحث بلغ (٢٠٨٣٧٩)، وبوزن نسبي (%٩٤٠٦٠)، وبانحراف معياري (٠,١٠٤٦٩) وتشير تلك القيم إلى أن متوسط آراء عينة البحث حول درجة تضمين معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال NAEYC في مؤسسات رياض الأطفال في محافظة دمياط جاء بدرجة عالية.

الدراسة الحادية عشر: (اروى خليل، 2024) حول فاعلية الألعاب التربوية في تنمية بعض المفاهيم الغذائية لطفل الروضة في ضوء المعايير العالمية، هدفت الدراسة الى تنمية بعض المفاهيم الغذائية لطفل الروضة في ضوء المعايير العالمية باستخدام الألعاب التربوية، تم اعداد وتصميم برنامج قائم على الألعاب التربوية لتنمية بعض المفاهيم الغذائية لطفل الروضة مع الاخذ بالمعايير العالمية والتعرف على فاعلية برنامج الألعاب التربوية لتنمية بعض المفاهيم الغذائية لطفل الروضة في ضوء المعايير العالمية، تم تطبيق اختبار المفاهيم الغذائية لطفل الروضة، وبرنامج ألعاب تربوية كمدخل لتنمية بعض المفاهيم الغذائية لطفل الروضة في ضوء المعايير العالمية تم اتباع المنهج الشبه تجريبي، عينة الدراسة تمثلت في عشرين طفل من الأطفال الملتحقين بإحدى الحضانات الموجودين بمدينة طنطا (حضانة المستقبل)، تتراوح أعمارهم من خمسة الي ستة سنوات.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أطفال عينة البحث في كلا التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الغذائية لصالح الأداء البعدي، وبالتالي تحقق فروض البحث الحالي والمتمثلة في:

- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمفهوم الغذاء الخاص بمعيار اكتساب الطفل المفاهيم الأساسية للتغذية الصحية.
- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمفهوم العناصر الغذائية الخاص بمعيار اكتساب الطفل المفاهيم الأساسية للتغذية الصحية .
- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمفهوم الغذاء الصحي والغذاء الغير صحي الخاص بمعيار تنمية مفاهيم سلامة الغذاء .
- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمفهوم السلوك الصحي والسلوك الغير صحي الخاص بمعيار تنمية السلوكيات الغذائية السليمة.

3.6 دراسات مشابهة لموضوع الدراسة الحالية:

الدراسة الأولى: (مدور ، دبراسو، و جعفر، 2016) حول تقويم برنامج التربية التحضيرية في

ضوء النماذج المعاصرة، بينت الدراسة ان مرحلة النمو الممتدة ما بين الرابعة والسادسة من العمر، مرحلة حرجة في نمو شخصية الطفل وتطوره، ففيها تبنى الأسس الأولى للشخصية، وفيها إمكانات كبيرة للتعلم إذا استغلت استغلالاً فعالاً وهادفاً، وخاصة عن طريق نشاط اللعب المسيطر على حياة الطفل في هذه المرحلة يلعب الطفل وفي نفس الوقت يحب ان يتعلم. وكما بينت نتائج البحوث المقارنة أن الأطفال الذين استفادوا من خدمات التربية التحضيرية هم أسرع نمواً وتطوراً كما وكيفا من غيرهم، خاصة فيما يتعلق بالقدرات العقلية والتواصل والتفاعل مع الغير والالتزان الانفعالي، انطلاقاً من هذه الحقائق، جاء اهتمام وزارة التربية الوطنية في بناء منهاج خاص بهذه المرحلة حتى تتوفر ظروف التكفل النوعي بالطفولة الصغرى في مختلف الفضاءات المتخصصة في التربية التحضيرية، وقد بدأ في تطبيق هذا المنهاج منذ سنة 2004 وتم تعميمه في معظم المدارس الابتدائية على مستوى الوطن، وتأتي هذه الدراسة لكشف عن مجموعة من الجوانب حول برنامج التربية التحضيرية في الجزائر لغرض تقويمه وذلك في ضوء النماذج المعاصر

ومنه خلال استعراض الباحثات لمنهج التربية التحضيرية في الجزائر وجدوا أنه مؤسس كي يحقق أقصى نمو للطفل في جميع جوانبه العقلية والنفسية والجسمية إلا أنه بالمقارنة مع النموذج العالمي الذي تعرضوا له فإنه لا يزال يفتقر إلى مجموعة من الأمور كي يواكب المناهج المعاصرة مثل مربية التعليم التحضيري واستعمل نظريات التعلم المختلفة وعدم تكامل في طريقة تقديم الأنشطة.

الدراسة الثانية: (عبد الله الخليلي، 2017) حول تطوير ثلاث وحدات دراسية قائمة على منهج الخبرة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة وقياس أثرها في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى أطفال الروضة في الأردن هدفت هذه الدراسة إلى تطوير ثلاث وحدات دراسية في ضوء منهج الخبرة القائم على المعايير العالمية للطفولة المبكرة وقياس أثرها في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى أطفال الروضة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال رياض الأطفال في مديرية تربية عمان الأولى للعام الدراسي (2015/2014) والبالغ عددهم (3782) طفلاً، وتكونت عينة الدراسة من (35) طفلاً في روضة الأميرة عالية التابعة لمديرية تربية عمان الأولى تم اختيارهم قصدياً، وجرى تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأعدت الباحثة دليلاً لتوظيف الوحدات المطورة واختباراً لقياس مهارات التواصل اللغوي بلغ معامل ثباته (0.83)، كما تم استخدام تحليل التباين المصاحب (One- Way ANCOVA).

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- تم الكشف على فاعلية استخدام الوحدات الدراسية القائمة على منهج الخبرة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى أطفال الروضة في الأردن.
- كما أوصت الباحثة باستخدام الوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة في تعليم أطفال رياض الأطفال.

الدراسة الثالثة: (سعيد شمسان، 2019) حول تقويم برامج رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الرياض بمدارس مدينة تعز في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العالمية، هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم برامج رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الرياض بمدارس مدينة تعز في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العالمية، تم اتباع المنهج الوصفي التحليل تم اعداد استبانة للإجابة على أسئلة الدراسة، ومنه وتم التعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توفر المعايير في برامج رياض الأطفال تعزى لأثر كل من المتغيرات الآتية: (المؤهل - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية)، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن درجة توفر المعايير العالمية في برامج رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات جاء متوسطاً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05) في استجابات أفراد العينة لدرجة توفر المعايير العالمية في برامج رياض الأطفال تعزى لأثر أي من المتغيرات الآتية: (المؤهل- سنوات الخبرة)، بينما توجد فروق تعزى لمتغير خضوع معلمات الرياض لدورات تدريبية في الأبعاد الآتية: (الانتماء، والاتصال، والدرجة الكلية)، ولم توجد فروق في بعدي (الرفاهية والاستكشاف).

الدراسة الرابعة: (عبد المنعم و قرشي، 2019) حول تقويم محتوى منهج (اكتشف-تعلم-شارك)

لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المهارات العلمية وبعض مهارات علم النفس الإيجابي من وجهة نظر معلمات الروضة هدفت هذه الدراسة إلى تقويم محتوى منهج (اكتشف - تعلم - شارك) لرياض الأطفال المستوى الأول في ضوء بعض المهارات العلمية (مهارات العلم الأساسية - مهارات التفكير العليا - المهارات العملية) وبعض مهارات علم النفس الإيجابي (المهارات الاجتماعية - المهارات النفسية) وللوصول إلى هدف البحث الحالي تم استخدام قائمة لبعض المهارات العلمية وبعض مهارات علم النفس الإيجابي لمنهج رياض الأطفال) قام الباحثين بإعداد استمارة تحليل منهج اكتشف - تعلم - شارك للمستوى الأول رياض الأطفال في ضوء بعض المهارات العلمية، وبعض مهارات علم النفس الإيجابي حيث بلغ حجم العينة عشر موجهات ومعلمات رياض الأطفال ذوات خبرة تجاه محتوى منهج رياض الأطفال لا تقل عن عشرة سنوات خبرة، وكان الانحراف المعياري تقديره (0.13) تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي .

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

توصل البحث إلى عدم الاستيفاء بين المهارات العلمية ومهارات علم النفس الإيجابي ويرجع ذلك إلى قلة عدد نواتج التعلم اللازم وجودها لاستيفاء هذه المهارات السالفة الذكر والتي بدورها سوف تؤدي إلى وجود خلل في المحتوى وأساليب التقويم التي تحقق هذه النواتج.

الدراسة الخامسة: (العليمات و داود، 2020) حول تطوير وحدات من المنهاج الوطني التفاعلي

لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن في ضوء المعايير العالمية هدفت الدراسة إلى تطوير ثلاث وحدات من المنهج الوطني التفاعلي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، تم اتباع المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، واستخدم الباحثان اختبار مهارات القراءة والكتابة، الذي تم التحقق من

صدقه وثباته، وتطبيقه على عينة الدراسة، ثم تدريس الوحدات المطورة ثم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة بعدياً.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فرق دال إحصائياً في أداء أطفال الروضة على اختبار مهارات القراءة البعدي، ووجود أثر للوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة على مهارات الكتابة البعدي لدى أطفال الروضة في الأردن.

الدراسة السادسة: (العتيبي و الرويس، 2020) حول تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية هدف البحث إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة البحث من كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، وتمثلت أداة البحث في بطاقات تحليل محتوى تم بنائها في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن مستوى توافر معايير المحتوى الأربعة بمتوسط حسابي لكل منها من أصل (2) على النحو التالي:

- مستوى التوافر لفرع الأعداد والعمليات عليها "متوسط" بمتوسط حسابي (1.25).
- ومستوى التوافر لفرع الجبر والتحليل "متوسط" بمتوسط حسابي (0.84).
- ومستوى التوافر لفرع الهندسة والقياس "متوسط" بمتوسط حسابي (0.86).
- ومستوى التوافر لفرع الإحصاء والاحتمالات "منخفض" بمتوسط حسابي (0.65).

الدراسة السابعة: (Gur Dortok ، Dursun ، Basaran ، و Yilmaz ، 2021) حول تقييم

برنامج التعليم ما قبل المدرسي وفقاً لنموذج CIPP هدفت الدراسة الى تقييم برنامج التعليم ما قبل المدرسي وفقاً لنموذج CIPP (السياق والمدخلات والعمليات والمنتج) الذي ينتمي إلى Stufflebeam تم استخدام تصميم متوازي من أساليب البحث. تمثلت عينة الدراسة في 122 معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة يعملون في المدارس الحكومية أو الخاصة في، تم جمع البيانات النوعية من 10 معلمين لمرحلة ما قبل المدرسة من

خلال مقابلة عبر الإنترنت بمساعدة نموذج مقابلة شبه منظم، تم استخدام "مقياس تقييم برنامج التعليم ما قبل المدرسي" و "نماذج المقابلة شبه المنظمة" كانوا من اعداد الباحثين.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- تبين أن المعلمين ذكروا أكثر الآراء سلبية في بُعد السياق، ذكر المعلمون أنه لا توجد معدات كافية لتنظيم مراكز التعلم في هذا البعد، وأن الخصائص المادية للمدارس ليست كافية للتعليم ما قبل المدرسي.

- ورغم أن الآراء كانت إيجابية بشكل عام في البعد المدخل، إلا أنه تبين أن الفروق الفردية بين الأطفال وعامل الأسرة لم تؤخذ في الاعتبار في البرنامج.

- وأخيراً، عندما ننظر إلى البعد المنتج، فقد ذكر المعلمون أن التعليم قبل المدرسي يسهل التوجه المدرسي للأطفال ويكون فعالاً في إعداد الأطفال للمدرسة الابتدائية، لكن التعليم قبل المدرسي ليس فعالاً في حل المشكلات الناشئة عن الأسرة.

الدراسة الثامنة: (القرع، 2021) حول أسس عملية التقييم في مرحلة التربية التحضيرية هدف
هذا البحث الى التطرق إلى معالجة الإشكالية المتعلقة " بأسس عملية التقييم في مرحلة التربية التحضيرية "من خلال الاعتماد على المنهج التحليلي أي تحليل وتقييم المرحلة التحضيرية وإلقاء نظرة على أهم النقائص الموجودة وإعطاء حلول ونماذج ممكنة.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أهمية تقييم الأهداف المسطرة في المرحلة التحضيرية ومدى انعكاسها على الطفل وكذلك تقييم القسم التحضيري الخاص بهذه المرحلة وبالتالي المساهمة والغوص حول ما هي أهم النقائص الموجودة فيه وما يجب توفيره وكذلك تقييم المنهاج الذي وضع من أجلها مما يمكن من تعديله والقدرة على ملاحظة أهم الإيجابيات والسلبيات التي يحتويها.

- للتقويم أهمية كبيرة في المرحلة التحضيرية حيث يساعد الطفل في تنمية رصيده اللغوي وزيادة المفاهيم لديه.

- الكشف على عدة أسس للتقويم في المرحلة التحضيرية أهمها تقييم الأهداف المراد تحقيقها في هذه المرحلة والمسطرة سابقا في البرنامج التعليمي ومدى ما حققته من غايات ومعالجة النقائص التي لم تحققها هذه الأهداف.

- تقويم المساحات ويقصد بها تقويم القاعة التدريسية للطفل و هل توفرت على الوسائل الضرورية المساعدة في تعلم الطفل والملائمة لسنه ومختلف جوانب نموه و الحكم عليها ومعالجة النقائص التي تلزم القسم التحضيري والعمل على توفير هذه الوسائل الضرورية لتعليم الطفل وفق جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية.

- تقويم البرنامج التحضيري المسطر من قبل المنظومة التعليمية ومدى تحقيقه للأهداف المبرمجة من قبل من العناصر الأساسية التي تتضمن تقويم البرنامج، إجراءات التنفيذ، ومدى اهتمامه بتنمية المهارات اللغوية للطفل ومواكبة المربين للتطورات العملية التربوية تعديله إذا اقتضت الضرورة وإذا ما كان هناك نقائص موجودة فيه فإن التقويم يساهم بشكل كبير في إظهار هذه العيوب وتعديلها.

سابعا: مناقشة الدراسات السابقة

لتحديد الفجوة العلمية بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة سنتطرق الى مناقشة الدراسات السابقة، من حيث الموضوع والهدف والمنهج والعينة والأدوات ومنه فيما يلي عرض للنقاط الأساسية التي يمكن من خلالها تحديد التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث الموضوع:

• **الدراسات سابقة:** معظم الدراسات السابقة تركز على تقويم مناهج رياض الأطفال أو برامج التعليم المبكر في ضوء المعايير العالمية، مثل دراسة (سعيد شمسان، 2019) التي تركز على تقويم برامج رياض الأطفال في ضوء المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمات، أو دراسة (مسعد، عبد الفتاح، و ابراهيم، 2023) التي تناولت توافر معايير الرابطة الوطنية الأمريكية في رياض الأطفال.

• **الدراسة الحالية:** تتمحور حول تصميم شبكة تقويم منهج بناءً على المعايير العالمية المحددة، هذه الشبكة تهدف إلى تقييم فعالية المنهج المستخدم في ضوء هذه المعايير، مما يضيف بُعدًا جديدًا في كيفية بناء أدوات تقويم متكاملة لقياس جودة المناهج.

الفجوة العلمية:

في حين أن الدراسات السابقة تقيم المناهج من خلال معايير موجودة، فإن الدراسة الحالية بالإضافة الى تقويم المنهج تركز ايضا على تطوير أداة تقويم جديدة، وهي شبكة تقويم منهجية متكاملة لمنهج التربية التحضيرية، مما يوفر أداة منهجية عملية للقياس، وهو ما قد يكون مفقودًا في الدراسات السابقة.

2. من حيث الهدف:

- **الدراسات سابقة:** تتراوح أهداف الدراسات السابقة بين تقويم فعالية المناهج، مثل دراسة (ورده عادل ، 2023) حول فعالية التعليم في مدارس التربية الخاصة، أو تحليل برامج محددة في ضوء معايير عالمية.
- **الدراسة الحالية:** الهدف هو تصميم شبكة تقويم لقياس فعالية المنهج وفقًا للمعايير العالمية المحددة، وهو هدف يركز على تطوير أداة عملية تقوم عناصر المنهج يمكن استخدامها في سياقات مختلفة من أجل تحسين فعالية المناهج

الفجوة العلمية:

بينما تركز الدراسات السابقة على تقويم وتحليل المناهج والبرامج، فإن الدراسة الحالية تركز على التصميم الفعلي لأداة تقويم منهج التربية التحضيرية وفق للمعايير العالمية كما تسعى الى وضع قائمة محددة بالمعايير العالمية لمناهج طفل ما قبل المدرسة ، وهذا ما يضيف قيمة عملية أكثر في تحسين ممارسات التقويم التربوي لمنهج التربية التحضيرية و رياض الأطفال لصالح أطفال الخمس سنوات.

3. من ناحية المنهج:

- **الدراسات سابقة:** تستخدم الدراسات السابقة بشكل أكثر المنهج الوصفي لتحليلي غالبًا، مثل المنهج الوصفي التحليلي في دراسة (سعيد شمسان، 2019) ودراسة (مسعد، عبد الفتاح، و ابراهيم، 2023) و دراسة (عزيزة أحمد، الجرواني، و محمد علي، 2021) ودراسة (البار و بن فريدة ، 2017) كما تم استعمال المنهج التجريبي في العديد من الدراسات السابقة خاصة المتعلقة بمتغير المعايير العالمية كدراسة (قادري و حريتي، 2017) و دراسة (كروش و بولحبال، 2017) .

• **الدراسة الحالية:** تركز على تحليل مضمون منهاج التربية التحضيرية والكتب المدرسية لتعرف على مدى توافر المعايير العالمية بهما، ال تطبيق المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المضمون.

الفجوة العلمية:

دراسة الحالية تسعى الى اعداد قائمة بالمعايير العالمية المحددة لبناء مناهج التربية التحضيرية في ضوء المعايير العالية، والكشف على مدى توافر هذه المعايير في المنهج التربوي والكتب المدرسية والمنهج الوصفي التحليلي سيساعد على تفسير وتحليل الظاهرة الدراسة بالتفصيل الممل وبطريقة منهجية مخططة تفيد في وضع نتائج مضبوطة.

4. العينة:

• **دراسات سابقة :** تنوعت عينات الدراسات السابقة ما بين معلمات رياض الأطفال مثل دراسة (البار و بن فردية ، 2017) ودراسة (العايب، 2018) وبين أطفال الخمس سنوات لرياض الأطفال مثل دراسة (الهاشمي و منصور، 2016) ودراسة (قيوم و بوثلجة، 2016) .

• **الدراسة الحالية:** تناولت الدراسة الحالية تحليل مضمون مناهج التربية التحضيرية والكتب المدرسية العينة تمثلت في المنهاج التربوي ودفاتر التربية التحضيرية الأنشطة العلمية واللغوية.

الفجوة العلمية:

دراسات سابقة تركز على تقييم آراء المعلمين أو نتائج الأطفال، بينما الدراسة الحالية ركزت على بناء أداة التقويم وعلى تقويم دفاتر الأنشطة لتربية التحضيرية و المنهاج المتبع، وهذا ما انعدم وجوده في الدراسات السابقة حسب ما تم الاطلاع عليه.

5. من حيث أداة الدراسة:

• **دراسات سابقة :** الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة تنوعت بين الاستبيان مثل دراسة (بكير، 2016) وأدوات التحليل المحتوى مثل دراسة (العتيبي و الرويس، 2020) وتطبيق كتب و اختبارات ومناهج جديدة و مقننة مثل دراسة (الهاشمي و منصور، 2016) .

• **الدراسة الحالية:** اعتمدت في أداة الدراسة على شبكة تقويم منهج التربية التحضيرية في ضوء المعايير العالمية المتمثل في المنهاج الوزاري التربوي لتربية التحضيرية ودفاتر الأنشطة.

الفجوة العلمية:

الدراسات السابقة اعتمدت على أدوات مثل الاستبانات وتطبيق أدوات مختلفة من أدوات المنهج التجريبي، بينما الدراسة الحالية تطرح أداة جديدة تُستخدم بشكل تكاملي مع عناصر المنهج لتقويم المنهج وفق للمعايير العالمية.

أوجه التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- معظم الدراسات السابقة تشترك في استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتقويم المناهج أو البرامج التعليمية.

- الهدف العام في العديد من الدراسات هو تقويم المناهج أو البرامج التعليمية في ضوء المعايير العالمية، وهو مشابه لهدف الدراسة الحالية.

أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- الدراسة الحالية تهدف الى تقويم منهج التربية التحضيرية في ضوء المعايير العالمية من خلال التركيز على تصميم شبكة تقويم وفق المعايير العالمية واعداد قائمة بالمعايير العالمية، وهي خطوة إضافية مقارنة بتقويم المناهج أو البرامج.
- الدراسة الحالية تسعى لتطوير أداة تقويم عملية قابلة للتطبيق، بينما العديد من الدراسات السابقة تركز على تقويم المناهج فقط.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

يسرت الدراسات السابقة للباحثة بناء خلفية معرفية نظرية وتطبيقية وضبط تصور شامل حول موضوع تقويم المنهج في ضوء المعايير العالمية، بحيث كان لها دور كبير في تحديد مجال اختيار المعايير العالمية وضبطها واعتماد بعضها في هذه الدراسة، كما أسهمت في الاعانة على ضبط الجانب المنهجي والمتمثل في المنهج، وبناء أداة الموضحة في شبكة التقويم، وتعيين ابعادها وكذا عينة الدراسة بحيث واجهت الباحثة صعوبة في تحديد العينة، كان للدراسات السابقة دور كبير في تجنب التكرار، وتعيين وتوضيح نقاط القوة والقصور في الدراسات السابقة، مما مكّن الباحثة من توجيه دراستها نحو الإضافة العلمية المرجوة والحديثة، كما انها كانت الموجه الأول نحو العديد من المراجع القيمة.

الفصل الثاني
التربية التحضيرية
لطفل ما قبل المدرسة
"عالميا ومحليا"

الفصل الثاني: التربية التحضيرية لطفل ما قبل المدرسة "عالميا ومحليا"

تمهيد:

1. لمحة تاريخية عن التربية التحضيرية في العالم وفي الجزائر:
 2. مفهوم التربية التحضيرية Preparatory Education
 3. تعريف طفل ما قبل المدرسة: "preschool child"
 4. أهمية التربية التحضيرية لطفل ما قبل المدرسة:
 5. الخصائص طفل ما قبل المدرسة:
 6. نظريات النمو والتعلم لطفل ما قبل المدرسة
 7. اهداف التربية التحضيرية عالميا وفي الجزائر:
- خلاصة:

تمهيد:

تعد التربية التحضيرية مرحلة مهمة جدا في إعداد الطفل للحياة المدرسية والاجتماعية اللاحقة، من خلال تنمية مهارات نموه المختلفة وتقوية شخصيته، لهذا أولى اهتماما بالتربية التحضيرية تطورا كبيرا على المستوى العالمي، مما انعكس على تطور الجانب التربوي في العديد من الدول العالم، وهذا ما تسعى له الجزائر، ومنه سنتناول في هذا الفصل لمحة تاريخية عن تطور التربية التحضيرية عالميا وفي الجزائر على وجه الخصوص، لتوضيح الخلفية التي انبثقت منها المناهج التربوية بعد ذلك، سيتم تقديم تعريف شامل لمفهوم التربية التحضيرية، مع توضيح مفهوم طفل ما قبل المدرسة، سنتم مناقشة أهمية التربية التحضيرية ودورها الحيوي في دعم النمو الشامل لطفل ما قبل المدرسة، سواء من الناحية المعرفية أو الاجتماعية أو العاطفية. كما سيتم استعراض خصائص هذه الفئة العمرية، لفهم احتياجاتهم الخاصة ومتطلباتهم التعليمية، ولتوفير إطار نظري متين، سيتم تحليل أهم نظريات النمو والتعلم المرتبطة بطفل ما قبل المدرسة، وكيفية تطبيقها في السياق التعليمي، وأخيرا، سيتم عرض الأهداف الرئيسية للتربية التحضيرية، التي تسعى إلى تحقيق تربية شاملة ومتكاملة ومتوازنة، تمهد الطريق للطفل لدخول المرحلة الابتدائية بثقة واستعداد.

1. لمحة تاريخية عن التربية التحضيرية في العالم وفي الجزائر:

يعتبر التعلم هو الوجه الآخر للتربية التي بدورها تعكس غاية ومبدأ الأمة الروحي والمادي ومنه فإن فلسفة التربية تعبر بشكل مباشر عن تاريخ وحضارة المجتمع كما تمثل طموحاته وتطلعاته وآماله، وفي إطار هذا تطرقنا الى لمحة تاريخية عن التربية التحضيرية لنقيس بشكل كفي مدى تطور الفكر التربوي لتربية التحضيرية.

فمنذ القدم ارتبطت التربية بالطفولة ارتباطا وثيقا وهذا راجع لخصائص هذه المرحلة أهمها الاستعدادات التي على أساسها تقوم التربية، حيث يرى الفيلسوف الكبير والسياسي والمعلم الصيني كونفوشيوس ان تلازم صلاح الأمة بصلاح الأسرة وصلاح الأسرة لن يأتي إلا بتربية أبنائها تربية صحيحة. (محمد ع،، 1990، صفحة 282)

حتى فلاسفة اليونان اهتموا بالتربية الطفل على رأسهم افلاطون (427-348 ق م) حيث كان يهدف الى تحقيق مجتمع فاضل في إطار دولة فاضلة، ونصح بتربية الأطفال في مؤسسات عامة بعيدة عن أوليائهم و هذا لتقوية أواصر الالفة وروابط المحبة بينهم (شبل، 2000، صفحة 15)

اهتموا بالطفل في المراحل الأولى من حياته، مرحلة الطفولة المبكرة من جانب النمو الجسمي فقط بعيدا عن الوالدين ثم بعد سن الخامسة يمكن للطفل ان يتعلم القراءة والكتابة والموسيقى اللغة والادب الى جانب العلوم والتمارين البدنية ومبادئ الحساب. (بسيوني، 1998، صفحة 28)

كان لتربية مكانة كبيرة عند المسلمين وهذا يعود لأهمية طلب العلم والتعلم في الدين الإسلامي وبما جاء به في القرآن والسنة، جاء في حديث النبي صل الله عليه وسلم الصحيح: «من سلك طريقا يلتمس به علما؛ سهل الله به طريقا إلى الجنة» (صحيح مسلم) أي ان طلب العلم يدخل في إطار فضل الدخول للجنة وهي الغاية الأسمى لكل مسلم، وقد كان رسولنا الكريم اول معلم يعلم الناس أمور ديننا ودعى لضرورة التعلم من خلال افعاله فكان يكلف الاسرى المتعلمين بتعليم المسلمين القراءة والكتابة مقابل إطلاق سراحهم وقد استوحيت التربية في الدول الإسلامية مناهجها من الدين الإسلامي من حيث الأسس و المبادئ واخذت أهميتها منه فأول اية نُزلت في القرآن الكريم هي "اقرأ" وهذه دلالة على أهمية طلب العلم و التعلم و فضلها كما جاء في الكتاب والسنة الكثير من الآيات و الاحاديث التي تحث على طلب والسعي، وقد بدأ التعليم في المساجد تقليدا للمعلم الأول النبي صل الله عليه وسلم حيث كان يجلس بعد كل صلاة في المسجد يعلم الناس أمور دينهم ودنياهم وبعد ازدهار الحضارة الإسلامية خاصة في عهد الخلافة العباسية، تطورت كافة العلوم وشؤون الحياة شملت نظام التعليم الإسلامي حيث ظهرت اول مدرسة نظامية ببغداد عام 457هـ 1065م كمؤسسة تعليمية مستقلة عن المسجد الا ان هذا التطور لم المساجد وبيوت الحكمة و منازل العلماء و الفقهاء من مواصلة الرسالة. (احمد علي، 2003، الصفحات 99-100)

ولتربية في الإسلام نظام تعليمي خاص لها مراحل ومستويات واهداف خاصة بكل مرحلة سنخص بالذكر مرحلة الطفولة وهي مرحلة التعليم الأولى لما لها من مباشر مع طبيعة البحث العلمي محل الدراسة، فهي مرحلة تربوية تخص الأطفال الصغار في سن مبكر وتتم في الكتابات اهم ما يتعلمه الأطفال هو القرآن الكريم والقراءة والكتابة والحساب وبعض التعاليم الدينية المنظمة للحياة الاجتماعية للأطفال الموجهة من السنة الى تعليم الأطفال وتربيتهم تربية صحيحة وسليمة من الناحية الجسدية والنفسية والعقلية ومن أهدافها تكوين فرد متكامل من خلال:

- تهدف التربية الإسلامية الى غرس حب الله ورسوله في قلوبهم وتحبيب لهم الاعمال الطيبة والحسنة والاخلاق الحميدة التي وصى بيها ديننا.

- تقوم التربية الاسلامية الموجهة للأطفال على حسن معاملتهم، والابتعاد عن العنف والشدة خلال تربيتهم وتعليمهم.
- كما هدفت الشريعة الإسلامية على أهمية تربية الأبناء وتعليمهم في المراحل الأولى للطفل في جو اللعب مع توجيه السلوك.
- كما أخذ أسلوب الالتقاء كطريقة لتعليم الأطفال عند المسلمين قديما بما انها الطريقة السائدة آنذاك، ويكون التلاميذ مطالبون بإسترجاع واستظهار المعلومات التي لُقنت لهم من طرف المعلم كما تم اتخاذ أسلوب الثواب والعقاب لترغيب المتعلم في عملية التعلم.
- تطور التربية التحضيرية في الجزائر :
- تطورت التربية التحضيرية في الجزائر على مر السنين لتواكب متطلبات العصر من ناحية تحسين مستوى التعليم وضمان جودته في المرحلة العمرية المبكرة التي تعد اهم مرحلة في حياة الفرد من ناحية التنشئة الاكاديمية والنفسية والاجتماعية ومن خلال ما سبق سنطرق في هذا العنصر على اهم المحطات التي مرت عليها التربية التحضيرية في الجزائر :
- قبل الاستقلال: ظهر التعليم ما قبل المدرسة في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي وتجسد في المدارس القرآنية والكتاتيب والزوايا ولاقت هذه المؤسسات انتشارا عبر المدن الكبرى والقرى فكانت تستقبل الأطفال ما بين أربعة وخمسة وستة سنوات لمدة سنتين أو أكثر يتلقون خلالها حفظ بعض السور القرآنية ويتعلمون الحروف الهجائية والقراءة والكتابة .
- إلا أن هذه المؤسسات كانت غير رسمية ولا تندرج ضمن برنامج مدروس، ومنقح وفق خصائص الطفولة المبكرة ولم تكن تُسند لمعلمين مدربين، وسادت فيها الأساليب الالتقاء ولم تهتم بخصائص الطفولة كاللعب والحرية، وهذا لا ينكر الدور الكبير الذي قامت به، وهو التهيئة النفسية والمعرفية لمرحلة المدرسة، أيضا ساهمت في:
- تنمية الثروة اللغوية للطفل وصقل القدرة الشفهية.
- تعويده على الحفظ وتنشيط الذاكرة.
- تدريبه على النظام والانضباط والطاعة والولاء للمدرسة والمعلم.
- التكيف مع الجماعة ومشاركة الآخرين (خمد، 2018، صفحة 10).

إلى جانب هذا أعد الاستعمار الفرنسي منذ 1905 مدارس خاصة بالتربية التحضيرية لأبناء المعمرين وقلة قليلة من أطفال الجزائر، إضافة إلى مراكز إيواء الطفولة المبكرة التي كان يشرف عليها الآباء والاختوات الفرنسيين بدعم من السلطة الاستعمارية، كما كان لجمعية علماء المسلمين دورا في مواجهة المخططات الفرنسية في هذا الجانب وردا عن الاجحاف المقصود ومنع الأطفال الجزائريين من ارتياد دور الحضانة واقسام التربية التحضيرية التابعة للدولة آنذاك (بورصاص، 2009، صفحة 100)

بعد الاستقلال:

تعتبر مرحلة ما بعد الاستقلال في الجزائر فترة مهمة من إعادة البناء والتأسيس على مختلف الأصعدة، بما في ذلك المنظومة التربوية. بعد الاستقلال، واجهت الجزائر تحديات كبيرة في استيعاب أعداد كبيرة من التلاميذ وتوحيد التعليم. وفي هذا السياق، قامت الدولة بتأميم المدارس وإدماج التعليم القرآني في النظام العام، وذلك بهدف تحقيق الوحدة والتكامل في التعليم.

ومنه صدرت أمرية 16 أفريل 76 التي حددت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري "التي أقرت وجوب التعليم التحضيري الذي لم يكن إجباريا ولكنه رسمي وفق شروط ونصوص مثل المستويات التعليمية الأخرى، وبعرضه لمواضيع بيداغوجية محددة" (benghabrit, 2005, p. 25)

من ثم تم التوصية على لجان البيداغوجي، فقد عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984 والتي تؤكد على أهمية التربية التحضيرية.

تبعتها وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990 تحدد أهداف النشاطات وملح الطفل والبرنامج المقترح وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري.

ثم جاءت وثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في دليل منهجي للتعليم المدرسي وقد تطور مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية، حيث نصت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أن أطفال 4-5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيرى يؤهلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي سابقا وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها. (خمداد، 2018، صفحة 11)

وقد قدمت وزارة التربية الوطنية من خلال فريق بحث مشترك بين العهد الوطني البيداغوجي والمركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC) سنة 1997 الدليل المنهجي للتربية

التحضيرية، وهو وثيقة تقترح منهجية وشروط اقتراحات مضامين البرنامج، " وفي هذا الدليل تم الإشارة إلى ضرورة وضع منهاج وطني للتعليم التحضيري يركز على قاعدة من الكفاءات الدنيا التي يتوجب تطويرها لدى جميع الأطفال، مهما كانت مؤسساتهم ما قبل مدرسية" (بن غبريط، 2004، صفحة 4)

بينما نص منهاج التربية التحضيرية الأخير على التركيز بالجانب التربوي لتنمية شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي . (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2004، صفحة 4)

وعزز ما جاء في المنهاج مدونة الأثاث والوسائل التربوية الخاصة بالتربية التحضيرية والتي تساعد في بناء أنشطة تربوية فعالة تنمي مختلف جوانب النمو من خلال التطبيق واللعب وتكون فردية وجماعية / الداخلية (فضاء القسم) والخارجية (في الساحة) الصادرة سنة 2006

وأیضا جاءت تدابير تنظيمية تربوية خاصة بالتربية التحضيرية صادرة بتاريخ (20 أفريل 2008) و تشمل الأهداف ، و كيفية فتح الأقسام وتسجيل الأطفال و التأثيث و التأطير و التكوين و توزيع الزمن البيداغوجي. (منشور التدابير التنظيمية والتربوية، 2008، صفحة 27)

وأیضا وثيقة خاصة بأشكال تنظيم فضاء قسم التربية التحضيرية، وعموما فالتربية التحضيرية تمنح لأطفال سن الخامسة من العمر في حبرات مختلفة عن باقي اقسام المدرسة بتجهيزاتها وزينتها ووسائلها بحيث ترى وتتعامل فيه المربية مع الطفل على أنه لا يزال طفلا لا تلميذا، ومن ثم فالتربية التحضيرية هي استمرار للتربية الأسرية تحضيريا للتمدرس القادمة حيث يكتسب الطفل مبادئ القراءة والكتابة والحساب. (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2004، صفحة 45)

وجاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 المؤرخ في 23/01/2008 في المادة 38 ما يلي التربية التحضيرية هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسة، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمسة وستة سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

اما المادة 39 فقد نصت على ان التربية التحضيرية تهدف الى العمل على تفتح شخصية الأطفال من خلال أنشطة اللعب التربوي والتركيز على التوعية الجسمية، عن طريق اللعب مهارات حسية وحركية كما تركز على غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية وتطوير ممارستهم اللغوية، من خلال وضعيات التواصل المختلفة داخل النشاطات المقترحة ومن اللعب كما تسعى لإكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، 2008، صفحة 12)

منذ الموسم الدراسي 2008/2009، شهدت التربية التحضيرية في الجزائر اهتمامًا كبيرًا من قبل السلطات وإقبالًا متزايدًا من الأسر والأولياء على تسجيل أبنائهم في أقسامها، مما جعلها مطلبًا اجتماعيًا ضاغظًا على المدرسة الجزائرية التي وجدت نفسها غير قادرة على استيعاب جميع الطلبات.

لتلبية هذا الطلب المتزايد، تعهدت وزارة التربية الوطنية من خلال القانون التوجيهي للتربية بتوفير 80% من المقاعد البيداغوجية للأطفال في المدارس العمومية. أما الـ 20% المتبقية، فقد تم تكليف قطاعات أخرى بتوفيرها، مثل المؤسسات الخاصة والعامة، البلديات، الولايات، التضامن الوطني، الشؤون الدينية، والجمعيات.

هذا الجهد التعاوني يعكس أهمية التعليم التحضيري في المجتمع الجزائري ورغبة الأسر في تأمين مستقبل أفضل لأبنائهم من خلال الحصول على تعليم جيد من مراحل الطفولة المبكرة. (بومدفع، 2024، صفحة 90)

2. مفهوم التربية التحضيرية

فالتربية التحضيرية هي المسار و الخطة التربوية التي يمكن عن طريقها تحقيق تربية شاملة متكاملة للطفل الذي يتراوح سنه بين نهاية 4 سنوات حتى نهاية الخمس سنوات داخل المدارس الابتدائية (مدور، دبراسو، و جعفر، 2013، صفحة 185)

تعريفها كالتالي هي مرحلة تربية وتعليم خاصة بالأطفال دون سن التمدرس بعام واحد اللذين تتراوح أعمارهم ما بين (4-5 سنوات) ويتم فيها تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للأطفال مع مراعات مبدأ الفروق الفردية في قدراتهم، واستعداداتهم اللغوية وكل من المستويات السلوكية و النمائية (عون و شعلال، 2011، صفحة 329)

ومنه فهي تربية موجهة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 الى بداية 6 سنوات ولم يبلغوا السن الالزامي للمدرسة تتم في اقسام ملحقة بالمدرسة الابتدائية، وتهدف الى اعداد الطفل وتحضيره للإلحاق بمرحلة التعليم الابتدائي تهتم بتنشئة الطفل و تنمية جوانب النمو المختلفة (رتيمي و زعموشي ، 2021، صفحة 368).

كما عرفت التربية التحضيرية على انها مرحلة ما قبل المدرسة خاصة بجميع الأطفال اللذين تتراوح أعمارهم ما بين 5-6 سنوات ولم يبلغوا السن الالزامي للتمدرس وهي اقسام خاصة من حيث مناهجها وطرق

وطرائق تدريسها، تهدف الى تهيئة الطفل اجتماعيا ونفسيا ومعرفيا وللتحقيق النجاح في الحياة المدرسية مستقبلا وقد لحقت مؤخرا بسنوات المرحلة الابتدائية وخصص لها فضاءات داخل المدارس (خماد، 2018، صفحة 9) .

فالتربية التحضيرية وكما يعكسها اسمها تحضر الأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للتدريس، للالتحاق بالتعليم الابتدائي فهي تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف منها تنمية الشخصية، إيقاظ الحس الجمالي، إدراك الجسم واكتساب مهارات حركية والتنشئة الاجتماعية وممارسة التعبير، فإنها تكتسي أهمية بالغة في نجاح الطفل للمراحل اللاحقة من التدريس (بومدفع، 2024، صفحة 101) .

1.2. مفهوم التربية التحضيرية وفق المنظومة التربوية الجزائرية:

أولت الدولة الجزائرية اهتمامًا كبيرًا بمرحلة ما قبل المدرسة والتعليم التحضيري، مثلها مثل بقية الدول. فقد سعت إلى توفير المؤسسات الخاصة بهذا النوع من التعليم لاستقبال الأطفال وتقديم الرعاية والتربية الضروريتين لضمان نموهم بشكل أفضل. وقد تم إدراج التعليم التحضيري في النظام التربوي الجزائري في العام الدراسي 1976/1977، مما أحدث تغييرًا في هيكل الهرم التعليمي في الجزائر، ومنه أسهبت وزارة التربية في الجزائر على وضع عدة تعريفات للتربية التحضيرية في الجرائد الرسمية منها ما يلي:

لقد سطر تعريف التعليم التحضيري في الجزائر في الجريدة الرسمية، أمرية رقم 35-76 الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976م، وجاء نص التعريف في المادة 19 كما يلي: " التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة". (بورصاص، 2009، صفحة 93) .

وحسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية بتاريخ 23 جانفي 2008 الذي أكد على أن التربية التحضيرية هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسة والتي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 و 6 سنوات حتى يتسنى لهم الالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، والعملية المخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة الابتدائية وتسمح لهم بتنمية كل إمكانياتهم وتوفير لهم كل فرص النجاح في المدرسة والحياة (مديرية التعليم الاساسي، 2004، صفحة 9) .

وعلى نفس الفكرة سار منهاج التربية التحضيرية لتقديم مفهوم لها؛ من خلال أبعاد متعددة، وهي بعد فئة الأطفال وبعدا الوظيفة وأهدافها العامة، فهي " تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة.. فالتربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كل إمكانياتهم، كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة". (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2004، صفحة 5) .

وجب الالتفات إلى أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية في مادته 41 يشير إلى الطابع غير الإلزامي للتربية ما قبل المدرسية بما في ذلك التربية التحضيرية.

إذا التربية التحضيرية ليست نظاما تعليميا شكليا صارما كما هو الشأن لما يجري في أقسام السنة الأولى من التعليم الابتدائي، إنما هو فعل تربوي تعليمي حتى وإن كان مهيكلا في أنشطة موجهة، فإنه يغلب عليه طابع التلقائية واللعب والحرية والحركة والانشراح، ويهتم فيه بفعالية الطفل في سيرورة عملية التعلم أكثر من الاهتمام بنتيجة التعلم، فهي تربية وتنشيط وتنمية القدرات المختلفة للأطفال الذين هم في الرابعة والخامسة وتحضيرهم وتهيئتهم للممارسة عملية التعليم في السنة الأولى (بومدفع، 2024، صفحة 93)

وعُرفت أيضا انها الجسر الذي يمكن أن يعبر من خلاله الطفل من البيت والمحيط الأسري إلى المدرسة ليصبح تلميذا أو متعلما بها، ولذلك فهي استمرارية للتربية الأسرية تحضيرا للتدريس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب. (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2004، صفحة 8) .

وبالتالي فالتربية التحضيرية يعني به تعليم قبل مدرسي يستهدف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة حتى بداية السنة السادسة، وتعتبر هذه السنوات مرحلة حاسمة في حياة الإنسان حيث تتشكل فيه معظم أبعاد نموه الأساسية.

ومن خلال القانون التوجيهي للتربية سنلخص مجموعة من الأهداف الخاصة بالتربية التحضيرية:

- العمل على تفتح شخصية الطفل

-التوعية بكيانهم الجسمي، وإكسابهم بواسطة اللعب مهارات حسية حركية

- التدريب على الحياة الاجتماعية لغرس العادات الحسنة فيهم

- تطوير ممارساتهم اللغوية بالتواصل أثناء اللعب

-إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب بواسطة نشاطات مشوقة وألعاب

-الكشف على الاعاقات الحسية أو الحركية أو العقلية للأطفال بالتنسيق مع الهياكل الصحية قصد

التكفل بها بصفة مبكرة. (بكير ، 2016، صفحة 212) .

من خلال مجموع التعريفات تُقر ان التربية التحضيرية هي مرحلة تعليمية غير الزامية محددة في سن ما بين نهاية أربع سنوات الى بداية الستة سنوات، تهدف من خلال منهاجها وبرامجها الى تهيئة الأطفال أكاديميا واجتماعيا ونفسيا للإلتحاق بالمدرسة الابتدائية وتطوير مختلف ابعاد النمو الأساسية.

3. تعريف طفل ما قبل المدرسة:

طفل ما قبل المدرسة وهو الطفل الذي يم يرتد المدرسة بعد أي الذي لم يستوفي السن القانوني المسموح به للتدريس، ويعول على و اسرته وخاصة والديه في تطوير قدراته واكتسابه معارف جديد، وتكون هذه المرحلة من الولادة حتى ستة سنوات (منصوري و بزرابي، 2022، صفحة 238) .

أطفال ما قبل المدرسة عادة ما تتراوح اعمارهم من أربع الى خمس سنوات ينتقل الطفل من مدرسة الأم مباشرة إلى اقسام التربية التحضيرية التي تسبق المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية. وهي مخصصة للأطفال دون سن المدرسة القانوني بعام واحد الذين لا يعتبرون ناضجين بما فيه الكفاية، والذين يقضون نصف وقتهم في التعلم ونصفه في الترفيه، وبالتالي فهي بمثابة نوع من المدرسة الإعدادية للمدارس الابتدائية، في الولايات المتحدة، تعتبر التربية التحضيرية جزءًا من التعليم الابتدائي (Britannica & Editors of Encyclopaedia, 2024).

Editors of Encyclopaedia, 2024)

ويعرف أيضا على انه ذلك الطفل الذي يكون عمره في متقارب مع اطفال دار الحضانة أو روضة الأطفال وهو عمر الخمس سنوات التي تسبق سن دخول المدرسة.

وأیضا يعرف بأنه "الطفل الذي يقع في المرحلة العمرية من نهاية العام الثاني وحتى بداية العام السادس، ومنه فطفل ما قبل المدرسة هو الذي لا زال لم يبلغ السن القانوني لدخول المدرسة، من خصائصه ان النمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي والجسدي للطفل لم يكتمل بعد، مما يصعب عليه عملية فهم واستيعاب المعلومات والنشاطات التي تقدم في المدرسة ويكون في هذه المرحلة في طور الاعداد لها. (بورصاص، 2009، صفحة 109).

طفل مرحلة ما قبل المدرسة و بالأخص طفل التربية التحضيرية أو مرحلة الطفولة المبكرة التي تمتد من نهاية ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، وهي تكون قبل مرحلة المدرسة الابتدائية بعام واحد، يتميز الطفل خلال هذه السنة بميزات عامة منها استمرار النمو بسرعة أقل من سرعته في المرحلة السابقة، وبنوع من الاتزان الفسيولوجي، الميل إلى الحركة وحب استكشاف العالم الخارجي و المحيط، النمو السريع في المهارات

المعرفية و الاجتماعية و الجسدية، ومن التعميمات التي نسمعها كثيرا، عن أطفال الخمس سنوات انهم مبتهجون. (كتفي، 2015، صفحة 182)

تعرف وزارة التعليم الامريكية طفل ما قبل المدرسة بأنه الطفل الذي يكون في سن ما قبل المدرسة يعني يكون أقل عمراً من أطفال مستوى الصف الأول لتلاميذ التعليم الابتدائي (LEA)، يجوز للأطفال منذ الولادة وحتى السن الذي توفر فيه LEA تعليمًا ابتدائيًا عامًا مجانيًا الحصول على خدمات ما قبل المدرسة. (U.S. Department of Education, 2004).

طفل ما قبل المدرسة هو طفل الذي تعتبره العديد من المنظمات المهنية انه طفل مرحلة الطفولة المبكرة التي تستمر من الولادة إلى سن الثامنة (على الرغم من أن أصحاب المصلحة الآخرين يعتبرون أن فترة الطفولة المبكرة تستمر من الولادة إلى بداية المرحلة الابتدائية دخول المدرسة، وهو ست أو سبع سنوات في معظم البلدان) (Rao, Wong, Sun, & Weekes, 2014, p. 5).

ومنه فإن طفل التربية التحضيرية وفق المنظومة التربوية الجزائرية هو الطفل الذي لم يبلغ السن القبول الإلزامي في المدرسة الابتدائية" (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2004، صفحة 8)، حيث نص أيضا على ان" سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هي ست سنوات كاملة، غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

كما جاء في (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، 2008) توضيح لخصائص طفل لتربية التحضيرية بمفهوم القانون، هو طفل المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، الذين تتراوح أعمارهم بين خمس (5) الى ست (6) سنوات للالتحاق بالتعليم التحضيري.

ومن خلال مجموعة التعريفات والالتزام بالمقصود الدقيق للدراسة الحالية تعريف لطفل التربية التحضيرية خاصة نحدد تعريف لطفل ما قبل المدرسة هو الطفل الذي يتراوح عمره بين نهاية أربع سنوات الى نهاية خمس سنوات، أي لم يستوفي بعد السن القانوني المسموح به للالتحاق بالتعليم الرسمي للمدرسة الابتدائية، يتميز طفل هذه المرحلة الاتكالية الوالدية في التعرف على محيطه والاستكشاف وتطوير مختلف المهارات كم يعتمد في هذه المرحلة على والديه ومحيطه لاكتساب مختلف المهارات والاستعدادات التي تهيئه لدخول المدرسة.

4. أهمية التربية التحضيرية لطفل ما قبل المدرسة:

منذ 50 عام مضت كان من المعتقد على نطاق واسع أن المهام الرئيسية للأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة هي تلك المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية كالانفصال عن المنزل، وتعلم كيفية التفاعل مع الأقران والبالغين غير المألوفين، وخوض تجارب جديدة في أماكن جديدة، واليوم ندرك أن السنوات الخمس الأولى هي فترة النمو الهائل في الكفاءة المعرفية خاصة اللغوية والمفاهيمية والاجتماعية ، منذ الولادة يستخدم الأطفال الأصحاء قدراتهم المحدودة على الاستجابة لاستكشاف داخل بيئاتهم وحتى التحكم فيها، أي انهم يحتفظون بتذكر ملامح الاشخاص، و الأصوات والاحداث والأماكن المميزة. ومنه فإن التقدم في القدرات المعرفية لا يظهر ببساطة مع التقدم في السن؛ كما أن الطفل ليس وعاءً سلبيًا للمعرفة التي يقدمها الآخرون. لهذا وضعت التربية التحضيرية للاستغلال قدرات الأطفال وتنميتها تنمية صحيحة تربوية موجهة للتطور المعرفي، الذي يتم وفق سياق تفاعلات الطفل مع الآخرين ومع التفاعلات البيئية التي يكون الطفل مشاركًا نشطًا فيها، ومن خلال الآثار المترتبة على وضع التعلم وطرق التدريس والأهداف التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة الجيدة. يجب الإشارة الى أهمية التربية ما قبل المدرسة. (Barbara, M.Suzanne , & M.Susan , 2001, pp. 37-39)

كما تكمن أهمية التربية التحضيرية على أهمية بناء منهجها، والذي يجب ان يؤسس وفق خطط لخبرات التعلم التي يكتسب الأطفال من خلالها المعرفة والفهم كما ينمي المهارات والقدرات، يؤدي تنفيذ المنهج الدراسي دائماً إلى نتائج من نوع ما، ولكن ما هي النتائج وكيف يحققها البرنامج هنا تكمن الأهمية، من خلال الممارسة المناسبة تنموياً، يساعد منهج التربية التحضيرية الأطفال الصغار على تحقيق أهداف ذات معنى لأنهم مستجيبون ثقافياً ولغوياً أي ذي أهمية تنموية وتعليمية، ويقوم المنهج كذلك من خلال خبرات التعلم التي تعكس ما هو معروف عن الأطفال الصغار بشكل عام وعن كل طفل على وجه الخصوص (الفروق الفردية).

يعد التعلم من خلال اللعب في تطبيق منهج التربية التحضيرية عنصراً أساسياً، فهو يشتمل على استراتيجيات لتوسيع نطاق التعلم من خلال اللعب عبر كامل المرحلة العمرية والصف الدراسي للتعليم المبكر بشكل مثالي. (naeyc, n.d.)

ومنه تكمن أهمية التربية التحضيرية من خلال خصوصية مرحلة الطفولة المبكرة التي تتميز بالإمكانيات الهائلة للنمو، إن هذه الخصوصية استلزمت تخصيص رعاية شاملة مناسبة للأطفال هذه المرحلة

لتمكينهم من تحقيق نمو جيد وهذا بالاعتماد على برامج منهج خاص بالتربية التحضيرية، مع الأخذ بعين الاعتبار النمو السريع للطفل في هذه المرحلة مع التركيز على مختلف جوانب الشخصية، مما يوفر للأطفال امكانية التعلم و اكتساب الخبرات بشكل سريع، خاصة إذا ما وفر لهم محيط ملائم لاستثارتهم ووجه فضولهم في الاكتشاف، ولهذا نجد مؤسسات التربية التحضيرية تهدف الى تحقيق أقصى حد ممكن من تطوير النمو بشكل صحيح فيما يخص مختلف جوانب الشخصية للأطفال من خلال مساعدتهم على تحقيق تلبية مختلف الحاجات منها:

- الحاجات المتصلة بالجانب الانفعالي/ الوجداني.
- الحاجات المتصلة بالجانب العقلي المعرفي.
- الحاجات المتصلة بالجانب التواصل اللغوي. (بوسنه و بوشينة، 2013، الصفحات 4-6) .

كما تبين دراسة (نقرع و بلعجين، 2021) حول التربية التحضيرية و دورها في تنمية المهارات اللغوية عند الطفل بين الواقع و المأمول أهمية التربية التحضيرية، من خلال نتائجها توصلت الى ان لتعليم التحضيري يلعب دورا بالغ الأهمية في تكوين شخصية الطفل حيث يهدف إلى تزويده بالتربية التعليمية، الصحية الأخلاقية الدينية الاجتماعية الجماعية الجمالية والعديد من المهارات أهمها: مهارة الاستماع التي نجدها دائمة التحسن ويصبح الطفل كثير التركيز و الاتزان عن ذي قبل، إضافة إلى مهارة الكلام، حيث يصبح الطفل أكثر طلاقة و فصاحة كما يكتسب زاد معرفي كبير من الكلمات الجديدة، كذلك مهارة القراءة، تنمي هذه المرحلة طريقة قراءة الطفل للكلمات و الحروف من خلال أساليب التعليم الجيدة للمعلمة، بالإضافة إلى مهارة الكتابة كون المرحلة التحضيرية تساعد على كتابة الحروف تدريجيا ثم الكلمات مع مرور الوقت والتكرار، لتعدّه من طفل التحضيري إلى تلميذ مكون في المرحلة الابتدائية.

ومن خلال الاطلاع على مختلف الأبحاث والدراسات والتقارير والكتب العالمية والمحلية التي اهتمت بتعليم طفل ما قبل المدرسة عامة وطفل التربية التحضيرية خاصة، نلخص أهمية التربية التحضيرية، ومنه تلعب التربية التحضيرية دورا هاما جدا واساسيا من خلال إمكانية مساهمتها في تطور الطفل من جوانب متعددة، من خلال توفير الظروف المساعدة في تنمية المهارات النمائية والاجتماعية المختلفة، وايضا تأخذ هذه التربية أهميتها من أهمية المرحلة العمرية للطفل وقابلية توجيهه وإعداده لدخول المدرسة الابتدائية بنجاح ووضع أساس قوي لنجاحه التربوي مستقبلا. فيما يلي تلخيص بعض النقاط التي تبرز أهمية التربية التحضيرية وتعليم ما قبل المدرسة:

- تعليم الأطفال من خلال التفاعل مع اقرانه خلال اللعب الجماعي والأنشطة التربوية واستراتيجيات التعلم التعاوني وحل المشكلات والمشاركة في تجارب تعليمية، والاحترام والانضباط وتعزيز الثقة بالنفس التي تنمي كل من المهارات الاجتماعية ومهارات النمو المعرفي والعاطفي لديه.
 - تعزيز قدرات الطفل من خلال الأنشطة التربوية المختلفة الهادفة تنمية المهارات اللغوية المتمثلة في التعبير الشفوي إعادة سرد القصة ومن خلال وصف الصورة يشمل ذلك تحسين مهارات القراءة والتحدث واكتساب زاد لغوي.
 - تطوير مهارات الحسية والحركية من خلال النشاطات البدنية المختلفة خلال أنشطة التعلم باللعب الإلزامية خلال مرحلة التربية التحضيرية.
 - كما تكمن أهمية التربية التحضيرية في كونها عامل مهم في الاعداد النفسي والتربوي والاجتماعي ومعرفي للطفل للاستعداد الجيد للدخول لمرحلة التعليم الابتدائي.
- 5. الخصائص طفل ما قبل المدرسة:**

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من اهم مراحل حياة الطفل حاضرا و مستقبلا، وتعود هذه الأهمية لأهمية خصائص طفل النمائية حيث تُعد هي الأساس لنموه و تطوره مستقبلا، لهذا يعود الاهتمام الكبير بطفل هذه المرحلة من خلال تنمية مهاراته التي تمكنه من التفاعل مع المحيط التربوي والاجتماعي، فطفل ما قبل المدرسة عامة و طفل التربية التحضيرية خاصة استحوذ على اهتمام معظم الباحثين المهتمين بمرحلة الطفولة ، وهذا لأهمية تأثير نموه الايجابي او السلبي على المرحلة التي تليها من مراحل من جميع الجوانب الاجتماعية و التربوية، وبناءً على هذا سنتطرق الى مجموعة من الخصائص النمائية الأساسية لطفل مع محاولة الكشف عن أهميتها من خلال ما تم تناوله في الكتب و الدراسات السابقة.

1.5. النمو المعرفي:

يقصد بالنمو المعرفي انه التطورات التي تنمي كل من القدرات العقلية والمعرفية المختلفة (Gallahue, 1995, p. 38)

ومنه نحدد مجموعة من خصائص ومهارات النمو المعرفية الأساسية لدى طفل ما قبل المدرسة:

التمركز حول الذات: يتميز الطفل بتمركزه حول ذاته في طريقة التفكير وهذا يعني ان الطفل خلال هذه المرحلة يقتنع فقط بوجهة نظره ولا يبالي او يهتم بوجهة نظر الاخرين كما يتفاجأ بأفكار الاخرين العادية

لأفكاره لأنه يشعر في هذه المرحلة ان جميع الناس لديهم نفس المشاعر و الأفكار. (عبد الحميد، 2008، صفحة 123) .

وأيضاً يواجه طفل هذه المرحلة صعوبة في فهم ما يشعر به الآخرين سواء من جانب التفكير من خلال العمليات العقلية او الجانب العاطفي (العارضة، 2003، صفحة 32) .

نمط التفكير الحدسي لطفل: يطلق بياجيه مصطلح "التفكير الحدسي" لأن الطفل في هذه المرحلة على حواسه اثناء التفكير اكثر من أي شيء آخر. (شارف، 2003، صفحة 16)

مفهوم الاحتفاظ: يشرح بياجيه مفهوم الاحتفاظ كونه يعد من اهم الخصائص المعرفية لطفل، حيث يعتبره من أسس التفكير المنطقي لديه والتي يعني بها قدرة الطفل على استعاب أي تغيير يحدث على شكل الأشياء الملموسة لا يعني ان المادة نفسها قد تغيرت، ومنه يظهر الاحتفاظ عند الأطفال بعدة اشكال، مثلاً الاحتفاظ بالعدد اب وعي الطفل ان المواد تبقى بنفس العدد حتى وان تغير ترتيبها او توزيعها ويعتبر هذا التخمين من المهام الصعبة جداً لدى الأطفال رغم بساطتها بالنسبة للكبار، ونجد أيضاً ان طفل 3-4 سنوات لا يربط بين العدد و المعدود بمعنى انه يعرف تسلسل الأرقام لكنه لا يعرف قيمة العدد كما نلاحظ يستطيع طفل الخمس سنوات ان يعد بشكل صحيح ويربط العدد بالمعدود لكن عندما تقوم المعلمة بترتيب المواد بشكل اخر إعادة الطفل عددها بشكل متكرر و هذا ما يسمى بعدم الاحتفاظ بالعدد. (Unit, 2015)

العمليات العقلية المعرفية: يترجم وجود نشاط تربوي او تفاعلي تطوير العمليات المعرفية العقلية المختلفة والتي يجب ان تكون مهارات في نهاية الخمس سنوات، إن اكتساب الطفل المهارات العقلية لا يركز على استعداداته الفطرية العقلية فقط وإنما يعود الى طبيعة توفير الظروف التعليمية الملائمة لتطوير هذه المهارات النمائية بما يتوافق مع امكانياته ومن أهم خصائص المهارات العقلية التي يكسبها الطفل خلال مرحلة التربية التحضيرية هي:

- **مهارة الادراك الحسي:** يمثل الادراك صورة شاملة للمثيرات التي يتعامل معها الطفل تتميز هذه الصورة بدرجة ثبات عالية كونها ل لا تتغير بتغير الظروف الذاتية والمكانية للمثير اذ يحصل تعويض من قبل قدراته الادراكية للتغير من جانب اللون او الشكل او الحجم. هناك مجموعة من الشروط يجب اخذها بعين الاعتبار لاستغلال ميزة الادراك خلال تعليم طفل ما قبل المدرسة وكذلك لتطويرها لتصبح مهارة، من خلال أنشطة التعلم الحسية، اخذ بعين الاعتبار سلامة الجهاز العصبي وخاصة الدماغ والأعضاء الحركية. (محفوظ، 2020، صفحة 590)، كما نركز على الادراك البصري كونه يلعب دوراً أساسياً في حياة الطفل

خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وفيها يتعلم الطفل من خلال حواسه للتعرف علي البيئة المحيطة به، وتعد حاسة البصر الأهم من بين جميع الحواس، والتي يتم من خلالها إدراك الطفل لواقعه البصري من خلال نظره للمثيرات والاستجابة لها. (ابو الحمد احمد، 2023، صفحة 29).

• **مهارات الانتباه:** حيث أن الحواس هي اهم مصدر للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة خاصة عند الطفل فهو يولد مزودا بعدد من الحواس التي تستجيب للمؤثرات الخارجية حيث يتأثر بالعديد من المثيرات الحسية المختلفة في البيئة المحيطة ولكنه يتفاعل وسيجيب مع بعضها ويترك الأخرى.

• **مهارة الحفظ والتذكر:** تعد مهارة التذكر من أهم المهارات المكتسبة لدى الطفل، فهي ركيزة اساسية في التربية التحضيرية لتنمية المهارات المعرفية المختلفة. منها تطوير قدرة الطفل على الاسترجاع والتذكر، سواء كان عقلياً أو بصرياً أو سمعياً، تُعتبر مهارة التذكر جوهرية للنمو المعرفي، مما يجعلها فرصة لتعزيز حفظ آيات القرآن الكريم والأناشيد الوطنية، والالتزام بالأوامر. (ابو شنب، 2023، صفحة 398).

• **مهارة الفهم:** تطور مهارة الفهم من خلال السمع الجيد وذلك من خلال ان ينصت الطفل خلال الأنشطة التربوية بشكل جيد لما يوجه إليه من معلومات وتعليمات.

• **المهارات الرياضية:** تعد هذه المهارة من اهم المهارات المكتسبة لطفل ما قبل المدرسة حيث ان الحساب والعد يطور البناء المعرفي للطفل ويوسع استطاعته على التفكير المنطقي والمقارنة والترتيب وتعد مهارتي الترتيب والتصنيف من المهارات الأولى التي يتلقاها الطفل حيث يتم من خلالهما تجميع الاشياء ومقارنتها ببعضها البعض. (ابو شنب، 2023، الصفحات 198-199).

2.5. النمو اللغوي:

تعد اللغة من جوانب النمو العقلي عند الطفل خاصة طفل ما قبل المدرسة يكون في مرحلة الاكتساب، فهو يتحصل على ما يحتاجه لتواصل مع والديه من خلال قدراته العقلية حيث يلبي حاجاته الأساسية في التواصل، ثم يطور من هذه القدرات حتى يوسع الدائرة الاجتماعية ليتواصل مع أقرانه حتى، وهذا يساعده في اكتساب كلمات جديدة ومختلفة بين الافراد وتظهر العلاقة بين النمو العقلي ومظاهر النمو اللغوي علاقة قوية ومتكاملة (العساف، 2009، صفحة 13).

من خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها طفل ما قبل المدرسة انه يواكب مرحلة النمو والتطوير حتى يكتسب المهارات اللازمة ، ومنه يرى مجموع علماء اللغة في علم النفس المعرفي بان طريقة اكتساب اي لغة تتوجب تحقيق مجموعة من المهارات واتقانها حتى يتقن اللغة ويمكن تعريف المهارة بأنها أداء يقوم

به الفرد ببراعة وكفاءة عالية في مدة زمنية قصيرة (البجة، 2001) وهذا ما يجب التركيز عليه عند تعليم الأطفال الصغار لأنهم مهيوون بالفطرة من جانب الاستعداد العقلي، من مهارات النمو اللغوي ما يلي:

مهارة الكلام أو التحدث: وهو قدرة اللسان على النطق بطريقة صحيحة وواضحة عن طريق الاستماع الجيد. (بسندي، ابو حشيش، و عبد الهادي، 2005، صفحة 189) .

مهارة الاستماع : تعد مهارة الاستماع وحسن الإصغاء احد اهم المهارات الأساسية، والتي تعكس اثر كبير في فهم الآخرين واحداث تواصل جيد ويقصد به الإنصات والفهم والتفسير. (السليتي، 2008، صفحة 198)

مهارة القراءة: تعد مهارة لغوية، وعملية عقلية وصوتية معقدة، وهي بشكلها العام تعتبر تفاعل فكري داخلي تعمل على تفسير وترجمة الرموز والإشكال والكلام.

مهارة التعبير عن الذات: كلما زاد استخدام الطفل للمفردات الصعبة وكلما استعملها أكثر خلال الحوارات والمناقشات معه واشراكه زادة قدرته في تقوية هذه المهارة في عمر كما يلعب التعزيز دور كبير في اكساب الطفل زاد لغوي يمكن الطفل من التعبير عن نفسه وأحاسيسه ومشاعره واحتياجاته وهي من المهارات الاساسية ليتكيف الطفل مع المحيط الخارجي.

مهارة التعبير اللفظي: تعد هذه المهارة اساسية حيث يحتاجها الطفل للتواصل والتفاعل مع الآخرين كما تساعده على سرعة الدمج الاجتماعي، كما تجعله يسيطر على مفرداته اثناء التحدث بشكل سليم. (ابو شنب، 2023، صفحة 398) .

مهارة الكتابة: وهي مهارة من الفنون الرفيعة تتضمن مزيجاً من المؤثرات الحسية والحركية والبصرية والعصبية والعقلية، والمبادئ الفنية مثل استخدام أدوات الكتابة والقلم والقبضة الصحيحة. (قدوري، 2021، صفحة 592)

3.5. النمو الاجتماعي/ العاطفي:

يتميز النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة بامتداد عالم الطفل وزيادة وعيه بالأشخاص والأشياء. وينسجم الأطفال بشكل متزايد في العديد من الأنشطة التي يكتسبون من خلالها تجارب جديدة مع البيئة الاجتماعية وهذا التعلم يوفر الظروف المناسبة للطفل ليصبح اجتماعي، ومن خصائص النمو الاجتماعي في هذه المرحلة ما يلي:

إكتساب السلوكيات الاجتماعية العام: يكتسب الطفل في هذه المرحلة مختلف السلوكيات الاجتماعية كالانضباط والالتزام والتحلي بالأخلاق الحسنة، كآداب الطعام والأخلاق الجيدة عند اللعب و السلوكيات الحسنة عند الدراسة كما يدرك كيفية التعامل مع الآخرين، يبادر بالشكر والاعتذار والاستئذان قبل ويرحب بالجماعة عند الحضور، كما يكتسب صفات السلوك الاجتماعي كالذهاب مع والده لأداء لصلاة الجمعة والمشاركة بشكل إيجابي في الأعياد والمناسبات. (محادين و النوايسة، 2013، الصفحات 50-51)

التفاعل الاجتماعي: يشعر الأطفال برضا عند تفاعلهم مع أقرانهم في هذه المرحلة، وهذا ما يسمح لهم بإدراك مشاعر الآخرين وفهمها، كما ينحاز الأطفال إلى تكوين مجموعات صغيرة ويتفاعلون فيما بينهم من خلال أنشطة اللعب ويعيش الطفل شعور العلاقات الاجتماعية كالصداقة بطريقة طوعية ومباشرة، ومن خلال هذا التفاعل، يتعلم الطفل تجارب جديدة التي تتميه من مختلف الجوانب كما تساعده على التكيف الاجتماعي. وفي نهاية هذه المرحلة يصاحب الطفل كبار السن، ويستمتع لحكاياتهم ويشارك معهم. (بن يحيى، 2009، صفحة 70)

الاستقلالية: يبدأ الطفل في مرحلة في نهاية الطفولة المبكرة في الميل الى الاعتماد على الذات والشعور بالاستقلالية فهي تعد من أكبر اهداف التعليم، ويجب على المؤسسة تنميتها ودعمها بكل الوسائل والطرق لأنها تساهم في نموه وتقوية شخصيته حيث ينتقل الى الوسط الاجتماعي مسلحا برصيد منهجي ونفسي يساعده على الانخراط داخل الجماعة، ومنه تأخذ الاستقلالية أهميتها من كونها أساسا لنجاح في الحياة الفردية والاجتماعية، ولذلك اهتمت بها التربية الحديثة وجعلتها من بين المحاور الرئيسية في مناهج المؤسسة التربوية وبرامجها خاصة في تربية أطفال ما قبل المدرسة لأنها تساهم في تنمية مختلف جوانب النمو، تكوين كما تساعد في تقوية شخصية الطفل وتوازنه الاجتماعي والعاطفي وتطوير مكتسباته و ثقته بنفسه تحضيرا لمواجهة الحياة الدراسية والعملية بنفسه. ومنه الاستقلالية تعني الحرية والمبادرة والإبداع كما أنها تعني المسؤولية كلما كنت مستقلا في القيام بعمل ما، كنت مسؤولا عن قيمته. (عدنان، 2018، صفحة 380)

اللعب الجماعي: يتفق اللعب الجماعي مع مرحلة النمو التي يمر بها الطفل حيث يكون في مرحلة انتقالية من اللعب الفردي الى اللعب الجماعي، كما يعد التعلم باللعب من الأساليب الأساسية في مرحلة الطفولة، وذلك لاستناده على أسس نفسية كالميل للآخرين كما يصاحب بداية تفتح الطفل في مرحلة لطفولة المبكرة على العالم الخارجي، بالإضافة إلى أهميته في تشخيص مشكلاته وعلاج اضطراباته، وأيضا يتعلم الطفل من خلال اللعب بناء علاقات الاجتماعية مع الآخرين وطرق التعامل ناجحة كما يتعلم من خلال

اللعب التعاوني اساليب الأخذ والعطاء واحترام أملاك الآخرين وبعض الحدود الاجتماعية. (فوقيه و احمد السيد، 2022، صفحة 155)

كما جاء في مجموع الادبيات والدراسات توضيح لبعض المهارات الاجتماعية التي تُطور في مرحلة الطفولة المبكرة نذكر منها ما يلي:

مهارات تأكيد الذات: وتتمثل في مهارات التعبير عن الذات أي ابداء المشاعر، والآراء، ودفاع عن الحق والدراية بالهوية، ومواجهة الآخرين.

مهارات عاطفية: تدعم تيسير بناء علاقات ودية مع الآخرين، وتنظيم التفاعل والتواصل معهم على نحو الذي يقوي ويمتن العلاقة منهم، ليصبح الشخص أكثر قبولاً داخل الجماعة، ومن اهم المهارات التعاطف، التعاون والمشاركة الوجدانية.

المهارات التفاعل الاجتماعي: وتنقسم بدورها إلى قسمين آخرين لفظياً أو غير لفظياً كالكلام، والإشارات والإيماءات الاجتماعية ومنها مهارات الاستقبال وتعني مهارة الفرد في الانتباه، والاهتمام الى فهم مقصود الآخرين، وايضا مهارة الإرسال ويعني بها قدرة الطفل على إيصال المعلومة لفضيا لطرف الاخر على النحو الذي يريده تشمل.

مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتعني قدرة الطفل على السيطرة على ردود افعاله الانفعالية اللفظية وغير اللفظية خاصة في المواقف الاجتماعية وتعديل سلوكه بما يتناسب مع المواقف المختلفة لتحقيق أهدافه. (العبيد، 2022، صفحة 121)

4.5. النمو الجسدي:

يستمر النمو الجسدي للطفل خلال خمس سنوات الأولى خاصة طفل ما قبل المدرسة، ومنه يتمثل النمو الجسدي في سلسلة من التغيرات وزيادة في مقاسات الطول والوزن واعضاء الجسم وكما نلاحظ زيادة في القدرات الجسمية الخاصة ووظائف اعضاء الجسم المختلفة كاليد والانامل بالإضافة الى الجوانب المرتبطة باكتمال النضج واستمراره. (زيان، 2007، صفحة 8)

ومن خصائص النمو الجسدي لدى طفل ما قبل المدرسة ما يلي:

- نمو جسد طفل ما قبل المدرسة بطيء من جانب الاتزان والتنظيم.
- نلاحظ نضج ونمو في العضلات المختلفة من الجسم.

- قدرة الطفل على المراوغة في السباق وفي مختلف الأنشطة الرياضية.
- يتميز الطفل بخصائص عضلية وحركية وكما يملك طاقة وحيوية تساعد على العمل بجهد.

• نلاحظ إتقان مهارات يدوية وجسمية عند طفل الخمس سنوات خاصة في فترة البدء في اعداده للكتابة والقراءة التي تعتمد على نضوجه الجسمي والعضلي والعقلي. (جنان، 2023، صفحة 411)

5.5. النمو الحركي/ الحسي:

هو التغيرات التي تطرأ على سلوك الطفل الحركي وذلك من خلال الممارسة الموجهة عن طريق الحواس للمهارات والحركات الأساسية. (الخولي و اسامة، 1982، صفحة 64).

لهذا اهتم علماء التربية لجانب النمو الحركي الحسي في مرحلة الطفولة، وهي الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل تنمو كل المهارات الحركية والحسية، الطبيعية الأساسية والمتمثلة في المشي وجري ورمي والتسلق والتزلق وتوازن، فنلاحظ على طفل ما قبل المدرسة تطور في الحركات التي لديه والتي تحسب قاعدة أساسية للمهارات الحركية الحسية في الأنشطة الرياضية المختلفة، ومنه يسهل على الطفل تعلم أي مهارة حركية مركبة او معقدة طالما أن النمط الحركي موجود و مكتسب لديه كما أن المهارات الأساسية عند طفل ما قبل المدرسة تعمل على تقويم حركات الطفل والوصول به الى الأداء المناسب للحركات الأساسية. (راتب، 1990، صفحة 42)

ومن الخصائص الحركية والحسية لطفل ما قبل المدرسة ما يلي:

- نجد طفل ما قبل المدرسة متشوق للقيام بحركات كثيرة ومتعددة الا ان القوة الجسدية تنقصه.
- فضول الطفل الشديد وحبته لتجريب واللمس مع قدرته الكبيرة على تقليد الحركات.
- الميل الشديد للمشغبة وللمطاردة ولألعاب الاختفاء والصيد.
- ضعف التناسق الحركي فحركته شاملة وبسيطة منعقدة التعقيد. (كريماني، 2004، صفحة 33)
- يتباين الذكور عن الاناث في نمو مهارات اللعب حيث تبدو البنات أكثر كفاءة وميل لركوب الدرجات الهوائية واللعب بينما يميل الأولاد الى الألعاب التي تستدعي جهد أكبر كالتسابق وكرة القدم.
- يصبح الطفل أكثر تحكماً ووعياً بحركاته، حيث ينتقل بسلاسة من وضعية الوقوف إلى الجلوس مروراً بوضعية القرفصاء.

- يزداد تحسن استجابة الطفل في اختبارات التنسيق بين حركات اليد والعين، بالإضافة إلى تطوير مهاراته اليدوية.
- يتزايد حجم ومعدل النمو الحركي والتحكم في جميع الحركات والعضلات صغيرة بالتدريب والممارسة اليومية.
- تساعد الممارسة اليومية والتدريب من خلال التفاعلات الاجتماعية كالمصافحة والمساعدة في مختلف الأنشطة الطفل على استعمال يده اليمنى وتتميتها، وفي اغلب الأحيان تميل البنات الى استعمال اليدين معا بينما يفضل الذكور استعمال اليد اليسرى. (عبد المطلب، 2014، الصفحات 12-13)
- ان نمو الحواس يتباين ويتفاوت من طفل لآخر كما يكون الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة في طور النمو، لهذا نجد معظم الأطفال لا يزال يواجهون عدم تناسق العيون بالحواس الأخرى، ولهذا فإن هذه المرحلة جيدة لتمتين وتطوير السيطرة في الحركات الدقيقة لطفل من اجل تفعيل الحواس في مسار التعلم، ومن جهة اخرى زيادة الممارسات والأنشطة الحسية الحركات الاساسية مثل الكتابة والقص والعزف وهذا الذي يستدعي تمييز بصري عميق، كما نأخذ بعين الاعتبار ان الأنشطة التفصيلية الكثيرة ينتج عنها نوع من التوتر والإحباط. (بابطين، 2021، صفحة 55)

6.5. النمو الديني الأخلاقي:

يعد النمو الأخلاقي من مظاهر النمو العام للطفل، والذي يحوي مختلف الجوانب الجسدية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية، والعاطفية. ويعني سلسلة متواصلة من التغيرات عند الطفل تمتد خلال فترة زمنية محددة من بداية تكوينه حتى وصوله إلى مرحلة النضج. (السعودي، 2019، صفحة 99)

وكما يتأثر النمو الأخلاقي بالعوامل الوراثية والبيئية، أيضا هو تطور قدرة الطفل على التفرقة بين ما هو صحيح وما هو خاطئ بواسطة تقويم نسق القسم الأخلاقية التي تساهم في تلقين الطفل طرق التصرف الصحيح وفق ما يجب ان يكون عليه في إطار نظام أخلاقي محدد، وكما يعد هذا النمو من المظاهر الأساسية للتفاعل الإيجابي مع المجتمع حيث يكتسب الطفل منه الطريقة التي يتماشى بها وفق ما يريده منه المجتمع والثقافة المحيطة به، وهذا يتم بعد امتثال الطفل لمعايير الحكم الخلفي السائد كونه نموذجا لنظامه القيمي الشخصي ومن خصائص النمو الأخلاقي عند الطفل ما يلي:

- هناك علاقة وطيدة بين النمو الأخلاقي والنضج الاجتماعي للطفل أي كلما حقق الطفل تفاعل إيجابي مع الآخرين وإدارك أساسيات الآداب في التعامل كلما زاد النمو الأخلاقي.

- يحتاج الطفل الكثير من الوقت حتى تتكون له الصورة الكاملة والمنظمة حول الهيكلية الأخلاقية اللازمة.
- يعد أسلوب القصة من أهم الأساليب التي تطور النمو الأخلاقي كونها الوسيلة المفضلة للطفل كما أن القصص يحتووا على الكثير من التجارب الأخلاقية والعبر الموجهة.
- يجب الاهتمام بجانب النمو الأخلاقي لدى الأطفال ومحاولة تلقينهم القيم الصحيحة لأنها ستكون الأساس الذي ينشئ عليه الطفل. (بابطين، 2021، صفحة 89)

مما سبق نجد أن أطفال ما قبل المدرسة يتقربون بمجموعة من خصائص النمو المتكاملة والتي تتصف بالشمولية والاستمرارية، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة التي يواكبها الطفل، من مختلف جوانب النمو من الجانب الجسدي، يبدأ ظهور التآزر الحس حركي، كما نلاحظ في هذه المرحلة بداية استطاعة الطفل القيام بمختلف الاداءات والمهارات كمهارة مسك القلم والقص، الرسم والقفز والجري، ونلاحظ من جانب النمو المعرفي، وضوح نمو مهارات التفكير المنطقي والخيال الإدراك و التمييز، ويزداد اهتمامهم بالاستكشاف والتعلم، اجتماعياً أيضاً يصبح الأطفال أكثر تفاعلاً مع زملائهم كما نلاحظ نمو المهارات الاجتماعية كالتعاون والحوار و الاحترام، مما يطور مهارات التواصل، وأيضاً عاطفياً يباشرون الأطفال في فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، مما يساعدهم على بناء علاقات جيدة وثابتة، ومما لا شك فيه أننا نواكب عصر يهتم كثيراً ببناء و إعداد الطفل بطريقة صحيحة تقوم على مبدأ استشرافي خاصة من الجانب التعليمي من مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تتداخل و تتكامل جميع هذه الجوانب لتعزيز نموه الشامل.

6. نظريات النمو لطفل ما قبل المدرسة

بما أن الدراسة تتناول موضوع التعلم عند طفل ما قبل المدرسة فلا بد من التطرق إلى النظريات المفسرة لحدوثه، وسنحاول من خلال هذا العنصر تقصي بعض النظريات بطريقة شاملة وموجزة في حدود متطلبات الدراسة الحالية.

1.6. النظرية السلوكية:

التعلم حسب النظرية السلوكية، هو تغيير في السلوك نتيجة للتفاعل بين المثير والاستجابة، وبشكل آخر إن التعلم هو شكل من أشكال التغيير الذي يعيشه التلاميذ من حيث قدرتهم على التصرف بطرق جديدة نتيجة للتفاعل بين المثير والاستجابة، يعتبر الشخص قد تعلم إذا تمكن من إظهار تغييرات في سلوكه، وفقاً لهذه النظرية فإن أهم شيء هو المدخلات على شكل استثارة والمخرجات على شكل استجابة .

إن ما يحدث بين المثير والاستجابة يعتبر أمراً غير مهم لأنه عملية لا يمكن ملاحظتها ولا يمكن قياسها، ما يمكن ملاحظته هو فقط المثير والاستجابة كلٌّ على حدة. فمن مسلمات هذه النظرية أن السلوك في التعلم يتغير إذا وجد مثير واستجابة، وهناك عامل آخر في النظرية السلوكية يعتبر أساسياً أيضاً هو عامل التعزيز، أي هو كل ما يقوي ظهور الرد أي إذا زاد التعزيز يكون الرد قوي، منه فإذا زاد التعزيز الإيجابي ونقص التعزيز السلبي كان الرد أقوى في عملية التعلم. (MAHMUDI, 2016, p. 130)

مبادئ النظرية السلوكية في التعلم:

يعد جون برودوس واتسون (1878-1958) بورهوس فريدريك سكينر (1904-1990) هما أول من أنشأ الأساليب السلوكية في التعلم. بحيث يؤمن واتسون أن السلوك البشري ينتج عن مثيرات محددة تثير استجابات معينة، كانت فرضية واتسون الأساسية هي أن النتائج التنموية البشرية يجب أن تعتمد على مراقبة السلوك الظاهر بدلاً من التخمينات حول دوافع اللاوعي أو العمليات المعرفية الكامنة، تركزت وجهة نظر واتسون للتعلم جزئياً على دراسات إيفان بافلوف (1849-1936)، حيث كان بافلوف مهتم بدراسة عملية الهضم والتفاعل بين إفراز اللعاب ووظيفة المعدة عندما أدرك أن ردود الفعل في الجهاز العصبي اللاإرادي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بهذه الظواهر لتحديد ما إذا كانت المثيرات الخارجية لها تأثير على هذه العملية حيث جاء بما يسمى بـ:

بالإشراف الكلاسيكي عند إيفان بافلوف: وسنشرحه من خلال تجربته: حين قرع بافلوف الجرس عندما أعطى الطعام للمجموعة التجريبية كلاب، ولاحظ أن الكلاب يسيل لعابها قبل وقت قصير من تقديم الطعام لهم، اكتشف أنه عندما يتم قرع الجرس عند الوجبات المتكررة، فإن صوت الجرس وحده (مثير مشروط) من شأنه أن يتسبب في إفراز لعاب الكلاب (استجابة مشروطة)، كما وجد بافلوف أن المنعكس الشرطي يتم إطفائه إذا ثبت أن المثير "خاطئ" في كثير من الأحيان؛ مثال إذا رن الجرس ولم يظهر أي طعام، توقف الكلب في النهاية عن سيلان اللعاب عند صوت الجرس. (Margolis & May-Varas, 2022.)

التكييف الفعال لسكينر: من خلال التوسع أكثر في نموذج الاستجابة والتحفيز الأساسي لواتسون، طور سكينر رؤية أكثر شمولاً للتكييف، تُعرف باسم "التكييف الفعال"، اعتمد نموذجه على فرضية مفادها أن الاستجابات المرضية مشروطة، في حين أن الاستجابات غير المرضية ليست كذلك، بمعنى أن الإشراف الفعال هو مكافأة جزء من السلوك المرغوب أو الفعل العشوائي الذي يقترب منه، لاحظ سكينر أن "الأمر الممتع بالنسبة لنا لها تأثير منشط على سلوكنا، من خلال أبحاث سكينر على الحيوانات، استخلص أن

كلا من الحيوانات والبشر سوف يكررون الأفعال التي أدت إلى نتائج إيجابية، ويشبّطون السلوكيات الأخرى التي تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها. (Davidson films, 2011)

الأساليب المشتقة من النظرية السلوكية للتطبيق العملي المدرسة: العقود والعواقب والتعزيز والانقراض وتعديل السلوك.

العقود: يمكن أن تكون العقود البسيطة فعالة في مساعدة الأطفال على التركيز على تغيير السلوك معين، بجي أولاً تحديد السلوك الغير مرغوب فيه ثم يضع كل من المعلم والتلميذ شروط لهذا العقد نقد مثال عن العقد:

الطفل سيء التصرف في الفصل يضع كل من المعلمة والطفل عقداً سلوكياً لتقليل الانحرافات، يكون شاملاً للأحكام

- أن يلتزم التلميذ اثناء النشاط التربوي، ويجلس أمام المعلمة، ويرفع يده بالأسئلة/التعليقات.
- ان لا يغادر مقعده دون إذن تحدث العواقب مباشرة بعد السلوك قد تكون العواقب إيجابية أو سلبية، متوقعة أو غير متوقعة، فورية أو طويلة الأجل، خارجية أو جوهريّة، مادية أو رمزية (درجة رسوب)، عاطفية/شخصية أو حتى غير واعية.

العواقب: تحدث العواقب بعد حدوث السلوك "الهدف"، عندما يتم تقديم التعزيز الإيجابي أو السلبي، التعزيز الإيجابي هو تقديم مثير يزيد من احتمالية الاستجابة يحدث هذا النوع من التعزيز بشكل متكرر في الفصل الدراسي يمكن للمعلمين تقديم التعزيز الإيجابي والتركيز عليه خاصة مع أطفال التربية التحضيرية من خلال :

- التسم للطلاب بعد الإجابة الصحيحة؛ الثناء على الاطفال لعملهم الجيد.
- اختيارهم للمشاركة في مشروع خاص
- الإشادة بقدرة الطلاب امام أولياء الأمور

يعتقد العديد من معلمي الفصول الدراسية خطأً حول دور التعزيز السلبي، حيث انه هو عقاب يتم تطبيقه لقمع السلوك؛ ومع ذلك، فإن التعزيز السلبي يزيد من احتمالية السلوك، كما يفعل التعزيز الإيجابي، السلبية تعني إزالة النتيجة التي يجدها الطفل او التلميذ غير سارة. التعزيز السلبي قد يشمل العقاب لأنه يضمن بشكل حتمي التقليل من حدوث السلوكيات الغير مرغوب فيها.

الانقراض: يقلل من احتمالية الاستجابة عن طريق الانسحاب المشروط لمثير معزز سابقا. ومن أمثلة الانقراض: يكتسب الطالب عادة نطق علامات الترقيم عند القراءة بصوت عالٍ، ويعزز زملاء الدراسة هذا السلوك من خلال الضحك عندما يفعل ذلك. يخبر المعلم الطلاب بعدم الضحك، وبالتالي يطفئ هذا السلوك. (Zhou & Brown, 2015, pp. 8-9)

2.6. النظرية المعرفية عند بياجيه:

يعد جان بياجيه (jean piaget) 1896-1980 فيلسوف سويسري وعالم في البيولوجيا و علم النفس هو الذي وضع أسس علم النفس التكويني. (بن رايح، 2023، صفحة 3)، يوضح بياجيه اهم القضايا في عملية التعلم الأولى تعريفه حيث يصر أن التعلم الذي له معنى أو أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل أو التروي «فالتعزيز» عند بياجيه لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته اما القضية الثانية هي قياس التعلم حيث يرى بياجيه ان الطفل الذي يستجيب انطلاقا من فهمه و ادراكه للموقف هو الذي حصل عند التعلم مثال فالطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا تم إخفاؤه حديثا تحت صندوق ما، فان هذا الطفل الذي تعلم الكشف عن الأشياء المخفية قد تعلم، من وجهة نظر بياجيه، الخريطة المعرفية للأشياء العديدة الموجودة في المجال. فالطفل قد تعلم ما هو اكثر من مجرد الاستجابة التي ينبغي عليه تقديمها في حضور مثير معين (ناصر و عطية، 1978، الصفحات 281-282)، بمعنى ان النمو المعرفي هو "عملية وراثية"، تقوم على الآلية البيولوجية لنمو الجهاز العصبي، أي كلما كبر الانسان، زاد تعقيد تكوين الخلايا العصبية وزادت امكانياته و قدراته (فوائد الرحمان، 2023، صفحة 26).

حسب النظرية المعرفية يتم بناء المعرفة داخل الفرد من خلال عملية التفاعل المستمر مع البيئة، ولا تتم هذه العملية على أجزاء او مراحل منفصلة، بل من خلال عملية متدفقة ومستمرة وشاملة. مثل أي شخص يعزف الموسيقى، فهو لا يفهم فقط النوتات الموسيقية الموجودة على النوتة الموسيقية كمعلومات مستقلة، بل يفهمها ككل تدخل في أفكاره ومشاعره. (Dr. YUBERTI & Lampung, 2014, p. 35)

محددات التعلم عند بياجيه:

الاستيعاب والفهم: هو عملية دمج للمعلومات الجديدة في المنظمات التعريفية القائمة (Phillips, 1969) يقف وراء كل نظرية تعلم ما نسميه الشرح أو التفسير، الامر الذي يجب اخذه بعين الاعتبار هنا متى يحدث التفسير فالسلوكيون بحثوا في الأحداث التي تسيطر على السلوك والتي يمكن استخدامها للتنبؤ

به من أجل تفسيره، ولكن هذا النمط من التفسير القائم على التنبؤ، لا يكفي ببياحيه، فهو أكثر اهتماما بالشكل الذي تكون عليه الإجابة المعقدة من اهتمامه بعدد مرات ترددها، ويهتم بمعرفة كيف يهتدي جميع الأطفال الى تصحيح بعض من أخطائهم من انفسهم. وهنا يكون البحث متعلقا بأشكال التفكير الشاملة فمن غير المناسب إلى حد كبير اللجوء إلى محاولات التحكم في المثيرات وأشكال التعزيز، وعند بياحيه، فإن عملية إجابة الطفل على سؤال ما إنما تفسر بملاحظة بنية هذه العملية وتطورها عبر فترة زمنية تمتد عدة سنوات فمجرد وصف عملية التغير تشكل في حد ذاتها تفسيراً لهذه العملية أي حدث الفهم استعاب خبرة معينة. (حجاج و عطية، 1978، صفحة 283)

الموازنة: الموازنة عملية موروثية، بواسطتها يربط الطفل بين المعلومات التي يتلقاها مع المعلومة المكتسبة سابقا بطريقة تحد من التناقض، ومنه فالتعلم والموازنة تعني كيف يتمكن الإنسان من تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، حتى يفهم الإنسان ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي تسمى الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء العالم. ومنه فالموازنة تمكن بياحيه من التعرف على عدة خطوات في عملية الموازنة تهدف إلى القضاء على مختلف أشكال التناقضات. وعملية الموازنة بالاضطراب حين يشعر الشخص بالاختلال في شيء ما، مثال الطفلة التي تتنبأ بأن الماء الذي يصب في كأس قصير عريض سيصل إلى نفس المستوى إذا ما صب في كأس آخر طويل وضيق. وعندما تلاحظ هذه الطفلة أن مستوى الماء في الكأس الثاني أعلى منه في الكأس الأول فأنها تصاب بالانزعاج، وهذا ما نسميه بالاضطراب أو الصراع بين ما هو متوقع وما هو موجود امامها، فالاضطراب يطلق بعض التنظيمات الإجرائية لتخفيف من حدته. حسب المثال السابق فقد تعيد الفتاة سكب الماء في الكأس العريض، ربما كان هذا الاجراء كي تتأكد من انها لم تخطأ في تحديد مستوى الماء في المرة الأولى وفي نهاية هذا الامر تترك الفتاة من خلال أنماط عديدة من التنظيمات وبعد اكتساب الخبرات من الاستمرارية في الحياة اليومية السبب الذي يجعل الماء يختلف من كأس صغير الى اخر أكبر. (Piaget & Inhelder, 1973, p. 21)

التكيف: هو الهدف النهائي لعملية الموازنة حيث يحدث بعد التفاعل بين عمليتين فرعيتين هما التمثل والملاءمة، وهما من اشكال التنظيم، فالتمثل هو عملية تحول الخبرات الجديدة الى خبرات مألوفة، وأيضا التمثل بدون الملاءمة من شأنه أن يشوه الخبرة الجديدة مثال فالطفلة التي أشرنا إليها في المثل السابق، قد تحسب ان الماء تسرب عند اعادت صبه في الكأس العريض. أما الملاءمة فهي عملية الانتباه التي تخص التجربة الجديدة بطريقة مستقلة عن الخبرات السابقة، والملاءمة بدون التمثل قد تسفر على نتائج خاطئة

كأن تصدق الطفلة إن الماء يكون على مستوى منخفض أحيانا وعلى مستوى مرتفع أحيانا أخرى. وفي هذه الحالة فإن الطفلة تلتزم فقط ما هو أمامها الآن بدون أية محاولة لتمثل ما هو ماثل في الخبرة السابقة، فالتوازن والتعادل بين التمثل والملاءمة ضروري للطفل كي يستطيع الوصول إلى تفسير للحوادث الماثلة أمامه ويكون أكثر دقة وأكثر تكيفا (حجاج و عطية، 1978، صفحة 284).

ومنه فإن عملية التعلم عند بياجيه تمر وفق ثلاث مراحل، الاستيعاب والتكيف والتوازن، حيث يحدث الاستيعاب ثم يحدث التكيف وهو التلائم المعرفي مع الوضع الجديد، ثم يحدث التوازن الذي يعد هو التنسيق المستمر بين الاستيعاب والتكيف. على سبيل المثال، الطلاب الذين يعرفون مبادئ الجمع بالفعل، إذا قام المعلم بتقديم مبادئ الضرب، فستكون هناك عملية تكامل بين مبادئ الجمع (الموجودة بالفعل نظرية التعلم وتطوير المواد التعليمية في أذهان الطلاب) بمبدأ الضرب (كمعلومات جديدة)، وهذا هو المقصود بعملية الاستيعاب، إذا أعطيت للطلاب مسألة الضرب، فإن هذا الوضع يسمى الإقامة، ويعني في هذه الحالة تطبيق مبدأ الضرب في موقف جديد ومحدد. لكي يستمر الطلاب في تطوير وزيادة معارفهم، ولكن في نفس الوقت يحافظون على استقرارهم العقلي، هناك حاجة إلى عملية موازنة. وتسمى هذه العملية بالتوازن، وهو التوازن بين العالم الخارجي والعالم الداخلي. وبدونها فإن التطور المعرفي للشخص سوف يتوقف وسيعمل بشكل منقطع، وسيكون الشخص الذي يتمتع بقدرات توازن جيدة قادراً على تنظيم المعلومات المختلفة التي يتلقاها بتسلسل جيد وواضح ومنطقي. ومن ناحية أخرى، إذا كانت قدرة الشخص على التوازن منخفضة، فإنه يميل إلى تخزين جميع المعلومات التي لديه بشكل غير منتظم، بحيث يظهر كشخص ذي أفكار معقدة وغير منطقية. (Dr. YUBERTI & Lampung, 2014, p. 38)

مرحلة التطور المعرفي لطفل ما قبل المدرسة:

تسمى بالمرحلة ما قبل الاجرائية تبدأ من سنتين حتى سبع سنوات نضع حسب بياجيه مجموعة من خصائص الطفل في هذه المرحلة كما يلي:

- يباشر الأطفال التعرف على الأشياء كما هي في صورتها الرمزية.
- يصبح الطفل على وعي أكثر بالمعارف التي اكتسبها في المرحلة الحسية الحركية السابقة.
- يبدأ الطفل في هذه المرحلة فهم الأمور واستيعابها بطريقة واقعية، على سبيل المثال يمكنه أن يفسر السبب في أن اللعبة التي تدور حول نفسها ليست لعبة جديدة. ألم تقم قبل قليل بتحريك اللعبة كي تدور حول نفسها؟

- الطفل في هذه المرحلة يستعمل الكلمات الرمزية التي تمثل مختلف الاعمال التي يلاحظونها وتساعدهم كي يستوعبوا بصورة أكثر وعيا الأسباب.
- تسمى هذه المرحلة بفترة ما قبل الإجراء حيث يكتسب الأطفال طلاقة في التعبير الرمزي والإيماءات الجسمية والكلمات مما يساعدهم على تجاوز المعرفة القائمة على الوجود الحالي.
- نلاحظ عند الطفل رغم ازدياد الطلاقة الرمزية فهو خلال هذه المرحلة لا يستطيع القيام بالاستدلال الاستنتاجي أو التوصل إلى النتائج التي تكون صحيحة وفق المقننات المنطقية، بهذا أطلق على هذه المرحلة بـ (المرحلة ما قبل الإجرائية). (حجاج و عطية، 1978، صفحة 286)

3.6. النظرية التعلم الاجتماعية المعرفية:

صاحبها ألبرت باندورا (Albert Bandura) الذي ولد في بلدة كندية صغيرة تبعد حوالي 50 ميلاً من إدمونتون سنة (1925) درس علم النفس في جامعة كولومبيا البريطانية، دنى من نظرية التعلم لفهم السلوك البشري نظرية، حيث أقر ان السلوك الإنساني له تفاعل متبادل مستمر بين المؤثرات المعرفية والسلوكية والبيئية، وان تتم دراسة معظم السلوك البشري عن طريق الملاحظة من خلال النمذجة. (Almahira, et al., 2022, p. 6)

من مبادئه مفهوم التركيز على المكون المعرفي للفكر والفهم والتقييم، حسب باندورا يتعلم كل فرد من خلال الخبرة المباشرة أو الملاحظة، أي يتعلم الناس من خلال الملاحظة الانتقائية ويسترجعون سلوك الآخرين، لهذا تسمى بنظرية المعرفة الاجتماعية فهي تسلط الضوء على الفكرة، ان تعلم الإنسان يحدث في بيئة اجتماعية من خلال ملاحظة الآخرين ومنها يكتسب الناس المعرفة والقواعد والمهارات والاستراتيجيات والمعتقدات والمواقف. أي يحدث التعلم عن طريق النمذجة التي تعد إحدى الخطوات المهمة في التعلم المتكامل. أي يجب أن يكون النموذج أو القدوة جذاباً وجديراً بالثقة وفقاً للتلميذ ولديه معايير الأداء، المقصود من النموذج هو الوالدان والمعلمون بصفتهما المعلم الرئيسي القدوة أو نماذج الأدوار التي سيرها الأطفال ويحاكونها، مثل المعلم الذي يمكن أن يكون نموذجاً للطلاب لأنه يعتقد أن لديهم معرفة متعمقة. (Istiqomah, 2021, p. 62)

مفاهيم نظرية المعرفة الاجتماعية:

النمذجة: وضح ألبرت باندورا أن النمذجة هي الأساس لمجموعة متنوعة من سلوكيات الأطفال، حيث يكتسب الأطفال العديد من الاستجابات الإيجابية والسلبية من خلال ملاحظة من حولهم وتقليدهم.

التشكيل: هو عملية التغيير التدريجي لجودة الاستجابة، يتم تقسيم السلوك المرغوب إلى وحدات منفصلة أو ملموسة أو حركات إيجابية، ويتم تعزيز كل منها مع تقدمه نحو الهدف السلوكي العام. التلميح: بسيطاً مثل تزويد الطفل بإشارة لفظية أو غير لفظية فيما يتعلق بمدى ملاءمة السلوك.

(Zhou & Brown, 2015, p. 9)

عملية التعلم بالملاحظة حسب النظرية المعرفية:

تعرف النظرية المعرفية الاجتماعية التعلم حسب سياقها باسم تعليم القائم بالملاحظة أو المفهوم النموذجي، مما سبق اتضح ان هذه النظرية تبين ان التعلم عند الطفل يتم من خلال مراقبة ما يقوم به الآخرين، تستند هذه النظرية إلى حقيقة أن المعرفة عند الطفل يتم اكتسابها من خلال الآخرين، يعني تعلم قائم بالملاحظة، هي أن الطفل يبني معرفته على مراقبة الأشخاص الآخرين في محيطه. سوف يتعرف الطفل على سلوك الآخرين وكيفيه مع نفسه، ثم يقلد ما تعلمه. كل ما يعرفه الطفل يأتي من خلال مراقبة "النموذج" وتقليد سلوك من حوله هناك ثلاثة نماذج يتم تقليدها في تعليم القائم بالملاحظة:

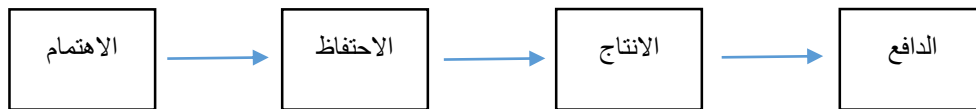
نموذج مباشر: شخص حقيقي ويكون بالقرب من المقلد ويقوم بسلوك

نموذج تعليمات اللفظية: يذكر الشخص سلوكه وخصائصه بالتفصيل

نموذج رمزي: شخصية حقيقية أو خيالية تظهر السلوك من خلال الوسائل. يمكن أن يكون كتاباً أو

مقطع فيديو أو فيلماً. (سيومبو، 2022، الصفحات 56-57)

ومنه تتم عملية التعلم بالملاحظة كالتالي:



شكل رقم (01) يوضح عملية التعلم بالملاحظة

المصدر: (سيومبو، 2022)

الاهتمام: وهو عملية الاهتمام بخصائص شاشات العرض النموذجي، مثال يعرض المعلم نشاطاً ما على أنه نشاط جذاب ومميز من أجل لفت انتباه التلاميذ، بحيث تعد تصرفات المعلمين المميزة المألوفة من طرف المتعلمين بما يسمى دراسة السلوك النموذجي، بمعنى آخر أن ألا يقلد الطفل بالضرورة كل ما يراه من طرف النموذج الذي بدوره يعطي مظهراً مُلفتاً، عن طريقه يوجه الاهتمام عن طريق استخدام العمليات العقلية فيما يحتاجه في عملية التعلم والتذكر، فالاهتمام ليس مقتصرًا فقط على استخدام العيون والأذنين. لا يكفي لفت توجيه العينين والأذنين فقط إلى المعلم ولكن يجب توجيه العقل أيضاً، ولا ننكر

أهمية دمج الوسائل التعليمية لأهميتها البالغة في لفت انتباه الأطفال واستثارة فضولهم للاستكشاف، ومنه، فإن انتباه الطفل أثناء عملية التعلم واهتمامه شرط أساسي في عملية التعلم. (تولي، 2019، صفحة 28)

لاحتفاظ : بمعنى ان الاحتفاظ هو عملية تخزين وتشغيل المعلومات في الذاكرة من خلال الممارسة والتكرار وربط المعارف الجديدة بأخرى مسبقا في الذاكرة، ان طريقة التعلم بالملاحظة ترسخ المعلومة بشكل اكيد من خلال فهم وتخزين المعلومات و تكرارها من خلال الممارسة، لكل طفل خصوصيته في طريقة تعلمه المتمثلة في استقبال وتخيل المعلومة وفهمها واسترجاعها خلال الممارسة وتأكيدا من خلال التكرار، للطفل قدرة كبيرة في تخزين المعلومات بطرق متنوعة على شكل صور رموز اشكال الوان او صيغ لفضية او غير لفضية، في مجال عملية تعلم وتعليم الأطفال من الضروري استخدام الوسائل التعليمية فهي مساعدة للطفل على تذكر المفاهيم المهمة التي تم اكتسابها خلال التعلم. (سيومبو، 2022، صفحة 58)

الإنتاج: يمكن التأثير عن إعداد الطفل المدرسية من خلال البيئة المدرسية والبناء التربوي الذي يتعلم فيه الطفل، لحد الان تركز الاهتمام على خلق بيئات تعليمية ذات فعالية وكفاءة عالية التي بدورها تمكن الطفل من خلق بيئة مفيدة و التحكم فيها وهنا تدخل أيضا تؤثر تقييمات الفعالية الشخصية أيضا على الاختيار هذه البيئة، حيث نرى ان بعض الأطفال يميلون إلى تجنب الأنشطة والمواقف التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم ولا يحققون قدرة عالية من التكيف، لكنهم مستعدون للمشاركة في الأنشطة الصعبة واختيار البيئة الاجتماعية التي يعتقدون أنهم يستطيعون التكيف والتعايش والتعلم معها، يمكن لأي عامل ان يؤثر على سلوك الاختيار بعمق في التنمية الشخصية لأن التأثيرات الاجتماعية العاملة في البيئة المختارة تستمر في تعزيز بعض المهارات والقيم والاهتمامات لفترة طويلة بعد أن يكون لصانع القرار كما تهيئه لذلك، ومنه الإنتاج هو عملية ترجمة الأحداث المنمجة في سلوك حقيقي، وايضا الإنتاج هو عملية ترجمة الشكل الرمزي للسلوك الذي يتم نمذجته إلى السلوك الحقيقي وإثباته (Bandura، 1989، صفحة 1176).

الدافع: وهو ضرورة التشجيع بكل انواعه الداخلي والخارجي بالإضافة الى تقدير الذات وأسبابه التي تعمل جميعها على تشجيع الأطفال على التقليد والنمذجة، حسب النظرية المعرفية الاجتماعية تعتبر الأهداف والتوقعات وسيلة لتحريك الدافع المحرك للسلوك الموجه نحو الأهداف المنفذة ومن خلال ايضا توقعات الناس الإيجابية لنتائج أفعال الاطفال و سلوكياتهم التعليمية، الدافع هو عملية أساسية و مهمة في التعليم التعلم لأنه هو الطاقة المحركة للطفل لهذا يجب على المعلمين السعي للوقوف على تنفيذه، بما في ذلك جعل الأنشطة التربوية اكثر متعة وربطها مع اهتماماتهم والاطراء الإيجابي بملاحظات تشير إلى زيادة

الكفاءة و حسنها وتأكيد على قيمة تعلمهم و معرفتهم، يتركز دور الدافع في أنشطة التربية على تعزيز العاطفة، الاستمتاع اثناء التعلم ، كما يتحمس المعلمين اثناء تدريسهم للأطفال الذين لديهم دافع كبير قوي للتعلم، ومما سبق نرى ان اهتمام النظرية المعرفية الاجتماعية بهذه العمليات الثلاثة: الانتباه/ الاهتمام، الاحتفاظ، الدافع، الإنتاج، الواردة في تعليم القائم بالملاحظة تساهم بشكل كبير في تحقيق نجاح التعليم من خلال النمذجة (سيومبو، 2022، الصفحات 62-63).

4.6. النظرية النفسية الاجتماعية:

هذه النظرية ل: إريك إريكسون هومبورغر هو طبيب نفسي ولد في فرانكفورت بألمانيا في ١٥ يونيو ١٩٠٢، دنماركي الأصل والده إريك إريكسون تركه قبل ان يولد في رحم امه كارلا أبراهامسن وهي من أصول يهودية، تزوجت والدته مرة اخرى لطبيب يدعى ثيودور هومبورغر وهو في الثالثة من عمره، بعدها انتقل رفقة عائلته إلى منطقة كارلسروه في جنوب ألمانيا، يجادل إريك إريكسون بأن الأنا تتطور من خلال عمليات تحدث في مراحل مختلفة من الحياة مع الإشارة إلى مبادئ التخلق المتوالي، بمعنى علم التخلق هو نفسه التطور الذي يصاحب الأعضاء الجنينية من مرحلة الى أخرى، مما يعني أن كل جزء من الأنا ينمو حسب خصوصيته من ناحية المرحلة و المدة و الفترة، أثرت هذه النظرية بشكل كبير على دراسة العمليات التنموية لأنها تتناول التطور باعتباره امرا مستمرا من الولادة حتى الموت، إريكسون كان من تلاميذ سيغموند فرويد حيث ركزا على الطفولة والعمليات التنموية التي لفتت انتباهه و اهتمامه بعد ذلك إلى دراسة الأطفال، توسع إريك إريكسون في نظرية فرويد من خلال التركيز بشكل خاص على الأنا كمكون أساسي للفرد، تتكون نظرية إريكسون من ثماني مراحل من التطور، حيث يوجد في كل مرحلة صراع أو أزمة يجب على الفرد المعني حلها حتى يتمكن من الانتقال إلى المرحلة التالية تضيف نظرية التطور لإريك إريكسون وتكمل نظرية فرويد التي كانت في الأصل تحتوي على أربع مراحل فقط من الطفولة إلى سنوات الدراسة، وأضاف إريك إريكسون إلى مراحل من التطور، وهي مرحلة الرضيع (0-1) سنة ، ومرحلة الطفولة (1-3) سنوات، مرحلة عمر اللعب (3-6) سنوات، مرحلة المدرسة (6-12) سنة، مرحلة المراهقة (12-20) سنة مرحلة البالغين من (20-65) سنة، مرحلة الشيخوخة اكبر من 70 سنة (أيوديا، 2023، صفحة 12)

سنتناول خلال هذه الدراسة الثلاث المراحل الأولى فقط:

مرحلة الرضاعة (0-1) سنة:

المرحلة الأولى من التطور النفسي الاجتماعي هي المرحلة الحسية القموية. من خصائص هذه المرحلة:

- يجرب الطفل الاتصال بالبيئة لأول مرة.
- تعدد المحفزات في البيئة المحيطة بالطفل.
- يتعلم الطفل في هذه المرحلة بواسطة الحواس المختلفة كحاسة التذوق، وحاسة الشم وحاسة البصر، وحاسة السمع.
- السنة الأولى من حياة الطفل يقضيها بين الأكل والشرب والبكاء والتبرز.
- يكتسب الطفل شعور الثقة خلال تلبية احتياجاته المختلفة خلال هذه المرحلة، يكتسب الطفل صفة الانا الأولى وهي الثقة ويقابلها العكس إذا لم تلبى احتياجاتهم.
- النتائج النفسية الاجتماعية: الثقة مقابل عدم الثقة. (Erikson , 1950, p. 219)

مرحلة الطفولة (1-3) سنوات:

المرحلة الثانية هي المرحلة العضلية الشرجية ومن خصائص هذه المرحلة ما يلي:

- يبدأ الطفل خلال هذه المرحلة في التحكم في الوظائف الجسدية مثل المشي والإمساك وأيضا التحدث.
- نمو وتطوير مختلف الوظائف الجسمية بشكل عام.
- أهمية توفير محيط حسي داعم من طرف الوالدين والاهل للطفل للاستكشاف والتعلم.
- دعم الطفل وتركه للتعلم والاستكشاف بشكل مستقل ووثق عن طريق التجربة الذاتية.
- النتائج النفسية والاجتماعية: الاستقلالية مقابل الشك. (Erikson , 1950, p. 222)

مراحل الأطفال من عمر اللعب (3-6) سنوات:

المرحلة الثالثة تتمثل في المرحلة الحركية التناسلية، وفقا لإريكسون، هناك الكثير من التطورات التي

تحدث عند الأطفال ومن خصائصها ما يلي:

- نمو مختلف المهارات خاصة المهارات الحركية.
- يصبح الطفل كثير التخيل ويصاحبه الفضول للتعلم والاستكشاف.
- القدرة الطفل على اختيار الأهداف.

- في هذه المرحلة يباشر الأطفال في اظهار سلوكيات بطرق خاصة بهم وهذا ما ينمي لديهم شعور الرضا والاعتماد على النفس.
- يطور الطفل من نفسه وينمي مهاراته من خلال البيئة الداعمة الذي ينشأ فيها كما ينمو لديه سلوك المبادرة اما إذا نشأ الطفل داخل محيط غير داعم ينمو لديه الشعور بالذنب.
- النتائج النفسية والاجتماعية: مبادرة مقابل الشعور بالذنب (Erikson , 1950, p. 224)

ومنه فمن خلال التطرق للمجموعة من نظريات التعلم نستخلص ان نظرية بياجيه للتعلم تهتم وتركز بالنمو المعرفي للطفل عبر مجموعة من المراحل الحياتية المحددة من خلال التفاعل مع البيئة، أما إريكسون خلال النظرية الاجتماعية النفسية فيركز على التطور النفسي الاجتماعي من خلال توفير بيئة للطفل تساعده على تعزيز ثقته أي تهدف الى اعداد الطفل لمواجهة التحديات النفسية الاجتماعية التي تؤثر على تعلمه، من جهة أخرى، يوضح سكينر عملية التكيف الإجرائي أهمية التعلم من خلال تعزيز السلوكيات الإيجابية وإطفاء السلوكيات الخاطئة، كما تناولنا نظرية التعلم الاجتماعي للعالم البرت باندورا، والتي تقوم على مبدأ ان التعلم يحدث ويتطور من خلال النمذجة أي ملاحظة السلوك المراد تعلمه في الآخرين وتقليده، ومنه تلخص هذه النظريات مع بعضها تقدم إطاراً شاملاً لفهم عملية التعلم للأطفال في سن التربية التحضيرية 5 سنوات بما يتناسب مع خصائص نموهم و خصائص اكتسابهم للمعرفة من مختلف الجوانب المعرفية، النفسية الاجتماعية، والسلوكية.

7. اهداف التربية التحضيرية:

تلعب التربية التحضيرية دوراً محورياً في تجهيز الأطفال للانتقال إلى مراحل التعليم اللاحقة، حيث تساهم في تعزيز مهاراتهم الأساسية وتطوير قدراتهم الفكرية والعاطفية والاجتماعية، ومنه تتطلب هذه المرحلة التعليمية تحديد أهداف واضحة تساعد في قياس فعالية مناهج وبرامج التعليم المقدم ومدى تأثيره على نمو الطفل، عليه فإن تحديد اهداف التربية التحضيرية هي أساس قيام ونجاح هذه المرحلة التعليمية، حيث تحدد وتضبط الأسس الأولى لنمو الطفل الشامل وتطوير مهاراته وقدراته، ومن خلال الاطلاع على التراث النظري تم إستخلاص مجموعة أهداف من النظريات التربوية التي يقوم عليها معظم الدول الرائدة في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة، التي تسعى بدورها إلى تحقيق تنمية شاملة ومتكاملة حسب خصائص نمو طفل ما قبل المدرسة التي تشمل كل من النمو المعرفي والجسدي والاجتماعي.

حيث يعتبر النمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي والجسدي مجالات نمو متكاملة وداعمة لبعضها البعض وتتطلب جميعها اهتمامًا فعالاً في سنوات ما قبل المدرسة، تؤثر المهارات الاجتماعية والبراعة البدنية على التطور المعرفي، تمامًا كما يلعب الإدراك دورًا في الفهم الاجتماعي للأطفال والكفاءة الحركية. وبالتالي، ترتبط جميعها بالتعلم المبكر والإنجاز الأكاديمي اللاحق، وهي مجالات ضرورية لعلم أصول التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة. (Barbara, M.Suzanne , & M.Susan , 2001, p. 7)

تتباين النظريات فيما يخص أهداف المنهج، في مرحلة ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة) من (3-6 سنوات)، من حيث المنظور النمائي وهي تستغرق (مرحلة الحدس) في نظرية بياجيه ومرحلة الإحساس بالمبادأة في مقابل الإحساس بالذنب في نظرية أريكسون. وتكشف بعض النظريات والأبحاث الفسيولوجية بالأخص أعمال العالم الكندي (دونالدهب) 1949، أن الدماغ الإنساني في حالة ديناميكية نشطة ما يكشف أن التعلم المبكر في الطفولة يؤدي إلى تنشيط فعالية عمل الدماغ، وهو ما يسميه بالتعليم الأولي، تتشكل في سياق أنماط للنشاط العصبي الكهربائي تؤثر في نشاط التعلم لدى الطفل وفي استجاباته الخبرات التعليمية في المستقبل، لذا تعتبر سنوات ما قبل المدرسة مرحلة مثلى للتعليم (يخلف، 2014، صفحة 154) ومن أهداف التربية التحضيرية نذكر ما يلي:

التركيز على النمو الشامل للطفل:

1- تنمية مهارات النمو المعرفي:

هو عملية تطور القدرات العقلية والفكرية لدى الطفل يبدأ النمو المعرفي منذ الولادة ويستمر طوال الحياة، لكن المراحل الأولى من الطفولة تعتبر الأكثر أهمية حيث يحدث فيها تطور سريع في القدرات العقلية. (PIAGET, 1965, p. 95)

بمجرد وصول الطفل لمرحلة الطفولة المبكرة تأخذ قدرته على استخدام الرموز والصور الذهنية في الازدياد بشكل واضح وبسرعة كبيرة فتزداد ثروته اللغوية زيادة هائلة، كذلك يصبح التقليد والمحاكاة هي الأسلوب السلوكي المميز لطفل هذه المرحلة بما يتضمنه ذلك من قدرة على التذكر الرمزي. (يخلف، 2014، صفحة 154)

تنمية المهارات اللغوية: ان الاهتمام بتطور اللغة عند الأطفال يكسبهم إمكانيات جديدة لاكتشاف العالم، كذلك الشعور بالاستقلالية فأن اكتساب اللغة يؤثر على قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه والبالغين، كما تدعم هذه الأخيرة تطور لغوي إضافي وأيضاً تمتين العوامل العاطفية والعلاقات

الاجتماعية والكفاءات الاكاديمية للأطفال وتطوير مهارات الاستماع والتحدث من خلال تشجيع الأطفال على التفاعل والمشاركة في المحادثات، وتعليمهم كيفية التعبير عن أفكارهم وآرائهم (Children, 2009, p. 11).

تنمية مهارات العمليات العقلية: الطفل في مرحلة التربية التحضيرية يعتمد في التفكير بشكل أكبر على حواسه وتخيله أكثر من أي شيء آخر، وهذا النوع من التفكير هو ما يسميه بياجيه "بالتفكير الحدسي" والتفكير الحدسي هو الذي يستعمل فيه الطفل حواسه للوصول الى الحل، ومنه إن تكوين مثل هذا التفكير هو عملية عقلية أو عملية معرفية وخاصة مميزة لطفل المرحلة التعليمية التالية، كما نجد النشاط المعرفي يتضمن وجود عمليات معرفية إلى جانب الوحدات المعرفية كالإدراك فهو العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التي تربط البيئة الخارجية والبيئة الداخلية عن طريق الحواس، كذلك التذكر فهو العملية التي تشير إلى اختزال واستدعاء المعلومات التي تأتينا عن طريق الإدراك، ومنه الاستدلال فهو العملية التي تشير إلى استخدام المعرفي في إجراء الاستنباط والوصول إلى النتائج. (يخلف، 2014، صفحة 158)

مما سبق نستنتج ضرورة فهم السيرورة المنطقية لعمليات الدماغ عند الطفل ووضع أنشطة حسية تربوية تنشط العمليات العقلية ومنه نعمل على تعزيز قدرة الطفل على التركيز لفترات أطول من الوقت من خلال الأنشطة المنظمة وتحسين مهارات المتابعة والالتزام بالمهام الموكلة إليه.

تنمية مهارة حل المشكلات: يعرف على انه تكوين فرضي يعكس مقدار القوة العقلية التي يتمتع بها الطفل من خلال ما يبذله لفهم الموقف، ومعالجته في إطار سلسلة من الأنشطة العقلية والمعرفية القائمة على الخبرات المعرفية البسيطة الكائنة في البناء المعرفي، بما يمكنه من إعادة تنظيم المشكلة ووضع خطة يتم تنفيذها وصولاً للحل. (زينب يونس، 2023، صفحة 138)

- تطوير المهارات المعرفية للطفل من خلال ما يتلقاه من معارف خلال المواقف التعليمية واثاء ممارسته للأنشطة التربوية.
- الانتقان والتركيز في اختيار الأنشطة التربوية لطفل، حيث تتلائم مع طبيعة الأسلوب المعرفي والمستوى العقلي للطفل.

• وضع مشكلات تربوية تعكس الواقع الفعلي الذي يعيشه الطفل، مما يجعله في حالة تساؤل دائم يدفعه الى تنمية القدرات العقلية وبناء شخصية على النحو الإيجابي. (زينب يونس، 2023، صفحة 152)

• العمل على اكساب الطفل مهارة حل المشكلات من خلال وضع استراتيجيات اللعب التخيلي (Hirsh-Pasek, Golinkof, Singer, G, & Berk, 2009)

2- تنمية مهارات النمو الاجتماعي:

تتميز مرحلة الطفولة المبكرة باكتساب الطفل لمجموعة من المهارات الأساسية التي تؤهله للانتقال بنجاح إلى المدرسة الابتدائية. ومن اهم هذه المهارات،

المهارات الاجتماعية حيث يتعلم الأطفال في هذه المرحلة كيفية التفاعل مع الآخرين، بما في ذلك مشاركة الألعاب، التعاون، والتعبير عن مشاعرهم بشكل مناسب. كما يكتسبون القدرة على تكوين صداقات وبناء علاقات إيجابية مع الأقران والمعلمين (Spira & Fischel, 2005, p. 764)

ومنه فإن مرحلة تعلم طفل ما قبل المدرسة تمثل حدثاً انتقالياً كبيراً في حياته؛ يتطلب فيه اعداده اعدادا خاصا من خلال إكسابه بعض المهارات الأساسية، لهذا يجب ان تهدف التربية التحضيرية الى تدعيم النضج الاجتماعي والعاطفي وإتاحة لطفل قدرًا من المسؤولية من خلال تحمله أداء دور خاص وفعال داخل الأنشطة التربوية ومن خلال إكسابه بعض المهارات الأساسية كالنضج الاجتماعي والعاطفي والمتمثل في:

• إظهار الطفل قدرًا من المسؤولية من خلال مجموعة من السلوكيات كتحملة أداء واجباته، وارتداء ثيابه وإعادة مستلزماته لأماكنها، وضبط تصرفاته.

• تعزيز الرغبة لتعلم من خلال قدرته على العد، واستخدام الكلمات، وتركيب المكعبات والتمييز بين الألوان، واكتشاف العالم أثناء اللعب، أيضا ينمي النضج الاجتماعي المهارات اللغوية من خلال تشجيع الطفل على التحدث في مختلف المواضيع والمجالات، والمشاركة في التعليقات على الصور، وإعادة القصة بعد انتهاءها لزملائه، كما تطور المهارات الاجتماعية من خلال بناء علاقات مع أقرانه داخل الحبرات الصفية، كما يتعلم ضوابط الالتزام بالتعليمات داخل المدرسة.

(عطية و الوائلي، 2018، صفحة 268)

ومنهم من أهم أهداف التربية التحضيرية هي تنمية المهارات الاجتماعية والتي يعرفها (Merrell, 1994) مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية لطفل؛ والتي تتلخص في ثلاث أشكال هي التفاعل الاجتماعي، والتعاون الاجتماعي، والاستقلالية الاجتماعية.

كما يعرفها (محمد ع.، 2005) مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة التي يصدرها الطفل، وتشمل المبادرة بالتفاعل الاجتماعي، التعاون، المشاركة في الأنشطة والألعاب، تكوين العلاقات الإيجابية والصداقات، التعبير عن المشاعر والانفعالات، اتباع التعليمات والقواعد.

ومنهم تسعى الباحثة من خلال هذا الجزء إلى توضيح أهم أهداف التربية التحضيرية من جانب النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة:

- الدمج التربوي للطفل مع أقرانه وتحضيره للمرحلة الدراسية القادمة من جانب التأقلم وإقامة صداقات مع زملائه. (Bikos & Gregoriadis, 2012, p. 29)
- تطوير قدرات الطفل من خلال إشراكه لتحقيق وتوظيف مهاراته الاجتماعية.
- تنمية المهارات الاجتماعية خلال مرحلة التربية التحضيرية تهيئ الطفل للاستعداد للمدرسة والتكيف معها.
- تحقيق التوافق مع الآخرين والبيئة المحيطة به من خلال مجموعة العمليات كال تقليد والتعاون والتعاطف والاحترام.
- الوصول بالطفل إلى فهم دوره في محيطه المدرسي والاجتماعي والرغبة في منافسة أقرانه، والشعور بالانتماء. (زينب يونس، 2023، صفحة 156)

3- تنمية مهارات النمو الحركي/ الحسي والجسدي:

يرتبط النمو الحس/حركي بشكل عام مع النمو كونه مجموعة من التغيرات المتتالية التي تكون وفق أسلوب ونظام مترابط متكامل خلال نمو الفرد مع التركيز على السلوك الحركي والعوامل المؤثرة فيه. (Chumark & Puncreobutr, 2016, p. 180)

ويمكن تحديد أهم أهداف التربية التحضيرية وفق تنمية وتطوير النمو الحس/ حركي والجسدي للطفل كالتالي:

- استغلال التعطش الطفل للحركة في مجالات التعلم والتوعية بإستغلال الوسائط التعلم الحسية.

- استعمال أساليب النمذجة والتعلم عن طريق المسرح ولعب الأدوار، فهي تعد من أهم الاستراتيجيات التي تتوافق مع خصائص نمو طفل التربية التحضيرية.
- توظيف الألعاب التربوية الأقرب للطفل مثل استراتيجيات التعلم باللعب التربوية وهذا لتوجيه السلوك واستغلال طاقاته الزائدة.
- التركيز على توعية الطفل بقدراته الحركية والجسمية من خلال اللعب الموجه والأنشطة التربوية الحركية.
- العمل على احداث التآزر الحس حركي عند الطفل فب هذه المرحلة التعليمية خاصة بين حركات العين واليد عند الكتابة.
- تدريب الطفل على الكتابة وتقوية عضلاته الصغيرة وتقويم نموه الحركي.
- دعم مفهوم الذات والانضباط الذاتي والسلامة النفسية من خلال التعليم الحركي الموجه.
- التركيز على النشاطات الحركية لتقوية عضلاته الرفيعة. (Serap Sevimli, Kirazci, & Ince, 2011)

الإعداد للمدرسة الابتدائية: ونظرا للأهمية الكبيرة والحاسمة لإعداد الطفل للحياة الدراسية القادمة، تأخذ التربية التحضيرية هذا المبدأ كهدف أساسي حيث يعد مسلمة بديهية تقوم عليها جميع مناهج التربية التحضيرية في العالم من خلال الأنشطة التربوية والممارسات اليومية للطفل خلال هذه المرحلة، فمن اهداف منهجها تطوير الوظائف العقلية والاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال بما يساعد تطوير هذه الوظائف إلى أعلى مستوى يمكن أن تصل إليه خلال السنوات التعلم القادمة أي تهدف توجيه المهارات النمائية و الاجتماعية بما يتناسب مع اعداد تلميذ ناجح وفعال تربوياً متأقلم اجتماعياً. فهذه المرحلة تعد مرحلة حاسمة لأن الطفل هنا تتشكل شخصيته بجميع عناصرها وهي التربية الحقيقية التي تعتبر اساساً للتربية الموالية، فهي تبنى على اساس تطوير الجانب النفسي الحسي الحركي العقلي التعليمي والاجتماعي بالاعتماد على اللعب والأشياء المحسوسة التي توافق النمو والنضج العقلي والنفسي كما أيضا يساعد التعليم ما قبل المدرسة على توفير مجال للنشاط والتفاعل داخل الجماعة للطفل وعلى اكسابه روح التعاون خلال أنشطة اللعب والتخفيف من رهاب المواقف الاجتماعية، وهذا ما يجعل الطفل يكتسب خبرة عن طبيعة المدرسة كما تدريبه على ضبط الانفعالات المختلفة كالصراخ و البكاء و عدم تقبل البقاء في المدرسة دون والديه (مدوري، 2020، صفحة 161)

إن التحاق الطفل للتعليم ما قبل المدرسة يلعب دورا هاما في تقوية الروح الاستقلالية لديه، كما يساعده على تعزيز ثقته في نفسه و تأكيد روح الاعتماد على النفس وحب الاستطلاع والاهتمام بالمحيط سواء أصدقاء او البيئة، ويجعله اجتماعيا أكثر من الآخرين الذين لم يلتحقوا به، لأنه يجد نفسه داخل بيئة اجتماعية تمكنه من الانبساط وسط الجماعة التربوية و الاجتماعية عكس الانكماش وتجنب الغرباء والتوتر ورفض الطعام والتبول اللاإرادي وغيرها من السلوكات غير المرغوبة خلال بداية التعليم الابتدائي، والتي تصاحب التلاميذ الذين لم يلتحقوا ابدا بأي نوع من التعليم قبل المدرسة (الناشف، 2001، صفحة 74)

أهداف التربية التحضيرية داخل المنظومة التربوية الجزائرية: لقد أشارت المرجعيات البيداغوجية الوطنية إلى اهم اهداف التربية التحضيرية نذكر منها ما يلي:

- تعمل التربية التحضيرية تفتح شخصية الأطفال من خلال مجموع الأنشطة التربوية واشراك الطفل فيها من خلال اللعب والاستمتاع.
 - توعيتهم الأطفال بالبنية الجسدية والتركيبية لأجسامهم، وأيضا إكسابهم عن طريق اللعب مهارات حسية وحركية مختلفة.
 - غرس العادات الحسنة لديهم كالتعاون والاحترام والانضباط والتسامح، وهذا من خلال تدريبهم على الحياة الجماعية.
 - تطوير المهارات اللغوية من خلال أساليب التعلم باللعب
 - تعلم الاساسيات الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات المختلفة. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، 2008)
 - تهدف التربية التحضيرية الى المساهمة في التنشئة الاجتماعية للطفل.
 - الوصول بالطفل إلى فهم ذاته وإمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه لنفسه وللتعلم والاستكشاف.
 - اعداد الطفل للمرحلة التعليمية الموالية من جميع الجوانب المعرفية والاجتماعية.
 - العمل على تكملة وتوجيه التربية العائلية واستدراك جوانب النقص فيها وتقييمها ومعالجتها.
 - تنمية شخصية الطفل المعرفية والحس حركية والتركيز على تعديل الاضطرابات السلوكية.
- (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2004)

ومما تطرقنا اليه في الجانب النظري نرى ان منهج التربية التحضيرية في الجزائر يضع مجموعة من الأهداف التربوية العامة التي تواكب المنحى العالمي لتربية طفل ما قبل المدرسة، حيث يسعى إلى تلبية

احتياجات الطفل، لتنميته تنمية شاملة من جميع الجوانب المعرفية والاجتماعية والأخلاقية والحس/ حركية والعاطفية، ومنه تتشارك اهداف التربية التحضيرية مع الأهداف العالمية العامة في الغاية التي تقوم على مبدأ التنمية الشاملة وإعداد الطفل ليصبح تلميذ ومواطن ناجح وصالح مستقبلا وتتفرد الأهداف التربوية من ناحية المساق الديني والتنشئة الاجتماعية التي تختلف من دولة الى أخرى.

خلاصة:

في هذا الفصل، تم تناول مجموعة من المواضيع المهمة المتعلقة بالتربية التحضيرية وطفل ما قبل المدرسة، يُظهر التحليل النظري كيفية تطور المفاهيم والممارسات والاهتمامات التربوية لتربية التحضيرية بمرور الزمن، وكيف ساهمت التحولات الاجتماعية والسياسية في صياغة الأهداف التربوية التعليمية الحالية في الجزائر، تم تعريف التربية التحضيرية كمرحلة تعليمية تهدف إلى إعداد الطفل لدخول المدرسة الابتدائية من الجانب العام العالمي وفي الجزائر كذلك تم تناول الأهداف التربوية للمناهج التربوية التحضيرية من الجانبين، لغرض المقارنة الكيفية للزاد النظري المتناول، كذلك، تم تقديم تعريف شامل لمرحلة ما قبل المدرسة، مع التركيز على أهمية هذه الفترة في تطور الطفل وهذا لغرض التعرف أكثر على الفئة المستهدفة في التربية التحضيرية وتوضيح أهميتها التربوية والتنموية وتعزيز النمو المعرفي والاجتماعي لطفل، وتم التطرق الى نظريات النمو والتعلم، وتكشف عن جوانب مهمة تبين طرق التعلم عند الطفل وأهمية تطبيق هذه النظريات في بناء مناهج تربوية فعالة.



الفصل الثالث

تقويم المنهج

في ضوء

المعايير العالمية

الفصل الثالث: تقويم المنهج في ضوء المعايير العالمية

تمهيد:

أولاً: تقويم منهج التربية التحضيرية

1. مفهوم المنهج:

1.1 عناصر المنهج:

2.1 مفهوم تقويم المنهج:

3.1 مفهوم تقويم المنهج:

4.1 أهمية تقويم المنهج:

2. بعض المعايير العالمية لتقويم المنهج: معايير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

1.2 معايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC

2.2 التركيز على مجال الخصائص الأساسية Essential Characteristics

3.2 التركيز على التطور الاجتماعي والعاطفي

4.2 التركيز على التطور البدني:

5.2 التركيز على تطوير اللغة

6.2 محو الأمية المبكرة

7.2 التركيز على الرياضيات المبكرة

8.2 التركيز على العلوم

9.2 التركيز على تكنولوجيا

10.2 التركيز على تقدير التعبير الإبداعي للفنون

11.2 التركيز على الصحة والسلامة

12.2 التركيز على الدراسات الاجتماعية

13.2. معايير اليونسكو للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ECCE.

3. نموذج منهج عالمي لتعليم طفل ما قبل المدرسة

خلاصة:

تمهيد:

تُعد التربية التحضيرية من أهم مراحل التعليم المبكر، حيث تُبنى الأسس الأولى لتعليم الطفل وتنميته الشاملة، يُعد منهج التربية التحضيرية محورًا رئيسيًا في هذه المرحلة، حيث يجمع بين الخطط ومحتوى المواد، والأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم المبكر، ولكون هذه المرحلة تؤسس لتطور الطفل في مختلف جوانب الحياة، فإن عملية تقويم منهج التربية التحضيرية تُعتبر أداة حيوية لضمان جودة التعليم ومناسبته لاحتياجات الأطفال ومراحل نموهم، ومنه سيشمل هذا الفصل تحليلًا متكاملًا لمفهوم المنهج وعناصره، مع استعراض مفهوم التقويم وأهميته، وصولًا إلى تسليط الضوء على معايير عالمية لتقويم المناهج مثل معايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، ومعايير منظمة اليونسكو ECCE كما تم التطرق إلى نموذج عالمي لتعليم الاطفال، يتمثل في منهج مونتيسوري، كأحد الأمثلة البارزة للمنهجيات العالمية التي لاقت قبولًا واسعًا في التعليم المبكر.

أولاً: تقويم منهج التربية التحضيرية

1. مفهوم المنهج:

لغة: المنهج مشتقة من كلمة لاتينية تستخدم في الرياضة يعني كلمة *currere* بمعنى حلبة السباق او المسافة الجارية، أي هي المسافة التي يجب قطعها من البداية للنهاية او المنافسة التي تكون داخل الحلبة والتي تنتهي بالفوز، تم استخدام في اللغة العربية بمعنى المنهج أي السبيل المنير الذي يسير عليه الناس في أداء حياتهم، وفي التربية المنهج هو سبيل المنير الذي يتبعه المعلم والتلاميذ لتطوير المعلومات والمهارات والقيم لديهم. (Rohman, 2023, p. 133)

أيضا هو المنهج أو المناهج أي المسار الواضح والخطة المرسومة، ومنه المنهج الدراسي ومناهج التعليم وما الى ذلك والنهج أيضا هو الطريق المستقيم الواضح، وجمعه: نهج ويقال أيضا نهج الطريق نهجا أي وضع واستبان ومعظم معاجم اللغة تدور في دائرة هذا التعريف اللغوي. (اسماعيل، 1997، صفحة 90)

يعرف المنهج على انه كل الخبرات التعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية التي تضعها المنظومة التربوية لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها، بقصد تنميتهم وتطويرهم تنمية شاملة وتعديل سلوكهم، من أجل تحقيق أهدافها التربوية. (مغفور، 2017، الصفحات 11-12)

أيضاً المنهج يعني الخبرات التي توفرها المدرسة لتلاميذها للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية، ونظراً لاختلاف الأهداف التربوية على مرّ الزمن تبعاً لإختلاف فلسفة المجتمع، ومنه تتغير غاية المنهج وتتطور بتغيير أهدافها وتطويرها. (بسيوني، 1991، صفحة 29)

والمنهج حديثاً هو المعارف والخبرات التي تسطر في شكل المواد الدراسية نظرية مزودة بالقيم والمهارات المختلفة كذلك تطبيقاتها التربوية والاتجاهات وأنواع الأنشطة والاساليب المختلفة والتي تعطى للتلاميذ داخل الفصل وخارجه بما يحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها التدرج للوصول إليها. (مغفور، 2017، صفحة 12)

ومنه يحدد المنهج طريقة التعلم المتوقع حدوثها أثناء عرض المقررات أو البرامج الدراسية من حيث مخرجات التعلم في مختلف المجالات المعرفية وتطوير المهارات والمواقف / السلوكيات، كما يحدد المنهج الاساليب الرئيسية للتعليم والتعلم والتقييم، كما يشير إلى موارد التعلم المستحقة لدعم العرض الفعال للمقرر الدراسي. (بن عبيد اليوبي، الحياي، جودي ، و حسنين، 2021، صفحة 6)

المنهج هو مجموعة الخبرات التربوية، والثقافية والاجتماعية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها. (الدمرداش ، 1972، صفحة 7)

أو هو وثيقة تربوية مكتوبة تجسد مجمل المعارف والخبرات. (الشليبي، 1984، صفحة 18)

المنهج التربوي بمفهومه الحديث هو جميع المعارف والخبرات والنشاطات أو الممارسات المعدة مسبقاً التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق المخرجات التعليمية المرجوة والتي تهدف الى تطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم بأعلى حد، وهذا تحت إشرافها لتمكينهم على النمو الشامل وتعديل سلوكياتهم. (الحريري، 2010، صفحة 95)

المنهج هو مفهوم يصف النطاق الكامل للأنشطة التي يؤديها التلاميذ تحت التخطيط المدرسي، بحيث ان المنهج هو مزيج من أفضل أساليب التدريس، وتخطيط المواد، والأهداف السلوكية، والممارسات المؤسسية، والتقييم، وكذلك نضيف موقف المدارس من خلال توفير الوسائل التي تسهل طرق تعلم التلاميذ، والبرنامج الفردي مع ما يحتاجه المتعلمون. (OKOJIE, 2023, p. 30)

ومنه فالمنهج الحديث يُتناول من المادة التعليمية والمعارف وسيلة لتعليم التلاميذ طريقة التعلم مع التركيز على تعدد مصادر العلم والتركيز على إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة، فالمنهج الحديث هو برنامج

شامل متكامل يتجاوز حدود المعارف والمعلومات إلى جميع خبرات التعليم والتعلم (المعرفية والمهارية والوجدانية) الهادفة التي يتم التخطيط لها بشكل فردي أو جماعي، وتحقق قدراً كبيراً من التفاعل بين المعلم والمتعلم، كما توفر للمتعلم فرصة التطبيق من خلال ممارسة الأنشطة. (صبري، 2006، صفحة 21)

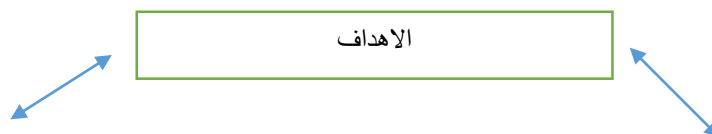
المنهج يهتم رفقة المعارف والخلفيات النظرية، بتنمية المهارات، والاهتمام بالميول، والقيم، والاتجاهات، وطرق التفكير، ونواحي النشاط عند التلميذ، وكذلك الأساليب و الطرق التي تقدم بها الخبرات التربوية والأنشطة، وممارسة المعارف على أرض الواقع، فالغاية من المنهج هو تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة للمتعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدراته وهذا هو الهدف الأسمى للتربية، و يعتبر المواد الدراسية المقررة إحدى اهم وسائل هذه التنمية بجانب وسائل أخرى عديدة يشتمل عليها المنهج الحديث الذي يتأثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ببيئة المدرسة كلها. (مصطفى، 2004، صفحة 21)

المنهج الدراسي هو مسار مخطط وفق مجموعة من الخبرات والبرامج التعليمية التي تصممها وتقدمها المؤسسات التعليمية للتلاميذ بهدف مساعدتهم على النمو والتطور بشكل متكامل (جسدي، عقلي، فكري، عاطفي، روعي، اجتماعي، إلخ)، بإعدادهم بشكل جيد وتساعدتهم على التكيف. (Nawawi, 2017, p. 93)

ومنه فالمنهج في التعليم هو خطة شاملة تتضمن مختلف الأنشطة والمحتويات التي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منبثقة من الفلسفة الاجتماعية، بحيث يمثل المنهج الإطار الذي يتم من خلاله توجيه مسار العملية التعليمية، بما في ذلك اكتساب وتطوير المعرفة والمهارات والقيم التي يتعلمها التلاميذ أثناء دراستهم ويختلف مفهوم المنهج باختلاف النظريات التربوية والأهداف التربوية التي يتبعها النظام التعليمي.

1.1 عناصر المنهج:

يعد المنهج مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية، وطرق تدريس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد المساهمة في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها المختلفة، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم. (سعادة و ابراهيم، 2004، صفحة 64)





الشكل رقم (2) يوضح منظومة المنهج المدرسي بعناصره الأربعة

المصدر: (الحري، 2010، صفحة 109)

أ. الأهداف التربوية

تعد الأهداف التربوية أهم عناصر المنهج الدراسي، تعود هذه الأهمية الى الارتباط المتين الذي ترتبطه العناصر الأخرى به، لذا فإن عملية اختيار وصياغة وتقويم الأهداف تمثل العملية الأساسية لمصممي المناهج. (سعادة و ابراهيم، 2004، صفحة 216)

ومنه فإن الأهداف هي نتائج تعليمية مخططة، وان على التلميذ تحقيقها بأقصى حد تسمح به قدراته وامكانياته، وأيضاً ضرورة انسجامها مع حاجات المجتمع وحاجات المتعلم، وضرورة انسجامها وتكاملها في مختلف المستويات، يجب ان تكون الأهداف شاملة كون التربية عملية مخططة. (الفرحان و مرعي، 2009، الصفحات 44-45)

تعتبر الأهداف هي حجر الزاوية في العملية التعليمية كونها تمثل نتاج لما هو متوقع حدوثه من تغير في سلوكيات المتعلمين وهذا من خلال مستوياتها المختلفة والمتعددة، وأيضاً نتيجة الخبرات التي يتم اختيارها بدقة وعناية وبموجب معايير ومواصفات محددة من أجل تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية. (سليم، وآخرون، 2006، صفحة 139)

والهدف بصفة عامة يُشير إلى القصد أو الطموح أو النية أو الرغبة، وهي جميعها تعبر عن توقعات ومقاصد وغايات المصممين والمخططين التي يرجون الوصول إليها من خلال أعمالهم، ومنه تعد الأهداف التربوية هي المحور الأساسي للعملية التعليمية، وركنا مهما من أركان المنهج الدراسي ومن تعريفاته أنه تغير يراد إحداثه في سلوك المتعلم كنتيجة لعملية تعليمية. (سحتوت و جعفر، 2014، صفحة 77)

والأهداف التربوية هي وصف للسلوك الذي يرغب المتعلمين أن يأتوا به قبل أن نحكم على كفاءتهم في ذلك؛ بمعنى أن الأهداف استبصارات سابقة للنتائج بدلا من كونها خطوات للتعليم، يعني ان الأهداف التربوية هي تلك الأهداف المنهجية المتعلقة بوحدة معينة أو منهج دراسي معين. (الاشهب، 2023، صفحة 2)

مستويات الأهداف التربوية:

الأهداف العامة: الغايات، وهي أهداف بعيدة المدى، تتم صياغاتها على شكل عبارات شاملة وعامة تصف فيها الغاية النهائية التي تسعى التربية لبلوغها (الحري، 2010، صفحة 110)، ومنه هذه الأهداف تتصف بالتجريد و التعميم أي عامة بشكل كبير كأهداف التعليم في مرحلة التربية التحضيرية يحتاج تحقيقها سنوات طويلة القادمة.

الأهداف المتوسطة: وهي أقل درجة من المستوى السابق، لكن تتشارك معه في صفة ان نتائجها يصعب ملاحظتها وقياسها الى على المدى البعيد، فهذه الاهداف تؤكد على نواتج تعلم أقل عمومية واقل اتساعاً وشمولاً من الأهداف العامة إلا أن نتائجها أيضا يصعب قياسها مباشرة، لأنها تميل في طبيعتها إلى المدى البعيد وأيضاً بعدها عن نواتج التعلم المباشرة. (سليم، وآخرون، 2006، صفحة 142)، وهي تمثل اهداف المرحلة الدراسية.

الأهداف الخاصة: وهي الوحدة الأصغر في البرنامج التعليمي، فهي اهداف يمكن ملاحظتها وقياسها، فهي تصف التغيير السلوكي الذي تم توقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة. (الحري، 2010، الصفحات 110-111)

الأهداف الخاصة، ويُقصد بها الأهداف التي تبين الأداء النوعي الذي يكتسبه المتعلم من خلال طرق التعلم المختلفة، أو ما يُظهره التلميذ بعد ان يجتاز وحدة دراسية من المقررات، وهي التي تصف نتائج التعلم بصفة عامة وتتحقق على مستوى حصة أو عدة حصص وتعرف بالأهداف السلوكية الإجرائية أو التدريسية. (الاشهب، 2023، صفحة 2)

من خلال ما سبق نرى ان نتاج الأهداف يظهر على مستوى سلوكيات التلميذ اما على المدى البعيد او على المدى القصير، خاصة على المدى القصير لهذا يطلق على الأهداف الخاصة مصطلح الاهداف السلوكية. (الحري، 2010، صفحة 111)

تصنيفات الأهداف:

المجال المعرفي Cognitive domain: هي الأهداف المرتبطة بنواتج الجانب العقلي والفكري للتلميذ، وتتمثل حسب تصنيف بلوم في ستة مستويات من البسيط الى المعقد كالتالي:

مستوى التذكر Remember: من الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يسمي- يحدد - يذكر - يحدد - يسترجع-يعرف-يصف -يقابل-ينسب-يخطط-يختار-يعين.

مستوى الفهم Understand : من الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يكتب- يستنتج- يفسر- يعال- يترجم - يعيد صياغة - يميز يلخص-يفند-يستوعب-يحول- يقدر-يشرح-يتوقع-يصمم-يمثل ... وغيرها

مستوى التطبيق Apply: من الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يستخدم- يطبق- يستخرج- يحسب-يكتشف- يتنبأ-يحسب-يعرض-يعالج-يربط-يحل. (سحتوت و جعفر، 2014، صفحة 83)

مستوى التحليل Analyze: من الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يحلل- يقارن- يبين-يعمل-يفاضل-يحدد.

مستوى التركيب Create : من الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يضع خطة- يستخلص-يصف-يركب-يصمم-يبتر-يقترح.

مستوى التقويم Evaluate : من الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يحكم-يقوم-يصدر-يوازن-يتخذ القرار. (سليم، وآخرون، 2006، صفحة 144)

المجال الوجداني Affective domain: توجد الكثير من التصنيفات في هذا المجال الا ان أشهرها، تصنيف كراثهول وزملائه (1964) ويتضمن هذا المجال نواتج التعلم الانفعالية التي يسعى المتعلم لاكتسابها مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير. (الفرحان و مرعي، 2009، صفحة 49) ويتضمن هذا المجال خمسة مستويات هي:

مستوى الاستقبال Receiving: يعد الانتباه أول مستويات هذا المجال، ونعني به توجيه حواس المتعلم أو انتباهه لإستقبال المثيرات والموضوعات، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: الوعي بالمثير/ الرغبة في الاستقلال/ الانتباه المضبوط أي اختيار المثير.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يبدى الاهتمام - يصفى - يسأل - يتابع - يركز - يقدر - يصف.

مستوى الاستجابة Responding: يهتم التلميذ هنا بالمشاركة والتفاعل مع المثير أو الموضوع، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: الاستجابة بالطاعة/ استجابة الرغبة/ استجابة بالرضا/ ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يتعاون- يستمتع - يتطوع - يستجيب - يقدم - يظهر حب - يهتم- يؤدي - يجمع. (سحتوت و جعفر، 2014، صفحة 85)

مستوى التقييم Valuing: من خلال هذا المستوى تظهر عند المتعلمين سلوكيات متسقة باختلاف المواقف التي بدورها تبين تكوين مفهوم التقييم ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: تقبل القيمة/تفضيل القيمة/ الالتزام، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي يقدر يدافع - يلتزم - يدعم - يحتج - يشترك - يضع يفحص - يقدم.

مستوى التنظيم Organization: تعود القيم والمواقف التي يمر بها التلميذ عليه بحيث يجد نفسه مطالباً بأن يشكل نظاماً أو تنظيمًا قيمياً يتضمن هذا المستوى مستويين فرعيين هما: تكوين نظام قيمي/ تنظيم النظام، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يخطط يضع خطة يتحمل المسؤولية - يتمسك - يؤمن - يوازن - يتقبل.

مستوى التمييز Characterization: يصل التلميذ خلال هذا المستوى إلى قمة النضوج والالتزان الانفعالي وتكامل الشخصية ويكون هنا قد بنى لنفسه نظاماً قيمياً متكاملًا، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يمارس - يظهر - يقاوم - يعيد النظر - يؤمن - يحكم - يستعد - يطور. (سليم، وآخرون، 2006، صفحة 146)

المجال النفس حركي Psychomotor domain:

تعد المهارات النفس حركية مهارات دقيقة، يستغرق تعلمها وقتاً وجهداً منظماً كما يتطلب تنسيقاً وتآزراً كبير بين أعضاء الجسم وعقل الإنسان وجهازه العصبي، ومن أمثلتها: القراءة والكتابة والرسم والكلام

واستعمال الآلات والأدوات وغيرها. (الفرحان و مرعي، 2009، صفحة 50)، وهذا الجانب تم تصنيف مستوياته من قبل سمبسون 1966 ، وظهوره 1972، وتدرج مستويات هذا الجانب مرتبة على النحو التالي:

مستوى الإدراك Perception : وهنا يتم استعمال الأعضاء الحسية من طرف التلميذ لاستقبال المثيرات التي لها علاقة بالمهارات و بأدائها، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يربط - يحدد - يختار - يتعرف - ينتقي - يفرق .

الميل Tendency : وهنا يستعد التلميذ لأداء العمل او النشاط، يظهر المتعلم الاستعداد للقيام بالعمل المطلوب وأنشطته المتنوعة .ومن الأفعال التي يمكن أن تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المستوى يبرهن يظهر - يتقدم - يستجيب - يبدي - يبدأ - يوضح.

الاستجابة الموجهة Guided Response : وهنا يقوم التلميذ بأداء العمل وفق الأوامر أو الإشارات المحددة وأحيانا بأسلوب النمذجة والمحاولة والخطأ، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي ينظم يقلد - يتبع - يعيد - يحاكي. (سحتوت و جعفر، 2014، صفحة 88)

الاستجابة الآلية التعود Mechanism : وهنا يكتسب التلميذ المهارة من الممارسة المتكررة لهذه المهارات، حيث يصبح المتعلم قادر على تأديتها بإتقان وبطريقة آلية، وهذا الفعل يولد لديه شعور الثقة، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يرسم بدقة/ يقيس بمهارة/ يعرض بدقة.

الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex overt response : خلال هذا المستوى يكتسب التلميذ أداء المهارة المعقدة بكفاءة ودقة عالية ودرجة من الإتقان وبأقل جهد ممكن ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يثبت يصنع بدقة.

مستوى التكيف Adaptation : وفي هذا المستوى يكتسب التلميذ القدرة على تطوير مهاراته الحركية وتجديدها بحيث تتلائم مع متطلبات الخبرات الجديدة أو تساير مشكلة طارئة أو مستجدة، ويظهر خلال هذا المستوى مهارة الابداع، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي يعيد - يضيف يدخل تعديلا يعدل...

مستوى الأصالة Creativity: وفي هذا المستوى يبدع ويبتكر التلميذ اداءات مهارية لم يسبقه فيها أحد، كما يظهر اداءات جديدة لمواجهة مشكلة خاصة، أي خلال هذا المستوى يطور التلميذ مهاراته بدرجة عالية. (سليم، وآخرون، 2006، صفحة 148)

ب. محتوى المنهج الدراسي:

المحتوى (Content): يتمثل في المادة التعليمية والخبرات التربوية بالإضافة الى التطبيقات والأنشطة الصفية التي يحتويها المقرر او الكتاب المدرسي، والتي تصاغ لغاية تحقيق الأهداف التربوية بأنواعها ومستوياتها المختلفة، أي المحتوى يسخر لتحقيق الأهداف، وأيضا يمكن الوصول للأهداف واكتسابها من خلال مجموعة من المحتويات، ومع ذلك فإن المحتوى يعتبر أحد أبعاد الأهداف التعليمية. (ضمره، 2002، صفحة 197)

المحتوى هو مجموعة الخبرات والحقائق والمعلومات التي يجب ان يتزود بها التلميذ بالإضافة الى الاتجاهات والقيم والمهارات الحركية التي يسعى المنهاج الى تنميتها عندهم، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للتلميذ، ضوء الأهداف المقررة في المنهاج، وايضا المحتوى المدرسي نابع من حاجات المجتمع في سطر في إطار عوامل البيئة المحيطة ومحدد بالأهداف التربوية. (يوسف و حذام ، 2005، صفحة 44)

ويعد محتوى المنهج ترجمة مباشرة لأهدافه، يحوي معلومات و معارف بالإضافة الى مفاهيم ومصطلحات ومبادئ ونظام كامل من القوانين و النظريات وأيضا الرسوم التوضيحية و مجموعة من الأنشطة و التمرينات و الأسئلة و الاختبارات، المنصوص عليها في وثيقة المنهج والتي يمثلها الكتاب المدرسي، ويشمل محتوى المنهج أيضاً الحقائق، والملاحظات، والبيانات، والمدرجات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استنتاجها من خلال عمليات العقلية من الفهم الى البناء وتنظيم المعارف وترتيبها لتكوين الخبرة الحياتية التي يمر بها التلميذ من ثم يعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ أو نظريات. (الحري، 2010، الصفحات 118-119)

ومنه فالمحتوى هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التربوي ويحتوي على المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنظم بعد في حقل معرفي معين مثل: قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وقواعد السلامة في المختبرات وغيرها، ويشتمل المحتوى أيضاً على الأهداف والأنشطة والتقويم،

وهكذا نرى أن المحتوى هو الذي يجمع عناصر المنهج التربوي تنقل الى التلميذ عن طريقه. (بحري، 2012، صفحة 153)

معايير اختيار المحتوى التربوي:

هناك مجموعة من المعايير يجب على المختصين في بناء وتطوير المناهج اخذها بعين الاعتبار، ووجب علينا التطرق لها من خلال هذا العنصر وهي ما يلي:

1. ان يرتبط المحتوى بالأهداف التربوية، كلما زاد الارتباط كلما زادت فرصة تحقيق تلك الأهداف.
2. ان يراعي المحتوى الفروق الفردية لتلاميذ، وهذا من خلال تنوع الموضوعات والمجالات الدراسية لتوفير فرص للتعلم لكل فئات التلاميذ داخل القسم الواحد ومستوياتهم وقدراتهم. (سليم، وآخرون، 2006، الصفحات 162-163)
3. صدق ودلالة المحتوى، يرتكز صدق المحتوى مع حداثة المعلومات وصحتها من الناحية العلمية وقابلية تطبيقها في مختلف المجالات.
4. ان يكون تكافؤ بين شمول وعمق المحتوى والمقصود بهذا ان يتعرض المحتوى لجميع المجالات المرتبطة بمادة المحتوى من حيث الشمول، ومن حيث العمق تطرق المحتوى لأساسيات المادة كالمبادئ والمفاهيم والأفكار.
5. اخذ بعين الاعتبار ميول وحاجات وقدرات التلميذ، وهذا ما يجعل التلميذ قادر على فهم واستيعاب ما يتضمنه المحتوى من معارف وأفكار، بالإضافة الى ضرورة يعود المحتوى بالفائدة على التلميذ من خلال ارتباطه بالحياة الفعلية التي يعيشونها.
6. ان يرتبط المحتوى بالواقع الذي يعيش فيه التلميذ، من الضروري ارتباط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه التلميذ، وهذا ما يساعدهم على فهم الظواهر الاجتماعية التي يرونها، وفهم مشاكلها واخذ فكرة عن حلولها والتعايش معها.
7. ان يرتبط المحتوى بضرورة الحفاظ على البيئة وحمايتها، وتشجيع التلاميذ على المشاركة الفعالة تعلم الحفاظ عليها وعلى نظافتها و سلامتها. (الحري، 2010، الصفحات 123-124)

8. مراعاة المحتوى لتعلم الطلاب السابق، ان يبنى المحتوى انطلاقاً من المعارف السابقة لتلميذ أي أخذها بعين الاعتبار من ناحية تتميتها أو دحضها.

9. مراعاة المحتوى للحاجات المستقبلية للفرد وللمجتمع.

10. مراعاة البعد الإنساني والبعد العالمي. (بحري، 2012، صفحة 157)

ج. الأنشطة والخبرات التعليمية:

النشاط هو عنصر من عناصر المنهج يمكن أن يكون تعليمياً إذا قام به المعلم ويكون تعليمياً إذا قام به المتعلم، يتلخص دور المعلم في أساليبه التربوية في تحويل عملية التعليم الى عملية تعلم بأخذ هذا العنصر كوسيلة للأنشطة التعليمية بنتائجها الرئيسية المعرفية الإدراكية، والانفعالية الوجدانية، والأدائية والاجتماعية، يتم اختيار الأنشطة في ضوء الأهداف، وأيضاً في ضوء المحتوى ويختار المحتوى في ضوء الأنشطة، كما تذكر الأنشطة مع الخبرات بحيث تعتبر مواقف تعليمية يمر بها التلميذ بنفسه أي خبرة ذاتية. (بحري، 2012، صفحة 160)

فالأنشطة هي أحد عناصر المنهج كنظام، تتحدد في ضوء الأهداف والمحتوى والتقويم الموضوعية، كما انها تلعب دوراً في تحديد هذه العناصر، كما تهدف الأنشطة التربوية في المنهج الى جعل العملية التعليمية عملية تعلم، مما يكسبها العديد من الميزات منها:

- تستثير اهتمام التلميذ من خلال طرق التعلم النشطة التي تضعه في مواقف تعليمية غامضة تتطلب التفكير وإيجاد الحلول.

- توفر فرصة معايشة اختلاف الآراء وتنوع الإجابات المنبثقة من موضوع واحد للتلميذ.

- تعمل الأنشطة على تحقيق أهداف تربوية شاملة معرفية ووجدانية ونفسحركية (أدائية) واجتماعية.

- توفر فرصة تطبيق مختلف طرق التعلم والأساليب المتنوعة.

- تتيح الفرصة للتلاميذ لتطبيق المعارف المكتسبة، كما تنمي مهاراتهم من خلال الممارسة التي توفرها الأنشطة التربوية.

- تشجع الأنشطة التربوية التلاميذ على التعلم الذاتي والبحث لاكتشاف معارف جديدة. (الفرحان و

مرعي، 2009، صفحة 59)

تعد الأنشطة أو التمرينات التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي أحد عناصر المنهاج التربوي المهمة التي من خلال يتم توفير تغذية راجعة للتلاميذ، وتدريبهم على تطبيق ما اكتسبوه، كما تكشف قدراتهم من خلال التطبيق الفعلي للمعلومة ومدى استيعابهم لها والإحاطة بالموضوع زيادة على ذلك تثبت الأنشطة المعلومات في أذهان التلاميذ، لذلك ينبغي أن تنال الأنشطة التربوية اهتمام المؤلفين وتطويرهم وحرصهم على أن ترتكز الأنشطة التي تقدم في نهاية كل وحدة أو فصل إلى الأهداف التعليمية الخاصة بتلك الوحدة، أو الفصل وأن تكون ذات صلة مباشرة بطبيعة المحتوى ومنتبى على أساس يثري موضوعه، كما تأخذ بعين الاعتبار خصائص التلاميذ، والوقت المتوفر، ونظم التعليم ويجب ان تشمل في اعدادها على عناصر الأمان والسلامة، و ان تقيس مدى تحقق أهداف المنهج التربوي. (الهاشمي و عطية، 2011، صفحة 99)

الأنشطة التربوية تعد عنصر أساسي من عناصر المنهج التربوي اذ انها موجهة لفحص قدرات ومكتسبات التلميذ بطريقة، بحيث زادت المسؤوليات التي تلقى على عاتق التلميذ في العملية التعليمية، ومحتوى التعلم، ونتيجة التعلم، بحيث أصبح عليه أن يقوم بأدوار أخرى أكثر أهمية من ان يبقى متلقي فقط، فعلى التلميذ تعليم بعضهم البعض من خلال أساليب الأنشطة التربوية بهدف الوصول إلى حلول للمشكلات التربوية ولتحقيق الأهداف التربوية، فإن الأنشطة التي يقوم بها التلميذ نتيجة طبيعية لدور كل من المعلم والكتاب المدرسي فالطرق التي أكدت على دور كل من المعلم والكتاب المدرسي، أدت إلى وجود تدريبات آلية نمطية عديدة يقوم بها المتعلم، بهدف تقليل فرص الخطأ التي قد يقع فيها و تنمية مهاراتهم المختلفة عن طريقها و ترسيخ المعلومة وفحصها وتقويمها. (مجدي، 2000، صفحة 80)

د. التقويم التربوي:

العنصر الرابع في عناصر المنهج التربوي هو عنصر التقويم، وهو العملية المتدرجة النامية المستمرة التي تتبناها المدرسة وكل الذين لهم شأن فيها للتحقق من مدى ملاءمة المحتوى، وفعالية الطرائق والأنشطة والخبرات في تحقيق الأهداف، ومعرفة مدى تحقق تلك الأهداف وعند التعامل مع عنصر التقويم نستنتج علاقته وارتباطه مع العناصر السابقة أي من خلاله يتم قياس مدى تحقق الأهداف التربوية المنقولة للتلميذ عبر المحتوى والأنشطة التربوية. (الفرحان و مرعي، 2009، صفحة 24)

التقويم هو عملية، غايتها معرفة مدى إنتاجية خبرات التعلم كما تم تطويرها وتنظيمها للنتائج المرجوة بالفعل، يتضمن التقويم تحديد نقاط القوة والضعف في الخطة التربوية، تساعد عملية التقويم أيضاً في التحقق من اكتساب التلاميذ للمعلومة وأيضاً من فعالية المعلمين والظروف والأدوات الأخرى المستخدمة في البرنامج

التعليمي، ومنه فإن عملية التقويم هي في الأساس عملية تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية وإذا كانت تتحقق بالفعل. (Kirchner Stone , 1985, p. 118)

ومنه اخذت عملية التقويم مفاهيم متعددة وحتى يتضح مفهوم هذه العملية لابد من إدراك العلاقة بينها وبين عملية التعلم فالتعلم يحدث عندما تحدث تغيرات سلوكية مرغوب فيها في الجوانب المعرفية والأدائية والانفعالية لدى التلميذ حسب الأهداف التربوية الموضوعة في المنهج التربوي، حتى يتم تحديد مدى التغير أو النمو الذي حققه التلميذ من خلال القياس والتقويم. (عرفة محمود، 2006، صفحة 322)

ومنه نتطرق الى أهمية التقويم التربوي بالنسبة لوضعي المنهاج بحيث يسمح لهم، بتحديد فعالية المنهاج التعليمي، لأن عملية التقويم التربوي تكشف عن مدى صلاحية المحتويات والوسائل والطرائق التعليمية للأهداف التربوية الموضوعة، وكذلك عن مدى ملائمة الوسائل والطرائق التعليمية لمستويات المتعلمين وقدراتهم، مما يساعد على اتخاذ القرارات الخاصة بإيقاف تطبيق المنهاج أو تحسينه أو مواصلة تطبيقه (الحبيب، 2020، صفحة 24).

أنواع التقويم التربوي:

بعد الاطلاع على أنواع التقويم استخلصنا ان هناك تداخل فيما بينها لهذا سيتم التطرق الى ثلاث أصناف وفقا لنوعية الأهداف التربوية ويمكن عرضها بإيجاز كما يلي:

التقويم المبدئي التشخيصي Diagnostical أي تقييم المكتسبات السابقة، المدخلات السلوكية للتلاميذ والتي تهيئهم لدراسة معينة أي تحديد نقطة البدء في التعليم، ولا يقتصر هذا النوع على تحديد المستوى المدخلي فقط وإنما يستمر باستمرار الموقف التعليمي أي أن التقويم التشخيصي هو تحديد الخصائص المتعلمين من شتى الجوانب. (عرفة محمود، 2006، صفحة 328)

ويعرف التقويم التمهيدي بأنه عملية التقويم التي تتم قبل البدء في برنامج تربوي للتعرف على المعلومات الأساسية حول عناصره المختلفة، وأيضا هو التقويم الذي يستعمل للكشف على كمية المعلومات المكتسبة، اي الخلفية العلمية والمعارف لدى الطالب قبل البدء بدراسة جديدة حتى يتأكد المعلم للطالب. (احمد و حسن، 2016، صفحة 123)

التقويم التكويني Formative Evaluation :هو التقويم الذي يستعمله المعلم بين فترة وأخرى خلال عملية التعليم، ويهدف هذا التقويم لتزويد المعلم بتقديرات مؤقتة على المتعلم، أي يضع تشخيص يوضح جوانب القوة والضعف أثناء سير العملية التعليمية، وأيضا توفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم أي أن التقويم التكويني يساهم في تعديل المسار. (عرفة محمود، 2006، صفحة 328)

ويهدف التقويم البنائي إلى تقديم التغذية الراجعة المستمرة، عن جميع عناصر المنظومة التعليمية بجميع مراحلها وخطواتها، وإظهار نقاط الضعف والقوة في كل منها، وإصلاح مواطن الضعف والقصور، للوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب. ويساعد هذا النوع أيضاً في تحديد نقطة البداية لكل متعلم بالإضافة الى العديد من الوظائف الأخرى يمكن الاطلاع عليها من خلال المرجع. (الحري، 2010، صفحة 138)

التقويم النهائي التجميعي Assessment Summative: هو التقويم الذي يكون في نهاية العام الدراسي أو الفصلي، بحيث يكون التلميذ قد استكمل جميع الأهداف المقررة في المحتوى الدراسي، ويهدف إلى قياس تعلم التلميذ، أي إصدار حكم على مدى نجاحه ومعايير جودة التقويم؛ لقياس الأهداف والمخرجات ومؤشرات التعلم، ويتم التعبير عن هذه المؤشرات بالدرجات أو الرموز المعتمدة، أو التقارير التي تشير إلى مستوى جودة تعلم الطلبة، كما يطلق على هذا النوع من التقويم (بتقويم التعلم). (الخروصي ، الريامي، و الحوسني، 2021، صفحة 150)

ويطلق عليه اسم التقويم التحصيلي أو الختامي أو التقويم العام، وإن اختلفت تسمياته فإنه تلك العملية التربوية التي يقوم بها المعلم في نهاية تعليم معين أو برنامج تعليمي قصد الحكم على نتائجه، أو إصدار حكم نهائي على فعالية العملية التعليمية، من حيث تحقيق الأهداف المسطرة خلال فترة دراسية معينة، وهو يهدف إلى فحص مدى اكتساب التلاميذ المجلد المعارف المقدمة لهم. ويعرف ايضا على انه، ممارسة تربوية يقوم بها المعلم في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة. (خطوط و جلاب، 2022، صفحة 60)

2.1 مفهوم التقويم:

التقويم لغة: يعرفه (ايدير، 2011) معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح، فتقويم الشيء هو وزنه وجعل قيمة له معلومة، وبمعنى آخر هو التعديل وإزالة الاعوجاج أي يهدف إلى تعديل الاعوجاج ونزع النفاض

اصطلاحاً: التقويم هو عملية تتضمن إصدار حكم على قيمة الشيء أو كميته في ضوء معيار أو محك من خلال التقدير والمقارنة. (بشارة، 1983، صفحة 347)

هو العملية التي تسمح لنا بالقيام بمراقبة سير التنفيذ وتوفر لنا المعلومات الكافية عن صحته وسرعته وشكله، وعن صحة النتائج النهائي ومدى تطابق الإنجاز مع الأهداف الموضوعية بهدف التطوير والتحسين. (الشلبي، 1984، صفحة 122)

يعرف التقويم على أنه عملية إصدار حكم على مدى قيمة الأداء للشيء المراد تقويمه، وهو عملية تهدف إلى تحديد نقاط القوة وتقويتها وتحديد نقاط الضعف لتذليلها، كما أنه عملية تشخيص وعلاج للشيء المراد تقويمه. (الحري، 2010، صفحة 136)

يعرف التقويم في مجال المناهج على أنه عملية جمع معلومات أو بيانات عن بعض جوانب المنهج أو بعض نتاجاته التعليمية ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب وصفية أو إحصائية لاتخاذ قرار بشأن المنهج ومحصلته. (مقاتل، 2016، صفحة 80)

3.1 مفهوم تقويم المنهج:

تقويم المنهج: "عملية جمع للمعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة والضعف في المنهج القائم" (اللقاني و الجمل، 1996، صفحة 84)

أيضا عملية تقويم المنهج هي عملية تحديد قيمة المنهج لغرض توجيه مسار تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، وتوجيه عناصره، وأساسه، نحو تحقيق أهدافه وفق معايير محددة. ولعملية تقويم المنهج بعدين، الأول هو التقويم الداخلي ويتضمن تقويم فعالية عناصر المنهج أو مكوناته الثاني هو التقويم الخارجي، ويتضمن مقارنة المستوى الذي وصل إليه المتعلم، مخرجات المنهج بالمستوى المخطط له والذي كان من المفترض الوصول إليه (عطية، 2009، صفحة 263).

وايضا تقويم المنهج هو عملية تحدد مدى صلاحيته كوثيقة للتعليم، وقيمه التربوية في إحداث التغيرات السلوكية المنتظرة لدى التلاميذ بغية إصدار حكم أو قرار بشأن استمرار المنهج أو تطويره وتقويمه أو إلغائه في التربية التحضيرية المدرسية، أي ان تقويم المناهج تتمثل في مجموعة من الأحكام التي نعبر بها عن قيمة كل جوانب التعلم والتعليم وعليها نحدد نقاط القوة والضعف فيها، بقصد وضع حلول لتعديل مساره. (مقاتل، 2016، صفحة 80)

ومنه فتقويم المناهج عملية تقدير لما تحققه من نتائج تطبيقه وهذا التقدير والوزن يشمل الجوانب الكمية والكيفية، فهي حزمة من العمليات يقوم بها أشخاص مختصون يجمعون فيها البيانات التي تمكنهم من تقرير ما إذا كانوا سيقبلون المنهج أو يغيرونه أو يعدلونه أو يطورونه، بناءً على مدى تحقيقه للأهداف. (عامر، 2008، صفحة 180)

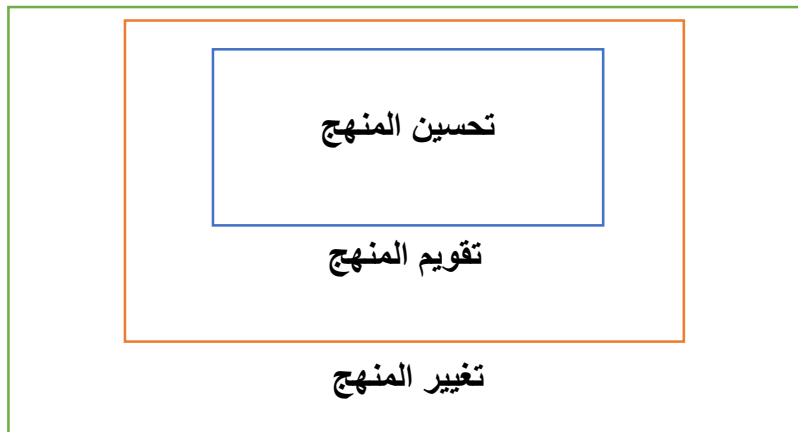
التقويم عملية تحديد قيمة المنهج (أو بعضه)، لتوجيه مسيرة تصميم المنهاج ومسيرة تنفيذه ومسيرة تطويره نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً. (الفرحان و مرعي، 2009، صفحة 216)

مفهوم تطوير/ تقويم المنهج بما يتماشى مع موضوع البحث بمعنى تقويم عناصره، وكما تمت عملية بناءه من خلال العناصر الأربعة: الأهداف والمحتوى والأنشطة، والتقويم، فلا بد من تطوير الأهداف، ثم المحتوى، ثم الأنشطة، وأخيراً يتم تقويم التقويم. وفي ضوء هذا تقويم المنهج هو عملية من عمليات بناءه يتم فيها تعزيز جوانب القوة، وتصحيح نقاط الضعف، في كل عنصر من عناصر المنهاج على حدا، تصميمياً وتقويماً، وتنفيذاً، وتصحيح العوامل المؤثرة فيه والمتصلة في كل أساس من أسسه، يتم هذا في ضوء معايير محددة وطبقاً لمراحل معينة، يتشابه مفهوم تقويم المنهج بمفهومين آخرين هما: (الفرحان و مرعي، 2009، صفحة 272)

مفهوم تحسين المنهاج: فيتناول مفهوم التحسين مظاهر معينة في المنهاج.

مفهوم تطوير المنهج: يتناول كل عناصر المنهاج وأأسسه والعوامل المؤثرة فيه.

سنوضح من خلال الشكل التالي العلاقة بينهما وأين تقع عملية تقويم المنهج:



الشكل رقم (3) يوضح العلاقات بين كل من تحسين المنهاج وتقويمه وتغييره

المصدر: (الفرحان و مرعي، 2009، صفحة 273)

4.1 أهمية تقويم المنهج:

الملح جدًا تطوير منهج التربية التحضيرية هي ان تصبح عملية تعلم اطفال الخمس سنوات ذات جودة أعلى، وتتبع التطورات العلمية الأهمية الفكرية والاحتياجات المجتمعية، كما تتلائم المخرجات المنتجة مع متطلبات المجتمع، ومنه يصاحب تطوير المناهج الدراسية ما يلي:

تصبح أهداف التعلم والمحتوى والأساليب والوسائط والتفاعلات وتقييم تعلم عند الأطفال واضح ومركز وقابل للقياس. (Nawawi, 2017, p. 93)

2. بعض المعايير العالمية لتقويم المنهج: معايير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Early Childhood Education Standards)

Childhood Education Standards

1.2 معايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC

وتعرف الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC): هي منظمة أمريكية غير ربحية تمثل المهتمين بتعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، بما يشمل المعلمين، المدربين، الأسر، والسياسيين. تركز على تحسين جودة الخدمات التعليمية والتنموية للأطفال من الولادة حتى سن الثامنة، من خلال وضع معايير تهدف إلى الارتقاء بمرحلة الطفولة المبكرة وضمان رفاهية الأطفال (منصور ، ناصر ، و منال، 2020، صفحة 106).

الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC, n.d.) هي منظمة عضوية مهنية تعمل على تعزيز التعلم المبكر عالي الجودة لجميع الأطفال الصغار، من الولادة حتى سن 8 سنوات، من خلال ربط ممارسات الطفولة المبكرة والسياسات والبحوث.

الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC هي منظمة عضوية مهنية لها تأثير وطني ودولي على تعليم الطفولة المبكرة، من إحدى الوظائف الأساسية لـ NAEYC هي طرح بيانات مواقف تعالج

المخاوف المشتركة في هذا المجال، هناك ثلاثة بيانات لها تأثير هائل على إعداد معلم الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة: الممارسة المناسبة للنمو، وقواعد السلوك الأخلاقي، والمعايير والكفاءات المهنية، كما طرحت NAEYC بيان موقفها الأولي بشأن الممارسة المناسبة للنمو في عام 1987. (Thomas & Liu, 2024, p. 117)

وهذا ما يعكس اهتمام منظمة NAEYC بجانب النمو الطفل.

نصت معايير NAEYC ، على انه يستحق كل طفل الحصول على فرص وتجارب تعليمية مبكرة عالية الجودة وعادلة وممتعة، والغرض من بيان موقف معايير برنامج الطفولة المبكرة التابع للجمعية الوطنية لتعليم الأطفال والشباب هو توفير إطار عمل لبرامج التعلم المبكر وبرامج التعليم العالي وأنظمة تعليم الطفولة المبكرة، كما يوفر مجموعة من المعايير الواضحة التي بدورها تتناول مجموعة من المؤشرات الرئيسية للجودة والمساواة، ويوضح كيف تعمل برامج التعليم المبكر على تطوير ودعم الجودة على أساس مستمر.

في حين تشكل هذه المعايير الأساس لمعايير اعتماد برامج التعلم المبكر التابعة لـ NAEYC ، فهي ذات صلة بجميع البرامج والأنظمة، بغض النظر عن حالة الاعتماد أو المشاركة، إن المعايير والمؤشرات الرئيسية للجودة نفسها، إلى جانب عملية الاعتماد وعناصر تقييم الجودة، توفر التفاصيل والدعم اللازمين لتنفيذ هذه التدابير. كما توفر الإرشادات اللازمة لضمان أن تكون البرامج عادلة وآمنة وجيدة الإعداد ومقصودة لتعزيز الفرح والتنمية والتعلم لدى كل طفل. (NAEYC Early Childhood Program Standards, 2024, p. 2)

تغطي هذه المعايير مجالات متعددة، بدءًا من تعزيز العلاقات بين الأطفال ومعلميهم، إلى تطوير مناهج مخصصة لتلبية متطلبات النمو المختلفة، وأيضًا ضمان بيئة صحية وآمنة. كل معيار يمثل جانبًا أساسيًا من بيئة التعلم الشاملة التي تسعى NAEYC إلى تحقيقها، مما يجعلها مرجعية مهمة في تصميم برامج التعليم المبكر ومنه سنتطرق الى مجموعة من المعايير كالتالي:

أ. معيار تعزيز العلاقات الإيجابية

يقوم البرنامج على تعزيز العلاقات الإيجابية بين جميع الأطفال والبالغين لتشجيع شعور كل طفل بقيمته الفردية وانتمائه كجزء من المجتمع وتعزيز قدرة كل طفل على المساهمة كعضو مسؤول في المجتمع ومنه تلخص أهمية هذا المعيار في النقاط التالية:

- فالعلاقات الإيجابية بين البالغين والأطفال ضرورية لتنمية شعور الأطفال بالمسؤولية الشخصية.
- كما تعزز قدرتهم على تنظيم أنفسهم وتفاعلاتهم البناءة مع الآخرين وأدائهم الأكاديمي وإتقانهم.
- تساعد التفاعلات الدافئة والحساسة والمتجاوبة مع البالغين الأطفال على تطوير شعور آمن وإيجابي بالذات وتشجعهم على احترام الآخرين والتعاون معهم.
- كما تساعد العلاقات الإيجابية مع البالغين الأطفال على اكتساب فوائد الخبرات والموارد التعليمية.
- الأطفال الذين يرون أنفسهم ذوي قيمة عالية هم أكثر عرضة للشعور بالأمان والازدهار جسديًا والتوافق مع الآخرين والتعلم الجيد. (NAEYC Early Learning Program Standards, 2018, p. 1) ومنه يتضمن معيار العلاقات ستة مجالات موضوعية نلخصها في النقاط التالية:

- ✓ بناء علاقات إيجابية بين المعلمين والأسر.
- ✓ بناء علاقات إيجابية بين المعلمين والأطفال.
- ✓ مساعدة الأطفال على تكوين صداقات.
- ✓ إنشاء فصل دراسي يمكن التنبؤ به ومتسق ومتناغم.
- ✓ معالجة السلوكيات الصعبة.
- ✓ تعزيز التنظيم الذاتي.
- ✓ بناء علاقات إيجابية بين المعلمين والأسر. ولتفصيل أكثر يجب الاطلاع على المرجع التالي. (Michelle , et al., 2022, p. 10)

ب. معيار الاعداد الجيد للبرنامج

ينفذ البرنامج اهداف منهج الاطفال ويعزز التعلم والتطور في كل من المجالات التالية: الاجتماعية والعاطفية والجسدية واللغوية والإدراكية، تكمن أهمية الاعداد الجيد للبرنامج في تحقيق ما يلي:

يساعد المنهج الذي يعتمد على بحث المعلمين في تحديد المفاهيم والمهارات المهمة وكذلك الأساليب الفعالة لتعزيز تعلم الأطفال ونموهم.

وعندما يسترشد المنهج بمعرفة المعلمين بالأطفال الأفراد، فإنه يرشد المعلمين حتى يتمكنوا من التخطيط لتجارب التعلم التي تعزز نمو الأطفال عبر مجموعة واسعة من مجالات النمو والمحتوى.

كما يساعد المنهج على ضمان تعمد المعلم في التخطيط لجدول يومي

يعمل على تعظيم اكتساب الأطفال للمعرفة والمهارات المرغوبة من خلال الاستخدام الفعال للوقت

والمواد

يوفر للأطفال فرصًا للتعلم من خلال اللعب ومن خلال الأنشطة المنظمة، بشكل فردي وفي

مجموعات، وفقًا لاحتياجاتهم التنموية واهتماماتهم. (NAEYC Early Learning Program

Standards, 2018)

إن المنهج الذي يعتمد على البحث العلمي يساعد المعلمين على تحديد المفاهيم والمهارات المهمة

وكذلك الأساليب الفعالة لتعزيز التعلم والنمو لدى الأطفال، وعندما يسترشد المنهج الدراسي المفصل بمعرفة

المعلمين بالأطفال الأفراد، فإنه يرشد المعلمين حتى يتمكنوا من التخطيط لتجارب التعليمية، يوفر للأطفال

فرص التعلم وفق استراتيجيات التعلم باللعب.

يتضمن معيار المنهج الدراسي 11 مجالاً موضوعياً حسب NAEYC سنتناولها كالتالي:

2.2 التركيز على مجال الخصائص الأساسية Essential Characteristics

- يقوم على وجود فلسفة واضحة ومتماسكة وأهداف تعليمية صريحة لتلبية احتياجات التعلم

والتطوير احتياجات جميع الأطفال في برنامج الطفولة المبكرة.

- يحرص ويؤكد على الاستخدام الفعال للتجمعات والإعدادات والجدول الزمنية وأهمية

المواد التي تعكس ليس فقط حياة الأطفال والأسر في البرنامج ولكن أيضًا التنوع الموجود في

المجتمع .

- يوجه المنهج الشامل المناسب لعمر الاطفال تطوير المعلمين وتنفيذهم المتعمد لفرص

التعلم التي تتوافق مع أهداف البرنامج وأغراضه للأطفال من جميع الأعمار .

- يجب أن يوفر إطار المنهج المكتوب تركيزًا متماسكًا للتخطيط لتجارب الأطفال.

- يجب أن يسمح أيضًا بالتكيف والمرونة والتعديلات لضمان وصول جميع الأطفال إلى

المنهج.

- التخطيط المتعمد لفرص اللعب، بما في ذلك اللعب الدرامي والكتل، والتي تتعلق بشكل خاص بموضوعات الدراسة في الفصل الدراسي (على سبيل المثال، الفصول، وحيوانات المزرعة، والنقل، والحشرات) .
- يتضمن المنهج الشامل محتوى ومفاهيم وأنشطة تعزز التطور الاجتماعي والعاطفي والجسدي واللغوي والإدراكي. يتضمن المنهج المخصص للتطور الإدراكي مجالات رئيسية: محو الأمية والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والدراسات الاجتماعية والصحة والسلامة والتعبير الإبداعي والفنون.
- يتم تنفيذ المناهج الدراسية بطريقة تعكس قيم الأسرة ومعتقداتها وخبراتها وثقافتها ولغاتها لجميع الأطفال المسجلين (NAEYC Early Childhood Program Standards, 2024, p. 5)
- يعتمد المعلمون على أهداف المناهج الدراسية وأغراضها لتزويدهم بالمعلومات اللازمة لتقييمهم المستمر لتقدم الأطفال.
- يقوم المنهج الدراسي على توجيه المعلمين حول كيفية دمج معلومات التقييم مع أهداف المناهج الدراسية من أجل خلق تجارب تعليمية فردية في الفصل الدراسي.
- يجب أن يسمح المنهج الدراسي بتطوير جدول يومي يمكن التنبؤ به، ولكنه مرن في نفس الوقت. (Michelle , et al., 2022, pp. 17–18)
- يجب أن يكون الجدول اليومي مناسباً لاحتياجات الأطفال الفردية، يجب أن يتضمن الجدول اليومي تجارب داخلية وخارجية، ووقتاً كافياً ودعمًا للانتقالات، وفترات راحة، ولعباً نشطاً، وتجارب تعليمية مخططة، وقد تشمل تجارب التعلم المخطط لها تجارب وحفلات موسيقية وعروضاً ومحادثات ورحلات ميدانية، والأنشطة الجماعية الكبيرة والصغيرة، والأنشطة التي يبادر بها الأطفال، ويجب أن تمتد بعض فرص التعلم أو التجارب أو المشاريع على مدار عدة أيام.
- الزامية وجود المواد والمعدات المستخدمة في الفصول الدراسية المساعدة في تنفيذ المنهج (الكتب والموسيقى والدمى والألغاز والألعاب وأدوات المسرح الدرامي) ممثلة لحياة الأطفال المسجلين وأسرهم.
- يجب أن تمثل المواد الدراسية أيضاً اللغات والأعمار والقدرات والأجناس المتنوعة الموجودة في المجتمع ككل.

تتضمن المواد التي يستوعبها اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أي ان تشمل أمثلة الاحتياجات الفردية مختلفة موجودة في المجتمع ككل. وتشمل أمثلة ممارسات التغذية أو الملابس ذات الصلة بالثقافة، والظروف العائلية مثل الفقر والتشرد وتوجه الوالدين الى الجيش.

يجب أن تحتوي بيئة كل فصل على مجموعة متنوعة غنية من الأشياء التي تجذب المتعلمين الصغار. يجب توفر الألعاب والمواد الأخرى التفاعلية والتي بدورها تشجع الاطفال على الاستكشاف والتجريب والاكتشاف، لتشجيع ودعم الاستخدام المستقل، يجب أن تكون مواد ومعدات الفصل الدراسي سهلة الاستخدام، لدعم اهتمامات الأطفال النامية ومستويات مهاراتهم. (Michelle , et al., 2022, p. 18)

3.2 التركيز على التطور الاجتماعي والعاطفي

من خلال الفرص التعليمية المتاحة لتعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي والصحي للأطفال وذلك بتطوير الصداقات ومهارات التنظيم الذاتي والتعاطف والقدرة على حل النزاعات بطرق إيجابية، فالممارسات الموصي بها تتيح لجميع الأطفال فرص متنوعة للتواصل طوال اليوم مع المعلمين الذين ينتبهون إليهم ويستجيبون، تتاح للأطفال فرص متنوعة للتعرف على مشاعرهم ومشاعر الآخرين وتسميتها، يجب أن تتاح للأطفال فرص متنوعة للقيام بما يلي:

- التعرف على مشاعرهم ومشاعر الآخرين وتسميتها.
- تعلم المهارات اللازمة لتنظيم عواطفهم وسلوكهم وانتباههم.
- تنمية الشعور بالكفاءة بالمواقف الإيجابية تجاه التعلم مثل المثابرة والمشاركة والفضول والإتقان.

• التفاعل بشكل إيجابي ومحترم وتعاوني مع الآخرين؛ التعلم من بعضنا البعض ومع بعضنا البعض؛ حل النزاعات بطرق بناءة؛ تعلم كيفية فهم وجهات نظر الآخرين والتعاطف معها وأخذها في الاعتبار.

- تتاح للأطفال الصغار والأطفال الأكبر سنًا فرص متنوعة لتطوير المهارات اللازمة للدخول في مجموعات اجتماعية، وتنمية الصداقات، وتعلم كيفية المساعدة، واستخدام السلوكيات الاجتماعية الأخرى. (Michelle , et al., 2022, p. 19)

4.2 التركيز على التطور البدني:

يهدف المنهج التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة إلى توفير بيئة محفزة تتيح للأطفال تطوير مهاراتهم الحركية الكبرى مثل الجري، القفز، التسلق، واللعب الحر والدقيقة، كالرسم والكتابة واستخدام الأدوات الصغيرة يتم ذلك من خلال خطط مبرمجة ومعدات مناسبة تدعم الأنشطة البدنية، مع التركيز على تعزيز التوازن والقوة والتنسيق الحركي، بالإضافة إلى ذلك، يتعلم الأطفال قواعد الألعاب الجماعية مما يعزز مهاراتهم الاجتماعية والحركية. يُراعى توفير فرص متكافئة لجميع الأطفال، بما في ذلك ذوي القدرات المختلفة، لضمان مشاركتهم في الأنشطة البدنية والتنموية. (Michelle , et al., 2022, p. 19).

5.2 التركيز على تطوير اللغة

- يجب أن يوفر المنهج التعليمي بيئة تعلم تعزز تطور مهارات الأطفال اللغوية بطرق تتماشى مع ثقافتهم وخلفياتهم الأسرية والاجتماعية، بحيث يتطلب ذلك توفير فرص للتواصل الشفهي باستخدام اللغة التي تتحدث بها عائلاتهم أو يفهمونها، مع إدماج مصطلحات وألفاظ ذات أهمية ثقافية أو مجتمعية بالنسبة لهم.
- يتم تصميم الأنشطة التعليمية بحيث تتناول مفاهيم ومصطلحات تتبع من البيئة المحلية، مثل معالمها الجغرافية أو ثقافتها الاجتماعية، لتكون أقرب إلى تجربة الطفل الواقعية. بالإضافة إلى ذلك، يُشجع الأطفال على التفاعل من خلال المحادثات، والأنشطة الجماعية مثل قراءة الكتب، والمشاركة في الرحلات الميدانية التي تفتح أمامهم آفاقاً جديدة لتوسيع مفرداتهم اللغوية.
- ينبغي أن يُعطى للأطفال فرصاً لتطوير تواصلهم اللفظي وغير اللفظي من خلال طرح الأسئلة، التعبير عن احتياجاتهم، والمشاركة في المناقشات مع المعلمين وزملائهم حول المشكلات الحياتية أو العلمية. وفي حالة الأطفال غير القادرين على التحدث، تُستخدم استراتيجيات بديلة تتيح لهم المشاركة الفعالة والتعبير عن أفكارهم بطرق تتناسب مع احتياجاتهم الفردية (Michelle , et al., 2022, pp. 19–20)..

6.2 محو الأمية المبكرة

يقصد بها خطط البرامج والمواد التي تدعم محو الأمية المبكرة من خلال القراءة وتعلم الحروف والأصوات والكتابة والانغماس في بيئة غنية بالطباعة، من الممارسات الموصى بها أولاً:

- يجب أن يكون تطوير معرفة القراءة والكتابة عنصرًا من عناصر جميع المناهج المبكرة، بحيث يبدأ الطفل معرفة القراءة والكتابة.
- يجب أن يُمنح أطفال الخمس سنوات العديد من الفرص للتعرف على المطبوعات وبطاقات الحروف والأرقام التعليمية المتنوعة.
- يلزم على المعلمين مساعدة الأطفال على التعرف على المطبوعات وربطها بالكلمات المنطوقة.
- ينبغي أن يوفر المنهج فرصًا منتظمة للأطفال لاستكشاف الكتب ذات الجودة العالية والمناسبة لأعمارهم.
- يجب أن تتوفر كتب متنوعة تشمل القصص، الكتب الواقعية، كتب القوافي، الأبجدية، والأرقام، وحتى الكتب التي لا تحتوي على كلمات.
- يُفضل أن تُقرأ الكتب للأطفال مرتين يوميًا في برامج اليوم الكامل ومرة واحدة في برامج نصف اليوم. كما يُشجع الأطفال على استكشاف الكتب بأنفسهم في أماكن مريحة داخل الفصل.
- تُستخدم البطاقات التعليمية ووضع العلامات على المواد داخل الفصل لتعزيز فهم المطبوعات.
- يتم دعم الأنشطة القرائية والكتابية من خلال توفير مواد غنية ومتنوعة تساعد الأطفال على التعرف على الحروف وكتابتها.
- تُعلق الكلمات والحروف على مستوى العين أو تُعرض على بطاقات مغلقة، وتُدمج الأنشطة الكتابية مع مراكز التعلم المختلفة مثل الفن والمسرحيات.
- تشمل الأنشطة الكتابية أنواعًا مختلفة مثل الخريشة، العلامات المشابهة للحروف، والتهجئة التتموية، مما يُتيح للأطفال فرصًا يومية لتحسين مهاراتهم.
- تُقرأ الكتب بطريقة تفاعلية، سواء بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة وكبيرة، مع التركيز على توضيح أجزاء الكتاب والتمييز بين النصوص والصور.
- يتم ربط الكتب بموضوعات المنهج لإثراء تجربة التعلم. (Michelle , et al., 2022, pp. 20-21).

7.2 التركيز على الرياضيات المبكرة

يتناول خطط البرامج والمواد اللازمة لدعم اكتساب الرياضيات المبكرة، بما في ذلك الأرقام والعمليات والسمات والهندسة والقياس والوقت والأنماط والمفردات، ومن الممارسات الموصى بها يبدأ تعلم الرياضيات

المبكر في مرحلة الطفولة، عندما يتم توفير فرص ومواد متنوعة للرضع والأطفال الصغار والأطفال في سن الثانية لتجربة المفاهيم الرياضية، مثل أكثر والأقل والكبير والصغير بحيث يجب تحقيق ما يلي:

- يجب أن يكون الأطفال قادرين على رؤية ولمس الأشكال والأحجام والألوان والأنماط المختلفة في الفصل الدراسي.

- يجب اختيار الألعاب والوسائل في البيئة للمساعدة في بناء الوعي بالأرقام.

- يحتاج الأطفال الصغار والأطفال الأكبر سنًا إلى التعرض للعديد من الأنشطة والمواد التي تساعد في بناء فهم للأرقام وأسماء الأرقام وعلاقتها بكميات الأشياء والرموز.

- يجب أن تكون هناك ألعاب وأشكال في بيئة التعلم يمكن للأطفال تصنيفها حسب الشكل والحجم واللون (أو حسب اثنتين من هذه السمات في وقت واحد). يجب أن يتمتع الأطفال بتجارب تعليمية تشجعهم على دمج المصطلحات الرياضية (على سبيل المثال، أكثر، أقل، خذ، أضف، يساوي) في المحادثة اليومية. (Michelle , et al., 2022, p. 21)

- يمكن للمعلمين تقديم مفاهيم الأرقام من خلال العد بصوت عالٍ للأطفال الصغار والأطفال في عمر السنتين، وتشجيع الأطفال الأكبر سنًا على العد، ودمج كتب العد والألعاب واستخدام الأدوات التسلسل.

- يجب أن يتضمن المنهج الدراسي لمرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال تعليم مفهوم القياس، باستخدام وحدات قياس قياسية وغير قياسية. كما يمكن تعليم الأطفال في مرحلة رياض الأطفال كيفية تعيين قيم عددية للقياسات. وهذا من خلال الألعاب والأشياء الأخرى في بيئة التعلم وكذلك من خلال التدريس القصدي.

- يجب أن يتعرض الأطفال للمفاهيم الأساسية للهندسة، على سبيل المثال، من خلال تسمية والتعرف على الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد والتعرف على أن الأشكال مختلفة.

- يجب أن يتعلموا أيضًا التعرف على الأنماط المتكررة وتسميتها (على سبيل المثال، الدائرة، الدائرة، المربع، الدائرة، المربع...، الأصفر، الأزرق، الأحمر، الأصفر، الأزرق، الأحمر...)

- مع تقدم الأطفال في مرحلة الروضة في فهمهم للمفاهيم الرياضية الأساسية، يجب أن يدعم المنهج الدراسي تطوير فهم أكثر تقدمًا، على سبيل المثال، يجب تزويد الأطفال في مرحلة الروضة بتجارب تعلمهم استخدام الرموز العددية واستكشاف حدود وبنود تقييم العمليات الحسابية، مثل الجمع والطرح وتقسيم الكميات إلى مجموعات فرعية متساوية وغير متساوية.

- يمكن للمعلمين تشجيع أطفال الروضة على استخدام التمثيلات الرياضية المكتوبة في التجارب اليومية.
- يجب أن يتضمن المنهج الدراسي لأطفال الروضة أيضًا تعلم كيفية إنشاء وتمثيل ومناقشة وتوسيع الأنماط المتكررة والمتنامية
- إن فهم الوقت هو جانب آخر من جوانب التعلم الرياضي، ويمكن مساعدة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال على بناء فهم للوقت في سياق حياتهم وجدولهم ورويتهم
- ويجب تعريف الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وأطفال المدارس بالأدوات التقليدية لفهم الوقت، مثل التقويمات والساعات والمؤقتات. (Michelle , et al., 2022, p. 22)

8.2 التركيز على العلوم

يتناول خطط البرامج الخاصة بالتجارب والمواد التي تدعم البحث العلمي والمعرفة لدى الأطفال من خلال الملاحظة، واستخدام الأدوات البسيطة، وتمثيل النتائج، واستخدام المصطلحات والمفردات العلمية، من الممارسات الموصى بها يعتمد تعلم العلوم على تجربة حواسنا، يبدأ الأطفال الصغار والأطفال في سن الثانية في تعلم الفيزياء والكيمياء والأحياء عندما تتاح لهم العديد من الفرص لاستخدام حواسهم للتعرف على الأشياء في البيئة، واكتشاف قدرتهم على جعل الأشياء تحدث، وحل المشكلات البسيطة. يجب توفير تجارب ومواد متنوعة لمرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال لتعلم المحتوى والمبادئ الأساسية للعلوم، مثل:

- الفرق بين الأشياء الحية وغير الحية (على سبيل المثال، النباتات مقابل الصخور)
- دورات حياة الكائنات الحية المختلفة (مثل النباتات والفراشات والبشر)
- الأرض والسماء (على سبيل المثال، الفصول، والطقس، والخصائص الجيولوجية، والضوء والظل، والشمس والقمر والنجوم)
- بنية المادة وخصائصها (على سبيل المثال، الخصائص التي تتضمن مفاهيم مثل الصلبة والليونة، العائمة والغارقة)
- سلوك المواد (على سبيل المثال، تحويل السوائل والمواد الصلبة عن طريق الذوبان أو الذوبان)

- ومنه يجب أن يتضمن المنهج أنشطة تشجع الأطفال على استخدام حواسهم الخمس لمراقبة الظواهر العلمية واستكشافها وتجربتها، يلزم تضمين أدوات بسيطة في مركز تعلم العلوم حتى يتمكن الأطفال في سن ما قبل المدرسة ورياض الأطفال من ملاحظة الأشياء والظواهر العلمية.
- أيضا يلزم توفير الخبرات والمواد التي تسمح للأطفال بجمع البيانات وتمثيل وتوثيق النتائج التي توصلوا إليها (على سبيل المثال، من خلال الرسم أو الرسم البياني).
- يجب على المعلمين التخطيط للأنشطة وتوفير الخبرات التي تشجع الأطفال على التفكير والتساؤل والاستدلال حول الظواهر الملاحظة والمستنتجة.
- كما يحتاج المعلمون إلى إدراك واستخدام الفرص لمناقشة المفاهيم العلمية في سياق المحادثات اليومية.
- ويمكن دمج تعلم العلوم مع تعلم اللغة والقراءة والكتابة من خلال مساعدة الأطفال في سن ما قبل المدرسة ورياض الأطفال على تعلم واستخدام المصطلحات العلمية والمفردات المرتبطة بمجالات المحتوى (على سبيل المثال، الذوبان، التجميد، الساخن، البارد، الغرق، الطفو، الأرض، الحشرات، الحياة، البذور، والطقس. (Michelle , et al., 2022, p. 22)

9.2 التركيز على تكنولوجيا

يتناول خطط البرامج الخاصة بالتجارب والمواد التي تدعم استخدام الأطفال للتكنولوجيا التي تعمل على توسيع نطاق التعلم في الفصل الدراسي بالإضافة إلى دمج المناهج الدراسية وإثرائها، من الممارسات الموصى بها يمكن أن تكون التكنولوجيا أداة بناءة في بيئة التعلم المبكر، كما تعد التكنولوجيا موضوعاً دراسياً بحد ذاته، حيث تعد معرفة التكنولوجيا أمراً ضرورياً في الحياة الحديثة، وفي حين يتغير دور التكنولوجيا في حياة الأطفال الصغار بسرعة، فهناك بعض أفضل الممارسات التي تمكن برامج التعلم المبكر من الاستفادة من الاستخدام البناء للتكنولوجيا مع تجنب التأثيرات الضارة الناجمة عن الإفراط في استخدام التكنولوجيا، وبنود التقييم على حساب تجارب أخرى، منها ما يلي:

- يجب أن يقتصر استخدام الوسائط السلبية، مثل التلفزيون والأفلام وغيرها من محتويات الفيديو أو الصوت الرقمية، على البرامج المناسبة لنمو الطفل.

- يجب أن تتاح للأطفال في سن ما قبل المدرسة ورياض الأطفال فرص الوصول إلى التكنولوجيا التفاعلية (مثل أجهزة تسجيل الصوت، والمجاهر، والأجهزة اللوحية) التي يمكنهم استخدامها بأنفسهم، أو بالتعاون مع أقرانهم، أو مع المعلمين أو أولياء الأمور.
- ويجب على المعلمين التخطيط للتكنولوجيا واستخدامها بطرق مقصودة لتوسيع نطاق التعلم داخل الفصل الدراسي ودمج المناهج الدراسية وإثرائها.. (Michelle , et al., 2022, p. 22)

10.2 التركيز على تقدير التعبير الإبداعي للفنون

يتناول خطط البرامج والمواد التي تدعم تعبير الأطفال ومشاركتهم في الفن والموسيقى والرقص والدراما، ومن الممارسات الموصى بها ما يلي:

- يجب أن توفر المناهج الدراسية للأطفال من جميع الأعمار فرصًا للتعرف على الفنون البصرية والموسيقى والرقص والفنون الدرامية من الثقافات المتنوعة.
- يجب أن تتاح للأطفال في سن ما قبل المدرسة ورياض الأطفال الفرصة لمشاهدة فنون الأطفال والبالغين الآخرين والاستجابة لها.
- يجب أن يعزز المنهج الدراسي التعبير الإبداعي للأطفال من أي عمر وقدرة.
- يجب أن يتضمن المنهج الدراسي للأطفال الصغار والأطفال الأكبر سنًا مفاهيم ومفردات جديدة تتعلق بالفنون البصرية والموسيقى والرقص والدراما.
- يجب أن توفر المشاريع اليومية للأطفال العديد من الفرص لتطوير وتوسيع ذخيرتهم من المهارات التي تدعم التعبير عن الذات في الفنون البصرية (على سبيل المثال، القطع واللصق والعناية بالأدوات).
- وأيضًا مع توسع المهارات والمفردات، يجب أن تتاح للأطفال في سن ما قبل المدرسة ورياض الأطفال العديد من الفرص والمواد المفتوحة للتعبير عن أنفسهم بشكل إبداعي من خلال الموسيقى والدراما والرقص والفنون البصرية ثنائية وثلاثية الأبعاد (Michelle , et al., 2022, p. 23)

11.2 التركيز على الصحة والسلامة

خطط البرامج والمواد التي تدعم فهم الأطفال وممارستهم لممارسات الصحة والتغذية والسلامة السليمة، ومن الممارسات الموصى بها إن المناهج والروتين اليومي في الفصول الدراسية يمكن أن يوفر للأطفال

الصغار والأطفال الأكبر سنًا العديد من الفرص لتأسيس وممارسة العادات التي تعزز الصحة الجيدة ومنها ما يلي:

- مثل خدمة أنفسهم وإطعامهم؛ والحصول على قسط كافٍ من الراحة، والتغذية الجيدة، وممارسة الرياضة؛ وغسل الفواكه والخضروات قبل تناولها، وغسل اليدين وتنظيف الأسنان.
- يجب أن تساعد خطط الدروس وتجارب اللعب والمواد الصفية الأطفال على تعلم التغذية.
- يجب تعليم الأطفال تحديد مصادر الغذاء، يمكنهم تعلم التعرف على الأطعمة الصحية وإعدادها وتناولها وتقديرها.
- يجب أن تكون هناك تجارب ومواد صفية تساعد على تعزيز الصحة الجيدة
- زيادة وعي الأطفال يجب أن يحرص المعلمون على تعليم الأطفال قواعد السلامة في فصولهم الدراسية ومنازلهم ومجتمعاتهم.
- ويجب أن يشمل ذلك تعليم الأطفال كيف ومتى يتصلون برقم الطوارئ، وسلامة الحرائق في المنزل، والابتعاد عن المواقد الساخنة أو المكواة أو المواد الكيميائية المنزلية.
- ويجب على المعلمين تشجيع الأطفال على الامتنثال لقواعد الفصل الدراسي مثل استخدام أقدام المشي، واللمسات اللطيفة، والإمساك بدرابزين السلم، وارتداء الخوذات مع الدراجات، فضلاً عن مشاركتهم في تدريبات مكافحة الحرائق وإجراءات السلامة الأخرى الموصى بها في مجتمعك (على سبيل المثال، الزلزال، والأعاصير، والتسونامي، والعواصف الرملية، والتهديدات الإرهابية).
- كما يجب تقديم موضوعات السلامة المجتمعية مثل قواعد السلامة المرورية، والوعي بالغرباء، والبقاء مع الأسرة أثناء وجودها في الحشود، وطلب المساعدة عند الضياع، ومعرفة من هم مساعدو المجتمع.
- بالنسبة للأطفال في سن ما قبل المدرسة، ورياض الأطفال، وفي سن المدرسة، من المناسب من الناحية التنموية أن يتعلموا عن زيارة الأطباء وأطباء الأسنان، وغير ذلك من جوانب الرعاية الصحية، يحتاج هؤلاء الأطفال إلى فرص لمناقشة وطرح الأسئلة والتعبير عن مخاوفهم بشأن الحصول على الحقن، وتناول الأدوية، وزيارة الطبيب أو طبيب الأسنان أو العيادة أو المستشفى

12.2 التركيز على الدراسات الاجتماعية

خطط البرامج والمواد اللازمة لدعم فهم الأطفال للأدوار والقواعد الاجتماعية، والمجتمع المحلي، ومساهماتهم الخاصة في رفاهية البيئات الاجتماعية والمادية التي يعيشون فيها، والتنوع ليس فقط داخل فصولهم الدراسية ولكن أيضًا في العالم الواسع، ومن الممارسات الموصى بها باعتبار هذا المجال الأساس الذي يقوم عليه التعلم عند الآخرين والعالم من حولهم، يحتاج الأطفال إلى تجارب تعليمية تعزز الهوية الإيجابية والشعور الثقة بالذات والآخرين.

- يجب ان تتاح للأطفال فرص للشعور بأنهم جزء من مجتمع الفصل الدراسي، حتى يشعر كل طفل بالقبول ويكتسب شعوراً بالانتماء
- يجب أن يوفر المنهج الدراسي للأطفال الصغار والأطفال الأكبر سنًا العديد من الفرص لبناء فهم أصيل للتنوع في الثقافة وبنية الأسرة (على سبيل المثال، الأسرة النووية، والأسرة المكونة)
- الأطفال الذين ليس لديهم إخوة، أو متعددي الأجيال، أو من نفس الجنس، أو أسر مختلطة، أو اللغة، أو العمر، أو الجنس.
- إنهم بحاجة إلى عيش فرص لاستكشاف الأدوار الاجتماعية في الأسرة ومكان العمل مثل اتخاذ القرار، والرعاية، والتوفير، والمساعدة من خلال اللعب.
- يجب أن تعكس المواد والأنشطة الصفية المجتمع الذي يعيشون فيه، قد تشمل المجتمعات القواعد العسكرية، وأماكن العمل، والحرم الجامعي، والشركات المحلية، والبلدات، والأحياء، والمناطق السكنية والترفيهية أو المعالم
- إن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة الروضة على استعداد للمشاركة في مناقشات حول العدالة والصداقة والمسؤولية والسلطة والاختلافات، وتتنوع هذه المناقشات عندما يُسمح للأطفال بالمساهمة في رفاهية فصولهم الدراسية والمجتمع من خلال الاهتمام بالبيئات الاجتماعية والمادية التي يعيشون فيها، مثل بيئة البرنامج كعالم مصغر، يمكن للأطفال أن يتعلموا كيف يؤثر الناس على بيئتهم بطرق إيجابية (مثل إعادة التدوير) وطرق سلبية (مثل التلوث).
- يجب تعزيز الممارسات المسؤولة بيئيًا عندما يخلق البرنامج فرصًا لتنقيف الأسر وكذلك الأطفال حول الممارسات الصحية البيئية مثل أهمية غسل الفواكه والخضروات قبل تناولها، واستخدام الألعاب غير السامة ولوازم الفن، ومراقبة جودة الهواء الخارجي، واستخدام منتجات التنظيف الأقل سمية والخالية من العطور.

- لتثقيف الأسر وكذلك الأطفال حول الممارسات الصحية البيئية مثل أهمية غسل الفواكه والخضروات قبل تناولها، واستخدام الألعاب غير السامة ولوازم الفن، ومراقبة جودة الهواء الخارجي، واستخدام منتجات التنظيف الأقل سمية والخالية من العطور.
- يمكن للأطفال في سن ما قبل المدرسة وما فوق أن يباشروا في تعلم الجغرافيا والاقتصاد.
- يجب تزويدهم بالخبرات والمواد اللازمة لتعلم الخصائص الفيزيائية لبيئتهم المحلية.
- ويمكن أن يبدأ الفهم الأساسي للمفاهيم الاقتصادية بأنشطة مثل لعب لعبة المطعم، وإدارة المتجر، وتحديد الأموال وتبادلها .
- كما أن الأطفال في سن الروضة والأطفال في سن المدرسة على استعداد لتعلم المزيد عن مدينتهم الأصلية، وولايتهم، والولايات المتحدة، وبلدهم الأصلي.
- ويتعين على المعلمين مساعدتهم على ربط هذا التعلم بفهم مفاهيم الجغرافيا والتاريخ والدراسات الاجتماعية. (Michelle , et al., 2022, p. 24)

أ. معيار التدريس (أساليب التدريس)

- التدريس الجيد يعزز نمو الطفل ويعلمه، يعمل المعلمون الذين يتبعون مناهج تعليمية متنوعة على تحسين فرص الأطفال في التعلم، بحيث تضمن هذه الأساليب استراتيجيات تتراوح من المنظمة إلى غير المنظمة ومن الموجهة للبالغين إلى الموجهة للأطفال.
- يجذب انتباه الأطفال عند التعلم في بيئات ذات خلفيات واهتمامات وخبرات وأساليب تخدم احتياجات وقدرات مختلفة.
- تكشف الأبحاث أن تحيزات ومعتقدات المعلمين يمكن أن تؤثر على كيفية تعاملهم مع الأطفال، وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة لذلك، يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا مناهضين للتحيز بشكل نشط وأن يدمجوا ثقافات وهويات الأطفال في بيئة التعلم والتعليم.
- تختلف الأساليب التعليمية أيضًا في فعاليتها في تدريس عناصر مختلفة من المناهج والتعلم، لكي يعالج البرنامج التعقيد الكامن في أي موقف تعليمي تعليمي، يجب على المعلمين استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية الفعالة، في الفصول الدراسية.
- إن النهج التعليمي يخلق بيئة تعليمية تدعم التعلم الإيجابي لكل طفل وتطوره في جميع

المجالات. (NAEYC Early Childhood Program Standards, 2024, p. 5)

د. تقييم تطور الأطفال وتعلمهم

- إن معرفة المعلمين بالأطفال تساعد على التخطيط للتعليم المناسب الذي يستجيب لنقاط القوة وإهتمامات واحتياجات كل طفل.
- ان التقييم المنهجي ضروري لتحديد الأطفال الذين قد يستفيدون من التعليم أو التدخل الأكثر كثافة أو الذين قد يحتاجون إلى تقييم إضافي للنمو.
- تضمن هذه الطريقة أن البرنامج يلبي أهدافه المتعلقة بالتعلم والتقدم التنموي للأطفال وتزويد المعلمين بالمعلومات حول جهود التطوير المهني وتحسين البرنامج.
- يمكن تقليل احتمالية التحيز أثناء التقييمات عندما يأخذ المعلمون والإداريون في الاعتبار ثقافات الأطفال ولغاتهم ولهجاتهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة، وعندما يتم استخدام أنواع متعددة من التقييمات، بما في ذلك تقارير الأسر، لتحديد نقاط القوة لدى الأطفال ومجالات النمو.
- يستخدم معلمو البرنامج مناهج تقييم مستمرة ومنهجية ورسمية وغير رسمية لتوفير معلومات حول نمو الأطفال وتعلمهم لإبلاغ التعليم .
- يستخدم البرنامج بيانات التقييم داخل الفصول الدراسية وعبرها لإعلام التخطيط البرمجي، وتوفير الموارد، والتطوير المهني لضمان تحقيق جميع الأطفال للتقدم في نموهم وتعلمهم.
- تتم تقييمات البرنامج في سياق التواصل المتبادل بالملاحظة والتعاون مع الأسر.

(NAEYC Early Childhood Program Standards, 2024, p. 6)

13.2. معايير اليونسكو للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة:

اليونسكو هي وكالة متخصصة تابعة للأمم المتحدة، تم تأسيسها على يد اللجنة الدولية للتعاون الفكري في عام 1945 للحفاظ على السلام والتعاون الدوليين لجميع دول الأعضاء من خلال فهم وتبادل ثقافة وتراث هذه الدول. (اطعيمة و ابراهيم، 2023، صفحة 428)

بعد الاطلاع على العديد من المراجع والمقالات التي تحدد معايير ومبادئ منظمة اليونسكو لتعليم الأطفال الصغار المحددة في يمكننا تحديدها في النقاط التالية:

حسب ما جاء في رعاية وتعليم الطفولة المبكرة Early Childhood Care and Education

(ECCE) مجال تنموي تعليمي تسعى منظمة اليونسكو على تنسيقه عالميًا.

1.13.2 معيار تحقيق الاستدامة والتعلم الشامل:

- تعزيز التعلم الشامل ورفاهية المتعلمين، وذلك بتزويدهم بالمعرفة والمهارات والكفاءات المتنوعة اللازمة للمستقبل
- العمل على دمج تغير المناخ والتعليم البيئي في المناهج الدراسية لضمان استعداد المتعلمين لمواجهة التحديات البيئية.
- تشجيع مشروع المدرسة الخضراء في عمان، وتدعو وتدعم الى الممارسات والبنية الأساسية الصديقة للبيئة في المدارس.
- تعزيز تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والتعليم والتدريب المهني لتلبية الاحتياجات الحالية، ومتطلبات سوق العمل المستقبلية.
- العمل على دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي لمساعدة الاطفال على اكتساب المهارات اللازمة لإدارة المشاعر وفهمها وإنشاء علاقات داعمة.
- تركيز منظمة اليونيسكو على إعطاء الأولوية للرفاهية من خلال تنفيذ برامج شاملة للصحة والتغذية المدرسية التي تعالج الصحة البدنية والعقلية. (UNESCO., 2024, p. 16)
- يجب أن تكون أهداف برامج رعاية الطفولة المبكرة متنوعة جدًا للمساهمة في النمو الشامل للطفل ونجاحه الأكاديمي في المستقبل.
- يجب أن تشمل هذه الأهداف تعزيز نمو الطفل في المجالات التالية: النمو البدني، والصحة، والرفاهية العاطفية، والمهارات الاجتماعية، والنظرة الإيجابية للتعلم، ومهارات الاتصال، واللغة، والتطور المعرفي والمعرفة العامة. (John, 2004, p. 1)
- تعزيز رعاية الطفولة المبكرة من أجل الاستعداد للمدرسة، يجب تطوير فرص التعلم المبكر التي تتضمن التركيز القوي على المهارات الأساسية مثل مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية والعاطفية الناشئة لدعم النتائج التعليمية بشكل أفضل.

2.13.2 معيار الأساليب التربوية (تعتمد على اللعب) :

- أهمية قيام المناهج التعليمية على ديناميكية تعتمد على المتعلم لتمكين الطلاب من تشكيل تعليمهم بشكل نشط.
- التعلم القائم على الإبداع، والتعلم باللعب، والتعلم القائم على المشاريع، والتعلم في مواقف حقيقية.

- يجب أن يتبع النمو الاجتماعي والنفسي والمعرفي وتيرة الطفل، من خلال أساليب مرحلة ونشطة موجهة، قدر الإمكان، من قبل الطفل. (John, 2004)
- يجب على المجتمع الدولي تطوير مؤشرات ووسائل وآليات جديدة لدعم ومراقبة تطوير قطاع التربية في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل أفضل.
- تتضمن رعاية الطفولة المبكرة عنصرين، الحماية (الصحة والتغذية وحماية الطفل في بيئة وقائية) والتعليم (الألعاب التعليمية والتنشئة الاجتماعية والتوجيه والأنشطة الموجهة نحو التنمية)، ويتم تقديمها بشكل مثالي بطريقة متكاملة. (UNESCO, 2013)
- أهمية إدارة الفصل الدراسي (تنظيم المكان والزمان، التخطيط) بيئة صفية جذابة.
- يجب أن يكون المنهج الدراسي، متماسكاً ومتعدد الأبعاد ومتكاملاً وقابلًا للتنبؤ ومرن وذو صلة ثقافية ومركّزاً على الطفل ومتجاوباً وتفاعلياً ونشطاً ويعتمد على اللعب والاستكشاف والاكتشاف.
- يجب أن يسمح بالتقييم، ويتضمن التكنولوجيا، ويستخدم المواد ذات الصلة، ويتسق مع منظور حقوق الطفل، ويحترم التنوع والفردية.
- أهمية الأنشطة الموجهة نحو تطوير اللغة/القراءة والكتابة المبكرة والتواصل اللفظي ونحو الرياضيات المبكرة والاستقصاء العلمي.
- من أحد أهم جوانب الجودة في منهج تعليم الأطفال هي الأساليب التربوية بحيث تعتمد معظم المؤشرات على نهج يركز على الطفل وعلى التعلم النشط، حيث يبدأ الأطفال بالاستكشاف واللعب والتواصل، والتنوع في الأنشطة الفردية والجماعية (Myers, 2006, p. 25)

3.13.2 معيار إشراك الأسرة والمجتمع

- إشراك الوالدين ومقدمي الرعاية، يجب على الحكومات أن تتبّع نهجاً يشمل المجتمع بأكمله وتتضمن برامج دعم الوالدين وسياسات صديقة للأسرة لتحسين تجارب التعلم المبكر للأطفال.
- قيمة العاملين في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: يجب على الحكومات أن تستثمر أكثر في توظيف وتدريب العاملين في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. (UNESCO, 2013)

- تقييم الأطفال وتقديم التغذية الراجعة للآباء إدارة الفصل الدراسي (تنظيم المكان والزمان والتخطيط) بيئة صفية جذابة ومهتمة الروتين اليومي الوقت الذي يقضيه في الأمور التعليمية ترتبط جودة بيئة التعلم في الفصول الدراسية والعملية التعليمية بالمناهج الدراسية المقدمة. يتم تقييم المناهج الدراسية على مقياسين على طول بعدين رئيسيين، الناس
- التفاعل بين الكبار والصغار: الاحترام، الاستجابة، الحنان، معاملة الأطفال بشكل جيد، وأيضا فيما يتعلق بالانضباط (لا يوجد عقاب جسدي، لا يستخدم الصراع، القرار).
- التفاعل بين الطفل والطفل والاهتمام بالاحتياجات الخاصة. (Myers, 2006, p. 25)

4.13.2 معيار الصحة والسلامة والنظافة

- تعلم الاستعمالات الصحيحة للمرافق مثل المراحيض
- يجب تعلم الأطفال روتين العناية الشخصية (غسل اليدين، تنظيف الأسنان، الاستقلال في الذهاب إلى الحمام، العناية الشخصية) (Myers, 2006, p. 28)
- ينبغي تفضيل الأنشطة الصحية في جميع الحالات التي تكتسي فيها مسألة البقاء مكانة جوهرية، انطلاقاً عن طريق وضع منهج يساهم في تعزيز النمو الشامل للطفل.
- يجب اشراك الوالدين للمساعدة، بخدمة الطفولة المبكرة. (Soo Hyang, 2008, p. 4)

3. نموذج منهج عالمي لتعليم طفل ما قبل المدرسة

1.3 منهج مونتيسوري:

ماريا مونتيسوري (1870-1952): كانت بكل المقاييس شخصية مميزة في البداية تحدثت وقاومت دخول مجال التدريس وهو من المهن محتشمة الاتاحة لنساء آنذاك أواخر القرن التاسع عشر، وعوضا عن هذا صارت ماريا واحدة من أوائل النساء اللاتي امتهنن الطب في إيطاليا. حيث اصبحت طبيبة مختصة في الطب النفسي وطب الأطفال، باشرت عملها مع الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية ومنه اكتسبت رؤية مهمة مفادها أنهم من أجل حدوث التعلم، لا يحتاجون إلى علاج طبي بل إلى أسلوب تربوي مناسب، وفي عام 1900 أتيحت لها الفرصة لتطوير أسلوبها التربوي عند تعيينها كمديرة لمدرسة تقويم العظام للأطفال ذوي الإعاقات النمائية في روما، وبعدما حقق تلاميذها نتائج جيدة في امتحاناتهم مثل التلاميذ العاديين وحظيت بالشكر على هذا الإنجاز، لم تتقبل هذا الثناء؛ بل تساءلت عن سبب فشل نظام التعليم في إيطاليا في مساعدة الأطفال غير المعاقين، في عام 1907 أتيحت لها الفرصة لبدء العمل مع الأطفال غير

المعوقين في مشروع سكني يقع في منطقة عشوائية في روما، وهناك، أنشأت أول "بيت للأطفال" للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين سن 3 إلى 7 سنوات، واستمرت في تطوير أسلوبها التربوي المميز القائم على نهج علمي من التجريب والملاحظة وعلى أساس هذا العمل، زعمت أن الأطفال يمرون بفترات حساسة للتعلم ومراحل عديدة من التطور، وأن بناء الأطفال لأنفسهم يمكن تعزيزه من خلال الانخراط في أنشطة موجهة ذاتياً في بيئة معدة خصيصاً، كان هناك اهتمام دولي بهذه الطريقة الجديدة في التدريس. (Marshall, 2017, p. 1)

ومنه قد بدأت مونتيسوري عملها، كما تطرقنا سابقاً بين الأطفال العاديين، حيث كان اهتمامها منصباً على النمو وليس على التعلم فقط، والواقع أن أبحاثها قادت في اتجاهين: الأول نحو المراهقة؛ والثاني نحو الطفل حديث الولادة. وكما أشارت هي نفسها ذات مرة في إحدى المحاضرات: "إن دراساتها تتجه نحو مسارين مختلفين: الأول، الذي يقود إلى الأمام، ويهتم إلى حد كبير بنقل الثقافة. وهذه دراسة تزداد تعقيداً على نحو متزايد حتى يكبر الطفل تقريباً أما المسار الثاني فيقود إلى الوراء. فهو يهتم بشكل مباشر بالطفل نفسه، ويقودنا نحو التأمل في الأصول الغامضة للحياة الواعية" وللتعرف على حياة وعمل الدكتورة ماريا مونتيسوري أكثر الاطلاع على هذا المرجع. (STANDING, 1957, p. 68)

كانت وجهة نظر مونتيسوري حول الأطفال هي أن الطفل إنسان مبدع ويمكن أن يزدهر من الداخل، فهي تقول إننا نجد اللؤلؤ داخل الصدف، والذهب في الجبل، والفحم في الأرض، لكننا لا ندرك روح الطفل المخفية بداخلها. وتعتقد مونتيسوري أن نمو الطفل يعود إلى قوة حيوية بداخله تظهر في بعض الفترات بحساسية خاصة ثم تختفي في نفس الوقت، فهي تلاحظ أن الأطفال لديهم احتياجات تنموية خاصة، لكنها تعتقد أن جميع الأطفال باختلاف خصائصهم وقدراتهم بصفة عامة لديهم الكثير من الاحتياجات التي يمكن معالجتها وتلبيتها في البيئة التعليمية، لقد لاحظت أن كل طفل يتعلم بطريقته الخاصة وبسرعته الخاصة وعلى هذا الأساس ابتكرت موقفاً شاملاً يأخذ في الاعتبار احتياجات جميع الأطفال ككل والتي تهتم بالفردية الخاصة لكل طفل. (Bahmaee, Saadatmand, & Yarmohammadian, 2016, p. 149)

فلسفة وطريقة التعلم حسب مونتيسوري:

إن التعليم في مونتيسوري يعتمد على التعلم الذاتي، وهو ما يشجع الأطفال على المشاركة الذاتية من خلال أنشطة التعلم، وكل ما يتعلق بالمواد التعليمية، فقد طورت مونتيسوري مجموعة من الوسائل القابلة للعب والمصممة لدعم تعلم الأطفال للمفاهيم الحسية مثل البعد واللون والشكل واللمس، والمفاهيم الأكاديمية

للرياضيات والقراءة والكتابة والعلوم والجغرافيا والتاريخ، وكل ما يتصل بالمشاركة التطبيقية، كما يمنحون الحرية في اختيار ما يعملون عليه، وأين يعملون، ومع من يعملون، ومدة عملهم في أي نشاط معين، وكل ذلك في حدود قواعد الفصل الدراسي، ولا يتم وضع أي منافسة بين الأطفال، ولا يوجد نظام للمكافآت أو العقوبات الخارجية، وهذان الجانبان . المواد التعليمية نفسها، وطبيعة التعلم . يجعلان فصول مونتيسوري الدراسية تبدو مختلفة بشكل لافت للنظر عن الفصول الدراسية التقليدية، كما نشير الى ان هدف التعليم في نظرية مونتيسوري هو السماح للطفل بتحقيق النمو الأمثل من الجانب الفكري والجسدي والعاطفي والاجتماعي، وهذا هدف مختلف تماما عن هدف أغلب أنظمة التعليم اليوم، حيث يتركز الاهتمام على التحصيل في المواد الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات. (Marshall, 2017, p. 1)

ارتأت مونتيسوري الى وجود حاجة إلى إصلاح التعليم وأصبحت أكثر اهتماماً بـ "التغيير من التقاليد"، حيث اعتقدت أن الأطفال يمكن أن يحققوا النجاح المطلق، بغض النظر عن خلفيتهم أو قدراتهم الظاهرة، إذا تم وضعهم في البيئة المناسب، ولتحقيق هذه الغاية، ركزت في منهاجها على فكرة مفادها أن التعليم يجب أن يتحدد وفقاً لاحتياجات الطفل وليس وفقاً للضغوطات الاجتماعية، كان الدافع وراء ماريا مونتيسوري هو الاعتقاد بأن الأطفال طيبون بطبيعتهم، كما كانت تؤكد ان الطبيعة دائماً عليها حماية الطفل وأنه يولد من الحب، والحب هو أصله الطبيعي، كانت تنظر إلى الأطفال كأفراد وأدركت الحاجة إلى تعليمهم بطريقة فردية وليس كجزء من مجموعة، لاحظت مونتيسوري، أن التعليم التقليدي غني بالأساليب والأهداف والغايات الاجتماعية، ولكن كانت تعتقد أن النشاط يجب أن يكون منظماً وهادفاً إذا كان من المفترض أن يكون تجربة تعليمية ذات مغزى وأن المدرسة يجب أن تتكيف مع الطفل - وليس الطفل للمدرسة. (Zarybnisky, 2010, pp. 26-28)

ان الفصول الدراسية حسب منهج مونتيسوري تشتمل على مجموعات عمرية تمتد على مدى ثلاث سنوات: من الرضيع إلى ثلاث سنوات، ومن ثلاث إلى ست سنوات، ومن ست إلى تسع سنوات، ومن تسع إلى اثني عشر سنة، ويتم تنظيم المواد التعليمية، التي يتم الاحتفاظ بها على الرف بحيث تكون متاحة للأطفال بحرية، في مواضيع مثل اللغة والرياضيات وما إلى ذلك. ويتم تصميم المواد بحيث يتمكن الأطفال من ملاحظة الأخطاء وتصحيحها إذا ارتكبوها دون إشراف أو تدخل من المعلم. وترتبط مجالات المنهج ارتباطاً وثيقاً فيما بينها. (S. Lillard, 2013, p. 139)

إن استخدام الأشياء والوسائل، لإشراك الأطفال في التعلم يضمن المشاركة اليدوية الحسية، بالإضافة إلى ذلك، فإن التعلم القائم على الوسائل يعد نشط وليس سلبيًا، ويرتبط النشاط أيضًا بالتعلم الأفضل، كما يزخر تعليم مونتيسوري بالأشياء المناسبة للعب بها في سياق التعلم. ويتفق مدربو معلمي مونتيسوري بشدة على ثلاث وثمانين مجموعة من المواد التي يجب أن يحتوي عليها فصل دراسي ابتدائي لمونتيسوري (للأطفال من سن ثلاث إلى ست سنوات)، بحيث تغطي مجالات المناهج الدراسية الحسية (بما في ذلك تعليم الموسيقى للمبتدئين)، والرياضيات، واللغة، والعلوم والجغرافيا، والحياة العملية، والفن. كما يهدف تدريب مونتيسوري إلى الاستخدام المتكرر لهذه المواد لاكتساب التعلم المرجو. (S. Lillard, 2013, p. 144)

منهج مونتيسوري:

تعليم مونتيسوري هو منهج يدعم بيئة التعلم للأطفال من مرحلة الطفولة المبكرة حتى نهاية مرحلة المراهقة، الطريقة تركز على الطفل، وتركز على التعلم بدلاً من التدريس، مما يسمح للأطفال بالحرية في القيام بالأنشطة التي يرغبون فيها، مع قواعد تتعلق بالعمل واستخدام المواد، علاوة على ذلك، تشجع البيئة التي تسمح للأطفال بالاستكشاف والتعلم بالسرعة التي تناسبهم، كما تتضمن هذه الطريقة مفاهيم مثل المواد القابلة للتلاعب، والحرية والانضباط، والملاحظة، والتعلم الفردي. (Yildirim Doğru & Doğru, 2024, p. 9)

يقوم منهج تعليم مونتيسوري على أن يكون الطفل متعلمًا مستقلًا معتمدًا على نفسه من خلال عناصر منهج تعليمي شامل وكوني، يعد التعليم الكوني على أنه قيام الأطفال بالأنشطة والتعلم بطريقة منظمة من أجل فهم عالمهم وأن يصبحوا متعلمين مستقلين، كذلك يحمل مميزات مثل الملاحظة والأنشطة التي تركز على الطفل وخلق بيئة تعليمية مواتية مهمة في التدريس وكذلك مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا معتمدين على أنفسهم، أي أن التعلم لا يُكتسب من خلال استماع الطفل إلى الكلمات، ولكن يكتسب بحكم التجارب التي يتصرف فيها الطفل في بيئته. (Namukasa & Aryee, 2021, p. 3)

أهداف التعلم وفق منهج مونتيسوري:

تتضمن طريقة مونتيسوري الأهداف التعليمية تتلخص وفق مجموعة مبادئ تربوية وطرق منهجية أساسية نذكر منها ما يلي:

• احترام الطفل يجب ان يحظى الطفل بالاحترام والتقدير والحرية المطلقة التي تسمح له بالتعلم، في هذه الحالة ان يعمل الأطفال وفقاً لسرعتهم وقدراتهم الخاصة.

• ان يختار الأطفال المواد والوسائل التي يلعبون بها، مما يسمح لهم بالتركيز أكثر، وهذا ما يؤدي إلى الانضباط الذاتي، والحصول على تقدير جيد للذات واستقلالية في التعلم. (MONTESSORI, 1912, p. 28)

• توفير الدعم للعقل الممتص، أي ان تسمح البيئة التي يتعرض لها الأطفال، وكذلك الخبرات التي يواجهونها، باكتساب الخبرة والمعرفة، بحيث يؤدي هذا إلى تجربة التعلم، أي يحدث هذا عند توفير بيئة مناسبة وداعمة للطفل لاكتساب المعارف والخبرات من خلال التجارب العملية خلال التعلم، بحيث تم تصميم منهجية مونتيسوري لمساعدة الأطفال على أن يصبحوا اندفاعيين للتعلم بطبيعتهم، لهذا تعتقد ماريا مونتيسوري أن الأطفال يمتصون من محيطهم ويلعبون لفهم الأشياء التي لاحظوها بالفعل، وأشارت إلى هذا التعلم باسم "العقل الممتص".

• دعم التعليم الذاتي، تحتوي مميزات هذا المنهج أن الأطفال يتعلمون بأنفسهم، وبالتالي فهو موجه ذاتياً، مع تجنب المكافآت الخارجية وغياب الدورات المحددة مسبقاً، وهذا ما يعزز الفضول لدى الأطفال وتحفيزهم حتى يكتسبوا المزيد من المعرفة وحب الاستكشاف، أكدت مونتيسوري في كتبها على أهمية الاختيار الفردي والتعلم الموجه ذاتياً بحيث يشارك الأطفال بشكل كبير في بناء معرفتهم الخاصة. (Marshall, 2017, p. 2)

• التقييم والتصحيح الذاتي في أسلوب التدريس الذاتي في منهج مونتيسوري، يكون التقييم لمساعدة الطفل على مقارنة وضعه بمعاييره الخاصة ومعايير مدربه أيضاً، يستمر التعلم طالما اكتسب الطالب الكفاءة والهدف المرجوين وشعر بالرضا عن أنشطته، وإذا واجه الطفل هزيمة في التعلم أثناء تسلسل خطوات التعلم فإن المعلم لا يصحح خطأه بل يوقف الدرس ومن الجدير بالذكر أن منهج مونتيسوري قائم على أساس احترام الفرد فحتى أصغر الأطفال يتم تعليمهم باحترام ما هو في حدوده ومناسب له وما هو غير مناسب له وتعتقد مونتيسوري أن الأطفال يكتسبون معظم الأمور من أنشطتهم العفوية في هذا المنهج لا يتم استخدام الامتحانات الرسمية للتقييم ويقوم المعلمون بتقييم أنشطة الأطفال من خلال النظر إلى لعب الأطفال وهذا هو ما يعمل عليه من وجهة نظر مونتيسوري ويتم التعرف على المهارات التي اكتسبها الأطفال وتقييم إنجازاتهم من

خلال الملاحظة وتوفير قوائم المراجعة مع التركيز على إجراءات التعلم ومراحل نمو الأطفال. (Bahmaee, Saadatmand, & Yarmohammadian, 2016, p. 150)

• هو السماح بالفترة الحساسة داخل البيئة والتي تعد فترات زمنية محددة في حياة الطفل يكون فيها مستعدًا بشكل طبيعي لاكتساب مهارات أو معرفة معينة، بحيث يتمكن الأطفال من التركيز على جوانب معينة مع استبعاد جوانب أخرى. وهذا يؤدي إلى الانتقان والالتزام والشغف.

• هو البيئة المهيأة، بحيث تضمن هذه البيئة التعليمية وجود الوسائل والمواد التعليمية داخل فصل دراسي مجهز جيدًا. وهذا يؤدي إلى استخدام الوظائف الحسية والتعلم بشكل مستقل وتحفيز العقل. (Lillard & M Else-Quest, 2006, pp. 1893-1894)

• هو حق الطفل في التعلم بحرية مطلقة، بحيث يراقب ويلاحظ المعلمون بعناية نمو الطفل ويوفرون له الفرص العديدة والمتنوعة للتعلم كما يزودونه باستمرار بمواد تعليمية مناسبة لقوته، وهذا يؤدي إلى تقدم التطور والتعلم. (S. Lillard, 2013, pp. 140-146)

• تشجع طريقة مونتيسوري الطلاب على الشعور بالراحة في بيئتهم الخاصة. وعلى الرغم من وجود اتفاق حول الشكل الذي يجب أن تبدو عليه مونتيسوري في الممارسة العملية، إلا أن هناك ثلاثة مبادئ أساسية لتعليم مونتيسوري. وهي: الملاحظة، والحرية الفردية، وإعداد البيئة، كما يجسد تعليم مونتيسوري مفهوم أن احترام الطفل سيعلم الطفل أن يكون محترمًا في المستقبل، ومنه كانت الدكتورة مونتيسوري تعتقد أن الملاحظة هي الطريقة العلمية الوحيدة المناسبة لدراسة الأطفال وفي كتابها "طريقة مونتيسوري"، كتبت: "إن الطريقة التربوية للملاحظة تقوم على حرية الطفل؛ والحرية هي النشاط" وزعم فلين أن مدارس مونتيسوري توفر "النمو الاجتماعي والعاطفي الذي يمكن الأطفال من أن يصبحوا "أبطالًا في حياتهم". (Zarybnisky, 2010, p. 29)

• تؤكد مونتيسوري ان التعلم يزداد كلما كانت المعلومات أكثر تخصيصًا وارتباطًا بالطفل من الناحية المعرفية والوجدانية والسلوكية، كما أثبتت أن التعلم يحدث داخل الطفل وأنه لا يأتي من مصادر خارجية

• يتمتع الأطفال في فصول مونتيسوري بحرية اختيار المهام، ولكن يجب تنظيم هذه المهام بشكل كامل، عندما يتمتع الأطفال بحرية التصرف في بيئة داعمة، لاحظت مونتيسوري أن الأطفال

الصغار (الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 6 سنوات) يتمتعون "بالقدرة على التركيز، والحاجة إلى الاستمتاع بنشاط أو عمل ذي معنى يؤدي إلى الكفاءة والاستقلال، والقدرة على إظهار الانضباط الذاتي أو التنظيم الذاتي، والقدرة على الاختلاط أو الرغبة في أن يكونوا أعضاء مسؤولين ومساهمين في المجتمع". (Loeffler, 2002, p. 31)

• ينبغي أن يكون التعليم بمثابة عملية استخلاص ما هو موجود بالفعل داخل كل طفل على حدة، ويعمل المعلمون مع التلاميذ بشكل فردي، خلال الأنشطة التعليمية التي يقودها الطفل دون الانقطاع عن زملائه، إن المواد متعددة الحواس المنظمة بشكل جيد سوف تعزز نجاح الطفل لا محال، وأيضاً تشمل مجالات مناهج مونتيسوري الحياة العملية، والحسية، والرياضيات، والفن، واللغة، والمواد الثقافية؛ وتقع كل منطقة في مساحتها المحددة داخل الفصل الدراسي، إن تعليم الطفل وفقاً لاحتياجاته الفردية لا يعني فقط فهم صفاته الشخصية والعمل عليها، بل أيضاً احترام الخلفية الثقافية للطفل ودمجها، كما تولي مونتيسوري أهمية كبيرة لشخصية كل طفل في الوسط التعليمي. (Shang, Ngalim, & Nyuysemo, 2021, pp. 91-92)

المبادئ التسعة للتعليم المونتيسوري التي جاءت في كتاب (Lillard A. , 2005, p. 28) والتي تمت مناقشتها في الأقسام التالية هي:

1. الحركة والإدراك متشابكان بشكل وثيق، والحركة يمكن أن تعزز التفكير والتعلم.
2. تتحسن عملية التعلم وتصبح أكثر رفاهية عندما يشعر الأطفال بالسيطرة على حياتهم التعليمية.
3. إن القدرة على توجيه انتباه الأطفال بطريقة مستمرة ومركزة تعمل على تعزيز مجموعة من التطورات الإيجابية وهي في حد ذاتها قابلة للتدريب.
4. يتعلم التلاميذ بشكل أفضل عندما يكونون مهتمين بما يتعلمونه.
5. ربط المكافآت الخارجية بالنشاط، مثل الدرجات العالية في الاختبارات، يؤثر سلباً على الدافع للمشاركة في هذا النشاط عندما يتم سحب المكافأة.
6. يمكن أن تكون الترتيبات التعاونية مفيدة جداً للتعلم.

7. التعلم في سياقات ذات معنى يكون في كثير من الأحيان أعمق وأكثر ثراءً من التعلم في

سياقات مجردة

8. ترتبط أشكال معينة من تفاعل البالغين كالملاحظة والتوجيه المخطط بنتائج أفضل

للأطفال

9. النظام في البيئة مفيد للأطفال.

خلاصة:

يُظهر هذا الفصل أهمية تقويم مناهج التربية التحضيرية لضمان تحقيق جودة التعليم وتعزيز تنمية الأطفال الصغار بشكل شامل. وقد ناقش الفصل مفهوم المنهج، عناصره، وأهمية تقويمه، مُبرزًا معايير تقويم عالمية، تم استعراض معايير ثلاث منظمات بارزة في هذا المجال: الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) التي تُركز على التعليم الموجه نحو تنمية الطفل، معايير اليونسكو التي تركز على التعليم الشامل والمستدام، ومعايير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) التي تهتم بالجودة والإنصاف في التعليم المبكر، كما قدم الفصل نموذج منهج مونتيسوري كأحد النماذج العالمية البارزة التي تساهم في تقديم تعليم مبتكر للأطفال في هذه المرحلة.

تؤكد هذه المنظمات من خلال تراثها النظري على أن تبني معايير ومناهج معترف بها عالميًا يُعد ضروريًا لتحسين التعليم المبكر وضمان حصول كل طفل على الفرص التعليمية التي يحتاجها لتحقيق إمكاناته الكاملة.



الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

للدراصة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

1. منهج الدراسة:

2. حدود الدراسة:

3. عينة الدراسة:

1.3 البطاقة التقنية والبيداغوجية لعينة الدراسة:

2.3 التدرج السنوي:

4. أداة الدراسة:

1.4 الهدف من بناء القائمة:

2.4 مصادر بناء القائمة:

5. الشروط السيكميترية لأداة الدراسة

1.5 الصدق:

2.5 ثبات الأداة:

خلاصة

تمهيد:

تتبعس قيمة الدراسة الحالية على دقة إجراءات خطوات البحث العلمي ومصادقية الأدوات البحثية التي تقوم عليها، خلال معالجة مشكلة البحث ومدى قدرت الباحثة على ضبط البحث من مختلف الجوانب حيث ستتناول في هذا الفصل الجانب الميداني لدراسة المعنون بالإجراءات المنهجية للدراسة حيث يتم التطرق الى المنهج المعتمد في الدراسة عينة الدراسة وأداة الدراسة وكل من شروطها السيكو مترية وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

ومنه فإن قيمة البحث ونتائجه ترتبط بشكل مباشر بالاختيار الصحيح للمنهج الذي نعتمده خلال البحث وللاأدوات العلمية والأساليب المناسبة.

1. منهج الدراسة:

تقرض الدراسات على الباحث اتباع منهج معين حسب ما تقتضيه، بإعتباره اهم خطوة في تحقيق غاية البحث العلمي وهي الوصول الى الحقائق العلمية، فالمنهج هو السبيل الذي يهدي الباحث الى الصواب خلال رحلة كشفه عن الحقيقة بإتباع القواعد العامة التي تضبط العمل وإجراءاته لتصل بالباحث الى عين الصواب في حل مشكلة بحثه، وبما ان المنهج هو جملة من الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق هدف بحثه فبتالي يعد أساس لا بد منه إذ هو الذي يمهّد ويحدد سبيل الدراسة للباحث كما يساعده في ضبط ابعاد ومقاصد وأسئلة بحثه (زرواتي، 2002، صفحة 119).

وسعيا منا الى تقويم منهج التربية التحضيرية في ضوء المعايير العالمية في الابتدائيات من خلال - دراسة تحليلية على منهاج التربية التحضيرية ودفاتر الأنشطة اللغوية والعلمية لتربية التحضيرية- فطبيعة الدراسة تتطلب الحصول على المنهج الدراسي الموضح في الدفاتر الوزارية المقررة في المدارس الابتدائية. ومنه فقد تم اختيار المنهج الوصفي بأسلوب تحليل مضمون.

يعرف المنهج الوصفي هو الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها رسماً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجات ارتباطها، مع الظواهر الأخرى. (بوحوش و الذنبيات، صفحة 139)

من أنواع تحليل المضمون حسب ما تتطلبه الدراسة هو تحليل المضمون في ضوء معايير تقويمه حيث تنطلق في ضوئه عملية التحليل وقد يتم ذلك كالتالي:

- تقسيم المنهج التربوي حسب عناصره: اهداف/ محتوى/ أنشطة ووسائل/ أساليب التقويم.

- يتم تحديد وحدة التحليل : وحدة الجملة.
- وبعد توزيع الوحدات على التصنيف السابق يمكن تحقيق درجة عالية من الموضوعية لمحتوى المنهج المزمع تحليله. (صديق، 2015، صفحة 214)

التحليل الكمي:

ويتم تحديد فئات المضمون المتمثلة في عناصر المنهج المكونة من الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الأساليب التقويم وتقسيماتها الفرعية، وهذا لغرض تجزئة المحتوى في ضوء أداة الدراسة ومنه تحديد الأجزاء التي تنتمي الى كل فئة من فئات التحليل في كل معيار أي تحديد عدد الجمل التي تدل على وجود مؤشر او اكثر من مؤشرات المعايير العالمية لحساب الاشباع.

التحليل الكيفي:

تم فيه تطبيق أداة الدراسة والمتمثلة في شبكة تقويم محتوى منهاج والدفاتر التعليمية لتربية التحضيرية في ضوء المعايير العالمية، على وحدة الجملة المحددة في التحليل الكمي، وباعتبار ان وحدة التحليل المعتمدة في الدراسة سوف تكون وحدة الجملة، وهذا بمعنى اعتبار ان كل وحدة هي وحدة مستقلة قد تحتوي عنصر واحد من عناصر المنهج كما قد تشمل عدة عناصر تبعا للمعايير المحددة في شبكة تقويم المنهج وابعادها.

يأخذ كل مؤشر حول معايير عناصر المنهج درجة واحدة كتكرار، وعليه فإن عدد الدرجات المتحصل عليها (التكرارات) في جدول التحليل بالنسبة لمستوى تحليل معين يعكس تكرار المؤشرات التي تخص المعايير العالمية في تلك الوحدة.

وحدات التحليل المعتمدة في التحليل الكيفي:

تم الاعتماد على وحدة التحليل الجملة ومنه سنأخذ جمل منهاج التربية التحضيرية ودفاتر أنشطة التربية التحضيرية، مؤشر او مجموع مؤشرات المعايير العالمية في شكل تكرارات، يتم استعمال هذه الوحدة لتحليل المحتويات المكتوبة بصفة خاصة فالجملة تتكون من كلمتين او أكثر بحيث يكون لها معنى واضح ومفيد، ويمكن الاستدلال عند نهاية الجملة بأحد أدوات الترقيم كالنقطة والفاصلة المنقوطة والفاصلة فمتى انتهت الجملة ننقل الى الجمل التالية. (تمار، 2018، الصفحات 154-155)

ومنه سنوضح ما سبق كتالي:

الجملة قد تحوي مؤشر واحد او أكثر من مؤشرات المعايير العالمية حول أحد عناصر المنهج او مجموعة من العناصر

2. حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: سبتمبر 2021 الى غاية ديسمبر 2024

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية على تحليل مضمون منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفاتر الأنشطة العلمية واللغوية لتربية التحضيرية والتدرج السنوي للمنهج بهدف تقييمه في ضوء المعايير العالمية التي تم تحديدها في هذه الدراسة.

3. عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في التدرج السنوي لتربية التحضيرية ودفتر الأنشطة اللغوية لتربية التحضيرية ودفاتر الأنشطة العلمية لتربية التحضيرية، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، حيث قمنا بتغطية جميع عناصر المنهج الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم فهي تغطية 100%، أي تم اختيار العينة بطريقة **المسح الشامل** هي حيث تم تحليل **جميع** مفردات المجتمع المستهدف دون استثناء يعود سبب اختيار هذه الطريقة الى حجم المجتمع اذ يُعد صغيراً وواضحاً كما تفرض الدراسة وجوب تحليل كافة الوحدات لضمان دقة النتائج.

1.3 وصف عينة الدراسة:

الجدول رقم (01) يوضح البطاقة التقنية لدفاتر كل من الأنشطة اللغوية والعلمية

العنوان	دفتر الأنشطة العلمية	دفتر الأنشطة اللغوية
العنوان	تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية	تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية
دار النشر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
الجمهور المستهدف	الاطفال المسجلين في اقسام التربية التحضيرية ذو 5-6 سنوات	الاطفال المسجلين في اقسام التربية التحضيرية ذو 5-6 سنوات
المستعمل	الأساتذة و الاطفال المسجلين في اقسام التربية التحضيرية ذو 5-6 سنوات	الأساتذة و الاطفال المسجلين في اقسام التربية التحضيرية ذو 5-6 سنوات
سنة الطبع	2022/2021	2023/2022
عدد الصفحات	92 صفحة	78 صفحة
المقاس	cm 28/20	cm 28/20
ر د م ك	ISBN :978-9947-20-544-0	ISBN :978-9947-20-543-3
رقم الإيداع القانوني	2008-2500	2008-2499

المصادقة	مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم: 918/م ع/ 2008 المؤرخ في 05/أوت 2008	مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم: 917/م ع/ 2008 المؤرخ في 05/أوت 2008
التأليف	سعود- فتاح فاطمة مفتشة التربية والتكوين للتربية وعلم النفس عزوز حمزة مفتش التربية والتعليم الابتدائي بادة- مكناسي ليلي مستشارة بيداغوجية مكلفة بالتفتيش في التربية التحضيرية	
الرسوم	زديرة كريمة / عزوز-غريوج سمية استاذات التربية التشكيلية	
المعالجة المعلوماتية	قرفي انيسة/ زهاني عادل مكتب "الوحدة" للإعلام الآلي	

الجدول رقم (02) يوضح البطاقة البيداغوجية لدفتر الأنشطة العلمية

النشاط	عدد التمارين	الكفاءات المستهدفة
رياضيات	60 تمرينا	- التعرف في الفضاء - التعرف على العدد الرتبي والعدد الكمي من خلال - توظيف عمليات الجمع، الطرح، والتوزيع. - إنجاز أشكال هندسية بسيطة. - توظيف القياس.
التربية العلمية و التكنولوجيا	30 تمرينا	- إكتشاف العالم الحي والعالم المادي. - التعرف على خصائصها ووظائفها بتوظيف الحواس - والتدريب على المسعى العلمي. - إنماء سلوكيات إيجابية إتجاه البيئة والمحيط.

الجدول رقم (03) يوضح البطاقة البيداغوجية لدفتر الأنشطة اللغوية

النشاط	عدد التمارين	الكفاءات المستهدفة
القراءة	40 تمرينا	- إكتشاف المكتوب. - قراءة صور.

- التعرف على كلمات بسيطة ومألوفة. - التعرف على الجملة. - التمييز بين الحروف والاصوات اللغوية. - التمييز بين اقسام الجملة والكلمة. - إقامة العلاقة بين المكتوب والمنطوق		
- رسم خطوط متنوعة في إتجاهات مختلفة. - تقليد كتابة حروف وكلمات. - إستعمال أدوات الكتابة.	25 تمرينا	و التخطيط الكتابة
/	5	القصص

2.3 التدرج السنوي:

التعريف بالوثيقة: التدرج السنوي لقسم التربية التحضيرية هو وثيقة رسمية صادرة عن مديرية التعليم الأساسي حسب المفتشية العامة للبيداغوجيا التابعة لوزارة التربية الوطنية تم اعداده سنة 2018، ومنه فهو خطة تعليمية منظمة تُحدد الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي ككل والأنشطة التي يتم تنفيذها خلال السنة الدراسية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 6 سنوات، يُعتبر هذا التدرج جزءًا أساسيًا من المنهاج التعليمي، حيث يضع الإطار الزمني والمراحل التي يتم خلالها تحقيق الأهداف التربوية، مع مراعاة التدرج في تقديم المفاهيم والمعارف وفقًا لقدرات الأطفال واحتياجاتهم التنموية.

- للاطلاع عليه اكثر سأضع المصدر الالكتروني (التدرج السنوي لقسم التربية التحضيرية، 2018)

4. أداة الدراسة:

في إطار استكمال الدراسة يتطلب، إتباع منهج وإستعمال أدوات مناسبة والتي عن طريقها نتمكن من جمع المعلومات التي نقيدها في التحصل على نتائج من الواقع، ومنه تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداة جمع المعلومات المتمثلة في شبكة تقويم محتوى (دفتري الأنشطة العلمية لتربية التحضيرية/ دفتري الأنشطة اللغوية لتربية التحضيرية/ التدرج السنوي) في ضوء بعض المعايير العالمية معدة من طرف الباحثة.

ومنه تم بناء قائمة بمعايير عالمية لمنهج طفل ما قبل المدرسة 5-6 سنوات.

1.4. الهدف من بناء القائمة:

تهدف القائمة الى تحديد معايير منهج التربية التحضيرية الخاص بطفل 5-6 سنوات التي يجب ان تتضمنها دفاتر أنشطة اللغوية والعلمية لتربية التحضيرية وأيضا التدرج السنوي للمنهاج.

2.4. مصادر بناء القائمة:

تم إستقاء بناء القائمة من خلال مجموعة من المصادر والمراجع:

• مجموعة الدراسات السابقة والبحوث في مجال اعداد مناهج تعليم أطفال ما قبل المدرسة 5-6 سنوات العالمية.

• الاعتماد على تقارير ومقالات المنظمات المعتمدة عالميا في مناهج أطفال ما قبل المدرسة والتي تم عرضها في الفصل النظري الثاني.

• تم الاعتماد على بيان موقف الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (معايير برنامج الطفولة المبكرة naeyc) الملحق رقم (07)

• تم الاعتماد على مسودة المبادئ التوجيهية بشأن الحق في الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (اليونسكو) الملحق رقم (07)

• تم وضع هذه القائمة على شكل أداة الدراسة بعنوان شبكة تقويم منهج التربية التحضيرية موضحة في الملحق رقم (02)

ومنه نوضح أداة التحليل من خلال الجدول التالي:

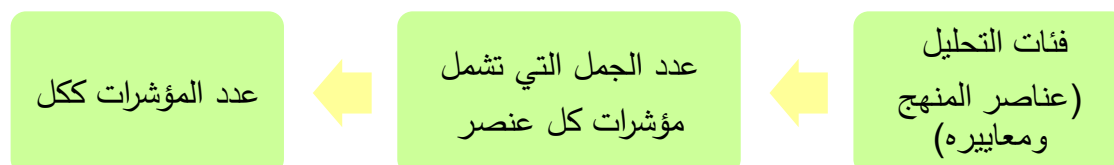
جدول رقم (04) يوضح جدول تحليل المحتوى المطبق في الدراسة الحالية.

عناصر المنهج	المعايير الأهداف الخاصة	نعم		
		التكرار	النسبة %	التقديرات
الاهداف	الجانب المعرفي			
	الجانب الوجداني			
	الجانب الاجتماعي			
	الجانب المهاري/ الحس حركي			
	الجانب الجسدي			
المحتوى	الجانب الشكلي			
	جانب المضمون			

			جانب التنظيم	
			الأنشطة المعرفية	الأنشطة والوسائل
			الأنشطة الوجدانية	
			الأنشطة الاجتماعية	
			الأنشطة المهارية/ الحس حركية	
			الأنشطة الجسدية	
			التقويم التكويني	أساليب التقويم
			التقويم النهائي	

الهدف من التحليل: الهدف من التحليل هو تحديد مدى تضمين وتوافر المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية المتمثلة في عينة الدراسة.

يتم تحليل عينة الدراسة بإتباع مسار تحليل سنوضحه كالتالي:



الشكل رقم (04): يوضح مسار التحليل (المصدر: من اعداد الباحثة)

يسمح مسار التحليل بهذا الشكل من تحديد عدد تكرارات المؤشرات الدالة على المعايير العالمية في

المنهاج التربوي ودفاتر الأنشطة العلمية واللغوية لتربية التحضيرية، حسب ما هو موضح في أداة

الدراسة في صورتها النهائية الملحق رقم (06)

تمت عملية تحليل عينة الدراسة المتمثلة في دفاتر الأنشطة اللغوية والعلمية والتدرج السنوي للتربية

التحضيرية وفق بعض المعايير العالمية المحددة في أداة الدراسة، وهذا وفق متطلبات البحث وأهدافه مع

الالتزام بالموضوعية وعدم التحيز، تم تحليل جمل ومحتوى دقاتر الأنشطة والتدرج السنوي للتربية التحضيرية وفق الخطوات التالية:

1. قراءة المحتوى قراءة كاملة للتعرف
2. قراءة وحدة التحليل (الجملة)، أي الجملة التي تتضمن مفاهيم معينة محدد في أداة الدراسة.
3. ثم يتم تحليل عينة الدراسة لتأكد من مدى تضمينها للمعايير العالمية من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية.
4. حساب قيمة اشباع المعايير العالمية في المنهج.
5. الشروط السيكميترية لأداة الدراسة

1.5 الصدق:

1.1.5 الصدق الظاهري: في إطار حساب صدق الأداة والتأكد ما إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه، تم توزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية على (25) أستاذ (ة) جامعي من تخصص علوم التربية وعلم النفس من مختلف الجامعات عبر الوطن، وتم استرجاع (13) رد فقط كما هو موضح في الملحق رقم (01)، وهذا للاستطلاع على آرائهم بخصوص صدق المؤشرات ومدى تمثيلها لعناصر المنهج الموضحة في شبكة التقويم ومدى موافقتها لهدف تصميمها، وهذا ما يسمى بصدق المحكمين.

تم حساب صدق المحكمين بتطبيق معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين الموضحة كالتالي:

معامل صدق المحكمين (Content Validity Ratio – CVR) كما قدمها لوشي (Lawshe)

هي:

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \quad \text{بحيث:}$$

• CVR: معامل صدق المحكمين (Content Validity Ratio) يعبر عن مستوى اتفاق المحكمين

حول أن المؤشر أو البند يقيس أو لا يقيس للأداة

• N_e عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن المؤشر يقيس.

• N إجمالي عدد المحكمين.

شرح صيغة: المعادلة:

$N/2$: يمثل نصف عدد المحكمين الكلي (N) .

$n_e - N/2$: يحسب الفرق بين عدد المحكمين الذين وافقوا على العنصر كونه يقيس ونصف عدد المحكمين الإجمالي n_e .

والمعادلة ككل توضح قياس النسبة المئوية للاتفاق بين المحكمين مقارنة بمستوى الاتفاق العشوائي (50%).

النتائج:

- إذا كان $CVR=1$ يعني أن جميع المحكمين اتفقوا على أن الاداة تقيس.
- إذا كان $CVR=0$ يعني أن عدد المحكمين الذين اقررو ان الاداة تقيس يساوي نصف المحكمين الإجمالي، ومنه لا يوجد اتفاق كبير.
- إذا كان $CVR<0$ يعني أن عدد المحكمين الذين اقررو ان الاداة تقيس أقل من نصف المحكمين، ما يشير إلى انخفاض في اتفاقهم.

وبما ان عدد المحكمين بلغ 13، فإن القيمة الحرجة ($Critical Value$) $CVR \downarrow$ حسب الجدول المقدم من **Lawshe (1975)** ووفقاً للجدول، فإن القيمة الحرجة لعدد المحكمين 13 هي

0.54 (LAWSHE, 1975, p. 568)

ومنه بعد تطبيق المعادلة على كل مؤشرات الشبكة وجد انها صادقة حيث تحصلنا في كل البنود على $CVR = 0$ او أكبر 0.54، بالمقابل تم حذف مؤشرين لم يحققا هذا.

تم تفكيك بنود أخرى اتباعاً لتوجيهات المحكمين لتقادي تركيب مؤشرين في بند واحد وكذلك تم تعديل بعض المؤشرات في مجالاتها الأكثر تلائم، كما تم استبعاد بعد الأهداف العامة والخاصة من محور الأهداف وهذا لتقادي التكرار كونه يعكس ما جاء في بقية العناصر ومؤشراتهم، تم هذا انطلاقاً من ملاحظات المحكمين الدقيقة والتشاور معهم.

حساب CVR الكلي للأداة:

تم حساب المتوسط الحسابي لقيم CVR للمؤشرات المقبولة فقط بالطريقة التالية:

صدق الأداة الكلي = عدد المؤشرات المقبولة / مجموع قيم CVR للمؤشرات المقبولة

تم قبول جميع المؤشرات من قبل المحكمين (13 محكماً) مع حذف مؤشرين فقط، ومنه فإن:

صدق الأداة الكلي = 1 وهو الحد التام لقيمة CVR وهذا يشير إلى أن الأداة تقيس بدقة المحتوى المستهدف بناءً على رأي المحكمين.

وقد تم الاخذ بجميع المقترحات في اخراج أداة التحليل النهائية.

2.5 ثبات الأداة:

طريقة تحليل المحتوى أداة علمية موضوعية ولتحقيق هذه الأخيرة يجب الكشف على ثبات التحليل. (العرنوسي و المرشدي، 2018، صفحة 70)

ويقصد بالثبات هنا " هو الحصول على نفس النتائج مع اختلاف المحلل وتفاوت الزمن " (التميمي و المهجة، 2018)

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بحيث تم الاعتماد على طريقتين، الثبات عبر الزمن وعلى أسلوب إعادة التحليل، وهذا بعد اجتماع الباحث رفقة محلل آخر، ومنه نلخص اهم ما يندرج في هذه الخطوة:

- تم اتفاق الباحث والمحلل على إجراءات التحليل.
- ثم إنفرد كل محلل بغرض المباشرة في عملية التحليل.
- بعدها تم لقاء اخر بغرض عرض النتائج وحساب الثبات. (رابحي ، 2013، صفحة 358)

ولتحقيق ثبات موضوعيا ومقبول تم التطرق الى نوعين من الثبات هما:

النوع الاول: الاتفاق بين المحللين

تم الاستعانة بمحلل آخر رفقة الباحثة في حساب الثبات سبق له استخدام أسلوب تحليل المحتوى اثناء انجاز اطروحاته في مستوى الدكتوراه، وهذا بإتباع معادلة هولستي تم اتباع الإجراءات التالية:

- تحديد عناصر المنهاج التربوي لتربية التحضيرية.
- الاتفاق على عدد الجمل التي تعبر على عناصر المنهاج التربوي والاتفاق على عدد التمرينات الدفاتر.

• تم اعتماد نتائج التحليل الثاني لكل محلل الذي اجراه بأسبوع بعد التحليل الأول وهذا لضمان قدر عالي من المصادقية.

• تم حساب الثبات على أساس الجملة لضمان اعلى درجة ممكنة من الثبات، على أساس الاتفاق بين المحللين.

• تم حساب الثبات لدفتر الأنشطة العلمية واللغوية لتربية التحضيرية ثم يحتسب الثبات الكلي للأداة.

تبعاً لإجراءات التحليل السابقة نوضح ما يلي:

- عدد تمرينات دفتر الأنشطة اللغوية (65) القصص (05) عدد جمل المحتوى (445) منها عدد جمل الأهداف 75 عدد جمل الأنشطة والتقييم (117)
- عدد تمرينات دفتر الأنشطة العلمية (90) عدد جمل المحتوى (413) منها عدد الجمل التي تعبر عن الأهداف 90 عدد الجمل التي تعبر عن الأنشطة والتقييم (168)

- عدد مجالات التدرج السنوي (6) التربوي عدد الجمل (330)
- تمثلت عينة حساب الثبات في 858 عدد جمل دفتر الأنشطة العلمية واللغوية لتربية التحضيرية فقط، وبما ان عدد المحللين اثنين تم الاعتماد على معادلة هولستي لحساب الثبات:

تطبيق معادلة هولستي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times \text{عدد الفئات المتفق عليها}}{\text{مجموع الفئات التي حددها المحلل الأول} + \text{مجموع الفئات التي حددها المحلل الثاني}}$$

الجدول رقم (05) يمثل نتائج الثبات الخاصة بدفتر الأنشطة اللغوية لتربية التحضيرية

عناصر المنهج	نعم		لا		المجموع	الاتفاق	الثبات
	1م	2م	1م	2م			
1	41	43	33	32	148	64	0,86
2	17	14	5	5	41	19	0,92
3	18	20	32	27	97	44	0,90
4	10	9	0	1	20	9	0,90
الثبات الكلي	86	86	70	65	306	136	0,88

• الثبات بالنسبة لدفتر الأنشطة العلمية لتربية التحضيرية:

نموذج تفريغ نتائج حسب المحللين موضحة في الملحق رقم (03)

الجدول رقم (06) يمثل نتائج الثبات الخاصة بدفتر الأنشطة العلمية لتربية التحضيرية

عناصر المنهج	نعم		لا		المجموع	الاتفاق	الثبات
	1م	2م	1م	2م			
1	46	43	32	31	152	63	0,82
2	18	14	4	8	44	18	0,81
3	25	26	22	22	95	43	0,90
4	9	7	3	2	21	9	0,85
الثبات الكلي	98	90	61	63	312	133	0,85

ومنه استخدام معادلة المتوسط الحسابي بين ثبات دفتر الأنشطة اللغوية وثبات دفتر الأنشطة العلمية لحساب الثبات الكلي للأداة:

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع قيم الثبات}}{N}$$

N : عدد الدفاتر (الكتب)

بالتعويض حصلنا على درجة الثبات الكلية = 0.86 وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة وهذا ما يفسر ان الثبات عالي ويسمح بتطبيق جدول أداة التحليل في الدراسة الحالية مع ضمان مستوى جيد من مصداقية النتائج المحصل عليها، بإتباع قاعدة ان كل ما هو ثابت صادق.

النوع الثاني: الثبات عبر الزمن (Test-Retest Reliability)

هو أسلوب يُستخدم لقياس ثبات الأداة عبر الزمن، أي مدى استقرار النتائج عند تطبيق الأداة نفسها مرتين في وقتين مختلفين، ومنه لتطبيقه نتبع الخطوات التالية:

- تم اختيار عينة دفاتر الأنشطة اللغوية لتربية التحضيرية من أصل العينة الكاملة والتي تحتوي على عدد تمرينات دفتر الأنشطة اللغوية (65) القصص (05) عدد الجمل (445)
- تم تحليل نفس العينة باستخدام أداة الدراسة نفسها (جدول التفريغ) في فترتين زمنيتين مختلفتين.
- تم جمع نتائج التحليلين.
- تم تطبيق معامل كابا كوهن (Cohen's Kappa) هو مقياس إحصائي يُستخدم لتحديد درجة الاتفاق بين مقيمين أو تكرار التحليل عبر الزمن، مع مراعاة الاتفاق العشوائي. (COHEN, 1960, p.

37)

الخطوات:

- تم اختيار بطريقة عشوائية دفتر الأنشطة اللغوية وتحليله لغرض حساب الثبات.
- تم التحليل الأول بتاريخ 2024/10/15 والتحليل الثاني بتاريخ 2024/11/20 من طرف نفس المحلل.
- ثم تم حساب معامل الثبات وفق معادلة كوهن انطلاقاً من نتائج الجدول الموضح في قائمة الملاحق رقم (04)

ومنه حصلنا على النتائج التالية:

- $a=8281$ عدد المرات التي تم الاتفاق على "نعم".
- $b=10$ عدد المرات التي تم تسجيل فيها حسب التحليل الأول "نعم" والثاني "لا".
- $c=38$ عدد المرات التي تم تسجيل فيها حسب التحليل الأول "لا" والثاني "نعم".
- $d=101$ عدد الحالات التي تم الاتفاق على "لا".
- $N=8430$ إجمالي الحالات.
- ومنه بالتعويض في: معادلة كوبا كوهن:

$$\frac{{}_eP_o - P}{{}_eP - 1} = \kappa$$

بحيث:

${}_oP$: نسبة الاتفاق الفعلي (Observed Agreement)

$$\frac{a + d}{N} = {}_oP$$

${}_eP$: نسبة الاتفاق المتوقع (Expected Agreement)

$$\frac{(b + d) \times (c + d)}{2N} + \frac{(a + c) \times (a + b)}{2N} = {}_eP$$

بالتعويض حصلنا على النتائج التالية:

$$0.9943 = P_o$$

$$0.9708 = P_e$$

$$0.8051 = K$$

بما أن $\kappa=0.80$ فهي نتائج تشير إلى اتفاق قوي بين التحليلين وهذا يدل على ثبات عال للأداة حسب تفسير كابا كوهن.

للتأكد تم وضع جدول تفسير نتائج في الملحق رقم (05) او زيارة المرجع الآتي (McHugh، 2012)

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استغلال الأساليب الإحصائية التالية لحساب الخصائص السيكومترية وتفسير نتائج الدراسة ومن هذه الأساليب ما يلي:

• معادلة لاوشي (Lawshe's Content Validity Ratio)

الهدف منه: تم استخدامه لحساب صدق الأداة عن طريق المحكمين

• معادلة هولستي (Holsti's Formula)

الهدف منه: قياس ثبات أداة تحليل المضمون بين محللين الباحث وباحث آخر.

• معادلة كابا كوهن (Cohen's Kappa)

الهدف منه: قياس الثبات عبر الزمن للباحث نفسه خلال فترتين مختلفتين، للتأكد من اتساق نتائجه في تحليل المضمون ومنه القيمة المحسوبة (κ) توضح مدى اتفاق الباحث مع نفسه.

• استغلال التكرارات والنسب المئوية

الهدف منه: الهدف من التكرار والنسب المئوية في تحليل المضمون تحديد مدى توافر المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية بدقة، من خلال قياس نسبة تحقق كل معيار وتوزيعه داخل عناصر المنهج.

تم حساب النسبة المئوية بالطريقة التالية:

$$1. \text{ النسبة المئوية لتضمين المؤشرات في المعيار}$$

$$\text{تكرار ظهور المؤشرات في وحدة التحليل المحددة} / \text{عدد وحدات التحليل} \times 100$$

يتم حساب تكرار ظهور معيار عناصر المنهج من خلال جمع تكرار ظهور مؤشرته

2. النسبة المئوية لتضمين المعيار

متوسط تكرار ظهور المعيار في وحدة التحليل محددة / عدد وحدات التحليل 100X

3. حساب قيمة الإشباع

تم اعتماد حساب قيمة الاشباع في التحليل الوصفي، وهذا لضمان استيفاء كافة المعايير بشكل منهجي، مما يعزز شمولية التحليل، ودقة التفسير.

طريقة حساب قيمة الاشباع كالتالي:

قيمة الاشباع = تكرارات ظهور المؤشرات / عدد الجمل

1.3. مدرج تقديري:

لتفادي عشوائية تفسير قيم الاشباع تم اقتراح مدرجا تقديريا ثلاثيا للحكم على قيمته:

- أقل من 1 ← إشباع ذو قيمة منخفضة
- من 1 الى 4 ← إشباع ذو قيمة متوسطة
- أكثر من 4 ← إشباع ذو قيمة مرتفعة

خلاصة

تم التطرق في هذا الفصل الى الإجراءات المنهجية الميدانية للدراسة بداية من المنهج المتبع حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وهو الأنسب لدراسة الظاهرة وتفسيرها، وكذا تم التطرق الى حدود وعينة الدراسة بالتفصيل الذي يمكن للقارئ فهمها، كما تم توضيح إعداد أداة الدراسة المستغلة في جمع البيانات بالإضافة الى التحقق من خصائصها السيكميتريية وفي الأخير تم التطريق الى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس
عرض ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الأول

2. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثاني

3. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثالث

4. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الرابع

5. عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام

6. الاستنتاج العام للدراسة:

1. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الأول

- ما مدى تضمين الأهداف الواردة في المعايير العالمية في أهداف منهج التربية التحضيرية؟

الجدول رقم (07) درجة تضمين الأهداف الواردة في المعايير العالمية في أهداف منهج التربية التحضيرية المتمثل في

دفاتر الأنشطة العلمية واللغوية والتدرج السنوي

المعايير	المؤشرات	دفتر الأنشطة اللغوية (75 جملة)		دفتر الأنشطة العلمية (90 جملة)		التدرج السنوي (330 جملة)	
		نعم		نعم		نعم	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الجانب المعرفي	يكتسب	0	0	30	33,33	0	0
	يتعرف	9	12	30	33.33	0	0
	يسمي	17	22.26	20	22.22	41	12.42
	يسمع	6	8	22	22.22	0	0
	يستكشف	1	1.3	0	0	18	5.45
	يستعمل	32	42.6	1	1.11	1	0.30
	يلاحظ	0	0	17	18.88	0	0
	يعين	34	45.33	23	25.55	0	0
	يحدد	0	0	7	7.77	1	0.30
	يميز	8	10.66	1	1.11	7	2.12
	يفرق	0	0	37	41.11	1	0.30
	يفرز	0	0	0	0	7	2.12
	يشطب	0	0	6	6.66	0	0
	يملا	0	0	1	1.11	0	0
	يفهم	0	0	1	1.11	0	0
	يكون	0	0	0	0	4	1.21
	يحافظ	0	0	6	6.66	0	0
	يصنف	0	0	5	5.55	0	0
	يرتب	3	4	2	2.22	0	0
	يضيف	0	0	9	10	1	0.30
	يطبق	0	0	3	3.33	0	0
	يحل	0	0	1	1.11	0	0
	يشكل	0	0	1	1.11	1	0.30
	يقارن	0	0	1	1.11	0	0
	يربط	21	28	2	2.22	2	0.60
	يكرر	0	0	20	22.22	13	3.93
	يستوعب	0	0	0	0	8	2.42
المجموع		131	174%	216	240%	113	34.24%
	يشعر	1	1.33	0	0	0	0
	ينفعل	1	1.33	0	0	0	0
	يعي	1	1.33	0	0	0	0
	يضحك	2	2.66	0	0	0	0

0	0	0	0	1.33	1	يبكي	الجانب الوجداني
0	0	0	0	1.33	1	يفرح	
0	0	0	0	1.33	1	يحزن	
0	0	0	0	1.33	1	يميل	
0	0	1.11	1	1.33	1	يلتزم	
0	0	0	0	2.66	2	يحترم	
0	0	0	0	1.33	1	يقدر	
0	0	0	0	1.33	1	يحب	
0	0	0	0	1.33	1	يتسامح	
0	0	0	0	1.33	1	يتعاطف	
0	0	0	0	1.33	1	يرفق	
0	0	0	0	1.33	1	يخاف	
0	0	1.11	1	24	18	المجموع	
0	0	0	0	4	3	يتعاون	الجانب الاجتماعي
0	0	1.11	1	0	0	يساعد	
0	0	0	0	1.33	1	ينصاغ	
0	0	0	0	2.66	2	يستجيب	
0	0	0	0	1.33	1	يخطط	
0	0	0	0	1.33	1	يخاطر	
0	0	1.11	1	10.66	8	المجموع	
0	0	40	36	65.33	49	يلون	الجانب المهاري
0	0	4.44	4	0	0	يكتب	
9.90	30	4.44	4	16	12	يرسم	
0	0	22.22	20	29.33	22	يكمل	
0.60	2	0	0	24	18	يشكل	
0	0	28.88	26	20	15	يقيم علاقة	
0	0	2.22	2	20	15	يتبع	
0	0	4.44	4	4	3	يقص	
0	0	0	0	4	3	يلصق	
3.63	12	4.44	4	0	0	يعد	
0	0	1	1	0	0	يمارس	
2.72	9	1	1	0	0	يطبق	
0.30	1	0	0	0	0	يتكلم	
1.51	5	2.22	2	0	0	يقرأ	
0.30	1	0	0	0	0	يعيد	
0	0	5.55	5	4	3	يعبر	
0.30	1	0	0	1.33	1	يسرد	
0	0	0	0	4	3	يصف	
18.48	61	121.1	109	192	144	المجموع	
0.30	1	1.11	1	0	0	ان يتعرف الطفل على أجزاء جسمه	
0.60	2	5.55	5	0	0	ان يتعرف الطفل على	

متطلبات جسمه							الجانب الجسمي
ان يتعرف الطفل على الأطعمة الصحية	0	0	6	6.66	4	1.21	
تمارين الجري	0	0	0	0	4	1.21	
تمارين القفز	0	0	0	0	5	1.51	
تمارين التسلق	0	0	0	0	2	0.60	
تمارين الاحماء المختلفة	0	0	0	0	21	6.36	
تمارين الألعاب المائية	0	0	0	0	1	0.30	
تمارين ما قبل الكتابة	153	204	101	112.22	0	0	
تمارين تناسق الحس حركي	157	209.33	212	235.55	0	0	
المجموع	310	413.3	325	361.1	40	12.12	

المصدر: من إعداد الباحثة إنطلاقاً من نتائج التحليل

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) ان مؤشرات معايير الأهداف بشكل عام سجلت تكرارات بقيم قليلة ومتوسطة بحيث نلاحظ وجود (27) مؤشر في معيار الجانب المعرفي، بحيث كانت نتائج تحليل دفتر الأنشطة اللغوية كما هو موضح في الجدول، اعلى تكرار كان للمؤشر (يُعين) بـ (34) تكرار ونسبة (45,33) يليه مؤشر (يستعمل) بـ (32) تكرار يليه تكرار مؤشر (يربط) بـ (21) ثم يليه تكرار (يُسمى) بـ (17) تكرار، كما نلاحظ تسجيل تكرارات بقيم ضئيلة جداً قُدرت بـ (9) تكرارات لمؤشر (يتعرف)، مؤشر (يُميز) (8) تكرارات (يستمتع) (6) تكرارات مؤشر كل من (يرتب، يستكشف) بـ (3) و (1) على التوالي، اما باقي المؤشرات لم تسجل أي تكرار.

كما نلاحظ ان في تحليل دفتر الأنشطة العلمية تم تسجيل اعلى تكرار للمؤشر (يُفرق) بـ (37) تكرار، كما تم تسجيل 30 تكرار لكل من مؤشر (يكتسب ويتعرف)، وتم تسجيل لكل من مؤشر (يعين) و (يستمتع) (23) و (22) تكرار على التوالي، و 20 تكرار لكل من مؤشرين (يسمي، ويكرر) كما سجل مؤشر (يلحظ) (17) تكرار، ونلاحظ ان باقي المؤشرات سجلت تكرارات ضئيلة نسبياً فمؤشر (يُضيف) سجل (9) تكرارات مؤشر (يحدد) (7) تكرارات وكل من مؤشر (يحافظ، ويشطب) (6) تكرارات، كما سجل مؤشر (يُطبق) (3)

تكرارات ومؤشر (يربط) تكرارين فقط اما باقي التكرارات سجلت تكرار واحد ما عدا مؤشرات (يستكشف ويفرز، يكون، يستوعب) لم تسجل أي تكرار.

كما نلاحظ ان في تحليل التدرج السنوي نلاحظ تم تسجيل اعلى قيمة تكرار في مؤشر (يُسمى) (41) تكرار، ثم يليه مؤشر (يكرر) ب (13) تكرار كما اخذ مؤشر (يستوعب) (8) تكرارات، نلاحظ مؤشر كل من (يفرز، يميز) سجل (7) تكرارات فقط مؤشر (يكون) سجل (4) تكرارات كما سجل تكرار (يربط) تكرارين، نلاحظ ان المؤشرات التالية: (يستعمل، يحدد، يُفرق، يضيف، يشكل) سجلت تكرار واحد اما باقي المؤشرات لم تسجل أي تكرار.

نلاحظ من خلال مجموع تكرارات المؤشرات للجانب المعرفي بين كل من دفتر الأنشطة العلمية والعلمية والتدرج السنوي ان دفتر الأنشطة العلمية سجل أكبر عدد من التكرارات يليه دفتر الأنشطة اللغوية ب 131 تكرار ثم التدرج السنوي ب 113 تكرار.

نلاحظ من خلال نتائج معيار الجانب الوجداني ان يحوي هذا الجانب 16 مؤشر، اختلفت التكرارات حيث نلاحظ ان في دفتر الأنشطة اللغوية تم تسجيل اغلب المؤشرات بتكرار واحد بينما اخذ كل من مؤشر (يضحك) و (يحترم) تكرارين فقط. بينما نلاحظ انعدام تسجيل أي تكرار في دفتر الأنشطة العلمية في جميع المؤشرات ما عدا مؤشر (يلتزم) بتكرار (01). نلاحظ أيضا ان في عرض تكرارات التدرج السنوي تم تسجيل صفر في جميع المؤشرات، نلاحظ ان مجموع تكرارات جميع مؤشرات الجانب الوجداني في دفتر الأنشطة اللغوية قدرت ب 18 تكرار يليها دفتر الأنشطة العلمية قدرت بتسجيل تكرار واحد يليها التدرج السنوي بقيمة منعدمة.

نلاحظ من خلال تحليل نتائج الجانب الاجتماعي نلاحظ تكرارات دفتر الأنشطة اللغوية حيث نلاحظ ان معيار الجانب الاجتماعي احتوى على 6 مؤشرات اختلفت تكراراتها كما هو موضح حيث اخذ مؤشر (يتعاون) على (3) تكرارات ومؤشر (يستجيب) اخذ تكرارين واخذ كل من مؤشر (ينصاغ) و (يخطط) (يخاطر) أخذ تكرار واحد اما مؤشر (يساعد) لم يسجل أي تكرار. نلاحظ في تحليل دفتر الأنشطة العلمية لم يتم تسجيل أي تكرار في جميع المؤشرات ما عدا مؤشر (يساعد) سجل تكرار (1)، بينما نلاحظ ان التدرج السنوي لم يسجل أي تكرار في أي مؤشر، كما نلاحظ من خلال الجدول ان مجموع تكرارات دفتر الأنشطة اللغوية 8 تكرارات ومجموع تكرارات دفتر الأنشطة العلمية كان تكرار واحد والتدرج السنوي صفر تكرار.

نلاحظ في الجانب المهاري انه يحوي 18 مؤشر بحيث نلاحظ من خلال نتائج دفتر الأنشطة اللغوية ان مؤشر (يلون) سجل اعلى درجة تكرارات قدرت بـ (49) تكرار بنسبة 65% بعدها مؤشر (يكمل) بـ (22) تكرار بعدها المؤشرات التالية بـ (يقيم علاقة، يتبع) بـ (15) تكرار كما نلاحظ ان باقي المؤشرات سجلت تكرارات منخفضة كتكرار واحد وثلاثة تكرارات بينما بعض المؤشرات لم تسجل أي تكرار .

نلاحظ أيضا من خلال تحليل دفتر الأنشطة العلمية في الجانب المهاري ان اعلى تكرار تم تسجيله قدر بـ (36) تكرار خاص بمؤشر يلون يليه مؤشر (يقيم علاقة) سجل (26) تكرار يليه مؤشر (يكمل) (20) تكرار اما باقي المؤشرات كانت من منخفضة الى منعدمة كمؤشر (يعبر) خمسة تكرارات وبعض المؤشرات كـ (يقص، يلصق، يعد، يكتب، يرسم) أربعة تكرارات وكل من مؤشر (يتبع) و(يقرأ) تكرارين و(يمارس) و(يُطبق) تكرار واحد.

ونلاحظ من خلال نتائج التدرج السنوي ان اغلب التكرارات كانت منعدمة ما عدا مؤشر (يرسم) احتل أكبر عدد من التكرارات قدرت بـ (30) تكرار يليه مؤشر (يعد) بـ (12) تكرار ويليه مؤشر يطبق بـ (9) تكرارات و(يقرأ) (5) تكرارات اما مؤشر (يشكل) تكرارين، وسجل كل من مؤشر (يتكلم) و(يعيد) (يسرد) سجلوا تكرار واحد فقط اما باقي التكرارات كانت منعدمة تماما.

بينما نلاحظ من خلال الجدول ان مجموع تكرارات دفتر الأنشطة اللغوية اخذ أكبر عدد تكرارات قدرت بـ (144) تكرار بينما دفتر الأنشطة العلمية اخذ (109) تكرار بينما التدرج السنوي (161) تكرار .

نلاحظ أيضا من خلال الجدول رقم (07) نتائج الجانب الجسمي لدفتر الأنشطة اللغوية ان اغلب المؤشرات لم تسجل أي تكرار ماعدا تمارين ما قبل الكتابة سجلت (133) تكرار ومؤشر (تمارين التناسق الحس حركي) سجلت (157)، نلاحظ أيضا من خلال عرض تكرارات مؤشر الجانب المهاري في دفتر الأنشطة العلمية ان التكرارات قليلة جدا الى منعدمة، كما نلاحظ سجل مؤشر (تعرف الطفل على أجزاء جسمه) تكرار واحد بينما مؤشر (متطلبات الجسم) سجل (05) تكرارات، كما نلاحظ ان مؤشر (التعرف على الأطعمة الصحية) سجل (6) تكرارات اما باقي التكرارات لم تسجل أي تكرار على الاطلاق.

نلاحظ من خلال مجموع التكرارات بين كل من دفتر الأنشطة اللغوية والعلمية والتدرج السنوي ان دفتر الأنشطة اللغوية احتل أكبر عدد من التكرارات تمثلت في (144) تكرار بينما دفتر الأنشطة العلمية (109) تكرار بينما التدرج السنوي (161) تكرار .

نلاحظ من خلال نتائج دفتر الأنشطة اللغوية في الجانب الجسمي ان اغلب مؤشرات لم تسجل أي تكرار إطلاقاً ما عدا تمارين ما قبل الكتابة كان عدد تكراراتها (153)، ومؤشرات تمارين التناسق الحس حركي عدد تكراراتها (157)، بينما نلاحظ من خلال عرض تكرارات مؤشر الجانب الجسمي في دفتر الأنشطة العلمية ان التكرارات كانت بين القليلة جدا الى منعدمة، حيث نرى مؤشر (تعرف الطفل على أجزاء جسمه ظهر مرة واحدة) بينما مؤشر (متطلبات الجسم) ظهر خمس مرات، ومؤشر (التعرف على الأطعمة الصحية) ظهر ستة مرات، بينما نلاحظ مؤشرين تكرارا بشكل كبير مؤشر (تمارين ما قبل الكتابة) ب (101) تكرار، ومؤشر التناسق الحس حركي ب (212) تكرار.

نلاحظ من خلال نتائج الجانب الجسمي لتدرج السنوي ان اعلى تكرار (21) تكرار كان لمؤشر تمارين الاحماء المختلفة بينما المؤشرات الأخرى سجلت تكرارات منخفضة الى منعدمة حيث نلاحظ اخذ مؤشر (تمارين القفز) (5) تكرارات، بينما تكرر مؤشر (تعرف الطفل على الأطعمة الصحية) و (تمارين الجري) أربعة تكرارات بينما مؤشر (تعرف الطفل على أجزاء جسمه) و (تمارين الألعاب المائية) تكرارا مرة واحدة، نلاحظ ان باقي المؤشرات لم تسجل أي تكرار.

نلاحظ ان مجموع تكرارات دفتر الأنشطة اللغوية كان (310) تكرار بينما نلاحظ مجموع تكرارات دفتر الأنشطة العلمية (325)، مجموع تكرارات التدرج السنوي (40) تكرار.

الجدول رقم (08) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية

دفتر الأنشطة اللغوية					عدد العبارات
الجانب المعرفي	الجانب الوجداني	الجانب الاجتماعي	الجانب المهاري	الجانب الجسمي	75
131	18	08	144	310	تكرارات المؤشرات
1.74	0,24	0,10	1,92	4,30	الاشباع
متوسطة	منخفضة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	التقدير
3	4	5	2	1	الترتيب
611					مجموع المؤشرات
8,14					الاشباع

المصدر: من إعداد الباحثة انطلاقاً من نتائج التحليل

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتر الأنشطة اللغوية الخاصة بالأهداف (75) جملة والتي احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات المؤشرات قدر بـ (611) بقيمة إشباع 8,14 بتقدير مرتفع. نلاحظ ان تكرار مؤشرات الجانب المعرفي قدر بـ (131) تكرار بقيمة إشباع 1,74 في الترتيب الثالث بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب الوجداني (18) تكرار بقيمة إشباع 0,24 في الترتيب الرابع بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب الاجتماعي (8) تكرارات بقيمة إشباع 0,10 في الترتيب الخامس بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب المهاري (144) تكرار بقيمة إشباع 1,92 في الترتيب الثاني بتقدير متوسط.

تكرار مؤشرات الجانب الجسمي (310) تكرار بقيمة إشباع 4,30 في الترتيب الأول بتقدير مرتفع.

الجدول رقم (09) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية

دفتر الأنشطة العلمية					عدد الجمل
الجانب الجسمي	الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الوجداني	الجانب المعرفي	90
325	109	1	1	216	تكرارات المؤشرات
3.6	1.2	0.01	0.01	2.4	الاشباع
متوسط	متوسط	منخفض	منخفض	متوسط	التقدير
1	3	4	4	2	الترتيب
625					مجموع المؤشرات
7,24					الاشباع

المصدر: من إعداد الباحثة إنطلاقاً من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتر الأنشطة العلمية الخاصة بالأهداف (90) جملة والتي احتوت بدورها على عدد معتبر من تكرارات المؤشرات قدر بـ (625) بقيمة إشباع 7.24 بتقدير مرتفع.

نلاحظ ان تكرار مؤشرات الجانب المعرفي قدر بـ (216) تكرار بقيمة إشباع 2,4 في الترتيب الثاني بتقدير متوسط.

تكرار مؤشرات الجانب الوجداني (1) تكرار بقيمة إشباع 0.01 في الترتيب الرابع بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب الاجتماعي (1) تكرارات بقيمة إشباع 0,01 في الترتيب الرابع بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب المهاري (109) تكرار بقيمة إشباع 1,2 في الترتيب الثالث بتقدير متوسط.

تكرار مؤشرات الجانب الجسمي (325) تكرار بقيمة إشباع 3,6 في الترتيب الأول بتقدير متوسط.

الجدول رقم (10) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية المتمثل في التدرج السنوي

التدرج السنوي					عدد الجمل
الجانب	الجانب	الجانب	الجانب	الجانب	330
المعرفي	الوجداني	الاجتماعي	المهاري	الجسمي	
113	0	0	61	40	تكرارات المؤشرات
0.34	0	0	0.2	0.1	الاشباع
منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	التقدير
1	4	4	2	3	الترتيب
214					مجموع المؤشرات
0.64					الاشباع

المصدر: من إعداد الباحثة إنطلاقاً من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) ان عدد الجمل المحددة لتحليل التدرج السنوي الخاصة بالأهداف (330) جملة والتي احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات المؤشرات قدر بـ (214) تكرار بقيمة إشباع 0.64 بتقدير منخفض.

نلاحظ ان تكرار مؤشرات الجانب المعرفي قدر بـ (113) تكرار بقيمة إشباع 0,34 في الترتيب الأول بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب الوجداني (0) تكرار بقيمة إشباع 0 في الترتيب الرابع بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب الاجتماعي (0) تكرارات بقيمة إشباع 0 في الترتيب الرابع بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب المهاري (61) تكرار بقيمة إشباع 0,2 في الترتيب الثاني بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات الجانب الجسمي (40) تكرار بقيمة إشباع 0,1 في الترتيب الثالث بتقدير منخفض.

تفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول: ما مدى تضمين المعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية؟

أولاً: مستوى تضمين اهداف الجانب المعرفي للمعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

ومن خلال عرض النتائج لاحظنا ان معظم تقديرات قيم اشباع الجانب المعرفي بالمعايير العالمية في دفاتر الأنشطة والمدرج السنوي كانت بين التقدير المتوسط والضعيف، وهذا ما يدل على ان المنهج مفتقر لتنمية

مهارات التفكير، كُنْشَجِّعَ الطفل على الملاحظة، وطرح الأسئلة، واستخدام المنطق لفهم العالم من حوله وهذا من اهم المعايير المنظمة العالمية لتعليم الأطفال الصغار naeyc وكذلك نقص وجود هذه المعايير يدل على عدم بلوغ مرحلة التحفيز الادراكي للطفل خلال أنشطة التعلم وهذا اهم معيار في الجانب المعرفي في منظمة تعليم الأطفال الصغار ECCE والتي تؤكد على ان الأنشطة التعليمية تحفز الفضول والنمو المعرفي عبر التعلم القائم على اللعب والتجريب الفعلي، وهذا ما يتماشى مع خصائص طفل مرحلة ما قبل المدرسة خاصة مرحلة التربية التحضيرية ، حيث يمر الطفل بمرحلة ما قبل العمليات وفقاً لنظرية بياجيه (Piaget's Preoperational Stage)، بحيث يتشكل وينمو التفكير الرمزي والقدرة على التصنيف والربط الدلالي، والتركيز على بعض المؤشرات مثل "يعين" و"يسمي" في الدفاتر والتدرج السنوي يتماشى مع هذه الخصائص، حيث تُعد المهارات اللغوية والتصنيفية أساسية لتطوير المفاهيم الأولية، كما تؤكد دراسة البار وبن فردية (2017) حول تعليمية الأصوات اللغوية في المرحلة التحضيرية حيث اثبتت النتائج ان أطفال ذو خمسة وستة سنوات بإستطاعتهم إظهار أصواتهم اللغوية وإستعمالها في تركيب كلمات وجمل مفيدة لتواصل لغويا مع محيطهم الخارجي، أي ان طفل هذه المرحلة تظهر عندهم قابلية لإكتساب وإظهار قدرتهم اللغوية، كما نفسر إنخفاض ظهور تكرارات مؤشرات مثل "يستكشف" و"يستوعب" يكشف عن نقص في الأنشطة التي تُعزز التفكير العالي، الإنخفاض في تضمينها قد يحول دون الوصول الى تحقيق الفضول المعرفي والتفكير النقدي، وهي عناصر حيوية في هذه المرحلة وقد ركزت معايير NAEYC في وضع معاييرها على طرح الأسئلة والتحليل واكتشاف الاسباب، كما أفادت دراسة الدكتور شعباني (2017) حول أهمية التربية الفنية والتشكيلية في تنمية مهارتي التمييز البصري والعضلات الدقيقة لطفل المرحلة التحضيرية في نتائجها الى الطفل له القدرة على تمييز بصريا بين الأشكال، الألوان، الأحجام، بداية تمييز بعض الأبعاد الفضائية اكتساب مهارات التعرّف والفرز والتصنيف بتحديد أوجه الشبه رزق والاختلاف بين الأشكال، الصور، إشكال الحروف، الأرقام، وأشكال الحرف الواحد في وضعيات مختلفة، وهذا النقص في توافر المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية قد يعيق نمو وتطور الطفل من هذه الجوانب المعرفية المهمة.

علاوة على ذلك، يركز دفتر الأنشطة العلمية على "يفرق" و"يكتسب" يُظهر محاولة لتعزيز التفكير التصنيفي، لكن غياب "يستكشف" يُعيق تنمية الفضول العلمي، وهو عنصر أساسي لتطوير التفكير العلمي في المرحلة المبكرة، إن الجانب المعرفي يُحقق إشباعاً من متوسط الى ضعيف، لكنه يركز بشكل مفرط على المهارات الأساسية (مستويات بلوم الدنيا: التذكر والفهم) على حساب التفكير العالي (التقييم والإبداع)،

هذا يتعارض مع المعايير العالمية التي تؤكد على تنمية التفكير النقدي والإبداعي في مرحلة الطفولة المبكرة ولهذا سنسعى الى تقويم منهج التربية التحضيرية من هذا الجانب.

ومنه يُعد اعتماد المعايير العالمية ضروريًا لضمان جودة وشمولية منهج التربية التحضيرية، حيث توفر هذه المعايير إطارًا مرجعيًا واضحًا لصياغة أهداف معرفية متوازنة وشاملة لكل مستويات بلوم، مع التركيز على دمج المهارات مثل التفكير الإبداعي والتعاون، يعد اعتماد المعايير العالمية ضرورة استراتيجية لضمان النمو الأكاديمي لطفل التربية التحضيرية في جميع المهارات اللازمة لمواكبة التطورات العالمية.

ثانيا: مستوى تضمين اهداف الجانب الوجداني للمعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

يُعد الجانب الوجداني أساسيًا بحيث تركز NAEYC بشكل كبير على تنمية الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للأطفال يبدأ الطفل في هذه المرحلة بتطوير الوعي العاطفي والقدرة على التعبير عن المشاعر والتحكم بها، تم إشباع الجانب الوجداني في دفتر الأنشطة اللغوية (0.24) يكشف عن انخفاض تضمين المعايير العالمية في أهداف المنهج التي تُعزز القيم (مثل الاحترام) أو التعبير العاطفي (مثل الضحك)، أما في دفتر الأنشطة العلمية والتدرج السنوي، فإن الإشباع شبه منعدم (0.01 و 0)، مما يُظهر إهمالاً تاماً لهذا الجانب.

كما تركز اليونسكو على الجانب الوجداني في سياق النمو الشامل للطفل، وتعتبره أساساً للتعلم مدى الحياة، حيث يحتاج الطفل إلى أنشطة تُعزز الثقة بالنفس والدافعية الداخلية للتعلم و لبناء علاقات، فغياب الأنشطة الوجدانية يُعيق هذا التطور، مما قد يؤدي إلى ضعف التكيف العاطفي، علاوة على ذلك ضعف الإشباع الوجداني يُقلل من فرص تحقيق هذه الاحتياجات، مما قد يؤثر سلباً على الدافعية للتعلم والمشاركة الفعالة داخل البيئة المدرسية.

الإهمال الواضح للجانب الوجداني يتعارض مع المعايير العالمية التي تؤكد على أهمية تنمية الذكاء العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة، هذا الانخفاض في توافر معايير الجانب الوجداني في اهداف المنهج قد يؤدي إلى ضعف قدرة الطفل على التعامل مع المشاعر والتكيف مع التحديات العاطفية.

ثالثا: مستوى تضمين اهداف الجانب الاجتماعي للمعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

تركز NAEYC على دعم الاندماج الاجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية التعاونية منذ السنوات الأولى، بحيث يُعد الجانب الاجتماعي فعالاً لتهيئة نمو الكفاءة الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يبدأ الطفل بتكوين علاقات مع أقرانهم وتعزيز قدراتهم على التعاون والمشاركة حيث تُساهم اهداف الجانب

الاجتماعي حسب ما جاء في معايير ECCE على تحقيق الروح التعاونية وتعزيز المهارات المعرفية والاجتماعية في اطار تحقيق النمو الشامل للطفل، وهذا ما أكدته دراسة كل من الدكتور الهاشمي ومنصور (2016) حول فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية وقد أفادت النتائج الى تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، منه قد قدرت قيمة إشباع الجانب الاجتماعي في دفتر الأنشطة اللغوية (0.10) يكشف عن تركيز محدود على التعاون، بينما الإشباع شبه المنعدم في دفتر الأنشطة العلمية (0.01) والتدرج السنوي (0) يُظهر غيابًا تامًا للأنشطة التي تُعزز التفاعل الاجتماعي.

- تؤكد أهمية الجانب الاجتماعي من خلال نتائج دراسة الدكتور مدادي (2024) حول الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة التحضيرية وتطبيقاتها حيث أفادت في نتائجها ان الطفل يمر خلال مرحلة التربية التحضيرية بإحدى أهم المراحل التربوية والحياتية، حيث تعتبر مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات نموه من النواحي المختلفة الجسمية، العقلية، اللغوية، الاجتماعية، والانفعالية، علاوة على ذلك، تُشير نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura's Social Learning Theory) إلى أن الأطفال يأخذون السلوكيات الاجتماعية من خلال المحاكاة والتفاعل والنمذجة، غياب الأهداف الإجرائية الاجتماعية ومؤشراتها كالتعاون يُقلل من فرص التعلم الاجتماعي.

إهمال الجانب الاجتماعي في وضع الاهداف يُعد فجوة كبيرة في المنهج، حيث تُؤكد المعايير العالمية على أهمية تنمية مهارات التعاون والتواصل في مرحلة الطفولة المبكرة، هذا الخلل قد يؤدي إلى ضعف تحقيق التكيف الاجتماعي والقدرة على العمل الجماعي والتأقلم.

رابعاً: مستوى تضمين اهداف الجانب المهاري للمعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

يُركز الجانب المهاري على تنمية المهارات الحركية الدقيقة والقدرات العملية، وهي أساسية لتطوير الاستقلالية والإبداع في مرحلة ما قبل المدرسة، وهذا ما أكدته دراسة كل من الدكتور كروش و بلوحيال (2017) والتي هدفت إلى تنمية الإدراك الحسي حركي لأطفال المرحلة التحضيرية 5 سنوات من خلال برنامج بالألعاب الحركية والتي توصلت الى نتائجها الى وجود اثر للألعاب الحركية على تنمية الادراك الحس حركي، كما تُساهم الأنشطة الحركية مثل التلوين والرسم في تعزيز التناسق البصري-حركي، والتركيز على مؤشر "يلون" و"يرسم" في الدفاتر والتدرج السنوي يتمشى مع هذه الخصائص، حيث تُعد هذه الأنشطة وسيلة لتطوير المهارات الحركية الدقيقة والتعبير الإبداعي.

ومع ذلك، ضعف تكرارات مؤشرات مثل "يقص" و"يلصق" (4 تكرارات أو أقل) يكشف عن نقص

في تنوع الأنشطة المهارية، هذا الجانب من النقص في المنهج قد يُعيق تطوير المهارات الحركية

المتنوعة، وهي ضرورية لتعزيز الاستقلالية، بحيث تضع NAEYC الاستقلالية كجزء أساسي من

الممارسات النمائية المناسبة لتعلم الأطفال، كما تعطي أهمية الى اختيار الطفل للأنشطة بنفسه ووفق ما

جاء في فلسفة منهج منتسوري.

الجانب المهاري يُحقق إشباعاً متوسطاً في الدفترين ومنخفضاً في التدرج السنوي، لكنه يركز بشكل

مفرط على التلوين والرسم على حساب الأنشطة الحركية الأخرى، ولا ننكر أهمية كل من الرسم والتلوين

لطفل التربية التحضيرية فن خلال نتائج دراسة الدكتور شعباني (2017) حول أهمية التربية الفنية والتشكيلية

في تنمية مهارتي التمييز البصري والعضلات الدقيقة لطفل المرحلة التحضيرية بحيث تساهم هذه الأنشطة

في تطوير مجموعة من المهارات المعرفية لدى الطفل في المرحلة التحضيرية، بما في ذلك مهارة الانتباه،

مهارة التركيز، مهارة التمييز البصري، مهارات الحركة الدقيقة، بالإضافة إلى تعزيز المهارات الأساسية

المرتبطة بقدرة التمييز البصري، ولكن عدم تركيز المنهج في أهدافه على الأهداف المهارية الأخرى، يتعارض

جزئياً مع المعايير العالمية التي تؤكد على تنوع المهارات الحركية لتعزيز الإبداع والاستقلالية.

خامساً: مستوى تضمين اهداف الجانب الجسمي للمعايير العالمين في منهج التربية التحضيرية.

يُركز الجانب الجسمي على تنمية المهارات الحركية المختلفة، وهي أساسية وضرورية للصحة البدنية

والتكيف والنمو الحركي، تم تسجيل في دفتر الأنشطة اللغوية اشباعاً مرتفعاً في الجانب الجسمي بينما في

دفتر الأنشطة العلمية تقدير اشباع متوسط و في التدرج السنوي منخفض وهذا ما يدل على عدم تساوي

توزيع الأهداف بين كلا الدفترين خاصة ان الجانب الجسمي مهم جداً في تعلم الطفل من خلال مجاء في

معايير NAEYC ومعايير التعلم ECCE ، بحيث تُسهم الأنشطة الحركية في تعزيز الوعي الجسدي

والتناسق الحركي وهذا ما يتماشى مع الخصائص النمائية لطفل المرحلة التحضيرية حسب ما أكدته الدكتور

مدادي (2024) في دراسته حول الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة التحضيرية وتطبيقاتها ومن نتائجها

ان الطفل يمر في مرحلة التربية التحضيرية بإحدى أهم المراحل التربوية والحياتية، حيث تعتبر مرحلة

حاسمة في تشكيل أساسيات نموه من النواحي المختلفة خاصة الجانب الجسمي، بحيث التركيز على

"تمارين ما قبل الكتابة" و"التناسق الحس حركي" في الدفاتر يتماشى مع احتياجات الطفل في هذه المرحلة،

حيث تُعد المهارات الحركية الدقيقة أساسية للاستعداد للكتابة والتعلم.

ومع ذلك، ضعف تكرارات مؤشرات مثل "تمارين القفز" و"تمارين الجري" (5 و 4 تكرارات في التدرج السنوي) يكشف عن نقص في الأنشطة الحركية الكبرى، وهي ضرورية لتعزيز اللياقة البدنية وتوجيه الطاقة الحركية، وضعف الإشباع في التدرج السنوي (0.1) يُظهر نقصًا في الأنشطة الحركية المتطرق لها، مما قد يؤثر على الصحة البدنية والتكيف الحركي للطفل التربوية التحضيرية ويحرمه من بلوغ النمو المرجو في هذه المرحلة العمرية، كما وصت NAEYC بتوفير فرص يومية للأطفال لممارسة الحركة، في داخل الحجرات الصفية وخارجها.

الجانب الجسمي يُحقق أعلى إشباع في الدفاتر بتقدير مرتفع ومتوسط، لكنه يركز بشكل مفرط على المهارات الحركية الدقيقة كالتلوين والرسم على حساب الحركية الكبرى كالقفز والتسلق والجري...، هذا يتماشى نوعاً ما مع المعايير العالمية، لكنه يحتاج إلى تقويم في تنوع الأنشطة الحركية مع توفير بيئة عمل مساعدة.

كما يُعيق إهمال الجوانب الوجدانية والاجتماعية تطوير الذكاء العاطفي والكفاءة الاجتماعية، وهي أساسية للتكيف في المراحل اللاحقة خاصة ان مرحلة التربية التحضيرية هي مرحلة تكوينية أساسية للطفل لاستعدادهم لمشواره الدراسي وهذا ما أكدته دراسة كل من الدكتور منصوري وبزراوي (2022) حول الاستعداد المدرسي لدى طفل التربية التحضيرية، وضحت نتائجها ان الأطفال الملتحقين بالتربية التحضيرية يتميزون بمستوى عالي من الاستعداد المدرسي والأطفال الغير ملتحقين بها يتميزون بمستوى دون المتوسط هذا ما يعكس اهمية التربية التحضيرية للحياة المدرسية اللاحقة.

كما أن التركيز المفرط على المهارات الأساسية في الجوانب المعرفية والمهارية يُقلل من فرص تنمية التفكير النقدي والإبداع، وضعف توافر مؤشرات المعايير العالمية في التدرج السنوي يكشف عن نقص في الرؤية الاستراتيجية، مما يُعيق تحقيق الأهداف الشاملة.

تُركز المعايير العالمية مثل NAEYC والمناهج التربوية لطفل ما قبل المدرسة (3-6 سنوات) بشكل مكثف على الجوانب المعرفية (مثل التسمية والتصنيف)، المهارية (مثل التلوين)، والجسمانية (مثل التناسق الحس حركي) لتلبية الخصائص النمائية للطفل، مثل التفكير الرمزي (بباجيه) والاستعداد الأكاديمي.

2. عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني

- ما مدى تضمين المحتوى الوارد في المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية؟
- الجدول رقم (11) يمثل درجة تضمين المحتوى الوارد في المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية دفاتر الأنشطة اللغوية والعلمية

المعايير	المؤشرات	دفتر الأنشطة اللغوية		دفتر الأنشطة العلمية		المحتوى
		نعم		نعم		
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الشكل	وضوح الخط	445	100	413	100	
	الحرف المستهدف بالخط الكبير	35	7.8	0	0	
	الرقم المستهدف بالخط الكبير	0	0	30	7,2	
	الحرف المستهدف بلون مغاير	35	7,8	0	0	
	الرقم المستهدف باللون المغاير	0	0	30	7,2	
	المساحات الفارغة متناسقة لتوزيع الجمل في الصفحة الواحدة	75	16,8	90	21,7	
المجموع						
المضمون	مرتبط بالأهداف المعرفية	124	27.8	196	47,4	
	مرتبط بالأهداف الوجدانية	18	4.04	1	0.2	
	مرتبط بالأهداف المهارية	144	31.35	110	26.6	
	الأهداف الجسدية	0	0	13	3.14	
	مرتبط بالأهداف الاجتماعية	8	1.7	1	0.2	
	يتنوع ثقافيا (أي ان يحتوي قصص وامثلة عن الثقافات المختلف)	0	0	0	0	
	موضح للأنشطة	117	26.29	168	40.6	
	التكامل بين المحتوى و استخدام الوسائط المرئية	100	22.4	150	36.3	
	مراعاة الفروقات الفردية (ملائم للبيئة الاجتماعية لطفل)	117	26,29	168	40.6	
	متوازن بين المهارات التعليمية والتتموية	117	26.29	168	40.6	
	يخدم التفاعل مع البيئة (أي قابل لتكييف)	117	26.29	168	40.6	
	المجموع					
التنظيم	مقسم إلى وحدات تعليمية صغيرة يمكن معالجتها بشكل تدريجي	117	26,29	168	40.6	
	يسير بشكل منطقي من السهل الى الأكثر تعقيدا.	117	26,29	168	40.6	
	محدد من حيث المواعيد الزمنية لكل نشاط.	117	26,29	168	40.6	
	الوقت منظم بين تضمين الأنشطة النظرية والعملية بشكل متوازن.	117	26,29	168	40.6	
المجموع						

المصدر: من اعداد الباحثة انطلاقا من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) درجة تضمين المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية بحيث نلاحظ من خلال نتائج دفتر الأنشطة اللغوية في معيار جانب الشكل، تم تحليل (445) جملة ومنه نلاحظ من خلال نتائج معيار الشكل ان مؤشر (وضوح الخط) اخذ (445) تكرار، ومؤشر

(الحرف المستهدف باللون المغاير) ومؤشر (الحرف المستهدف بالشكل كبير) اخذ (35) تكرار، بينما مؤشر (المساحات الفارغة متناسقة لتوزيع الجمل في صفحة واحدة) اخذ (75) تكرار بينما باقي المؤشرات سجلت تكرارات منعدمة.

بينما نلاحظ من خلال نتائج تحليل دفتر الأنشطة العلمية ان مؤشر (وضوح الخط) سجل (413) تكرار ومؤشر (الرقم المستهدف بالخط الكبير) ومؤشر (الرقم المستهدف باللون المغاير) اخذ (30) تكرار، بينما نلاحظ مؤشر (توزع الجمل في صفحة واحدة بشكل متناسق) اخذ (413) تكرار، نلاحظ باقي التكرارات سجلت تكرارات منعدمة، ومنه نلاحظ ان كل من مجموع تكرارات المؤشرات المعيار الشكلي لدفتر الأنشطة اللغوية اخذ (590) تكرار بينما مجموع تكرارات دفتر الأنشطة العلمية اخذ (150) تكرار.

نلاحظ من خلال تحليل نتائج جانب المضمون الذي يحوي على (12) مؤشر بحيث مؤشر (مرتبط بالأهداف المهارية) على (144) تكرار يليها مؤشر (مرتبط بالأهداف المعرفية) (124) مؤشرات (ملائم للبيئة الاجتماعية) و(متوازن بين المهارات التعليمية والتنموية) و(يخدم التفاعل مع البيئة) تحصلوا على (117) تكرار بينما مؤشر (موضحا للأنشطة) تحصل على (100) تكرار، بينما نلاحظ (مؤشر ارتباط بالأهداف الوجدانية) تحصل على (18) تكرار بينما مؤشر (مرتبط بالأهداف الاجتماعية) تحصل على (8) تكرارات، كما نلاحظ ان تكرار مؤشر (متنوع ثقافيا) منعدم التكرارات.

من خلال نتائج تحليل دفتر الأنشطة العلمية لمعيار المضمون ومؤشراته نلاحظ ان مؤشر (مرتبط بالأهداف المعرفية) تحصل على (196) تكرار بينما مؤشرات (موضحا للأنشطة) و(مراعات الفروق الفردية) و(متوازن بين المهارات التعليمية والتنموية) و(يخدم التفاعل مع البيئة) تحصلوا على (168) تكرار بينما يليه مؤشر (التكامل بين المحتوى واستخدام الوسائط المرئية) ب (150) تكرار بينما نلاحظ مؤشر (مرتبط بالأهداف) تحصل على (110) تكرار، كما نلاحظ ان كل من مؤشر (مرتبط بالأهداف الوجدانية، والاجتماعية) تحسلا على تكرار واحد، ومؤشر التنوع الثقافي منعدم التكرارات، ومنه نلاحظ انه من خلال حساب مجموع تكرارات مؤشرات المعايير لكل من الدفترين بحيث سجل دفتر الأنشطة اللغوية (937) تكرار بينما دفتر الأنشطة العلمية سجل (1233) تكرار.

نلاحظ من خلال تحليل جانب التنظيم الخاص بدفتر الأنشطة اللغوية ان جميع المؤشرات سجلت تكرار (117)، ونلاحظ ان جميع نتائج مؤشرات دفتر الأنشطة العلمية سجلت نفس التكرار (168)، كما نلاحظ انه كل من مجموع تكرارات دفتر الأنشطة اللغوية سجل (468) ومجموع تكرارات دفتر الأنشطة العلمية سجل (672) تكرار.

الجدول رقم (12) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية.

دفتر الأنشطة اللغوية			عدد الجمل
التنظيم	المضمون	جانب الشكل	445
468	937	590	تكرارات المؤشرات
1.05	2.10	1.32	الاشباع
متوسط	متوسط	متوسط	التقدير
3	1	2	الترتيب
1995			مجموع المؤشرات
4,48			الاشباع

المصدر: من اعداد الباحثة انطلاقا من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (12) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتر الأنشطة اللغوية قدرت بـ (445) جملة احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات قدر بـ (1995) تكرار بقيمة إشباع 4,48.

نلاحظ أيضا من خلال الجدول ان تكرار مؤشرات جانب الشكل (590) بقيمة إشباع قدرت بـ 1.32 في المرتبة الثانية بتقدير متوسط.

تكرار جانب المضمون (937) بقيمة إشباع قدرت بـ 2.10 في الترتيب الأول بتقدير متوسط.

تكرار جانب التنظيم (468) بقيمة إشباع قدرت بـ 1.05 في المرتبة الثالثة بتقدير متوسط.

الجدول رقم (13) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية

دفتر الأنشطة العلمية			عدد الجمل
التنظيم	المضمون	الجانب الشكلي	413
672	1233	150	تكرارات المؤشرات
1.62	2.98	0.36	الاشباع
متوسط	متوسط	منخفض	التقدير
2	1	3	الترتيب
2055			مجموع المؤشرات
4.97			الاشباع

المصدر: من إعداد الباحثة انطلاقا من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (13) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتر الأنشطة العلمية قدرت بـ (413) جملة احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات قدر بـ (2055) تكرار بقيمة إشباع 4,97.

نلاحظ أيضا من خلال الجدول ان تكرار مؤشرات جانب الشكل (150) بقيمة إشباع قدرت بـ 0.36 في المرتبة الثالثة بتقدير منخفض.

تكرار جانب المضمون (1233) بقيمة إشباع قدرت بـ 2.98 في الترتيب الأول بتقدير متوسط.

تكرار جانب التنظيم (672) بقيمة إشباع قدرت بـ 1,62 في المرتبة الثانية بتقدير متوسط.

تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثاني: ما مدى تضمين المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية؟

أولا: مستوى تضمين المحتوى من الجانب الشكلي للمعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

نقصد بالجانب الشكلي تصميم المنهج من حيث الوضوح البصري، التناسق، والجاذبية، وهو عنصر حاسم في مناهج التربية التحضيرية لدعم تعلم طفل ما قبل المدرسة حسب ما جاء في معايير المنظمة العالمية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC، لاحظنا ان دفتر الأنشطة اللغوية سجل قيمة إشباع 1.32 بتقدير متوسط، مؤشر وضوح الخط حصل على 445 تكرارًا، مطابقًا لعدد الجمل المحللة، مما يعكس التزامًا قويًا بمعيار NAEYC الذي يؤكد على الوضوح البصري لتسهيل القراءة، ومع ذلك، مؤشرات مثل الحرف المستهدف باللون المغاير والحجم الكبير (35 تكرارًا لكل منهما) وتوزيع المساحات الفارغة المتناسق (75 تكرارًا) كانت محدودة، مما يشير إلى نقص في التنوع البصري، غياب مؤشرات مثل الرموز البصرية أو التصميمات التفاعلية يقلل من جاذبية من حيث تصميم المنهج، هذا التصميم يدعم الأهداف المعرفية والمهارية (مثل تعلم الحروف) بشكل غير مباشر من خلال الوضوح، لكنه لا يساهم في الأهداف الوجدانية أو الاجتماعية بسبب افتقاره إلى عناصر تحفز التفاعل العاطفي أو الجماعي، حسب معايير NAYCE المنهج يجب أن يُصمم بناءً على فهم واضح لطبيعة نمو الطفل (البدني، العقلي، الاجتماعي، الوجداني)، وتصميم أنشطة تناسب عمر الطفل ومستوى نضجه واهتماماته والعمل على استثارته ولفت انتباهه، ومنه قد يحول هذا النقص في توافر المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية دون تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وهذا ما أكدته دراسة كل من الدكتور عبد المنعم و قرشي، (2019) حول تقويم محتوى منهج (اكتشف- تعلم - شارك) لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المهارات العلمية وبعض مهارات علم النفس الإيجابي من وجهة نظر معلمات الروضة حيث أفادت النتائج الى ان قلة عدد نواتج التعلم اللازم

وجودها أدى الى عدم الاستيفاء بين المهارات العلمية ومهارات علم النفس الإيجابي ويعود هذا لاستيفاء هذه المهارات (إكتشف، تعلم، شارك) والتي عدم توافرها سوف يؤدي إلى وجود خلل في المحتوى وأساليب التقويم التي تحقق النواتج المنشودة) .

في دفتر الأنشطة العلمية تم تسجيل تقدير ضعيف، كما تم تسجيل معتبر لمؤشر وضوح الخط وتوزيع الجمل المتناسق سجلا 413 تكرارًا لكل منهما، مما يظهر التزامًا قويًا بالوضوح والتنظيم البصري، لكن مؤشرات التمييز البصري (الرقم المستهدف باللون المغاير والحجم الكبير، 30 تكرارًا لكل منهما) كانت ضعيفة للغاية، وغياب مؤشرات مثل الرسوم التوضيحية يحد من جاذبية المادة، هذا التصميم يدعم الأهداف المعرفية (فهم المفاهيم العلمية) بشكل محدود، لكنه لا يساهم في الأهداف الوجدانية أو الاجتماعية، مقارنةً، دفتر الأنشطة اللغوية يتفوق في الشكل بقيمة إشباع 1.32 بتقدير متوسط، لكن كلاهما يحتاج إلى تحسين التنوع البصري لتلبية معايير NAEYC التي تتطلب تصميمًا جذابًا وتفاعليًا، ومنه فغياب التدرج في الصعوبة يجعل المحتوى غير جذاب فكريا وغير مناسب للمستويات التنموية، ومنه يجب التركيز في دفاتر تعلم الأطفال في المرحلة التحضيرية على طريقة تصميم الدفاتر التعليمية لتضمن أنشطة متدرجة مهام بسيطة كالتعرف على الأشكال، ثم مهام معقدة كتصنيفها، تحسين التناسق البصري (استخدام ألوان، صور، وخطوط واضحة) لجذب انتباه الأطفال.

ثانيا: مستوى تضمين المحتوى من جانب المضمون للمعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

يُعنى الجانب المضمون بالمحتوى التعليمي ومدى شموليته وملاءمته لاحتياجات الأطفال. في دفتر الأنشطة اللغوية سجل قيمة إشباع 2.10 بتقدير متوسط، كما سجلت مؤشرات مثل الارتباط بالأهداف مهارية (144 تكرارًا) والمعرفية (124 تكرارًا) تعكس تركيزًا قويًا على المهارات اللغوية (مثل القراءة والكتابة المبكرة) والمعرفة، وهو متوافق نوعا ما مع بعض معايير NAEYC و ECCE مثل الملاءمة للبيئة الاجتماعية، التوازن بين المهارات التعليمية والتنموية، والتفاعل مع البيئة بحيث تظهر التزامًا معقولًا بالتكامل البيئي، لكن الإهمال الواضح للأهداف الوجدانية (18 تكرارًا) والاجتماعية (8 تكرارات)، وغياب التنوع الثقافي (0 تكرارات)، يعكسان قصورًا كبيرًا مقارنة بمعايير اليونسكو (ECCE) التي تؤكد على الشمولية والتنمية العاطفية/الاجتماعية، هذا المحتوى يدعم الأهداف المعرفية والمهارية بشكل رئيسي، لكنه يهمل الجوانب العاطفية والاجتماعية.

- في دفتر الأنشطة العلمية قيمة إشباع 2.98 بتقدير متوسط مما يعكس محتوى أكثر شمولية، مؤشر الارتباط بالأهداف المعرفية سجل (196 تكرارًا) يبرز تركيزًا ممتازًا على المعرفة العلمية، بينما

مؤشرات مثل مراعاة الفروق الفردية، التوازن بين المهارات التعليمية والتنموية، والتفاعل مع البيئة (168 تكراراً لكل منها) تعكس التزاماً قوياً بمعايير NAEYC. التكامل مع الوسائط المرئية (150 تكراراً) يعزز جودة المحتوى. لكن الإهمال شبه التام للأهداف الوجدانية والاجتماعية (1 تكرار لكل منهما) وغياب التنوع الثقافي (0 تكرارات) يظهران نفس النقص الموجود في دفتر الأنشطة اللغوية من حيث المحتوى يدعم الأهداف المعرفية بشكل رئيسي والمهارية بشكل معتدل، مع إهمال واضح للجوانب العاطفية والاجتماعية، ومنه تأثر هذه النتائج سلباً على نمو الطفل العاطفي والاجتماعي على النحو الصحيح، فنحسب عدم استغلال منهج التربية التحضيرية للمعايير وقيم تحدد ما سيكون عليه في المستقبل وما نتوقع ان يتدرب عليه الطفل كتعلم المهارات الاجتماعية، الوعي الذاتي إدارة المشاعر التصالح مع الذات إكتساب المرونة النفسية والتأقلم مع مختلف التجارب المدرسية من خلال ما يتعلمه في منهاجه الدراسي وهذا ما يساعد في التقليل من المشاكل السلوكية و الانفعالية في المراحل الدراسية اللاحقة، فنقص التكامل بين الموضوعات يؤدي إلى تعلم مجزأ وهذا ما يتعارض مع المعايير العالمية التي تشدد على أهمية المناهج المتكاملة التي تربط بين مختلف المواضيع والمجالات (مثل تعلم اللغة، الحساب، والمهارات الاجتماعية) لتعزيز الفهم العميق وتطبيق المعرفة في سياقات واقعية، كما ان التعلم المجزأ يقلل من قدرة الأطفال على ربط المفاهيم، مما يعيق تكون التفكير الناقد والنمو الشامل، وهو ما يخالف مبادئ هذه المعايير، ومن هذا التدني في التوافر نرى انه يجب التركيز في تقييم المنهج في جانب مضمون المحتوى على طريقة دمج الأنشطة العملية (مثل الأنشطة الجماعية) لربط المفاهيم بالواقع، وإضافة الأنشطة المتكاملة.

ثالثاً: مستوى تضمين المحتوى من جانب التنظيم للمعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

يُعنى الجانب التنظيمي بتسلسل الأنشطة وتنظيمها لدعم التعلم المنطقي، في دفتر الأنشطة اللغوية، تقدير الإشباع كان متوسط وأيضاً في دفتر الأنشطة العلمية سجل تقدير متوسط بحيث ان جميع المؤشرات سجلت 168 تكراراً، مما يعكس تنظيمًا أكثر شمولية ودقة، ومن خلال مقارنة الدفاتر يتفوق دفتر الأنشطة العلمية في التنظيم (إشباع 1.62 مقابل دفتر الأنشطة اللغوية 1.05) مما يشير إلى تنظيم موحد للأنشطة، لكنه محدود في التنوع، هذا التنظيم يدعم الأهداف المعرفية والمهارية من خلال تقديم الأنشطة بتسلسل منطقي، لكنه لا يساهم في الأهداف الوجدانية أو الاجتماعية بسبب غياب أنشطة التعاون كما وضعنا سابقاً، ومنه فالتنظيم متوافق نوعاً ما مع معايير NAEYC حسب ما تم تناوله في الجانب النظري والذي يتطلب تسلسلاً منطقيًا، لكنه يفتقر إلى التدرج في الصعوبة والتكامل بين الموضوعات، لكن كلا الدفترين

يظهران محدودية في تنوع استراتيجيات التنظيم من خلال ما تناولناه من معايير NAEYC ومنه المنهج يتطلب تنظيمًا يدعم التخطيط والتكامل، وهذا الجانب يحتاج إلى تحسين في كلا الدفترين، لأن محدودية الجانب التنظيمي تقلل من فرص التعلم البصري وجذب انتباه الطفل وهو اهم ما يجب الاهتمام به في تعلم طفل هذه المرحلة العمرية، ومنه يجب التركيز على تصميم الدفاتر التعليمية خاصة بناء الأنشطة التعليمية لضمان تنوع الاستراتيجيات ووضوح التنظيم.

وعليه من خلال المقارنة بين الدفترين تظهر قيم الإشباع الكلية كلا الدفترين سجلا تقديرات مرتفعة، كلا الدفترين يحققان توافق مع معايير NAEYC في الوضوح البصري والمحتوى المعرفي/المهاري، لكنهما بعيدان عن معايير اليونسكو في الشمولية الثقافية والتنمية العاطفية/الاجتماعية بسبب غياب التنوع الثقافي والإهمال الواضح للجوانب الوجدانية والاجتماعية.

- التوافق: كل من الدفترين يحققان معايير NAEYC في الوضوح البصري والمحتوى المعرفي/المهاري.
- الجانب الشكلي: ضعف واضح في دفتر الأنشطة العلمية (إشباع 0.36)، ونقص التنوع البصري في كلا الدفترين (مثل غياب الرسوم التوضيحية).
- جانب المضمون: غياب التنوع الثقافي (0 تكرارات) وإهمال الأهداف الوجدانية/الاجتماعية (تكرارات منخفضة للغاية) في كلا الدفترين.
- الجانب التنظيمي: محدودية التنوع في استراتيجيات التنظيم (تكرارات متساوية للمؤشرات) في كلا الدفترين.

ومنه من خلال النتائج نرى ان المنهج حقق معايير NAEYC بشكل نسبي ولم يحقق معايير اليونسكو في الشمولية الثقافية والتنمية العاطفية/الاجتماعية.

3. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثالث

- ما مدى تضمين الأنشطة الواردة في المعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية؟
- الجدول رقم (14) يمثل درجة تضمين الأنشطة الواردة في المعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية
- دفاتر الأنشطة اللغوية والعلمية والتدرج السنوي

المعايير	المؤشرات	دفتر الأنشطة اللغوية		دفتر الأنشطة العلمية		التدرج السنوي	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
	أنشطة الجري	0	0	0	0	0.90	3

0.60	2	0	0	0	0	أنشطة التسلق	أنشطة المهارات الحس حركية
0.60	2	0	0	0	0	أنشطة القفز	
9.09	30	27,9	47	101.7	119	أنشطة الكتابة	
0	0	1.1	2	4.27	15	أنشطة التتبع	
0	0	0	0	0	0	كتابة الحروف على الهواء	
0	0	0.5	1	15.38	18	تشكيل الحروف و تشكيل الارقام	
9.09	30	2.3	4	10.2	12	أنشطة الرسم	
0	0	21.4	36	41.8	49	أنشطة التلوين	
%20	66	%53.5	90	%182.05	213	المجموع	الأنشطة المعرفية
0.90	3	0	0	2.5	3	أنشطة استماع القصص	
0.60	2	0	0	4.2	5	اشراك الطفل في سرد القصة	
0.60	2	0	0	0	0	أنشطة المطابقة	
9.09	30	27,9	47	0	0	أنشطة التصنيف	
0	0	1.1	2	6.83	8	أنشطة التمييز	
0	0	0	0	4.27	15	الأنشطة الاستكشافية	
0	0	0.5	1	0	0	أنشطة الملاحظة	
9.09	30	2.3	4	14.5	17	أنشطة ان يسمى	
0	0	21.4	36	7.6	9	أنشطة ان يتعرف	
0.90	3	0	0	2.5	3	يرتب احداث قصة	
0.60	2	0	0	16.2	19	أنشطة التمييز السمعي	
0.60	2	0	0	0	0	أنشطة العد	
9.09	30	27,9	47	0	0	أنشطة الحساب	
0	0	1.1	2	0	0	أنشطة المقارنة	
0	0	0	0	4.27	15	ان يقيم علاقة	
%59.6	197	%175	294	%80.3	94	المجموع	الأنشطة الاجتماعية
2.72	9	0	0	0	0	أنشطة اللعب	
1.21	4	0	0	0	0	أنشطة التمثيل	
0	0	0	0	0	0	أنشطة لعب الادوار	
4.24	14	0	0	0	0	الأناشيد و الغناء	
0	0	0	0	0	0	أنشطة الاعياد الدينية	
0	0	0	0	0	0	أنشطة المناسبات الوطنية	
%8.18	27	%0	0	%0	0	المجموع	الأنشطة الوجدانية
0.60	2	0	0	0	0	أنشطة التخيل	
0.60	2	5.3	9	5.9	7	الأنشطة التعبيرية	
0	0	0	0	0	0	أنشطة بمشاركة الاولياء	الأنشطة الجسدية
1.2	4	5.3	9	5.9	7	المجموع	
0.3	1	1.19	2	0	0	الأنشطة التوعوية بنظافة الجسم	
0.90	3	0	0	0	0	أنشطة الجري	
0.60	2	0	0	0	0	أنشطة التسلق	
0.60	2	0	0	0	0	أنشطة القفز	
0	0	0	0	0	0	أنشطة التدرج	
9.09	30	2.3	4	10.2	12	أنشطة الرسم	
0	0	21.42	36	41.8	49	أنشطة التلوين	
0	0	0	0	0	0	أنشطة التوازن	
0	0	0	0	0	0	ارتداء الملابس	

0	0	0	0	0	0	خلع المعطف	
0	0	0	0	0	0	ربط رباط الحذاء	
0	0	0	0	0	0	غلق الأزرار	
11.5%	38	25%	42	52.1%	61	المجموع	

المصدر: من إعداد الباحثة انطلاقاً من تحليل النتائج

- من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ التكرارات التي تعبر عن درجات توافر المعايير العالمية في أنشطة المهارات الحس حركية في دفتر الأنشطة اللغوية، ومنه نلاحظ ان اعلى درجة تكرار كان لمؤشر (الأنشطة الكتابية) بـ (119) تكرار بعدها مؤشر (أنشطة التلوين) بـ (49) بعدها أنشطة (تشكيل الحروف والأرقام) بـ (18) تكرار بعدها (أنشطة التتبع) بـ (15) يليها مؤشر (أنشطة الرسم) بـ (12) تكرار، اما باقي المؤشرات لم تسجل أي تكرار.

نلاحظ من خلال نتائج دفتر الأنشطة العلمية تكرارات التوافر التالية كما هو موضح في الجدول رقم (14) مؤشر (أنشطة الكتابة) بـ (47) تكرار، مؤشر (أنشطة التلوين) (36) تكرار يليها مؤشر (أنشطة الرسم) بـ (4) تكرارات، وتكرارين لأنشطة التتبع وتكرار واحد لأنشطة التشكيل، اما باقي المؤشرات لم تسجل أي تكرار.

نلاحظ من خلال نتائج التدرج السنوي نلاحظ اعلى تكرار لمؤشر (أنشطة الرسم) ومؤشر (أنشطة الكتابة) بـ (30) تكرار، (3) تكرارات لمؤشر (أنشطة الجري)، وتكرارين لكل من مؤشر (أنشطة السلق) و(أنشطة القفز)، اما باقي المؤشرات سجلت تكرار قليل جدا.

نلاحظ ان مجموع تكرارات دفتر الأنشطة اللغوية في جانب الأنشطة المهارية الحس حركية سجل اعلى تكرار بـ(213) تكرار، ودفتر الأنشطة العلمية سجل (90) تكرار، والتدرج السنوي سجل (66) تكرار.

- نلاحظ من خلال نتائج معيار الأنشطة المعرفية الخاصة بدفتر الأنشطة اللغوية، نلاحظ ان مجموع التكرارات الخاصة بمؤشر (أنشطة التمييز البصري) سجل (19) تكرار مؤشر (أنشطة ان يسمي) سجل (17) تكرار، وكل من مؤشر (الأنشطة الاستكشافية) و (يقيم علاقة) بـ (15) تكرار ومؤشر (أنشطة ان يتعرف) بـ (9)، (أنشطة التمييز) سجل (8) تكرارات و(أنشطة إشراك الطفل في سرد) (5) تكرارات، مؤشر (يرتب الاحداث) (3) تكرارات، مؤشر يستمع للقصص (3) تكرارات، نلاحظ ان باقي الأنشطة لم تسجل أي تكرار.

نلاحظ من خلال نتائج دفتر الأنشطة العلمية لمعيار الأنشطة المعرفية ان مؤشر (أنشطة الحساب) سجلت (47) تكرار، مؤشر (أنشطة التصنيف) بـ(47) أيضا ومؤشر (أنشطة التعرف) بـ 36 تكرار ومؤشر

(أنشطة ان يسمى) (4) تكرارات، (أنشطة التمييز) و(نشطة المقارنة) تكرارين فقط، اما باقي التكرارات لم تسجل أي تكرار.

بالنسبة للمخطط السنوي نلاحظ ان مؤشر كل من (أنشطة ان يسمى) و(أنشطة التصنيف) و(أنشطة الحساب) سجلا (30) تكرار، وسجل كل من (أنشطة الاستماع) و(أنشطة ترتيب الاحداث) بـ(3) تكرارات وكل من (أنشطة إشراك الطفل في سرد القصة) و(أنشطة المطابقة) و(أنشطة التمييز السمعي) و(أنشطة العد) تكرارين فقط، اما باقي التكرارات لم تسجل أي تكرار.

نلاحظ ان مجموع تكرارات دفتر الأنشطة العلمية كان (294) تكرار بأعلى تكرار بينما دفتر الأنشطة اللغوية سجل (94) تكرار والتدرج السنوي سجل (197) تكرار.

- نلاحظ من خلال نتائج تحليل معيار الأنشطة العلمية ان نتائج تكرارات كل من دفتر الأنشطة اللغوية والعلمية ان جميع المؤشرات سجلت تكرار صفر.

ومن خلال تحليل نتائج التدرج السنوي نلاحظ ان مؤشر (الأنشيد والالغاني) تكرر (14) مرة يليه (أنشطة اللعب) تكرر تسعة مرات بينما مؤشر (أنشطة التمثيل) تكرر (4) مرات، اما باقي التكرارات لم تسجل أي تكرار.

من خلال مجموع التكرارات نلاحظ ان التدرج السنوي سجل (27) تكرار بينما دفتر الأنشطة اللغوية والعلمية لم تسجل أي تكرار.

- نلاحظ من خلال تحليل نتائج معيار الأنشطة الوجدانية لدفتر الأنشطة اللغوية، مؤشر (الأنشطة التعبيرية) سجل (7) تكرارات، ودفتر الأنشطة العلمية سجل في نفس المؤشر (9) تكرارات بينما باقي المؤشرات لم تسجل أي تكرار.

نلاحظ من خلال نتائج التدرج السنوي ان مؤشر (أنشطة التخيل) ومؤشر (الأنشطة التعبيرية) اما مؤشر (أنشطة بمشاركة الأولياء) لم يسجل أي تكرار.

نلاحظ ان مجموع تكرارات دفتر الأنشطة العلمية سجل (09) تكرارات بينما دفتر الأنشطة اللغوية سجل (07) تكرارات والتدرج السنوي سجل (04) تكرارات.

- نلاحظ من خلال نتائج معيار الأنشطة الجسدية ان دفتر الأنشطة اللغوية اخذ مؤشر (أنشطة التلوين) (49) تكرار يليه مؤشر (أنشطة الرسم) (12) اما باقي المؤشرات لم تسجل أي تكرار.

بينما نلاحظ من دفتر الأنشطة العلمية مؤشر (أنشطة العلمية) ومؤشر (أنشطة التلوين) (36) تكرار ومؤشر (أنشطة الرسم) (4) تكرارات ومؤشر (الأنشطة التوعوية للجسم) تكرارين.

ونلاحظ من خلال نتائج التدرج السنوي ان مؤشر (أنشطة الرسم) سجلت (30) تكرار بينما مؤشر (أنشطة الجري) سجلت (3) تكرارات كل من مؤشر أنشطة (التسلق والقفز) سجلا تكرارين، وتكرار واحد لمؤشر (الأنشطة التوعوية بنظافة الجسم)

نلاحظ من خلال النتائج ان مجموع تكرارات دفتر الأنشطة اللغوية قدرت ب (61) تكرار بينما دفتر الأنشطة العلمية سجلت (42) تكرار بينما التدرج السنوي سجل (38) تكرار .

الجدول رقم (15) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية

دفتر الأنشطة اللغوية					عدد الجمل
أنشطة الجمل	أنشطة المهارات	أنشطة المعرفة	أنشطة الاجتماعية	أنشطة الوجدانية	أنشطة جسدية
117	94	213	0	7	61
تكرارات المؤشرات	0.80	1.82	0	0.05	0.52
الاشباع	منخفض	متوسط	منخفض	منخفض	منخفض
التقدير	2	1	5	4	3
الترتيب	375				
مجموع المؤشرات	3.20				
الاشباع					

المصدر: من اعداد الباحثة إنطلاقا من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (15) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتر الأنشطة اللغوية قدرت ب (117) جملة احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات قدر ب (375) تكرار بقيمة إشباع 3.20.

نلاحظ أيضا من خلال الجدول ان تكرار مؤشرات معيار أنشطة المهارات الحس حركية (94) بقيمة إشباع قدرت ب 0.80 في المرتبة الثانية بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة المعرفية (213) بقيمة إشباع قدرت ب 1,82 في الترتيب الأول بتقدير متوسط.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الاجتماعية (0) بقيمة إشباع قدرت ب 0 في المرتبة الخامسة بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الوجدانية (7) بقيمة إشباع قدرت ب 0,5 في المرتبة الرابعة بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الجسدية (61) بقيمة إشباع قدرت ب 0.52 في المرتبة الثالثة بتقدير منخفض.

الجدول رقم (16) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية

دفتر الأنشطة العلمية					عدد الجمل
168	أنشطة المهارات الحس حركية	الأنشطة المعرفية	الأنشطة الاجتماعية	الأنشطة الوجدانية	الأنشطة الجسدية
تكرارات المؤشرات	294	90	0	9	42
الاشباع	1.75	0.53	0	0.05	0.25
التقدير	متوسط	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض
الترتيب	1	2	5	4	3
مجموع المؤشرات	435				
الاشباع	2.58				

المصدر: من إعداد الباحثة انطلاقا من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (16) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتر الأنشطة العلمية قدرت ب (168) جملة احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات قدر ب (435) تكرار بقيمة إشباع 2,58.

نلاحظ أيضا من خلال الجدول ان تكرار مؤشرات معيار أنشطة المهارات الحس حركية (294) بقيمة إشباع قدرت ب 1,75 في المرتبة الأولى بتقدير متوسط.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة المعرفية (90) بقيمة إشباع قدرت ب 0.53 في الترتيب الثاني بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الاجتماعية (0) بقيمة إشباع قدرت ب 0 في المرتبة الخامسة بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الوجدانية (9) بقيمة إشباع قدرت ب 0.5 في المرتبة الرابعة بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الجسدية (61) بقيمة إشباع قدرت ب 0.52 في المرتبة الثالثة بتقدير منخفض.

الجدول رقم (17) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية المتمثل في التدرج السنوي

دفتـر الأنشطة العلمية					عدد الجمل
الأنشطة الجسدية	الأنشطة الوجدانية	الأنشطة الاجتماعية	الأنشطة المعرفية	أنشطة المهارات الحس حركية	330
38	4	27	66	197	تكرارات المؤشرات
0.1	0.01	0.08	0,2	0.59	الاشباع
منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	التقدير
3	5	4	2	1	الترتيب
332					مجموع المؤشرات
1					الاشباع

المصدر: من إعداد الباحثة إنطلاقاً من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (17) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتـر الأنشطة العلمية قدرت بـ (330) جملة احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات قدر بـ (332) تكرار بقيمة إشباع 1.

نلاحظ أيضاً من خلال الجدول ان تكرار مؤشرات معيار أنشطة المهارات الحس حركية (197) بقيمة إشباع قدرت بـ 0,59 في المرتبة الأولى بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة المعرفية (66) بقيمة إشباع قدرت بـ 0,2 في الترتيب الثاني بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الاجتماعية (27) بقيمة إشباع قدرت بـ 0,08 في المرتبة الرابعة بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الوجدانية (4) بقيمة إشباع قدرت بـ 0.01 في المرتبة الخامسة بتقدير منخفض.

تكرار مؤشرات معيار الأنشطة الجسدية (38) بقيمة إشباع قدرت بـ 0.1 في المرتبة الثالثة بتقدير منخفض.

تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث: ما مدى تضمين الانشطة الواردة في المعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية؟

أولاً: مستوى تضمين الأنشطة الحسية الحركية للمعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

تم التركيز على الأنشطة الكتابية في دفترتي الأنشطة اللغوية والعلمية وهذا ما يعزز مهارات الكتابة الدقيقة لدى الأطفال حسب ما جاء في معايير المنظمة العالمية يونسكو والتي اكدت على انها جزئية مهمة جدا في تعلم الأطفال والتي ركزا عليها كل من الدكتور العليمات و داود، (2020) في دراستهما حول تطوير وحدات من المنهاج الوطني التفاعلي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، حيث توصلت نتائجهم الى وجود فرق دال إحصائياً في أداء أطفال الروضة على اختبار مهارات القراءة البعدي، ووجود أثر للوحدات الدراسية المطورة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة على مهارات الكتابة البعدي لدى أطفال الروضة في الأردن، وهذا ما يؤكد أهمية تقويم المنهج وفق المعايير العالمية التي اثبتت نجاحها على تعلم الأطفال، بينما يوفر التلويين فرصاً لتطوير التناسق الحركي، اما التدرج السنوي يقدم تنوعاً بإدراج أنشطة حركية مثل الجري والقفز، مما يدعم المهارات الحركية كاملة، غياب تكرارات لبعض المؤشرات (مثل أنشطة القص واللصق) في جميع المصادر يشير إلى نقص في التنوع، يحتاج التدرج السنوي إلى زيادة تكرارات الأنشطة الحركية الدقيقة لموازنة الأنشطة الكتابية.

ثانياً: مستوى تضمين الأنشطة المعرفية الواردة في المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

دفتر الأنشطة العلمية يبرز في دعم المهارات المعرفية المتعلقة بالرياضيات (الحساب) والتفكير المنطقي من خلال أنشطة (التصنيف)، مما يعزز التفكير التحليلي، كما نجد في دراسة كل من الدكتور محمد علي و علي ابراهيم، (2015) حول برنامج مقترح لتعليم العلوم والتكنولوجيا والرياضيات بمرحلة رياض الاطفال في ضوء المعايير العالمية اكد أهمية جميع المؤشرات الموضوعية في كل مجالات تعليم الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال حسب المعايير العالمية، ومنه دفتر الأنشطة اللغوية يركز على المهارات البصرية واللغوية، فمن المهم جدا الاهتمام بتطوير الجانب اللغوي للأطفال وهذا ما أكدته دراسة الدكتور قيوم و الدكتور بوثليجة (2016) حول دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، والتي اكدت في نتائجها وجود فرق دال احصائيا لصالح الأطفال المتدربون سابقا في اقسام التربية التحضيرية في تحقيق النمو في كل من المهارات التالية (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) ومنه الاهتمام بالجانب اللغوي في التربية التحضيرية يطور جميع مهارات التواصل، والتكامل المعرفي للأطفال وهذا ما يدعم نموهم الشامل والمتكامل ويتمشى مع المعايير العالمية، بينما يوفر التدرج السنوي تغطية واسعة للمهارات المعرفية الأساسية.

انخفاض تكرارات أنشطة مثل ترتيب الأحداث والاستماع للقصص في دفتر الأنشطة اللغوية يشير إلى ضعف في دعم التفكير الروائي. يحتاج التدرج السنوي إلى زيادة تكرارات أنشطة مثل المطابقة والتمييز السمعي.

ثالثاً: مستوى تضمين الأنشطة الاجتماعية الواردة في المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

كما لاحظنا ان دفتر الأنشطة اللغوية والعلمية سجلا صفر تكرار (قيمة إشباع 0) التدرج السنوي سجل 27 تكراراً (إشباع 0.08، بتقدير منخفض)، مع تركيز على الأناشيد والأغاني (14) وأنشطة اللعب (9) تكرارات، بينما التدرج السنوي يقدم بعض الدعم للأنشطة الاجتماعية من خلال الأناشيد واللعب، مما يعزز التفاعل الجماعي والمهارات الاجتماعية وهذا النقص الملحوظ في اهتمام المنهج بالجانب الاجتماعي قد يؤثر سلباً في نمو الأطفال الاجتماعي ويحرمهم من إكتساب مختلف المهارات، التي وصت عليها NAEYC بناء العلاقات بحيث اقرت ان عدم تضمين المهارات الاجتماعية يُضعف استعداد الطفل للمساهمة لاحقاً في المجتمع، وأفادت معايير ECCE الخاصة بمنظمة اليونسكو ان غياب معايير الدمج والاحترام المتبادل يؤدي الى ظهور مشاكل التمييز ضد الأطفال المختلفين ثقافياً أو لغوياً، وقد اكدت دراسة كل من الدكتور الهاشمي و منصور(2016) حول فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية، أي ان بعد تطبيق البرنامج تم تسجيل تحسن في المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية، غياب الأنشطة الاجتماعية تماماً في دفترى الأنشطة اللغوية والعلمية يعد نقصاً كبيراً، حيث يحتاج الأطفال إلى أنشطة تعاونية لتطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي وهذا ما تعكس أهميته دراسة كل من الدكتورة آمنة و الدكتور العربي (2022) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصى دور الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية (6-5 سنوات من وجهة نظر الأساتذة وأثبتت ان الألعاب التعليمية لها دور كبير في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية من وجهة نظر الأساتذة بدرجة موافقة عالية، كما يحتاج التدرج السنوي إلى تقويم من خلال الاهتمام بمختلف الانشطة مثل التعاون مع الأولياء أو التمثيل.

رابعاً: مستوى تضمين الأنشطة الوجدانية الواردة في المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

دفتر الأنشطة العلمية سجل تقدير اشباع منخفض، مع تركيز على الأنشطة التعبيرية في دفتر الأنشطة اللغوية مع تركيز على التخيل والتعبير ومنه هذه الاخيرة تدعم البوح عن المشاعر، مما يساعد في تنمية الذكاء العاطفي والاتزان الانفعالي كما اكدت كل من الدكتورة مدور و دبراسو، والدكتورة جعفر (2016) من خلال نتائج دراستهم حول تقويم برنامج التربية التحضيرية في ضوء النماذج المعاصرة أهمية

التركيز على تطوير مهارات طفل ما قبل المدرسة من خلال الأنشطة التعليمية وهذا من خلال نتائج دراستها التي أفادت وبينت من خلال نتائج البحوث المقارنة أن الأطفال الذين استفادوا من خدمات التربية التحضيرية هم أسرع نمواً وتطوراً كما وكيفا من غيرهم، خاصة فيما يتعلق بالقدرات العقلية والتواصل والتفاعل مع الغير والالتزان الانفعالي، كما يقدم التدرج السنوي بعض الدعم لأنشطة التخيل وهذا مما يعزز مهارة الإبداع وهي مهارة مهمة جداً يجب التركيز عليها ودعم أنشطة اللعب التربوي لتأكيد تواجدها في منهج التربية التحضيرية، وقد وصت NAEYC في معاييرها على أهمية تعلّم الطفل كيف يعبر عن مشاعره (فرح، غضب، خوف) بطريقة مقبولة وأن يتحكم فيها، وفق ما جاء في نتائج دراسة الدكتور العايب (2018) حول دور اللعب التربوي في تنمية قدرة الإبداع لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية من وجهة نظر المربيات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية أكدت أن اللعب التربوي دور كبير في تنمية الطلاقة اللفظية والمرونة والأصالة لتلاميذ المرحلة التحضيرية.

التكرارات المنخفضة جداً في جميع المؤشرات تشير إلى إهمال كبير للأنشطة الوجدانية، أي أن هناك حاجة لإدراج أنشطة تعزز التعاطف، مشاركة الأولياء، أو التعبير عن المشاعر.

خامساً: مستوى تضمين الأنشطة الجسدية الواردة في المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

الظهور المرتفع في تكرارات كل من مؤشر التلوين والرسم في دفترتي الأنشطة اللغوية والعلمية يعززان المهارات الحركية الدقيقة، حسب ما جاء في المعايير العالمية أن هذه الأنشطة تساهم في تحقيق التنمية الشاملة من خلال تحقيق النمو الجسمي حسب معايير اليونسكو لتعليم الأطفال الصغار بينما معايير NAEYC حددت أن أنشطة التلوين و الرسم و أنشطة ما قبل الكتابة هي معايير مهمة جداً وتفيد في تنمية مهارات التناسق الحركي بين العين و اليد لكن عدم توفر أنشطة متنوعة حسب ما جاء في معايير فلسفة منهج منتسوري يعيق النمو الشامل للطفل التي تسعى هذه المعايير لتحقيقه، وهذا ما أكدته دراسة كل من الدكتور عمارة و نافع، (2018) حول اثر برنامج التربية التحضيرية في تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى طفل المرحلة التحضيرية الملحقه بالمدارس الابتدائية (5-6 سنوات) تؤكد في نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين القبلي والبعدي فيما يخص تنمية المهارات الحركية الأساسية الخاصة بالحركات الإنتقالية أي أن المنهج لا يقدم إضافة ملموسة في تحقيق النمو الجسدي المرجو تحقيقه، والتدرج السنوي يقدم بعض الأنشطة الحركية الشاملة (الجري، التسلق)، مما يدعم اللياقة البدنية الذكاء الحركي و هذا ما أكدته دراسة كل من الدكتور قادري والدكتور حريتي (2017) حول تأثير التربية الحركية في تنمية الذكاء لدى أطفال المرحلة التحضيرية (5-6 سنوات) والتي وضحت في نتائجها أن للتربية

الحركية أثرا إيجابيا في تنمية الذكاء الحركي لدى أطفال المرحلة التحضيرية (5) سنوات، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القياس البعدي للذكاء الحركي.

غياب الأنشطة الجسدية المتنوعة مثل الألعاب الحركية أو تمارين التوازن في دفترتي الأنشطة يحد من تطوير المهارات الجسدية وهذا ما يحتاج تعزيز من خلال التركيز على دعم المنهج على أنشطة والعاب تربوية موجهة نحو تنمية المهارات الحركية المتكاملة والتي تخص العمليات الصغيرة كالكتابة والرسم والقص والكبيرة كالجري والقفز والتسلق.

4. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الرابع

- ما مدى تضمين أساليب التقويم الواردة في المعايير العالمية في أساليب التقويم منهج التربية التحضيرية؟

الجدول رقم (18) يمثل درجة تضمين أساليب التقويم الواردة في المعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية (دفاتر الأنشطة اللغوية والعلمية والتدرج السنوي)

للمعايير	المؤشرات	دفتر الأنشطة اللغوية		دفتر الأنشطة العلمية		التدرج السنوي	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
التقويم التكويني	الأسئلة واضحة	117	100	168	100	330	100
	أفعال إجرائية	117	100	168	100	330	100
	يقيس تحسن مهارة العد	0	0	35	20.3	30	9.09
	يقيس تحسن مهارة الكتابة	28	23.9	0	0	30	9.09
	يقيس تحسن مهارة القراءة	20	17.09	0	0	30	9.09
	يقيس قدرة الطفل على التعبير	1	0.8	0	0	1	0.3
	يقيم مهارة الاستماع	6	5.12	0	0	30	9.09
	يقوم مهارة الملاحظة	0	0	23	13.69	0	0
	يقيس قدرة الطفل على التعرف	9	7.6	20	11.90	41	12.4
	يقيس قدرة الطفل على الفهم	26	22.22	42	25	71	21.5
	يقيس قدرة الطفل على الاكتساب	58	49.5	67	39.8	30	9.09

279	923	299.4	503	326.4	382	المجموع
-----	-----	-------	-----	-------	-----	---------

المصدر: من اعداد الباحثة انطلاقا من تحليل النتائج

من خلال نتائج الجدول رقم (18) نلاحظ درجة تضمين المعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية حيث نلاحظ ان نتائج دفتر الأنشطة اللغوية، اعلى تكرار كان لمؤشر (وضوح الأسئلة) ومؤشر (أفعال إجرائية) تكررت (117) مرة، تليها مؤشر (يقيس قدرة الطفل على الاكتساب) بـ (58) تكرار، ومؤشر (يقيس تحسين مهارة الكتابة) بـ (28) تكرار ومؤشر (يقيس قدرة الطفل على الفهم) (26) تكرار ومؤشر بقيس مهارات القراءة (20) تكرار ويقيس قدرة الطفل على التعرف (09) تكرارات ومؤشر يقوم مهارة الاستماع (6) تكرارات ومؤشر يقيس قدرة الطفل على التعبير تكرار واحد.

حسب تحليل نتائج دفتر الأنشطة العلمية نلاحظ مؤشر وضوح الأسئلة سجل (168) تكرار ومؤشر (أفعال إجرائية) سجل (168) تكرار ومؤشر (يقيس قدرة الطفل على الاكتساب) سجل (67) تكرار ومؤشر (يقيس قدرة الطفل على الفهم) سجل (42) تكرار ومؤشر يقيس تحسن مهارة العد سجل (35) تكرار، ويقيس مهارة الملاحظة (23) تكرار ومؤشر يقيس قدرة الطفل على التعرف (20) تكرار.

من خلال نتائج التدرج السنوي نلاحظ ان كل من مؤشر (وضوح الأسئلة) و (الأفعال إجرائية) سجلا (330) تكرار، ومؤشر (يقيس قدرة الطفل على الفهم) سجل (71) تكرار، ومؤشر يقيس قدرة الطفل على التعرف) سجل (41) تكرار اما باقي المؤشرات كلها سجل (30) تكرار ماعدا مؤشر يقيس قدرة الطفل على التعبير اخذ تكرار واحد ومؤشر (يقيس مهارة الملاحظة) لم يسجل أي تكرار.

بينما نلاحظ من خلال مجموع تكرارات كل من التدرج السنوي (923) كأعلى تكرار ودفتر الأنشطة العلمية (503) ويليها دفتر الأنشطة اللغوية (382).

الجدول رقم (19) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة اللغوية

عدد الجمل	دفتر الأنشطة اللغوية
117	التقويم التكويني
مجموع تكرارات المؤشرات	382
الاشباع	3,2
التقدير	متوسط
الترتيب	1

المصدر: من إعداد الباحثة انطلاقا من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (19) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتر الأنشطة اللغوية قدرت بـ (117) جملة احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات قدر بـ (382) تكرار بقيمة إشباع 3.2 في الترتيب الأول بتقدير متوسط.

الجدول رقم (20) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية

عدد الجمل	دفتر الأنشطة العلمية
168	التقويم التكويني
مجموع تكرارات المؤشرات	503
الاشباع	2.99
التقدير	متوسط
الترتيب	1

المصدر: من إعداد الباحثة إنطلاقاً من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (20) ان عدد الجمل المحددة لتحليل في دفتر الأنشطة العلمية قدرت بـ (168) جملة احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات قدر بـ (503) تكرار بقيمة إشباع 2.99 في الترتيب الأول بتقدير متوسط.

الجدول رقم (21) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية المتمثل في التدرج السنوي

عدد الجمل	التدرج السنوي
330	التقويم التكويني
مجموع تكرارات المؤشرات	923
الاشباع	5,49
التقدير	مرتفع
الترتيب	1

المصدر: من إعداد الباحثة إنطلاقاً من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (21) ان عدد الجمل المحددة لتحليل التدرج السنوي قدرت بـ (330) جملة احتوت بدورها على عدد معتبر من التكرارات قدر بـ (923) تكرار بقيمة إشباع 5,49 في الترتيب الأول بتقدير مرتفع.

تفسير نتائج التساؤل الفرعي الرابع: ما مدى تضمين أساليب التقويم الواردة في المعايير العالمية في أساليب التقويم منهج التربية التحضيرية؟

أولاً: مستوى تضمين أساليب التقويم للمعايير العالمية في دفتر الأنشطة اللغوية.

نفسر هذه النتائج من خلال تحديد نقاط القوة الواضحة، التركيز الكبير على وضوح الأسئلة والأفعال الإجرائية التي تعكس تصميمًا دقيقًا للأسئلة في تمارين الدفاتر، كما يركز على توجيه الطفل نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة، التكرارات العالية لمؤشر الاكتساب تشير إلى أن التقويم يستهدف قياس التعلم الأساسي، بينما دعم مهارة الكتابة والقراءة يعزز المهارات اللغوية الأساسية وهذا ما يتوافق مع المعايير العالمية.

التكرار المنخفض جدًا لمؤشر التعبير (1) والاستماع (6) يشير إلى ضعف في تقويم المهارات التعبيرية والسمعية، وهي جوانب حيوية لتطوير التواصل ونظر لأهمية تطوير مهارات التواصل قام الدكتور عبد الله الخليلي (2017) من خلال دراسته حول تطوير ثلاث وحدات دراسية قائمة على منهج الخبرة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة وقياس أثرها في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى أطفال الروضة، تم الكشف من خلال النتائج على فاعلية استخدام الوحدات الدراسية القائمة على منهج الخبرة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى أطفال الروضة يحتاج الدفتر إلى إدراج أسئلة تقييمية متنوعة تركز على هذه المهارات، وهذا مما يجب التركيز عليه في عملية التقويم.

ثانياً: مستوى تضمين أساليب التقويم للمعايير العالمية في دفتر الأنشطة العلمية.

ومنه نفسر ان التكرارات العالية لوضوح الأسئلة والأفعال الإجرائية تدل على تصميم تقويمي منهجي يساعد في قياس المهارات العلمية بدقة، التركيز على الاكتساب والفهم يعزز التفكير التحليلي، بينما دعم مهارة العد والملاحظة يعكس توجيهًا قويًا نحو المهارات العلمية الأساسية وهذا ما يساعد على تثمين و قياس أداء الطفل الفعلي بعد تعلمه وتقييم مدى اكتسابه لما يتلقاه لأن الطفل حسب ما تناول الدكتور وزاني والدكتور صدار (2018) في دراسته حول الملح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية والقدرة على تحويل المعرفة الضمنية الى معرفة الصريحة وهذا التقويم ساعد الباحثين على التوصل لنتائج دراستها ان طفل التربية التحضيرية وبعد اكتسابه المجموعة من الخبرات المعرفية في صورتها الضمنية عن طريق ما تقدمه

البرامج التعليمية التحضيرية من خدمة لهذه الفئة، له القدرة على تحويل المعرفة إلى مجموعة من المهارات وسلوكيات التي تساعده على الأداء والتفاعل داخل الصف الدراسي وذلك من وجهة نظر معلمين المرحلة الابتدائي، أي ان طفل ما قبل المدرسة يخضع لعملية تقويم تستغل في تحسين أدائه وتوجيه سلوكياته وتطوير مهاراته من مختلف الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، كما يعكس غياب التكرارات لبعض المؤشرات (مثل التعبير أو الاستماع) يشير إلى نقص في تقويم المهارات الشاملة، كما يحتاج الدفتر إلى إدراج أسئلة تقويمية تركز على المهارات التعبيرية والتواصلية لدعم التعلم المتكامل وهذا لتحقيق ما وصت به معايير NAEYC.

ثالثاً: مستوى تضمين أساليب التقويم للمعايير العالمية في التدرج السنوي.

نفسر ان التكرارات العالية لوضوح الأسئلة والأفعال الإجرائية تعكس تصميمًا تقويمياً شاملاً يغطي أهدافاً تعليمية واسعة، والتركيز على الفهم والتعرف في عملية التقويم يدعم التفكير المعرفي من خلال تنشيط العمليات الإدراكية العليا (مثل التحليل والتطبيق) وفقاً لنظرية بلوم المعرفية، حيث يساعد فهم المفاهيم وتسميتها في بناء هياكل معرفية متكاملة في ذهن الطفل، مما يعزز الذاكرة طويلة الأمد، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي لدى الأطفال في مرحلة التربية التحضيرية، بينما التوزيع المتساوي لباقي المؤشرات (30 تكراراً) يشير إلى تنوع نسبي في التقويم.

من الجوانب التي تتطلب تقويم نلاحظ التكرار المنخفض لمؤشر التعبير (تكرار واحد) وغياب مهارة الملاحظة يعدان نقطتي ضعف كبيرتين، بحيث يحتاج التدرج السنوي إلى تعزيز الاسئلة التقويمية والتركيز على المهارات التعبيرية والملاحظة لضمان تقويم شامل لجميع المهارات.

5. عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام

• ما مدى تضمين المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية؟

الجدول رقم (22) يمثل درجة تضمين المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية

(دفا تر الأنشطة اللغوية والعلمية والتدرج السنوي)

عناصر المنهج	المعايير	دفا تر الأنشطة اللغوية		دفا تر الأنشطة العلمية		التدرج السنوي	
		نعم		نعم		نعم	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
الاهداف	الجانب المعرفي	131	174%	216	240	113	34.24
	الجانب الوجداني	18	24	1	1.11	0	0
	الجانب الاجتماعي	8	10.66	1	1.11	0	0

18.48	61	121.1	109	192	144	الجانب المهاري (الحس حركي)	
12.12	40	361.1	325	413.3	310	الجانب الجسدي	
64.8	214	724.4	652	814.6	611	المجموع	
0	0	36,31	150	132.5	590	جانب الشكل	
0	0	298.5	1233	210.5	937	جانب المضمون	المحتوى
0	0	162.7	672	105.1	468	جانب التنظيم	
0	0	497.5	2055	448.3	1995	المجموع	
20	66	53.5	90	182.05	213	الأنشطة المهارية (الحس حركية)	الأنشطة
59.6	197	175	294	80.3	94	الأنشطة المعرفية	
8.18	27	0	0	0	0	الأنشطة الاجتماعية	
1.2	4	5.3	9	5.9	7	الأنشطة الوجدانية	
11.5	38	25	42	52.1	61	الأنشطة الجسدية	
100.6	332	258.9	435	320	375	المجموع	
279	923	299.4	503	326.4	382	التقويم التكويني	التقويم
279	923	299.4	503	326.4	382	المجموع	

المصدر: من إعداد الباحثة إنطلاقاً من تحليل النتائج

- نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (22) نتائج دفتر الأنشطة اللغوية جانب الأهداف نلاحظ ان معيار الجانب الجسدي سجل اعلى تكرار (310) يليه الجانب المعرفي بـ (131) تكرار يليه الجانب المهاري الحس حركي (109) تكرار بينما كل من الجانب الوجداني (18) تكرار والاجتماعي (8) تكرارات.

ومن خلال نتائج دفتر الأنشطة العلمية نلاحظ ان الجانب الجسدي سجل اعلى تكرار (325) بينما الجانب المعرفي سجل (216) تكرار والجانب المهاري الحس حركي سجل (109) تكرار بينما كل من الجانب الوجداني والاجتماعي سجلا تكرار واحد.

نلاحظ من خلال نتائج التدرج السنوي الجانب المعرفي سجل (113) تكرار والجانب المهاري سجل (61) تكرار والجانب الجسدي سجل (40) تكرار، وكل من الجانب الوجداني والاجتماعي لم يسجلا أي تكرار.

نلاحظ من خلال مجموع تكرارات ان دفتر الأنشطة اللغوية سجل (652) تكرار ودفتر الأنشطة اللغوية سجل (611) تكرار والتدرج السنوي سجل (214) تكرار.

- نلاحظ من خلال جانب المحتوى دفتر الأنشطة اللغوية سجلت اعلى تكرار في جانب المضمون (937) تكرار يليه جانب الشكل (590) ويليه جانب التنظيم (468).

نلاحظ من خلال دفتر الأنشطة العلمية ان اعلى تكرار كان لمعيار جانب المضمون (1233) تكرار يليه جانب التنظيم (672) تكرار يليه الجانب الشكلي (150).

نلاحظ من خلال النتائج ان اعلى تكرار في جانب المحتوى كان لدفتر الأنشطة العلمية حيث قدر بـ (2055) تكرار يليه دفتر الأنشطة اللغوية بـ (1995).

- نلاحظ من خلال معيار جانب الأنشطة ان تكرارات دفتر الأنشطة اللغوية سجل معيار أنشطة المهارات الحس حركية اعلى تكرار قدر بـ (213) والأنشطة المعرفية (49) والأنشطة الجسدية (61) تكرار والأنشطة الوجدانية (7) تكرارات

ونلاحظ من خلال تحليل نتائج دفتر الأنشطة العلمية ان الأنشطة المعرفية سجلت (294) تكرار والأنشطة المهارية (90) تكرار والأنشطة الجسدية (42) تكرار والأنشطة الوجدانية (9)، ومن خلال نتائج التدرج السنوي الأنشطة المعرفية (197) الأنشطة المهارية (669) تكرار بينما الأنشطة الجسدية سجلت (38) تكرار والأنشطة الوجدانية (4) تكرارات،

ونلاحظ من خلال مجموع التكرارات ان اعلى تكرارا كان لدفتر الأنشطة العلمية بـ (435) يليه دفتر الأنشطة اللغوية بـ (375) يليه التدرج السنوي (332).

- ونلاحظ من خلال جانب التقويم ان دفتر الأنشطة اللغوية سجل (382) تكرار ودفتر الأنشطة العلمية سجل (503) تكرار والتدرج السنوي سجل (923) تكرار.

الجدول رقم (23) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية منهج التربية التحضيرية المتمثل في

دفتر الأنشطة اللغوية

دفتر الأنشطة اللغوية				الجمال /
أساليب التقويم	الأنشطة	المحتوى	الأهداف	
117	117	445	75	
382	375	1955	611	تكرارات المؤشرات
3,26	3.20	4,48	8.1	الاشباع
متوسط	متوسط	مرتفع	مرتفع	التقدير
3	4	2	1	الترتيب

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (23) قيم الاشباع للمعايير العالمية في دفتر الأنشطة اللغوية:

حيث نلاحظ ان عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب الأهداف (75) جملة سجلت مجموع تكرارات (611) بقيمة إشباع قدرت ب (8.1) في الترتيب الأول بتقدير مرتفع.

عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب المحتوى (445) بمجموع تكرار (1955) بقيمة إشباع قدرت ب (4.48) في الترتيب الثاني بتقدير مرتفع.

عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب الأنشطة (117) بمجموع تكرار (375) بقيمة إشباع قدرت ب (3.20) في الترتيب الرابع بتقدير متوسط.

عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب التقويم (117) بمجموع تكرار (382) بقيمة إشباع قدرت ب (3.26) في الترتيب الثالث بتقدير متوسط.

الجدول رقم (24) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية منهج التربية التحضيرية المتمثل في دفتر الأنشطة العلمية

دفتر الأنشطة العلمية				الجمل
الأهداف	المحتوى	الأنشطة	أساليب التقويم	/
90	413	168	168	
652	2055	435	503	تكرارات المؤشرات
7.24	4,97	2.58	2,99	الاشباع
مرتفع	مرتفع	متوسط	متوسط	التقدير
1	2	4	3	الترتيب

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (24) قيم الاشباع للمعايير العالمية في دفتر الأنشطة العلمية:

حيث نلاحظ ان عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب الأهداف (90) جملة سجلت مجموع تكرارات (652) بقيمة إشباع قدرت ب (7.24) في الترتيب الأول بتقدير مرتفع.

عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب المحتوى (413) بمجموع تكرار (2055) بقيمة إشباع قدرت ب (4.97) في الترتيب الثاني بتقدير مرتفع.

عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب الأنشطة (168) بمجموع تكرار (435) بقيمة إشباع قدرت ب (2.58) في الترتيب الرابع بتقدير متوسط

عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب التقويم (168) بمجموع تكرار (503) بقيمة إشباع قدرت بـ (2.99) في الترتيب الثالث بتقدير متوسط.

الجدول رقم (25) يوضح قيمة الاشباع للمعايير العالمية منهج التربية التحضيرية المتمثل في التدرج السنوي

الجدول 330	التدرج السنوي			
	الاهداف	المحتوى	الانشطة	أساليب التقويم
تكرارات المؤشرات	214	/	332	923
الاشباع	0,64	/	1	2,7
التقدير	منخفض	/	متوسط	متوسط
الترتيب	3	/	2	1

المصدر: من إعداد الباحثة إنطلاقاً من تحليل النتائج

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (25) قيم الاشباع للمعايير العالمية في التدرج السنوي:

حيث نلاحظ ان عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب الأهداف (330) جملة سجلت مجموع تكرارات (214) بقيمة إشباع قدرت بـ (0.64) في الترتيب الثالث بتقدير منخفض.

عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب الأنشطة (330) بمجموع تكرار (332) بقيمة إشباع قدرت بـ (1) في الترتيب الرابع بتقدير متوسط.

عدد الجمل المعنية بالتحليل في جانب التقويم (330) بمجموع تكرار (923) بقيمة إشباع قدرت بـ (2.7) في الترتيب الثالث بتقدير متوسط.

ومنه نفس نتائج التساؤل العام: ما مدى تضمين المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية؟

أولاً: مستوى تضمين الأهداف الواردة في المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

التركيز الكبير على الجوانب الجسدية والمعرفية، يعكس هذا الاهتمام نهجاً تقليدياً في تصميم المنهج كما يركز على المهارات الحركية الكبيرة (مثل الجري والقفز) والمعرفة الأكاديمية (مثل الفهم والتعرف)، وهو ما يتماشى نوعاً ما مع نظريات النمو المعرفي (مثل بياجيه) التي تؤكد أهمية التفاعل الحسي-حركي في مرحلة ما قبل المدرسة، لكنه يفتقر إلى التوازن مع الجوانب الوجدانية والاجتماعية، مما يتعارض مع معايير NAEYC التي تؤكد على النمو الشامل (معرفي، اجتماعي، عاطفي، جسدي) بحيث تعد معايير منظمة الطفولة المبكرة من اهم المعايير التي يُعتمد عليها في تعليم الأطفال الصغار من خلال الاهتمام بمعلمهم

وتكوينهم و هذا ما أكدته دراسة (Maria Spirakus، 2018) حول تحليل مقارن للوثائق حول متطلبات الدولة لمعلمي الطفولة المبكرة ومعايير NAEYC ونظريات التنمية حسب ما جاء في نتائجها يعد إعداد المعلمين أمراً أساسياً لبناء أساس ناجح للنجاح الأكاديمي المستقبلي للمتعلمين الصغار، مع التطور السريع الذي يحدث مع أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

نقص الجوانب الوجدانية والاجتماعية يعد الإهمال الواضح لهذين الجانبين معيق لتنمية المهارات العاطفية (الانفعال) والاجتماعية (مثل التعاون والتعاطف والتأقلم والاحترام)، والتي تعد أساسية للتعلم الاجتماعي-العاطفي هذا النقص قد يؤدي إلى ضعف في التكيف الاجتماعي والمرونة النفسية لدى الأطفال، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي والنفسي على المدى الطويل.

- ومن جانب التدرج السنوي نسجل انخفاض في تكرارات الأهداف وغياب الجوانب الوجدانية والاجتماعية يشير إلى ضعف التخطيط الاستراتيجي على المستوى السنوي، مما يعكس عدم وجود رؤية شاملة للنمو المتوازن وهذا ما يؤكد وجوب عملية التقويم التي تعد عملية أساسية ودورية خاصة على المناهج التعليمية كما أكد الدكتور لقرع (2021) في دراسته حول أسس عملية التقويم في مرحلة التربية التحضيرية والتي توصل في نتائجها الى ان للتقويم أهمية كبيرة في المرحلة التحضيرية حيث يساعد الطفل في تنمية رصيده اللغوي وزيادة المفاهيم لديه، وهذا حسب ما تتطلبه البيئة الاجتماعية التي يواكبها الطفل.

ثانياً مستوى تضمين المحتوى الوارد في المعايير لعالمية في منهج التربية التحضيرية.

التركيز الكبير على جانب المضمون (على كل من المعلومات والمفاهيم) في كلا الدفترين يعكس منهجاً معرفياً يركز على نقل المعرفة، وهو ما يتماشى مع نظرية التعلم السلوكي ولكنه يغفل التكامل بين الموضوعات، كما سبق أن أشرت إلى نقص التكامل. هذا المنهج يؤدي إلى تعلم مجزأ، مما يتعارض مع معايير NAEYC التي تدعو إلى محتوى متكامل يربط التخصصات (مثل اللغة والعلوم) بالمهارات الحياتية، خاصة ان هذه لمعايير أصبحت تتبنى بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية في تعليم الأطفال الصغار كما جاء في دراسة الدكتور منصور والدكتور ذخيرة (2020) حول نموذج مقترح لروضة ذكية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال NAEYC ، كما اشارت الدراسة في نتائجها الى أهمية التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الذكي برياض الأطفال وإدخال المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها وتفعيل نظم الإدارة الإلكترونية بها.

نفسر انخفاض تكرارات التنظيم والشكل (خاصة في دفتر الأنشطة العلمية) يشير إلى نقص في التدرج في الصعوبة وتنوع استراتيجيات العرض، مما يقلل من جاذبية المحتوى وفعاليته، وهذا ما يؤثر على دافعية التعلم ويحد من التفاعل النشط للأطفال، وهذا ما يجعل المنهج يفقد أهم صفة في عملية تعلم عند الأطفال وهي التفاعل والتي اتبعتها الدكتور العليمات والدكتور داود، (2020) في دراستهما كمنهج حول تطوير وحدات من المنهاج الوطني التفاعلي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن في ضوء المعايير العالمية.

ثالثاً: مستوى تضمين الأنشطة الواردة في المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

يتمشى التركيز على الأنشطة الحسية-الحركية والمعرفية مع المعايير العالمية، حيث تكون الأنشطة الحركية (مثل الجري والقفز) والمعرفية (مثل حل المشكلات) أساسية وضرورية في مرحلة ما قبل المدرسة، لكن بالمقابل التركيز المفرط على هذه الأنشطة يعكس نقصاً في الأنشطة التي تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية، مما يتعارض مع معايير NAEYC التي تؤكد على تنويع الأنشطة لدعم النمو الشامل.

مجموع التكرارات المنخفضة للأنشطة الوجدانية تهمل تنمية الوعي العاطفي والتنظيم الذاتي وتختلف مع النظرية الاجتماعية للتعلم لألبرت باندورا، التي تؤكد أن التعلم يحدث عبر الملاحظة، النمذجة، والتنظيم الذاتي، باندورا يركز على أن المهارات العاطفية، مثل إدارة المشاعر، تتطور وتنمي من خلال نمذجة السلوكات الإيجابية في بيئة تعليمية داعمة بحيث تتوافق أهداف هذه النظرية مع معايير NAEYC التي تشدد على أهمية العلاقات الآمنة، وتوفير البيئة التي تتيح نماذج سلوكية إيجابية يتعلم منها الطفل عبر التقليد، وإهمال هذه الأنشطة يحد من فرص الأطفال لمراقبة وتقليد السلوكات العاطفية الناضجة، مما يضعف الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية.

رابعاً: مستوى تضمين أساليب التقويم الواردة في المعايير العالمية في منهج التربية التحضيرية.

كان التركيز العالي جداً على مستوى التقويم في التدرج السنوي ومنه قد يعكس محاولة لضبط الأهداف العامة، لكنه لا يترجم إلى تطبيق عملي متوازن في الدفترين وهذا يعود إلى الفجوة الموجودة من خلال مستوى توافر المعايير العالمية في الأهداف والأنشطة، هذا ما يشير إلى فجوة بين التخطيط والتنفيذ.

التركيز على تقويم المهارات الجسدية والمعرفية يعكس صورة منهج تقليدي يركز على القياس الكمي (مثل اختبارات التحصيل)، بينما يغفل تقويم المهارات العاطفية والاجتماعية التي تتطلب أدوات نوعية (مثل الملاحظة) كما توصي معايير NAEYC ومنظمة ليونيسكو لتعليم الأطفال الصغار ECCE.

6. الاستنتاج العام للدراسة:

من خلال ما تم التوصل اليه في الفصل الخامس بداية من مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، الى الاجابة عنها والتي تمت وفق إطار المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون، من خلال تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في شبكة تقويم محتوى والمطبقة على عينة الدراسة -دفا تر الأنشطة العلمية واللغوية لتربية التحضيرية والتدرج السنوي، وهذا بالاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية بحيث اسفرت الدراسة على مجموعة من الاستنتاجات نعرضها كالتالي:

- تضمنت المعايير العالمية في اهداف منهج التربية التحضيرية حسب عينة الدراسة على قيم الاشباع التالية: دفتر الأنشطة اللغوية 8.1 بتقدير مرتفع، دفتر الأنشطة العلمية 7,24 بتقدير مرتفع، التدرج السنوي 0,64 بتقدير منخفض، تُظهر أهداف منهج التربية التحضيرية تضمينًا جيدًا نوعا ما للمعايير العالمية، خاصةً في الأنشطة اللغوية والعلمية، بما يتوافق مع خصائص نمو الطفل قبل المدرسة ومسلمات النظرية المعرفية لبياجيه، ومع ذلك، يكشف الانخفاض الملحوظ في التدرج السنوي عن نقطة ضعف تحتسب في عملية تقويم المنهج تتعلق بعدم وضوح الأهداف العالمية على مستوى التدرج السنوي، مما قد يُعيق الاتساق في التطبيق.
- تضمنت المعايير العالمية في محتوى منهج التربية التحضيرية حسب عينة الدراسة على قيم الاشباع التالية: دفتر الأنشطة اللغوية 4,48 بتقدير مرتفع، دفتر الأنشطة العلمية 4,97 بتقدير مرتفع. يعكس محتوى منهج التربية التحضيرية تضمينًا متوسطًا للمعايير العالمية، مما يوضح الضرورة لإثرائه وتوسيعه ليشمل جوانب النمو الشامل لطفل ما قبل المدرسة، وتقديم المحتوى بطرق تحفز التعلم النشط بما يتفق المعايير العالمية، تلاحظ الباحثة هنا ضرورة التركيز في التقويم هنا على إعادة النظر في طبيعة وعمق تقديم الأنشطة لتعزيز توافقها مع المعايير العالمية.
- تضمنت المعايير العالمية في أنشطة منهج التربية التحضيرية حسب عينة الدراسة كالتالي على قيم الاشباع التالية: دفتر الأنشطة اللغوية 3,20 بتقدير متوسط دفتر الأنشطة العلمية 2,58 بتقدير متوسط، التدرج السنوي 1 بتقدير متوسط، تعكس الأنشطة الموضوعة في منهج التربية التحضيرية أدنى قيم للإشباع في تضمين المعايير العالمية، خاصةً في الأنشطة العلمية والتدرج السنوي، هذا ما يُبرز فجوة كبيرة بين الأهداف المنشودة والتطبيق العملي، حيث لا توفر الأنشطة الحالية فرصًا كافية للأطفال لتنمية المهارات والمعارف العالمية ودعم تطورهم الشامل وهذا ما يتعارض مع معايير منظمة اليونسكو ECCE.

- تضمنت المعايير العالمية في أساليب تقويم منهج التربية التحضيرية حسب عينة الدراسة على قيم الاشباع التالية: دفتر الأنشطة اللغوية 3,26 بتقدير متوسط، ودفتر الأنشطة العلمية 2,99 بتقدير متوسط، والتدرج السنوي 2,7 بتقدير متوسط، تعكس أساليب التقويم في منهج التربية التحضيرية تضيماً متوسطاً في قيم الاشباع بالمعايير العالمية، مما يؤكد إلى أنها تتمتع نوعاً ما بالشمولية لتقييم جوانب نمو الطفل المتعددة، هذا يُوضح الحاجة لتطوير هذه الأساليب لتصبح أكثر تنوعاً وتركيزاً على الملاحظة التقويمية لدعم تطور الطفل.



خاتمة:

تناولت هذه الدراسة موضوع قيم وهو تقويم منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية في ضوء بعض المعايير العالمية، والتي تمثلت في معايير المنظمة العالمية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) ومنظمة اليونسكو، بحيث تُشكل هذه المرحلة حجر الزاوية في بناء شخصية الطفل وبناء وتسطير مساره التعليمي اللاحق، مما يجعل العمل على تقويم منهجها ضرورة تربوية ملحة لضمان كفاءة تعليم الأطفال الصغار ومواكبة التطورات العالمية.

ومن خلال ما توصلت اليه الباحثة تم الكشف على ان المنهج الحالي، رغم احتوائه على نقاط قوة في صياغة الأهداف العامة نوعا ما، إلا أنه لا يخلو من قصور واضح في ترجمة هذه الأهداف على مستوى التدرج السنوي الذي يعد هو الجانب التطبيقي لهذه الاهداف، كما ان المحتوى لا يضيف قيمة كبيرة تحقق غايات الأهداف، وهذا ما تم تأكيده من خلال نتائج الأنشطة المقدمة في المنهج ايضا، وشمولية أساليب التقويم، فهذه العناصر هي طريقة المنهج الجوهرية لتحقيق نمو الطفل الشامل، والتي تتطلب تقويم فوري في الميدان التعليمي واخذ نتائج هذه الدراسة على محمل الجد من طرف الهيئات المسؤولة على تقويم المناهج.

يعد تحقيق التوافق الكامل مع المعايير العالمية استثمار في مستقبل الأجيال القادمة، فعندما يُبنى المنهج بأسس تُراعي خصائص نمو طفل ما قبل المدرسة، وتدعم تعلمه النشاط من خلال أنشطة تفاعلية ومتنوعة، ويُقَوِّم نتائجه عن طريق الملاحظة الشاملة لسلوكات الطفل، فإننا نؤكد تمكن الاطفال من اكتساب المهارات الحياتية والمعرفية اللازمة ليصبحوا مُتعلمين فاعلين ونحضرهم للحياة المدرسية اللاحقة.

ومنه من خلال نتائج هذه الدراسة تقدم الباحثة مجموعة من المقترحات:

- نقترح من خلال ما تم تقديمه في هذه الدراسة من خارطة طريق واضحة لصناع القرار في وزارة التربية في تحسين المنهج التربوي الخاص بالتربية التحضيرية.
- ان تفعل جزئيات هذه الدراسة، من خلال تطوير المناهج، إثراء الأنشطة، تحديث أساليب التقويم.
- إعداد وتكوين معلمي التربية التحضيرية في الجزائر من خلال برامج تكوين مستمرة ودورية لتعزيز جودة تطبيق المناهج الجديدة.

خاتمة

- استغلال والاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة، لتحقيق تنمية كاملة من الجانب العقلي والجسمي للطفل، اكتساب المهارات الأساسية، وبناء الفضول وحب الاستكشاف، وتنمية التكيف الاجتماعي والعاطفي، والكشف المبكر عن صعوبات التعلم.
- نقترح توسيع نطاق رياض الأطفال ودمجها بالمناهج الوزارية، والعمل على إتاحة تعليم طفل ما قبل المدرسي للجميع.
- نقترح وضع منهج وزاري موحدة يركز على التنمية الشاملة للطفل من جميع الجوانب (جسدية، عقلية، اجتماعية، وعاطفية).
- نقترح وضع أنشطة وبرامج تدعم مشاركة الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية للطفل في هذه المرحلة أي إشراك الأسرة في بعض النشاطات التعليمية، لما لها هذه الأنشطة من فعالية كبيرة في الدول التي توفرها.
- نقترح من خلال هذه الدراسة استمرار الاستطلاع والنقصي في هذا الموضوع والعمل عليه من خلال دراسات تجريبية طويلة المدى كمتبع مجموعة من الأطفال الذين تلقوا تعليمًا مبكرًا في رياض الأطفال ذو معايير ممتازة ومقارنتهم بمجموعة لم تتلقَ هذا النوع من التعليم، وقياس الفروق في أدائهم في الحياة المدرسية اللاحقة، مهاراتهم الاجتماعية.
- نقترح وضع واعداد برامج تدخل مبكر مصممة خصيصًا للأطفال الذين تظهر عليهم علامات صعوبات في التعلم، وقياس مدى تحسن قدراتهم وتكيفهم الاجتماعي.
- نقترح دراسة حول مقارنة فعالية أنواع مختلفة من الأنشطة القائمة على اللعب (مثل اللعب الحر، اللعب الموجه، الألعاب التعليمية) على تنمية مهارات الإبداع وحل المشكلات لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة واستغلال نتائجها في ما نقدمه للطفل في المدارس الجزائرية.



قائمة المراجع:

1. ابو الحمد احمد, ا. ا. (2023). دور السينوغرافيا في تنمية بعض مهارات الادراك البصري لدى اطفال الروضة . *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببور سعيد*. 26 ,
2. ابو شنب, ر. ش. (2023). اعتبارات تصميم الصور الفوتوغرافية الرقمية التفاعلية المستخدم في الوسائط المتعددة التعليمية التفاعلية لتنمية مهارات لدى طفل ما قبل المدرسة . *مجلة العمارة و الفنون و العلوم الانسانية*. 9 ,
3. احمد علي, ا. (2003). *اصول التربية* . عمان: دار المناهج ط2.
4. احمد, ا. ك & .حسن, و. ي. (2016). أثر أنواع التقويم (تمهيدي-تكويني-ختامي) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات . *مجلة الفتح*. 65
5. اروى خليل, ع. ي. (2024). فاعلية الألعاب التربوية في تنمية بعض المفاهيم الغذائية لطفل الروضة في ضوء المعايير العالمية . *مجلة البحوث التطبيقية في الطفولة المبكرة* Retrieved 37-76 , from https://journals.ekb.eg/article_390070_ff7fa3d2b58eefcfd33ec084ad39d11f.pdf
6. اسحق الفرحان، و توفيق مرعي. (2009). *المنهاج التربوي*. القاهرة- مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.
7. اسماعيل, ع. م. (1997). *المنهج في اللغة العربية (سلسلة تربوية في مناهج تدريس اللغة العربية وعلوم الشريعة)*. القاهرة: مكتبة وهبة Retrieved from https://archive.org/details/20221023_20221023_1403/mode/2up
8. الاشهب, ا. ع. (2023). تقويم مجالات الاهداف التربوية و مستوياتها في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية . *مجلة البحوث الاكاديمية (العلوم الانسانية)* Retrieved from <https://lam-journal.ly/index.php/jar/article/view/536/424> 25 ,
9. البار, ع & .بن فردي, ض. (2017). تعليمية الاصوات اللغوية في المرحلة التحضيرية . *مجلة الباحث* Retrieved from <https://asjp.cerist.dz/en/article/95360> 125-146 ,
10. البجة, ع. ح. (2001). *اساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها* . العين الامرات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعة.

11. التدرج السنوي لقسم التربية التحضيرية. (2018). مديرية التعليم الاساسي . Retrieved from <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/plan-ann-presce.pdf>
12. التميمي, م. م. & ., المهجة, ن. ا. (2018). دراسة تحليلية لمحتوى المواد الدراسية في قسم علوم الحياة في ضوء مهارات الاسعافات الاولى. مجلة كلية الاسلامية الجامعة 380-414. Retrieved from <https://iu-juic.com/index.php/juic/article/view/1485/1403>
13. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية, (2008). يناير 27. (القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04. الفصل الثاني التربية التحضيرية المادة 38 39. الجزائر, الامانة العامة لتحرير, الجزائر: مطبعة الحكومة.
14. الحبيب, ر. (2020). واقع التقويم التربوي بمرحلة التعليم الابتدائي من منظور تمثلات المعلمين للمفاهيم البيداغوجية. اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية, ورقلة: قسم علم النفس و علوم التربية- <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/24393/1/rehiem%20elhabib.pdf>
15. الحريري, ر. (2010). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
16. الخروصي, ح. ب., الريامي, ح. ب. & ., الحوسني, س. ب. (2021). معايير جودة التقويم التربوي - مراجعة تحليلية نظرية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 21, doi:10.21608/jasep.2021.181154
17. الخولي, ا. ا. & ., اسامة, ك. (1982). التربية الحركية للطفل. القاهرة مصر: دار الفكر العربي.
18. الدمرداش, ع. س. (1972). المناهج. القاهرة: دار العلوم للطباعة و النشر.
19. السعودي, ت. ع. (2019). فعالية استراتيجيات المشروع في تنمية بعض القيم الاخلاقية لدى طفل الروضة. مجلة التربية. 2, ,
20. السليتي, ف. (2008). استراتيجيات التعلم والتعليم - النظرية والتطبيق. الاردن: عالم الكتب الحديث - جدار للكتاب العالمي.
21. الشلبي, ا. م. (1984). تقويم المناهج بإستخدام النماذج. بغداد: مطبعة المعارف.

22. العارضة، م. ع. (2003). *النمو النعري لطفل ما قبل المدرسة نظرياته و تطبيقاته*. عمان- الاردن: دار الفكر للطباعة و التوزيع و النشر.
23. العايب، ن. (2018). دور اللعب التربوي في تنمية قدرة الإبداع لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية من وجهة نظر المربيات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لولاية ميلة. *مجلة العلوم الانسانية لجامعة ام البواقي* 610-624. Retrieved from <https://asjp.cerist.dz/en/article/58831>
24. العبيد، ه. ب. (2022). تنمية المهارات الاجتماعية عند الاطفال المعاقين فكريا. *مجلة كلية التربية*. 5.
25. العتيبي، ف. &، الرويس، م. (2020). *تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالملكة العربية السعودية Evaluation of the Content of Mathematics Students Textbooks in the Primary School According to the National Standards for Mathematics Curricul.* 257-278. Retrieved from https://saep.journals.ekb.eg/article_110397_e86a43d609550dbffa5094c61c10882f.pdf
26. العرنوسي، ض. ا. &، المرشدي، ر. ر. (2018). تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني متوسط في ضوء الذكاءات التعددة. *مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية*. 52-90. Retrieved from <https://www.iraqoj.net/iasj/download/2a6a6e9db9caac5e>
27. العساف، ا. (2009). *مهارات اللغة لدى طفل الروضة*. عمان- الاردن: المجتمع العربي للنشر و التوزيع.
28. ألفرا، ا. (1997). *المنهاج التربوي المعاصر*. غزة: الجامعة الاسلامية.
29. اللجنة الوطنية للمناهج. (2004). *الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (5-6 سنوات)*. مديرية التعليم الاساسي، الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
30. اللقاني، ا. ح. &، الجمل، ع. ا. (1996). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة " في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة : عالم الكتب.
31. الناشف، ه. (2001). *برامج تربية الطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة-مصر: دار الفكر العربي.

32. الهاشمي, ع & .عطية, م .(2011). تحليل مضمون المناهج الدراسية .عمان: دار الصفاء لنشر و التوزيع.
33. الهاشمي, ل & .منصور, ب .(2016). فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة .مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية 39549/Retrieved from <https://asjp.cerist.dz/en/article/39549> , 162-172.
34. آمنة , ب & .العربي, ف .(2022). الألعاب التعليمية ودورها في تنمية بعض المهارات الاجتماعية من وجهة نظر الاساتذة (أطفال التربية التحضيرية نموذجا) .المجلة الجزائرية للأبحاث و الدراسات . 102-115 ,
35. اميطوش, م & .كبري, ز .(2020). التربية التحضيرية و تأثيره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي -دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية لولاية تيزي وزو .مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية .145-169 ,
36. ايدير, ا .(2011). التقويم واثره في العملية التعليمية .مجلة الممارسات اللغوية 6. Retrieved from <https://revue.ummtto.dz/index.php/pla/article/view/493/358>
37. أيوديا, ر. ا .(2023). التطور النفسي للشخصية الرئيسية يف الرواية "اللس والكالب"لنجيب محفوظ: يف نظرية إريك إريكسون .بحث جامعي مقدم لإستفتاء شروط الإختبار النهائي للحصول على درجة سرجانا .قسم اللغة العربية وأدابها كلية العلوم الانسانية, مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الاسلامية الحكومية.
38. بابطين, ن. ف .(2021). منهج مقترح لمرحلة رياض الاطفال لتنمية جوانب النمو المختلفة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة 2020 .المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل.12 ,
39. بحري, م. ي .(2012). المنهج التربوي (أسسه وتحليله) .عمان: دار الصفاء للنشر و التوزيع . Retrieved from https://archive.org/details/20200423_20200423_2350/page/n1/mode/2up
40. بدير كريمان .(2004). الرعاية المتكاملة للأطفال . مصر : عالم الكتب.
41. بسندي, خ., ابو حشيش, ع & .عبد الهادي, ن .(2005). مهارات في اللغة والتفكير .عمان- الاردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع.
42. بسيوني, ا. ع .(1991). المنهج و عناصره .القاهرة : دار المعارف.

43. بسيوني, م. ف. (1998). *الطفولة و الامومة " الطفولة "*. الاسكندرية : مركز الاسكندرية للكتاب.
44. بشارة, ج. (1983). *المنهج التعليمي*. بيروت: دار الرائد العربي.
45. بكير, م. (2016). واقع التربية التحضيرية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحوث التربوية و التعليمية* 203-225. Retrieved from <https://asjp.cerist.dz/en/article/33108>
46. بكير, م. (2016). واقع التربية التحضيرية من وجهة نظر المعلمين . *مجلة البحوث التربوية و التعليمية - بوزريعة* 9 ,
47. بن رابح, ا. (2023). نظرية النمو المعرفي عند جان بياجيه و اساسه المنطقي. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية* 1 ,
48. بن عبيد اليوبي, ع., الحياي, ع. ب., جودي, م. &., حسنين, م. ب. (2021). *رؤى حول التعليم العالي: تخطيط المناهج وتصميمها وتنفيذها*. جدة- المملكة العربية السعودية: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر. Retrieved from https://vp-academic-affairs.kau.edu.sa/Files/838/Files/162318_PHE_Curriculum_planning_design_and_implementation_ar.pdf
49. بن غبريط, ن. ر. (2004). *التعليم التحضيري في مرحلة الاصلاح*. الجزائر: منشورات المركز الوطني للبحث في الانثربولوجيا الاجتماعية و الثقافية. CRASC
50. بن يحيى, م. ز. (2009). *علم نفس الطفل والمراهق*. الجزائر: دار العرب للنشر و التوزيع.
51. بوحوش, ع. &., الذنيبات, م. م. (n.d.). *مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث*. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.
52. بورصاص, ف. ا. (2009). *تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر*. رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير. جامعة منتوري, قسنطينة الجزائر.
53. بوسنه, م. &., بوشينة, س. (2013). *التربية التحضيرية في البلدان العربية: الواقع و التحديات*. افكار و افاق 4 ,
54. بومدفع, ا. (2024). *التربية التحضيرية في المنظومة التربوية الجزائرية قراءة تحليلية نقدية لمنهاج التربية التحضيرية 5-6 سنوات*. *مجلة السراج في التربية و قضايا المجتمع* 2 ,
55. تمار, ي. (2018). *اصول تحليل المضمون و تقنياته*. بن عكنون الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

56. تولى, ف. (2019). تعليم مهارة الكلام في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية في مدرسة دار الحكم الابتدائية الاسلامية باتو .رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير .جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية-كلية الدراسات العليا, ملانج.
57. جنان, ل. ه. (2023). الخبرة الفنية و علاقتها بالنمو الجسدي لدى طفل الروضة .مجلة آداب الكوفة. 57 ,
58. حجاج, ع. ح & .عطية, م. ا. (1978). نظريات التعلم .الكويت: عامر المعرفة.
59. خطوط, ر & .جلاب, م. (2022). .التقويم التربوي .الجزائر: دار المتنبى للطباعة و النشر . Retrieved from [https://num.univ-](https://num.univ-msila.dz/DWE/public/attachements/2023/03/21/ktab-tkoym-trboy-mgmlpdf-rjo7xrms1679385017.pdf)
60. خماد, م. (2018). التربية التحضيرية في الجزائر الواقع- المعطيات .مجلة الدراسات و البحوث , 7-18.
61. رابحي, ا. (2013). .الاصلاح التربوي و اشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية - دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقارنة حل المشكل .-جامعة لحاج لخضر باتنة, باتنة.
62. راتب, ا. ك. (1990). .النمو الحركي .القاهرة: دار الفكر العربي.
63. رتيمي, ا. (2005). .التنشئة الاجتماعية و اشكالية العقلانية داخل المنظمة الصناعية دراسة ميدانية بمجمع صيدال اطروحة دكتوراه دولة في علم الاجتماع و علم التنظيم .المدينة, جامعة الجزائر كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية.
64. رتيمي, س & .زعموشي, ر. (2021). .دور المعلمات في تنظيم بيئة التعلم اثناء تطبيق منهاج التربية التحضيرية دراسة ميدانية لمعلمات اقسام التربية التحضيرية ببلدية الجلفة . مجلة المحترف لعلوم الرياضة و العلوم الانسانية و الاجتماعية . 4 ,
65. زرواتي, ر. (2002). .تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية . الجزائر : دار هومة.
66. زعموش, س & .بكيري, ن. (2022). .دور الاساليب التربوية في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية لدى طفل المرحلة التحضيرية .مجلة الدراسات في علوم الانسان والمجتمع . 71-86 , Retrieved from <https://asjp.cerist.dz/en/article/206027>

67. زينب يونس, ع. (2023). الاسهام النسبي للأسلوب المعرفي و القدرة على حل المشكلات في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية لدى اطفال الروضة . مجلة كلية التربية بينها . 143 ,
68. سحتوت, ا. م & ., جعفر, ز. ع. (2014). استراتيجيات التدريس الحديثة . الرياض: مكتبة الرشد - الناشرون Retrieved from <https://fr.scribd.com/document/469564892/> .
69. سعادة, ج. ا & ., ابراهيم, ع. م. (2004). المنهج المدرسي المعاصر . الاردن - عمان: دار الفكر.
70. سعيد زيان. (2007). مدخل الى علم النفس النمو. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.
71. سعيد شمسان, ا. (2019). تقويم برامج رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الرياض بمدارس مدينة تعز في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العالمية .مجلة السعيد للعلوم الانسانية و التطبيقية مجلة علمية محكمة Retrieved from 21-40. <https://www.sjhas.org/index.php/Journal/article/view/65/48>
72. سلمى على, أ. ع ., الواحد على , ع & ., على غبيش, ن. (2021). المعايير العالمية اللازمة لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة .مجلة تربية وثقافة الطفل_229322 Retrieved from https://jkfb.journals.ekb.eg/article_229322 , 157-186 .
73. سيد, ع. س. (2023). الخصائص النمائية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من زارعي القوقعة الالكترونية .مجلة الطفولة Retrieved from https://jchild.journals.ekb.eg/article_293743_ ,
74. سير, ن. ,تلي, ع & ., عيسو, ع. (2022). دور التربية التحضيرية في تنمية الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الاولى ابتدائي (دراسة ميدانية مقارنة) .مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية 205363 Retrieved from <https://asjp.cerist.dz/en/article/205363> , 159-179 .
75. سيومبو, ن. ج. (2022). تعليم مهارة القراءة في منظرو النظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا في مدرسة دار الرجاء الثانوية المتكاملة بليتار .مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير .قسم تعليم اللغة العربية جامعة الدراسات العليا, مالانج: جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية.
76. شارف, م. (2003). التعليم التحضيري في المدارس الابتدائية .تيزي وزو - الجزائر: دار الامل لطباعة و النشر و التوزيع.

77. شاعور، ا. & معروف، ل. (2018). واقع التربية التحضيرية في الجزائر . مجلة مجتمع تربيه عمل 5. ,
78. شبل، ب. (2000). *الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة* . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
79. صبري، م. ا. (2006). *المناهج ومنظومة التعليم* . السعودية: مكتبة الرشد.
80. صديق، م. ا. (2015). *تقويم منهج الجغرافيا و الدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية بالسودان* . مجلة العلوم الانسانية 02. ,
81. طعيمة، ر. ا. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الانسانية* . القاهرة : دار الفكر العربي.
82. عامر، ط. ع. (2008). *لتدريس المصغر* . عمان: دار اليازوري.
83. عبد الحميد، ه. (2008). *معجم مصطلحات التربية و علم النفس* . عمان -الاردن: دار البداية ناشرون و موزعون.
84. عبد الله الخليلي، ه. (2017). *تطوير ثلاث وحدات دراسية قائمة على منهج الخبرة في ضوء المعايير العالمية للطفولة المبكرة وقياس أثرها في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى أطفال الروضة في الأردن* . دراسات العلوم التربوية Retrieved from 63-76. ,
<https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/11297/8389>
85. عبد المطلب، ا. م. (2014). *لمهارات الحركية والفنية لاطفال الروضة* . القاهرة: دار الزهراء لنشر و التوزيع.
86. عبد المنعم، ا. م. & قرشي، ز. (2019). *تقويم محتوى منهج (اكتشف- تعلم - شارك) لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المهارات العلمية وبعض مهارات علم النفس الإيجابي من وجهة نظر معلمات الروضة* . دراسات في الطفولة والتربية 154-183. ,
87. عدنان، س. ع. (2018). *الاستقلالية و علاقتها بالتذكر لدى اطفال الرياض* . دراسات عربية في التربية و علم النفس 93. ,
88. عرفة محمود، ص. (2006). *مقومات المنهج الدراسي و التنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة* . القاهرة: عالم الكتب Retrieved from <https://archive.org/details/alidawdi77> .

89. عزيزة أحمد، م.، الجرواني، ه. & محمد علي، ن. (2021). فاعلية إستخدام كتاب الكتروني لتنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة فى ضوء وثيقة معايير جودة التعليم لمرحلة رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية* 174746. doi: 10.21608/ftjh.2021.174746-17-76 ,
90. عطية، س. & الوائلي، ج. (2018). المكونات الايجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لأطفال الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 2 ,
91. عطية، م. ع. (2009). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. الاردن: دار المناهج.
92. عمارة، ت. & نافع، س. (2018). اثر برنامج التربية التحضيرية في تنمية المهارات الحركية الاساسية لدى اطفال المرحلة التحضيرية الملحق بالمدرسة الابتدائية (5_6 سنوات). *مجلة علوم و ممارسات الانشطة البدنية والفنية*. 224-233 ,
93. عون، ع. & شعلال، ن. (2011). الكفايات الشخصية و الادائية لدى معلمات التربية التحضيرية . *ملتقى وطني حول التكوين بالكفايات في التربية*. (2. p)ورقلة : جامعة قاصدي مرباح.
94. فلوح، ا. (2023). قراءة في مفاهيم لمنهاج التربوي. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية* Retrieved from <file:///C:/Users/Master/Downloads/> , 181-188.
95. فوائد الرحمان، م. (2023). تطوير الكتاب المصاحب على اساس النظرية المعرفية لتعليم مهارة القراءة في المدرسة المتوسطة الاسلامية الحكومية 3 بجومبانج رسالة ماجستير. جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية، بملانج.
96. فوقيه، م. م. & احمد السيد، م. ا. (2022). فعالية برنامج قائم على اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى اطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطرابات قصور الانتباه و فرط النشاط. *مجلة كلية التربية*. 119 ,
97. قادري، آ. & حرיתי، ح. (2017). تأثير برنامج التربية الحركية في تنمية الذكاء لدى أطفال المرحلة التحضيرية (5-6 سنوات). *مجلة علوم وممارسات الانشطة البدنية* Retrieved from 1-8 , <https://asjp.cerist.dz/en/article/32488>
98. قدوري، ل. ع. (2021). النمو اللغوي لدى الاطفال الملتحقين و الغير لملتحقين برياض الاطفال . *مركز البحوث النفسية*. 1 ,
99. قدي، س. (2023). التعلم باللعب واثره في تنمية التفكير الابداعي لدى اطفال المرحلة التحضيرية في ضل المناهج التربوية الحديثة . *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. 562-577 ,

100. قيدوم، ا. & ، بوتليجة، ر. (2016). دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي سلوك Retrieved from 237-274. <https://asjp.cerist.dz/en/article/12492>
101. كتفي، ي. (2015). تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري - تحليل مضمون منهاج الدراسي . اطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه . كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية ، جامعة محمد لمين دباغين : سطيف 2.
102. كروش، س & ، بولحبال، ن. م. (2017). اثر الالعاب الحركية في تنمية الادراك الحسي - الحركي لأطفال التربية التحضيرية (5-6 سنوات) . معارف مجلة علمية دولية محكمة . 197-209 ,
103. لقرع، خ. (2021). اسس عملية التقويم في مرحلة التربية التحضيرية . مجلة المرتقى . 28-40 ,
104. لقرع، خ & ، بلعجين، س. (2021). التربية التحضيرية ودورها في تنمية المهارات اللغوية عند الطفل بين الواقع و المأمول . مجلة فصل الخطاب. 4 ,
105. مجدي، ع. ا. (2000). موسوعة المناهج التربوية . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
https://archive.org/details/mwsoat_almanahej_attarbwy/page/n3 Retrieved from
106. محادين، ح & ، النوايسة، ا. ع. (2013). النمو الإنفعالي والإجتماعي للطفل : من منظور نفسي إجتماعي . دار اثراء: عمان.
107. محمد خماد. (2018). التربية التحضيرية في الجزائر - الواقع و التحديات. مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية - الوادي، 27.
108. محمد علي، ح. ا. & ، علي ابراهيم، ا. خ. (2015). برنامج مقترح لتعليم العلوم و التكنولوجيا و الرياضيات بمرحلة رياض الاطفال في ضوء المعايير العالمية . مجلة التربية العلمية Retrieved 1-56. [from https://mktm.journals.ekb.eg/article_112993_](https://mktm.journals.ekb.eg/article_112993_)
109. محمد، ع. ا. (1990). تاريخ الفكر الفلسفي في الاسلام . مصر: دار المعرفة الجامعية.
110. محمد، ع. ع. (2005). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم بين اطفال الروضة . مجلة رعاية و تنمية الطفولة - جامعة المنصورة. 3 ,
111. مدادي، ل. (2024). الخصائص النمائية لتلاميذ التربية التحضيرية وتطبيقاتها التربوية . مجلة الابراهيمي للدراسات النفسية والتربوية. 13-28 ,

112. مدور , م., دبراسو, ف & ., جعفر, ص .(2016). تقويم برنامج التربية التحضيرية في ضوء النماذج المعاصرة .مجلة دفاتر- Retrieved from <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/8922>
113. مدور , م., دبراسو, ف & ., جعفر, ص .(2013). تقويم برنامج التربية التحضيرية في ضوء النماذج المعاصرة . مجلة دفاتر. 9 ,
114. مدوري, ي .(2020). التعليم ما قبل المدرسة - رياض الاطفال نموذجا .مجلة الاثر للدراسات النفسية و التربوية. 1 ,
115. مديرية التعليم الاساسي .(2004). الدليل التطبيقي لمنهاج التربية الحضرية . وزارة التربية الوطنية , الجزائر .
116. مسعد, ا. ز., عبد الفتاح, ا. ا. & ., ابراهيم, ه. س .(2023). درجة تضمين معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية صغار الأطفال في مؤسسات رياض الأطفال في محافظة دمياط .(NAEYC) مجلة كلية التربية _ Retrieved from https://journals.ekb.eg/article_324165 188-226 ,
117. مصطفى, ص. ع .(2004). المناهج الدراسية .السعودية: دار المريخ.
118. مغفور, ت .(2017). تطوير المنهج النشاطي لتعليم اللغة العربية للبرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية . رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير .مالانج, كلية الدراسات العليا, اندونيسيا: جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية.
119. مقاتل, ل .(2016). تقويم المناهج في ضل الاصلاحات التربوية في الجزائر .مذكرة لنهاية الدراسة لنيل شهادة الماجستير .كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية, الجزائر بسكرة: جامعة محمد خيضر . Retrieved from <http://thesis.univ-biskra.dz/2783/1>
- مقداد, ي .(2000). التربية الاخلاقية الانسانية . الرياض: دار عالم الكتب , ط 3.
120. مليكة شعباني .(2017). اهمية التربية الفنية والتشكيلية في تنمية مهارتي التمييز البصري والعضلات الدقيقة لطفل المرحلة التحضيرية (دراسة ميدانية) .مجلة التربية و الصحة النفسية . 4-40 , Retrieved from <https://asjp.cerist.dz/en/article/241975>
121. منشور التدابير التنظيمية والتربوية , (2008). افريل المؤرخ في 20 .(تعلق بتدابير تنظيمية وتربوية خاصة بالتربية التحضيرية .الجزائر .

122. منصور ، أ.، ناصر ، م & ، منال، م .(2020). نموذج مقترح لروضة ذكية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الرابطة الوطنية الامريكية لتربية صغار الاطفال .NAEYC/المجلة العلمية . 35 ,
file:///C:/Users/Master/Downloads/SJSW_Volume Retrieved from
123. منصور، أ & ، ذخيرة، أ .(2020). نموذج مقترح لروضة ذكية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الرابطة الوطنية الامريكية لتربية صغار الاطفال .(naeyc) /المجلة العلمية . 97-121 ,
https://sjsw.journals.ekb.eg/article_228766_ Retrieved from
124. منصوري، ص ،، بزاوي، ن .(2022). الاستعداد المدرسي لدى طفل التربية التحضيرية .مجلة الفكر المتوسطي Retrieved from <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/210208> , 235-250 .
125. منصوري، ص & ، بزاوي، ن .(2022). الاستعداد المدرسي لدى طفل التربية التحضيرية . مجلة الفكر المتوسطي.2 ,
126. ناصف، م & ، عطية، م. ه .(1978). نظريات التعلم . الكويت: دار المعرفة.
127. ورده عادل ، ع .(2023). الفعالية التعليمية الخاصة بالمتعلم بمدارس التربية الخاصة في ضوء وثيقة معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .مجلة كلية التربية بالمنصورة . 1989-2018 ,
https://journals.ekb.eg/article_322278 Retrieved from
128. وزاني، م & ، صدار، ل .(2018). الملح التعليمي لاطفال التربية التحضيرية والقدرة على تحويل المعرفة الضمنية الى معرفة صريحة .مجلة متون Retrieved from 225-244 ,
<https://asjp.cerist.dz/en/article/83824>
129. وصال الغازي اطعيمة، و تماضر عبد الجبار ابراهيم .(2023). منظمة اليونسكو دراسة تاريخية في النشأة و المهام 1848/1945. مجلة كلية التربية الاساسية، 412-435. تم الاسترداد من
<https://cbej.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/cbej/article/view/10543/9399>
130. سليم، م. ص ،، سليمان، ي. ع ،، مينا، ف. م.، عفيفي، ي.، شحاتة، ح & ، فراج، م. ح .(2006). بناء المناهج و تخطيطها .الاردن: دار الفكر Retrieved from
https://archive.org/details/benaa_almanahej/page/n1/mode/2up
131. يخلف، ر .(2014). النمو المعرفي في مرحلة الطفولة المبكرة .آفاق علمية.09 ,
132. يوسف، ر & ، حذام ، ع .(2005). طرائق التدريس منهج. اسلوب ،وسيلة .دار المناهج: الاردن.
133. تطوير وحدات من المنهاج الوطني التفاعلي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن في ضوء المعايير العالمية .مجلة العلوم التربوية Retrieved from 19-75 ,
<http://212.138.118.109/index.php/joes/article/view/331/277>

المراجع باللغة الاجنبية:

1. Bahmaee, A., Saadatmand, Z., & Yarmohammadian, M. (2016). Principle Elements of Curriculum in the Preschool Pattern of Montessori. *International Education Studies*, 9, No. 1. doi: 1913-9020 E-ISSN 1913-9039
2. Basaran , M., Dursun, B., Gur Dortok, H., & Yilmaz, G. (2021). Evaluation of Preschool Education Program According to CIPP Model. *Pedagogical Research*, 1-13. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304437.pdf>
3. Erikson , E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W.w. Norton and Compny Inc.
4. Istiqomah, R. (2021). طريقة تعلم مهارة القراءة على النظرية الاجتماعية المعرفية لألبرت باندورا في معهد -التوفيق-السلفي بداو ملانج. *Arabic Language Science and Learning*, 1.
5. Kirchner Stone , M. (1985). Ralph W. Tyler's Principles of Curriculum, Instruction and Evaluation: P aluation: Past Influences and Pr ast Influences and Present E esent Effects. *Dissertation*. Loyola University Chicago, Chicago: Loyola a eCommons. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/84858907.pdf>
6. LAWSHE, C. (1975). A QUANTITATIVE APPROACH TO CONTENT VALIDITY. *PERSONNEL PSYCHOIOGY*, 563-575. Récupéré sur <https://parsmodir.com/wp-content/uploads/2015/03/lawshe.pdf>
7. Lillard, A. (2005). *Montessori THE SCIENCE BEHIND THE GENIUS*. THE UK Oxford: Oxford University Press. Retrieved from [https://books.google.dz/books?id=eq1JDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Lillard,+A.+S.+\(2005\).+Montessori:+The+Science+Behind+the+Genius.+Oxford+University+Press.&source=entity_page&newbks=0&hl=fr&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.dz/books?id=eq1JDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Lillard,+A.+S.+(2005).+Montessori:+The+Science+Behind+the+Genius.+Oxford+University+Press.&source=entity_page&newbks=0&hl=fr&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
8. Lillard, A., & M Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*. doi:10.1126/science.1132362
9. Loeffler, M. (2002). THE ESSENCE OF MONTESSORI. *THE MAGAZINE OF THE AMERICAN MONTESSORI SOCIETY*, 14 (1), 34-36. Récupéré sur <https://faculty.tamuc.edu/jthompson/Montessori/documents/Loeffler2002.2021EssenceMontessori.MontessoriLife.pdf>
10. Namukasa, I., & Aryee, K. (2021). Pedagogical Knowledge for Teaching Mathematics in Montessori Schools. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), em0646. Récupéré sur <https://www.semanticscholar.org/reader/887e1863fcee4791d9fd3d43a53d2cd2d68c9fe3>
11. Namukasa, I., & Lartebea Aryee, K. (2021). Pedagogical Knowledge for Teaching Mathematics in Montessori Schools. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 1-20. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1327322.pdf>
12. Nawawi, M. (2017). PENGEMBANGAN KURIKULUM PENDIDIKAN BAHASA ARAB. *An-Nabighoh Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Bahasa Arab*, 19(1):85. doi:10.32332/an-nabighoh.v19i1.759
13. S. Lillard, A. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *The NAMTA Journal*, 2. Récupéré sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077161.pdf>

14. Sansanelli, R., & Ackerman, D. (2010). The Source of Child Care Center Preschool Learning and Program Standards: Implications for Potential Early Learning Challenge Fund Grantees. *Early Childhood Research & Practice*, 1-14. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889715.pdf>
15. Shang, N., Ngalm, V., & Nyuysemo, N. (2021). EDUCATION AS THE DEVELOPMENT OF HUMAN POTENTIALITIES IN MARIA MONTESSORI'S "EDUCATION FOR A NEW WORLD". In book: *APPROCHES PHILOSOPHIQUES ET SCIENTIFIQUES DE L'HUMAIN*, (pp.89 - 108). Récupéré sur https://www.researchgate.net/profile/Nelson-Shang/publication/355094633_EDUCATION_AS_THE_DEVELOPMENT_OF_HUMAN_POTENTIALITIES_IN_MARIA_MONTESSORI'S_EDUCATION_FOR_A_NEW_WORLD/links/615d36a150be55072887e8a4/EDUCATION-AS-THE-DEVELOPMENT-OF-HUMAN-POTENTIALITIE
16. Soo Hyang, C. (2008, مارس). خلاصة توجيهية صادرة عن اليونسكو بشأن الطفولة المبكرة استراتيجيات. لتحقيق هدف التعليم للجميع المتعلق بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. *خلاصة توجيهية صادرة عن اليونسكو*. لتتحقيق هدف التعليم للجميع المتعلق بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. *الطفولة المبكرة*, pp. 1-4. Récupéré sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158687_ara
17. Thomas, R., & Liu, D. (2024). Preparing early educators for the current context of social emotional learning: A content analysis of course descriptions. *CULTURE, EDUCATION, AND FUTURE*, 1. Récupéré sur file:///C:/Users/Master/Downloads/Preparing_early_educators_for_the_current_context_.pdf
18. Yildirim Doğru, S., & Doğru, H. (2024). Use of Montessori Education for Therapeutic Purposes in Individuals with Special Needs. *Preschool Education: Global Trends*, 5, 7–19. Récupéré sur <https://pdfs.semanticscholar.org/c1ff/1a318e1feb4e2f1f676a51c145bd4ce553e0.pdf>
19. Zarybnisky, E. (2010). A Ray of Light: A Mixed-Methods Approach to Understanding Why Parents Choose Montessori Education. *Dissertations, Theses, and Student Research*. University of Nebraska, Lincoln. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1032&context=cehsedaddiss>
20. داود, أ. &., العليمات, ع. (2020).
21. الاردن: دار الوراق لنشر و التوزيع تحليل المناهج و تقويمها و نقدها. (2002). ضممه, ع.
22. Albert Bandura .(1989) .Human Agency in Social Cognitive Theory .*American Psychological Association*.9 ‘
23. Almahira, M., Wulandari, C., Dian Azzahra, N., Intan Aulia, S., Falah, A., Serina, . . . Siti, i. (2022). GESTALT & SOCIAL LEARNING THEORY PSIKOLOGI PELATIHAN ORANG DEWASA. *FAKULTAS PSIKOLOGI UNIVERSITAS PANCASILA*, Kelompok_4.
24. April LeeAnn Staubs . (2015). Guidance policies in NAEYC accredited early childcare programs and how they address challenging behaviors across the United States. San Diego State University, San Diego State. Récupéré sur <https://www.proquest.com/openview/1f2f7cb650b167d42abfee4d437ab0c1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
25. Barbara, T., M.Suzanne , D., & M.Susan , B. (2001). *Eager to learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: NATIONAL ACADEMY PRESS.

26. benghabrit, n. r. (2005). *LE PRÉSCOLAIRE EN ALGÉRIE. ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES*. ALGÉRIE: CRASC.
27. Bikos, K., & Gregoriadis, A. (2012). Moral judgments of sociometrically neglected children concerning their bullying experiences in the first grade. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(9).
28. Britannica, T., & Editors of Encyclopaedia. (2024, July 24). *preschool education*. Retrieved from Britannica: <https://www.britannica.com/topic/preschool-education>
29. Children, t. N. (2009, 8 3). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Récupéré sur NAEYC: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
30. Chumark, C., & Puncreobutr, V. (2016). Developing Basic Mathematical Skills of Pre-School Children by using Plasticized Clay. *Journal of education and practice*, 7(12).
31. COHEN, J. (1960). A COEFFICIENT OF AGREEMENT FOR NOMINAL SCALES. *EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT*, 37. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
32. Davidson films (Réalisateur). (2011). *B. F. Skinner: A Fresh Appraisal* [Film].
33. Dr. YUBERTI, M., & Lampung, B. (2014). *teori pembelajaran •PEMBELAJARAN DAN PENGEMBANGAN BAHAN AJAR DALAM PENDIDIKAN*. Indonesia: Anugrah Utama Raharja.
34. Gallahue, d. (1995). *Developmental Physical Education for Today's School Children 3rd Edition*. Brown & Benchmark .
35. Hirsh-Pasek, k., Golinkof, R., Singer, G, D., & Berk , L. (2009). A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence. *University Press: Oxford, UK*.
36. John, B. (2004, SEPTEMBER 26). Les Programmes éducatifs pour la petite enfance. *note de l'UNESCO sur la politique la petite Enfance*, pp. 1-2. Récupéré sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137401_fre
37. MAHMUDI, M. (2016). PENERAPAN TEORI BEHAVIORISTIK DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB (KAJIAN TERHADAP PEMIKIRAN BF. SKINNER). *Proceedings of the National Arabic Language Conference* (pp. 429-435). Malang: Universitas Negeri Malang, Jl. Semarang 5.
38. Margolis, J., & May-Varas, S. (2022.). *Educational Learning Theories: 3rd Edition*. Georgia: GALILEO, University System of Georgia.
39. Maria Spirakus. (2018). A COMPARATIVE DOCUMENT ANALYSIS ON EARLY CHILDHOOD TEACHER STATE REQUIREMENTS, NAEYC STANDARDS AND DEVELOPMENTAL THEORIES. Northern Arizona University, Northern Arizona. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/60ad4108128ff853263300d5f970f7ba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
40. Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj science of learning*, 11. Retrieved from <https://www.nature.com/articles/s41539-017-0012-7>
41. McHugh, M. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochem Med*, 276–282. Retrieved from <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3900052/>
42. Merrell, K. (1994). Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Test Manual. *Clinical Psychology Publishing Company, Inc. ERIC*, 697 .

43. Michelle , K., Alissa , M., Batts, A., Perdue, B., Dean, S., & Charity , C. (2022). *NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items*. Récupéré sur National Association for the Education of Young Children: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/2022elpstandardsandassessmentitems-compressed.pdf>
44. MONTESSORI, M. (1912). *THE MONTESSORI METHOD*. NEW YORK: FREDERICK A STOKES COMPANY MCMXII. Récupéré sur <https://ia800909.us.archive.org/6/items/cu31924032538500/cu31924032538500.pdf>
45. Myers, r. (2006). *Quality in program of early childhood care and education (ECCE)*. Retrieved from UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147473>
46. naeyc. (n.d.). *DAP: Planning and Implementing an Engaging Curriculum to Achieve Meaningful Goals*. Retrieved from National Association for the Education of Young Children: <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/planning-curriculum>
47. NAEYC *Early Childhood Program Standards*. (2024, 11 15). Récupéré sur NAEYC: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/2024_early_childhood_program_standards_2.pdf
48. NAEYC *Early Learning Program Standards*. (2018). Retrieved from National Association for the Education of Young Children: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/overview_of_the_standards.pdf
49. NAEYC. (n.d.). *National Association for the Education of Young Children*. Retrieved from Learn about NAEYC: <https://www.naeyc.org/about-us>
50. OKOJIE, M. U. (2023, april). USING CURRICULUM MAPPING AS A TOOL TO MATCH STUDENT LEARNING OUTCOMES IN SOCIAL STUDIES. INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES DEPARTMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS AND INSTRUCTION, NICOSIA: NEAR EAST UNIVERSITY. Retrieved from <https://docs.neu.edu.tr/library/9596886548.pdf>
51. Phillips, J. (1969). *The origins of intellect : Piaget's theory*. United States of America: Library of Congress.
52. PIAGET, J. (1965). *THE ORIGINS OF. INTELLIGENCE. IN CHILDREN*. United States of America: , Inc.Press Universities International .
53. Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *Memory and in-telligence*. New York: Basic Books.
54. Rao, N., Wong, J., Sun, J., & Weekes, B. (2014). *Early childhood development and cognitive development in developing countries: A rigorous literature review*. Hong Kong: Faculty of Education.
55. Rohman, F. (2023). *اثر مفهوم المنهج التربوي تقليديا و حديثا في منهج التربية التحضيرية*. *Arabic Education*, 2. Retrieved from <https://doi.org/10.55352/pba.v3i2.641>
56. Serap Sevimli, C., Kirazci, S., & Ince, M. (2011). Preschool Movement Education in Turkey: Perceptions of Preschool Administrators and Parents. *Early Childhood Education*, 39(5).
57. Spira, E., & Fischel, J. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7).

58. STANDING, E. (1957). *Maria Montessori -- Her Life and Work*. London: The New English Library Limited. Retrieved from <https://archive.org/details/standing-e.-m.-maria-montessori-her-life-and-work-1962/page/n3/mode/2up>
59. U.S. Department of Education. (2004, march 4). *Serving Preschool Children Under Title I Non-Regulatory Guidance*,. Retrieved from U.S. Department of Education: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/preschoolguidance.pdf>
60. UNESCO. (2013). *Éducation et protection de la petite enfance (EPPE)*. Retrieved from UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222118_fre
61. UNESCO. (2024). *Transforming Education Towards SDG 4 Report of a global survey on country actions to transform education*. Récupéré sur UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390204>
62. Unit, C. P. (Director). (2015). *ما المقصود بمفهوم "الاحتفاظ" لدى بياجيه؟ - What is Piaget's concept of "conservation"* [Motion Picture].
63. Zhou, M., & Brown, D. (2015). *Educational Learning Theories: 2nd Edition*. Education Open Textbooks.



المُلحق رقم (01) جدول يوضح قائمة السادة المحكمين

قائمة المُحكمين

الرقم	الرتبة/ الدرجة العلمية	المؤسسة
01	أستاذ تعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة قسم علوم التربية وعلم النفس
02	أستاذ تعليم العالي	
03	أستاذ تعليم العالي	
04	أستاذ محاضر أ	
05	أستاذ محاضر أ	
06	أستاذ تعليم العالي	
07	أستاذ التعليم العالي	
08	أستاذ محاضر أ	
09	أستاذ محاضر أ	
10	أستاذ محاضر ب	جامعة باتنة قسم علوم التربية وعلم النفس
11	أستاذ محاضر ب	جامعة محمد خيضر بسكرة قسم علوم التربية وعلم النفس
12	أستاذ محاضر ب	
13	أستاذ محاضر ب	

الملحق رقم (02) يمثل نموذج تفريغ النتائج لحساب الثبات بين محللين

عدد جمل التحليل 445

دفتر الأنشطة اللغوية لتربية التحضيرية

عناصر المنهج	المعايير	نعم		لا		المجموع	الاتفاق
		م1	م2	م1	م2		
الاهداف	الجانب المعرفي	9	10	17	15	51	22
	الجانب الوجداني	16	15	0	2	33	14
	الجانب الاجتماعي	4	5	1	0	9	4
	الجانب الحس حركي	10	11	7	8	36	15
	الجانب الجسدي	2	2	8	7	19	9
	المجموع	41	43	33	32	148	64
المحتوى	الشكل	5	4	2	2	13	6
	المضمون	10	8	1	1	20	9
	التنظيم	2	2	2	2	8	4
	المجموع	17	14	5	5	41	19
الانشطة	الأنشطة المهارية الحس حركية	6	7	6	5	24	11
	الأنشطة المعرفية	8	8	7	7	30	15
	الأنشطة الاجتماعية	1	1	5	5	12	5
	الأنشطة الوجدانية	1	2	3	2	8	3
	الأنشطة الجسدية	2	2	11	8	23	10
	المجموع	18	20	32	27	97	44
التقويم	التقويم التكويني	10	9	0	1	20	9
	المجموع	10	9	0	1	20	9

م1: ترمز الى المحلل 1

م2: ترمز الى المحلل 2

الملحق رقم (03) يمثل نموذج تفريغ النتائج لحساب الثبات بين محللين

عدد جمل التحليل 413

دفتر الأنشطة العلمية لتربية التحضيرية

عناصر المنهج	المعايير	نعم		لا		المجموع	الاتفاق
		م1	م2	م1	م2		
الاهداف	الجانب المعرفي	26	25	4	4	59	23
	الجانب الوجداني	1	2	13	12	28	12
	الجانب الاجتماعي	1	0	5	6	12	5
	الجانب الحس حركي	13	11	5	4	33	13
	الجانب الجسدي	5	5	5	5	20	10
	المجموع	46	43	32	31	152	63
المحتوى	الشكل	6	4	0	2	12	4
	المضمون	10	8	2	4	24	10
	التنظيم	2	2	2	2	8	4
	المجموع	18	14	4	8	44	18
الانشطة	الأنشطة المهارية الحس حركية	7	6	5	6	24	10
	الأنشطة المعرفية	12	13	1	1	27	13
	الأنشطة الاجتماعية	0	2	6	4	12	4
	الأنشطة الوجدانية	3	2	1	2	8	4
	الأنشطة الجسدية	3	3	9	9	24	12
	المجموع	25	26	22	22	95	43
التقويم	التقويم التكويني	9	7	3	2	21	9
	المجموع	9	7	3	2	21	9

م1: ترمز الى المحلل 1

م2: ترمز الى المحلل 2

الملحق رقم (04) جدول تحليل لحساب الثبات حسب معادلة كابا كوهن

المحلل 2		المحلل 1		الفئات
لا	نعم	لا	نعم	
30	128	29	131	1
9	15	9	18	2
6	8	6	8	3
18	140	19	143	4
9	314	9	310	5
6	2100	6	2108	6
0	2954	0	2964	7
0	1775	0	1780	8
8	90	8	98	9
4	7	3	7	10
6	2	6	2	11
5	217	5	216	12
11	64	11	61	13
0	492	0	490	14

الملحق رقم (05) يوضح جدول تفسير النتائج حسب كايبا كوهن

Interpretation of Cohen's kappa.

Value of Kappa	Level of Agreement	% of Data that are Reliable
0-.20	None	0-4%
.21-.39	Minimal	4-15%
.40-.59	Weak	15-35%
.60-.79	Moderate	35-63%
.80-.90	Strong	64-81%
Above.90	Almost Perfect	82-100%

المُلحق رقم (06) يُمثل أداة الدراسة في صورته النهائية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي دراسات عليا (الدكتوراه)

أداة البحث حول:

شبكة تقويم منهج التربية التحضيرية في ضوء المعايير العالمية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته اساتذتي الافاضل

ستقوم الباحثة بالدراسة الموسومة بعنوان تقويم منهج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية في ضوء المعايير العالمية دراسة تحليلية تقييمية للمنهاج الوزاري لتربية التحضيرية وكتب التربية التحضيرية وهذه أداة الدراسة التي تقيس الظاهرة اضعها بين ايديكم لغرض التحكيم.

تعليمات:

اسم ولقب الأستاذ: الرتبة:

الجامعة: التخصص:

عناصر المنهج	المعايير	المؤشرات	نعم		
			الترتبة	النسبة	التكرار
الاهداف	الجانب المعرفي	اكتساب المعرفة: يكتسب، يتعرف، يسمي، يستمع، يستكشف ، يستعمل، يلاحظ			
		استعاب المعرفة: يعين، يحدد، يميز، يفرز، يشطب، يملأ، يفهم، يَكون، يحافظ ، يصنف، يرتب، يجمع، يشكل، يقارن، يربط، يكرر، يستوعب، يضيف، يطبق، يحل.			
	الجانب الوجداني	الانتباه للمثيرات: يشعر ، ينفعل، يعي، يضحك، يبكي، يفرح، يحزن، يميل.			
		الاستجابة الجانبية: يلتزم، يحترم، يقدر، يحب، يتسامح، يتعاطف، يرفق.			
	الجانب الاجتماعي	التفاعل الاجتماعي: يتعاون، يساعد، ينصاغ، يستجيب، يخطط، يخاطر.			
		مهارات التواصل الغير لفضية: يلون، يكتب، يرسم، يُكمل، يُشكل، يقيم علاقة، يتبع ، يقص، يلصق، يُعد، يمارس، يطبق.			
	الجانب الجسدي	السلوك اللفظي الكلامي (اللغة): يتكلم، يقرأ، يعيد، يُعبر ، يسرد، يصف.			
		أنشطة تنمية الوعي الجسمي يتعرف الطفل على أجزاء جسمه يتعرف الطفل على وظائف اجزاء الجسم.			
		يتعرف على متطلبات جسمه.			
		أنشطة تعزيز الصحة البدنية أن يتعرف الطفل على الأطعمة الصحية.			
		ان يمارس الطفل النشاط البدني بشكل منتظم			
		تطوير المهارات الحركية شاملة لكل الجسم تمرين الجري تمرين القفز تمرين التسلق تمرين حركات التوازن			

			تطوير المهارات الحركية التي تشمل جزء واحد من أجزاء الجسم تمارين ما قبل الكتابة تمرين تناسق حركات العين و اليد		
			المؤشرات	المعايير	المحتوى
			الكتابة: وضوح الخط الحرف المستهدف بالخط الكبير الرقم المستهدف بالخط الكبير الحرف المستهدف بلون مغاير الرقم المستهدف بالخط الكبير	الشكل	
			التسلسل المنطقي من السهل الى الصعب		
			المساحات الفارغة متناسقة لتوزيع الجمل في الصفحة الواحدة.		
			مرتبط بالأهداف المعرفية الوجدانية المهارية (الحس حركية) الاجتماعية.	المضمون	
			يتنوع ثقافيا (أي ان يحتوي قصص وامثلة عن الثقافات المختلف)		
			موجها لتعزيز المهارات الحياتية الأساسية		
			موضح للأنشطة		
			التكامل بين المحتوى و استخدام الوسائط المرئية		
			مراعاة الفروقات الفردية (ملائم للبيئة الاجتماعية لطفل)		
			متوازن بين المهارات التعليمية والتنموية		
			يخدم التفاعل مع البيئة (أي قابل لتكييف)		
			مقسم إلى وحدات تعليمية صغيرة يمكن معالجتها بشكل تدريجي	التنظيم	
			يسير بشكل منطقي من السهل الى الأكثر تعقيدا.		
			محدد من حيث المواعيد الزمنية لكل نشاط.		

			الوقت منظم بين تضمين الأنشطة النظرية والعملية بشكل متوازن.		
			أنشطة الجري أنشطة التسلق أنشطة الركض أنشطة القفز الوسائل التعليمية: مسارات لجري، اعلام، شريط القياس، سلالم، كرات، حبال، أطباق بلاستيكية.	الأنشطة المهارية (الحس الحركية)	الأنشطة والوسائل
			الأنشطة الرياضية حركات التناسق.		
			أنشطة تعلم مسك القلم الوسائل التعليمية: قلم الحبر الجاف (الريشة)، قلم الرصاص، أقلام فلوماستر الملونة، حامله القلم		
			أنشطة الكتابة: أنشطة التتبع كتابة الحروف في الهواء تشكيل الحروف والأرقام الوسائل التعليمية: البطاقات التعليمية، الفيديوهات التوضيحية لنشاط، الصلصال و العجين، ألعاب تركيب الحروف لتشكيل كلمة		
			أنشطة الرسم والتلوين والقص: (الرسم الحر، الرسم بالأصابع، الرسم الموجه، رسم الطبيعة) الوسائل التعليمية: استخدام الفرش، الأقلام الملونة، ألوان شمعية و مائية، أوراق كبيرة، مقصات آمنة للأطفال		
			الأنشطة اللغوية: قراءة القصص والطفل يستمع. اشراك الطفل في رواية القصة. الوسائل التعليمية: بطاقات بها صور لمواقف وأحداث، دمي يدوية وألعاب تمثيلية	الأنشطة المعرفية	

			كتب، قصص مصورة وكتب تعليمية، بطاقات الكلمات، بطاقات تحتوي على الحروف وصور لكلمات تبدأ بتلك الحروف، وسائل صوتيات		
			الادراك والتفكير: أنشطة المطابقة أنشطة التصنيف أنشطة التمييز بين الاشكال أنشطة التمييز بين الاحجام الأنشطة الاستكشافية الوسائل التعليمية: بطاقات تحتوي على صور مختلفة، صور تحتوي على فروق طفيفة		
			الانتباه والتركيز: أنشطة الملاحظة أنشطة تتبع التعليمات أنشطة تسلسل الاحداث أنشطة تعرف على جسمي أنشطة التمييز بين الأصوات أنشطة المتاهة الوسائل التعليمية: بطاقات تعليمية، صور، مكعبات اشكال.		
			المجال الرياضي والعلمي: أنشطة العد أنشطة الحساب أنشطة المقارنة أنشطة القياس أنشطة العمليات الحسابية البسيطة الوسائل التعليمية: خشبيات، قريصات، كريات، أدوات قياس، صور		
			للألعاب والأنشطة الجماعية: أنشطة اللعب الوسائل التعليمية: أدوات زراعة، تنظيف، مكعبات بناء	الأنشطة الاجتماعية	
			الأنشطة الدرامية والمسرحية: أنشطة التمثيل		

			أنشطة لعب الأدوار أنشطة الغناء الاناشيد. الوسائل التعليمية: المسرح، آلات موسيقية		
			المشاركة في حفلات الأعياد الدينية. (القيم الدينية)		
			المشاركة في حفلات الأعياد الوطنية (القيم الوطنية)		
			أنشطة التخيل الوسائل التعليمية: عرض صور ، فيديوهات	الأنشطة الوجدانية	
			الأنشطة التعبيرية بالرسم، التعبير الوسائل التعليمية: بطاقات تعبيرية، قصص صوتية		
			أنشطة بمشاركة الاولياء رحلات، مسابقات مع الاولياء		
			أنشطة التوعوية بنظافة الجسم الوسائل التعليمية: فيديوهات توضيحية ، بطاقات ترتيب، صور	الأنشطة الجسدية	
			أنشطة الجري الوسائل التعليمية: ساحة، مسارات الجري		
			أنشطة التسلق: الوسائل التعليمية: السلام الصغيرة، الحبال		
			أنشطة القفز أنشطة التدحرج الوسائل التعليمية: الحبال، الاطواق		
			أنشطة الرسم أنشطة التلوين الوسائل التعليمية: أوراق بيضاء/ أقلام ملونة/ قلم رصاص		
			أنشطة التوازن والتنسيق المشي على خط مستقيم الدوران حول المخاريط الوسائل التعليمية:		

			خطوط مرسومة على الأرض، جذوع خشبية آمنة، مخاريط بلاستيكية		
			أنشطة تعزز الاستقلالية ترتيب الألعاب بعد الانتهاء من اللعب ارتداء الملابس. خلع المعطف. اللعاب بالكرات ألعاب شد الحبل الوسائل التعليمية: كرات		
			الأسئلة واضحة	التقويم التكويني	التقويم
			أفعال إجرائية		
			يقيس تحسن مهارة العد		
			يقيس تحسن مهارة الكتابة		
			يقيس تحسن مهارة القراءة		
			يقيس قدرة الطفل على التعبير		
			يقيس مهارة الاستماع		
			يقيس مهارة الملاحظة		
			يقيس قدرة الطفل على التعرف		
			يقيس قدرة الطفل على الفهم		
			يقيس قدرة الطفل على الاكتساب		

الملحق رقم (07)

بيان موقف الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (معايير برنامج الطفولة المبكرة naeyc)

مسودة المبادئ التوجيهية بشأن الحق في الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (اليونسكو)



NAEYC Early Childhood Program Standards

Position Statement Approved by the
NAEYC Governing Board 2005

A position statement of the National Association for the Education of Young Children

1. Relationships

Program Standard: The program promotes positive relationships among all children and adults to encourage each child's sense of individual worth and belonging as part of a community and to foster each child's ability to contribute as a responsible community member.

Rationale: Positive relationships are essential for the development of personal responsibility, capacity for self-regulation, for constructive interactions with others, and for fostering academic functioning and mastery. Warm, sensitive, and responsive interactions help children develop a secure, positive sense of self and encourage them to respect and cooperate with others. Positive relationships also help children gain the benefits of instructional experiences and resources. Children who see themselves as highly valued are more likely to feel secure, thrive physically, get along with others, learn well, and feel part of a community.

2. Curriculum

Program Standard: The program implements a curriculum that is consistent with its goals for children and promotes learning and development in each of the following areas: social, emotional, physical, language, and cognitive.

Rationale: A curriculum that draws on research assists teachers in identifying important concepts and skills as well as effective methods for fostering children's learning and development. When informed by teachers' knowledge of individual children, a well-articulated curriculum guides teachers so they can provide children with experiences that foster growth across a broad range of developmental and content areas. A curriculum also helps ensure that the teacher is intentional in planning a daily schedule that (a) maximizes children's learning through effective use of time, materials used for play, self-initiated learning, and creative expression as well as (b) offers opportunities for children to learn individually and in groups according to their developmental needs and interests.

3. Teaching

Program Standard: The program uses developmentally, culturally, and linguistically appropriate and effective teaching approaches that enhance each child's learning and development in the context of the program's curriculum goals.

Rationale: Teaching staff who purposefully use multiple instructional approaches optimize children's opportunities for learning. These approaches include strategies that range from structured to unstructured and from adult directed to child directed. Children bring to learning environments different backgrounds, interests, experiences, learning styles, needs, and capacities. Teachers' consideration of these differences when selecting and implementing instructional approaches helps all children succeed. Instructional approaches also differ in their effectiveness for teaching different elements of curriculum and learning. For a program to address the complexity inherent in any teaching-learning situation, it must use a variety of effective instructional approaches. In classrooms and groups that include teacher assistants or teacher aides and specialized teaching and support staff, the expectation is that these teaching staff work as a team. Whether one teacher works alone or whether a team works together, the instructional approach creates a teaching environment that supports children's positive learning and development across all areas.

4. Assessment of Child Progress

Program Standard: The program is informed by ongoing systematic, formal, and informal assessment approaches to provide information on children's learning and development. These assessments occur within the context of reciprocal communications with families and with sensitivity to the cultural contexts in which children develop. Assessment results are used to benefit children by informing sound decisions about children, teaching, and program improvement.

Rationale: Teachers' knowledge of each child helps them to plan appropriately challenging curricula and to tailor instruction that responds

to each child's strengths and needs. Further, systematic assessment is essential for identifying children who may benefit from more intensive instruction or intervention or who may need additional developmental evaluation. This information ensures that the program meets its goals for children's learning and developmental progress and also informs program improvement efforts.

5. Health

Program Standard: The program promotes the nutrition and health of children and protects children and staff from illness and injury.

Rationale: To benefit from education and maintain quality of life, children need to be as healthy as possible. Health is a state of complete physical, oral, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity (World Health Organization 1948). Children depend on adults (who also are as healthy as possible) to make healthy choices for them and to teach them to make healthy choices for themselves. Although some degree of risk taking is desirable for learning, a quality program prevents hazardous practices and environments that are likely to result in adverse consequences for children, staff, families, or communities.

6. Teachers

Program Standard: The program employs and supports a teaching staff that has the educational qualifications, knowledge, and professional commitment necessary to promote children's learning and development and to support families' diverse needs and interests.

Rationale: Children benefit most when their teachers have high levels of formal education and specialized early childhood professional preparation. Teachers who have specific preparation, knowledge, and skills in child development and early childhood education are more likely to engage in warm, positive interactions with children, offer richer language experiences, and create more high-quality learning environments. Opportunities for teaching staff

to receive supportive supervision and to participate in ongoing professional development ensure that their knowledge and skills reflect the profession's ever-changing knowledge base.

7. Families

Program Standard: The program establishes and maintains collaborative relationships with each child's family to foster children's development in all settings. These relationships are sensitive to family composition, language, and culture.

Rationale: Young children's learning and development are integrally connected to their families. Consequently, to support and promote children's optimal learning and development, programs need to recognize the primacy of children's families, establish relationships with families based on mutual trust and respect, support and involve families in their children's educational growth, and invite families to fully participate in the program.

8. Community Relationships

Program Standard: The program establishes relationships with and uses the resources of the children's communities to support the achievement of program goals.

Rationale: As part of the fabric of children's communities, an effective program establishes and maintains reciprocal relationships with agencies and institutions that can support it in achieving its goals for the curriculum, health promotion, children's transitions, inclusion, and diversity. By helping to connect families with needed resources, the program furthers children's healthy development and learning.

9. Physical Environment

Program Standard: The program has a safe and healthful environment that provides appropriate and well-maintained indoor and outdoor physical environments. The environment in-

cludes facilities, equipment, and materials to facilitate child and staff learning and development.

Rationale: The program's design and maintenance of its physical environment support high-quality program activities and services as well as allow for optimal use and operation. Well-organized, equipped, and maintained environments support program quality by fostering the learning, comfort, health, and safety of those who use the program. Program quality is enhanced by also creating a welcoming and accessible setting for children, families, and staff.

10. Leadership and Management

Program Standard: The program effectively implements policies, procedures, and systems that support stable staff and strong personnel, fiscal, and program management so all children, families, and staff have high-quality experiences.

Rationale: Excellent programming requires effective governance structures, competent and knowledgeable leadership, as well as comprehensive and well-functioning administrative policies, procedures, and systems. Effective leadership and management create the environment for high-quality care and education by

- ensuring compliance with relevant regulations and guidelines;
- promoting fiscal soundness, program accountability, effective communication, helpful consultative services, positive community relations, and comfortable and supportive workplaces;
- maintaining stable staff; and
- instituting ongoing program planning and career development opportunities for staff as well as continuous program improvement.

References

World Health Organization (WHO). 1948. "Preamble to the Constitution of the World Health Organization." In *Official Records of the World Health Organization*, Vol 2, 100. Geneva, Switzerland.

Draft Guiding Principles on the Right to Early Childhood Care and Education

UPDATED NOVEMBER 2024

Introduction

The Guiding Principles on the Right to Early Childhood Care and Education aim to clarify the normative content of the right to education concerning early childhood care and education (ECCE) rights. They are an outcome of various processes, series of discussions, research, and recommendations that emerged over the years concerning the normative framework and related implementation of ECCE rights.

In 2022, UNESCO convened 40 key ECCE stakeholders across three high-level meetings, leading to the [Global Partnership Strategy for Early Childhood](#) (GPS),¹ which highlights the importance of strengthening international and national normative frameworks. The former UN Special Rapporteur on the Right to Education (UNSR) [called](#) for a specific legal instrument to clearly define children's rights to free, high-quality ECCE, aligning these rights with SDG4 commitments.² By adopting the [Tashkent Declaration](#) at the 2022 UNESCO World Conference on ECCE, States committed to improving policy and legal frameworks to guarantee every child's right to ECCE,³ and urged civil society to explore the feasibility of supporting ECCE rights through an international legal framework, including under UNESCO's Evolving Right to Education Initiative.⁴ Research by UNESCO, civil society,⁵ and interdisciplinary projects led by the University of Oxford and the University of the Witwatersrand also underscored the need to strengthen ECCE's legal framework.⁶ Continuing this momentum, the current UNSR's 2023 report⁷ advocated for adopting ECCE guidelines, as proposed by experts and civil society.

The work of drafting Guiding Principles was initiated by forming a Working Group consisting of diverse experts including representatives from UNESCO, the UN Special Rapporteur on the right to education, civil society organisations and academia. While efforts are underway to explore a new legal instrument on the right to education through UNESCO's [Initiative on the evolving right to education](#), and to [elaborate and submit](#) to the Human Rights Council a draft optional protocol to the Convention on the Rights of the Child (CRC), the Guiding Principles aim to unpack and consolidate the existing legal obligations of States that are scattered across multiple human rights instruments and provide guidance for their implementation. This will inform and support the Initiative on the Evolving Right to Education and any other normative framework that will evolve at the national and international levels.

The drafting of the Guiding Principles began with an expert consultation on [Clarifying the legal framework of ECCE Rights: Key components and obligations](#) organized by UNESCO and the working group members in July 2023 with various ECCE rights experts including UN treaty body members, the UN Special Rapporteur on the right to education, academia and civil society organizations. Another briefing session was organized with members of the UN Committee on Economic, Social, and Cultural Rights and of the UN Committee on the Rights of the Child in February 2024.

The zero draft of the Guiding Principles, which was prepared after extensive research by the working group members, shared with states at the 56th session of the Human Rights Council in Geneva in June 2024. During the second semester of 2024, a series of consultations will be conducted across different regions with multiple stakeholders, including States, academia, UN agencies, civil society organizations, ECCE personnel and other development practitioners.

Principles vs. Practical Guidance

¹ UNESCO, Global Partnership Strategy for early childhood, 2021-2030, 11.

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380077?posInSet=2&queryId=9690c351-72d1-469b-8b25-bb1c51a25940>>

² UNSR, Report on 'Early Childhood Care and Education' (A/77/324) <[A/77/324: Early childhood care and education | OHCHR](#)>

³ Tashkent Declaration, para. 1(i)

⁴ Tashkent Declaration, para. 2(v)

⁵ UNESCO's global study on the [right to pre-primary education](#) (2021), whose development was supported by the Right to Education Initiative. A [study](#) (2018) by the Latin American Campaign for the Right to Education (CLADE) and the World Organisation for Early Childhood Education (OMEPE). A [report](#) (2021) published by Human Rights Watch.

⁶ Harnessing Global Data for Young Children, funded by the UK Research and Innovations Economic and Social Research Council

⁷ UNSR, 'Securing the right to education: advances and critical challenges', UN. Doc. A/HRC/53/27.

<<https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=A%2FHRC%2F53%2F27&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False>>

The Guiding Principles are divided into two types: ‘Principles’ and ‘Practical Guidance’.⁸ The Principles consolidate legally binding obligations regarding the right to ECCE contained in international treaties as well as interpretation of these obligations by committees of experts, known as ‘treaty bodies,’ appointed to monitor the implementation of obligations by States Parties under the treaties. Therefore, the key sources include:

- Treaty texts, including the Convention on the Rights of the Child, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, the Convention on Migrant Workers and their families, and International Labour Organization Conventions,
- General Comments of UN treaty bodies, and
- Concluding Observations made by UN treaty bodies in response to State Parties’ reports on compliance with the respective treaties.

On the other hand, ‘Practical Guidance’ on ECCE consolidates international policy documents which contain widely recognized political commitments undertaken mainly by States, such as the Tashkent Declaration, the Dakar Framework for Action, the Incheon Declaration, the Moscow Framework, and the Jomtien Declaration.

Preamble

1. The right to education starts at birth.⁹ Every young child, from birth to 8 years of age, has the right to early childhood care and education (ECCE)¹⁰ in its different forms, encompassing physical, socio-emotional, cognitive and linguistic development.¹¹
2. ECCE contributes to an individual’s well-being and capacity to learn, school readiness, academic achievement, lifelong learning, and meaningful employment and, within society, greater gender equality, sustainable development, and global citizenship.¹² There is now incontrovertible evidence that early childhood is a period of rapid development, where the benefits of early childhood development initiatives are amplified.¹³
3. Children’s early learning is supported both by stimulating and safe home environments and participation in high-quality early childcare and educational programmes.¹⁴
4. ECCE plays an important role in the development of both individuals and societies, and in realising human rights.¹⁵ It fosters inclusion and equality, especially when access to ECCE is guaranteed for all.

⁸ For the distinction between Principles and Practical Guidance See Working group on Academic Freedom *Principles for implementing the right to academic freedom* Human Rights Council Fifty-sixth session (A/HRC/56/CRP.2, 31 May 2024) <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc56crp2-principles-implementing-right-academic-freedom-working-group>

⁹ CRC General Comment 7, para. 28.

¹⁰ Tashkent Declaration (2022).

¹¹ UNESCO Report. Bringing into focus the future of the right to education (2024): https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Future%20of%20right%20to%20education_Working%20document_2023_EN.pdf

¹² Tashkent Declaration (2022), Preamble

¹³ Britto and others, ‘Nurturing Care: Promoting Early Childhood Development’ (2017) 389 The Lancet 91.

¹⁴ Richter and others, ‘Measuring and forecasting progress in education: what about early childhood?’ (2021) 6 NPJ science of learning 27.

¹⁵ Tashkent Declaration; UNSR Report, A/HRC/53/27, para. 32

5. ECCE is key to achieving the right to education for all.¹⁶ Through ECCE, children from disadvantaged, marginalised or vulnerable households and communities are better prepared to start school on an equal footing with their peers, leading to an overall improvement in educational achievement and enhancing social equity and cohesion.¹⁷
6. Moreover, the right to ECCE for every young child is of intrinsic value, not only for their futures, but for their early years. Early childhood should not be regarded only as a period for the socialization of the immature human being towards mature adult status. Children, including the very youngest children, must be respected as persons in their own right.¹⁸
7. Yet, despite the recognised importance of ECCE, huge inequalities exist in access and quality within and across countries, with those who would benefit the most often having the least access to ECCE.
8. At the United Nations Sustainable Development Summit in 2015, 193 UN member states committed to advance the realisation of ECCE. Target 4.2 promises, by 2030, to 'ensure that all girls and boys have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education'.¹⁹ The complementary Incheon Declaration for the Implementation of Sustainable Development Goal 4 encourages 'the provision of at least one year of free and compulsory quality pre-primary education and that all children have access to quality early childhood development, care and education'.²⁰
9. The right of every young child to quality ECCE was reaffirmed in the 2022 Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming ECCE by over 2,600 conference participants from 147 States, including ministers, development partners, practitioners, scientists, civil society, and private organizations.
10. In today's context, with the proof of the fundamental role ECCE plays in enabling children to develop their full potential in school and life, the right to education will be meaningless without the recognition and implementation of the right to ECCE, including the right to free pre-primary education.
11. Dimensions of the right to ECCE are explicitly recognised in international law. Others are implicit and developed further in its interpretations, notably through UN General Comments and UN Monitoring Committees' Concluding Observations.
12. However, the contents of the right to ECCE are currently piecemeal in multiple instruments.²¹ These Guiding Principles compile them for better clarity and usefulness.
13. These Principles are drawn from international human rights law, including its interpretation, and the international commitments²² to ECCE. They aim to strengthen the international and national legal frameworks, providing guidance to advance the full implementation and realisation of the right to ECCE.

¹⁶ Tashkent Declaration para 14(iv)

¹⁷ Tashkent Declaration (2022) para 11(VII).

¹⁸ CRC General Comment No. 7, para. 5

¹⁹ SDG 4.2. <<https://indicators.report/targets/4-2/>>

²⁰ Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf>

²¹ UNSR Report, A/HRC/53/27.

²² SDG 4, Tashkent Declaration.

Definitions

1. ‘Early Childhood’: Early childhood includes all young children ‘at birth and throughout infancy; during the preschool years; as well as during the transition to school.’²³ (These Principles define the period as spanning birth to eight years).²⁴
2. ‘Early Childhood Care and Education (ECCE)’: All policies, programmes and/or services aimed at the comprehensive and holistic development of the child,²⁵ from birth to eight years of age, in all developmental domains and across all sectors,²⁶ and includes education (including play-based learning²⁷), child health, nutrition, water, sanitation and hygiene and protection as well as involving all actors (for example, primary care-takers, educators, community,.). ECCE is referred to in different terms across the world. These include early childhood care and development (ECCD), early childhood care and education, early childhood development (ECD), early childhood education (ECE), early childhood education, care, and development (ECECD), and early childhood education and development (ECED).
 - a. According to the International Standard Classification of Education (ISCED) 2011, early childhood education (ECE) provides learning and educational activities with a holistic approach to support children’s early cognitive, physical, social and emotional development and introduces young children to organized instruction outside of the family context to develop some of the skills needed for academic readiness and to prepare them for entry into primary education. It can be centre-based, community-based, or home-based.²⁸
 - b. Early childhood educational development programmes are targeted at children aged 0 to 2 years.²⁹
 - c. Pre-primary education programmes are targeted at children aged 3 years until the age to start primary education.³⁰
3. ‘ECCE settings’: Can be referred to as play school, nursery school, reception, pre-primary, pre-school, kindergarten, pre-K, prep, initial education, grade R, head start or another appropriate term according to national or international terminology.
4. ‘ECCE personnel’: Refers to ECCE practitioners in ECCE settings as defined above, directly engaged by the ECCE system or institutional employers, including (a) all teachers and educators with pedagogical qualifications, as set by the relevant education authority for their particular job category, and who are responsible for learning, education and care activities of young children; (b) managers or leaders – personnel who manage or lead an ECCE workplace on their behalf, or on behalf of an employer; they may or may not be employed to also teach or engage in learning support activities; (c) professional specialists, care workers, nurses and other auxiliary

²³ UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 7, 2006, para. 4.

²⁴ UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 7, 2006, para. 4.

²⁵ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Egypt, June 2024 (CRC/C/EGY/CO/5-6), para 39(h); Georgia, June 2024 (CRC/C/GEO/CO/5-6), para 37 (e); Mali, June 2024 (CRC/C/MLI/CO/3-5), para 40(f); Paraguay, June 2024 (CRC/C/PRY/CO/4-6), para 39(a); Albania, October 2023 (CRC/C/ALB/CO/5-6), para 39(g); Dominican Republic, October 2023 (CRC/C/DOM/CO/6), para 37(h); Liechtenstein, October 2023 (CRC/C/LIE/CO/3-4), para 36(c); Oman, March 2023 (CRC/C/OMN/CO/5-6, para 35(e); Ukraine, October 2022 (CRC/C/UKR/CO/5-6), para 35(d)

²⁶ UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 7, 2006, para. 22.

²⁷ CRC, art. 31; UN Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7, 2005, paras. 5 and 34.

²⁸ International Standard Classification of Education ISCED 2011; UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 7, 2006, para. 31.

²⁹ International Standard Classification of Education ISCED 2011, para. 102.

³⁰ International Standard Classification of Education ISCED 2011, para. 102.

staff with professional qualifications according to national or subnational authority licensing provisions; (d) teaching assistants and similar personnel providing pedagogical support to qualified staff; (e) apprentices and equivalent trainee staff who may be considered to have an employment relationship with the ECCE employer.³¹

The Right to ECCE

5. Every child has a right to education.³² This right begins at birth and is closely linked to children's right to maximum development.³³ State Parties agree that the education of the child shall be directed to the development of the child's personality, talents, and mental physical abilities to their fullest potential, and the preparation of the child for responsible life in a free society.³⁴ Moreover, States Parties must ensure the survival and development of the child to the maximum extent possible.³⁵ Given the evidence of the crucial role of ECCE in the full development of the child's personality and their ability to participate in society,³⁶ the right to education includes the right to ECCE.

Equal and Inclusive ECCE for All

EQUALITY AND NON-DISCRIMINATION

6. States should ensure the right to ECCE to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child's or their parent or legal guardian's race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status.³⁷
7. States should ensure that access to early childhood education is extended to all children, especially those belonging to the most disadvantaged and marginalised groups.³⁸
8. Particular attention should be paid to marginalised children, including children living on islands;³⁹ refugee and asylum-seeking children living in reception centres;⁴⁰ orphans and street children;⁴¹ children imprisoned with

³¹ ILO Guidelines on ECE Personnel 2013, para. 10.

³² CRC, Articles 28, 29; ICESCR Art 13; CRPD Art 13.

³³ CRC, General Comment 2006 para 28

³⁴ CRC, Art 29(1)(a), (d); see similarly, ICESCR Art 13(1); CRPD Art 24(1)

³⁵ CRC, Art 6(2)

³⁶ Pia Britto and others, 'Nurturing care: promoting early childhood development' 389 Lancet 91 ; L. Richter and others, 'Measuring and forecasting progress in education: what about early childhood?' (2021) 6 NPJ science of learning 27.

³⁷ CRC, Art. 2 ; ICESCR, Art 2, CRC General Comment No. 7, paras. 11, 12 and 24

³⁸ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Albania, Oct 2023 (CRC/C/ALB/CO/5-6), para. 39(h); Turkey, June 2023 (CRC/C/TUR/CO/4-5), para. 43(a) (iv)

³⁹ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations regarding Tuvalu, Doc. CRC/C/TUV/CO/2-5, 31 March 2020, para. 17(c).

⁴⁰ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Azerbaijan, Feb 2023 (CRC/C/AZE/CO/5-6), para. 39(a); The Netherlands, Mar 2022 (CRC/C/NLD/CO/5-6), para. 15(e); Greece, June 2022 (CRC/C/GRC/CO/4-6), para. 38(h); Switzerland, Oct 2021 (CRC/C/CHE/CO/5-6), para. 39 |

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding Observations: Norway, April 2020 (E/C.12/NOR/CO/6), para. 45; Israel, November 2019, (E/C.12/ISR/CO/4), para. 62.

⁴¹ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: The Philippines, Oct 2022 (CRC/C/PHL/CO/5-6), para. 35(a); Malawi, March 2017 (CRC/C/MWI/CO/3-5), para. 38.

mothers;⁴² Indigenous children;⁴³ specific ethnic or religious minority groups;⁴⁴ migrant children;⁴⁵ children with disabilities;⁴⁶ and children living in poverty or economically disadvantaged situations;⁴⁷ and in rural areas.⁴⁸

9. There should be no gender discrimination, and persistent gender stereotypes must not be a barrier to pre-school education.⁴⁹ States should introduce social safety nets and other measures to ensure that girls and women from lower socioeconomic strata are not denied access to any level of education on the basis of their inability to pay user fees or meet hidden costs.⁵⁰
10. States parties have a responsibility to monitor and combat discrimination in all settings, including within families, communities, schools or other institutions.⁵¹
11. Non-discrimination is an obligation of immediate effect.⁵² A failure to remove differential treatment on the basis of a lack of available resources is not an objective and reasonable justification unless every effort has been made to use all resources that are the State party's disposition in an effort to address and eliminate the discrimination, as a matter of priority.⁵³

⁴² Committee on the Rights of the Child, Concluding observations: Togo, Oct 2023 (CRC/C/TGO/CO/5-6), para. 36; Turkey, June 2023 (CRC/C/TUR/CO/4-5), para. 33(b); Azerbaijan, Feb 2023 (CRC/C/AZE/CO/5-6), para. 32(c); Mauritius, Feb 2023 (CRC/C/MUS/CO/6-7), para. 30(b); Uzbekistan, Oct 2022 (CRC/C/UZB/CO/5), para. 34(c); Vietnam, Oct 2022 (CRC/C/VNM/CO/5-6), para. 36(a); Zambia, June 2022 (CRC/C/ZMB/CO/5-7), para. 29; Zimbabwe, March 2016 (CRC/C/ZWE/CO/2), para. 55; Colombia, March 2015 (CRC/C/COL/CO/4-5), para. 54.

⁴³ Committee on the Rights of the Child, Concluding observations: The Philippines, Oct 2022 (CRC/C/PHL/CO/5-6), para. 35(a); Vietnam, Oct 2022 (CRC/C/VNM/CO/5-6), paras. 12(a) and 44(a)(ii), Suriname, November 2016 (CRC/C/SUR/CO/3-4), para. 36 | Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding Observations regarding Ecuador, 14 November 2019 (E/C.12/EQU/CO/4), para. 55 | United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Persons, 2007; ILO Indigenous and Tribal Peoples Convention, No. 169, 1989.

⁴⁴ Committee on the Rights of the Child, Concluding observations: Bhutan, June 2024 (CRC/C/BTN/CO/6-7), para. 41(a); Namibia, June 2024 (CRC/C/NAM/CO/4-6), para. 39(d); Vietnam, Oct 2022 (CRC/C/VNM/CO/5-6), paras. 12(a) and 44(a)(ii); Croatia, June 2022 (CRC/C/HRV/CO/5-6) para. 38(f); Greece, June 2022 (CRC/C/GRC/CO/4-6), paras. 38(g) and 38(h); Czech Republic, Oct 2021 (CRC/C/CZE/CO/5-6), para. 46(b); Poland - Dec 2021 (CRC/C/POL/CO/5-6), para. 39(i); Suriname, November 2016 (CRC/C/SUR/CO/3-4), para. 36; Mexico, June 2015 (CRC/C/MEX/CO/4-5) para. 54.

⁴⁵ International Convention on the Protection of the Rights of Migrant Workers and their Families, Art. 30; Committee on the Rights of the Child, Concluding observations: The Netherlands, Mar 2022 (CRC/C/NLD/CO/5-6), para. 15(e); Switzerland, Oct 2021 (CRC/C/CHE/CO/5-6), para. 39; Mexico, June 2015 (CRC/C/MEX/CO/4-5) para. 54.

⁴⁶ CRPD General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education (CRPD/C/GC/4), para. 67.

⁴⁷ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Bhutan, June 2024 (CRC/C/BTN/CO/6-7), para. 41(a); Paraguay, June 2024 (CRC/C/PRY/CO/4-6), para. 39(a); Bulgaria, March 2024 (CRC/C/BGR/CO/6-7), para. 39(c); Senegal, Feb 2024 (CRC/C/SEN/CO/6-7), para. 36(h); San Tome and Principe, June 2023 (CRC/C/STP/CO/5-6), para. 44(a); The Philippines, Oct 2022 (CRC/C/PHL/CO/5-6), para. 35(a); Uzbekistan, Oct 2022 (CRC/C/UZB/CO/5), para. 43(g); Czech Republic, Oct 2021 (CRC/C/CZE/CO/5-6), para. 42(e); Switzerland, Oct 2021 (CRC/C/CHE/CO/5-6); Tunisia, Sep 2021, (CRC/C/TUN/CO/4-6), para. 38(a);

⁴⁸ Committee on the Rights of the Child, Concluding observations: Bhutan, June 2024 (CRC/C/BTN/CO/6-7), paras. 40(h) and 41(a); Paraguay, June 2024 (CRC/C/PRY/CO/4-6), para. 39(a); Egypt, June 2024 (CRC/C/EGY/CO/5-6), para. 39(h); Senegal, Feb 2024 (CRC/C/SEN/CO/6-7), para. 36(h); Togo, Oct 2023 (CRC/C/TGO/CO/5-6), para. 42(a); San Tome and Principe, June 2023 (CRC/C/STP/CO/5-6), para. 44(a); Azerbaijan, Feb 2023 (CRC/C/AZE/CO/5-6), para. 39(a); Uzbekistan, Oct 2022 (CRC/C/UZB/CO/5), para. 43(g); Djibouti, June 2022 (CRC/C/DJI/CO/3-5), para. 39(e); Greece, June 2022 (CRC/C/GRC/CO/4-6), para. 38(h); Poland, Dec 2021 (CRC/C/POL/CO/5-6), para. 39(h); Czech Republic, Oct 2021 (CRC/C/CZE/CO/5-6, para. 35(d); Tunisia, Sep 2021, (CRC/C/TUN/CO/4-6), para. 38(a); Committee on Economic Social and Cultural Rights, Concluding Observations on Tajikistan, Nov 2022 (E/C.12/TJK/CO/4), paras. 54 and 55.

⁴⁹ Convention on the Elimination of Discrimination Against Women, Article 10(a); Committee on the Elimination of Discrimination against Women, General Recommendation No. 36 (2017) on the right of girls and women to education (CEDAW/C/GC/36), para. 36; Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Togo, Oct 2023 (CRC/C/TGO/CO/5-6), para. 42(a); San Tome and Principe, June 2023 (CRC/C/STP/CO/5-6), para. 44(a); Azerbaijan, Feb 2023 (CRC/C/AZE/CO/5-6), para. 39(a); Vietnam, Oct 2022 (CRC/C/VNM/CO/5-6), para. 44(a)(i); Cambodia, June 2022 (CRC/C/KHM/CO/4-6), para. 42(b); Senegal, 07 March 2016, CRC/C/SEN/CO/3-5, para. 59.

⁵⁰ Committee on the Elimination of Discrimination against Women, General Recommendation No. 36 (2017) on the right of girls and women to education (CEDAW/C/GC/36), para. 39(c).

⁵¹ CRC General Comment No. 7, para. 12.

⁵² Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 20, E/C.12/GC/20, 2 July 2009, para. 7; CRC Art 2

⁵³ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 20, E/C.12/GC/20, 2 July 2009, para.13.

AVAILABILITY AND ACCESSIBILITY

12. Quality and inclusive ECCE should be available for all children, both to ensure the full development of the personality of the child, and to allow women and other members of the family to enter the workforce on equal terms as men.⁵⁴ States should provide early childhood care and education for all children, especially for children under the age of 3.⁵⁵
13. Education should be free and compulsory from preschool through secondary school.⁵⁶ In all actions concerning children, the best interests of the child shall be a primary consideration.⁵⁷ It is in the best interests of the child to have access free of charge to quality education, including early childhood education, non-formal or informal education and related activities.⁵⁸
14. States should ensure an adequate number of preschool establishments and childcare facilities,⁵⁹ giving particular attention to rural areas.⁶⁰
15. States should remove barriers to participation caused by fee-paying arrangements, by taking measures to ensure that user fees and hidden costs do not have a negative impact on access to education.⁶¹ Free preschool education should be provided regardless of socio-economic status.⁶² There should be no discrimination in the provision of the right to ECCE on the basis of economic condition,⁶³ fortune,⁶⁴ economic status,⁶⁵ economic and social situation,⁶⁶ or property.⁶⁷

⁵⁴ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: North Macedonia, Oct 2022 (CRC/C/MKD/CO/3-6), para. 27 (b); Kiribati, Sep 2022 (CRC/C/KIR/CO/2-4), para. 33; Iceland, June 2022 (CRC/C/ISL/CO/5-6), paras. 27 (b) and 36. | CEDAW Concluding Observations regarding: Andorra, November 2019 (CEDAW/C/AND/CO/4), para. 34; United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, March 2019 (CEDAW/C/GBR/CO/8), paras. 45-46; Thailand, July 2017 (CEDAW/C/THA/CO/6-7), para. 37; Azerbaijan, March 2015 (CEDAW/C/AZE/CO/5), para. 31.

⁵⁵ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations regarding Uruguay, March 2015 (CRC/C/URY/CO/3-5), para. 60 (b).

⁵⁶ Committee on the Elimination of Discrimination against Women, General Recommendation No. 36 (2017) on the right of girls and women to education (CEDAW/C/GC/36), paras. 36 and 39 (a);

⁵⁷ **Convention on the Rights of the Child, Art. 3.**

⁵⁸ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1) (CRC/C/GC/14), [79].

⁵⁹ Committee on the Rights of the Child, Concluding observations: Bhutan, June 2024 (CRC/C/BTN/CO/6-7), para. 40 (h); Egypt, June 2024 (CRC/C/EGY/CO/5-6), para. 39 (h); Dominican Republic, Oct 2023 (CRC/C/DOM/CO/6), para. 18 (d); Azerbaijan, Feb 2023 (CRC/C/AZE/CO/5-6), para. 32 (c); South Sudan, Oct 2022 (CRC/C/SSD/CO/1), para. 54 (d); The Philippines, Oct 2022 (CRC/C/PHL/CO/5-6), paras. 30 (d) and 35 (f); Uzbekistan, Oct 2022 (CRC/C/UZB/CO/5), paras. 42 (g) and 43 (g); Vietnam, Oct 2022 (CRC/C/VNM/CO/5-6), para. 44 (a); Kiribati, Sep 2022 (CRC/C/KIR/CO/2-4), para. 34 (d); Cambodia, June 2022 (CRC/C/KHM/CO/4-6), para. 42 (b); Croatia, June 2022 (CRC/C/HRV/CO/5-6), para. 39 (f)-(g); Greece, June 2022 (CRC/C/GRC/CO/4-6), para. 38 (h); Zambia, June 2022 (CRC/C/ZMB/CO/5-7), paras. 38 (a) and 38 (g); Poland, Dec 2021 (CRC/C/POL/CO/5-6), para. 39 (h); Czech Republic, Oct 2021 (CRC/C/CZE/CO/5-6), para. 42 (e); Eswatini, Oct 2021 (CRC/C/SWZ/CO/2-4), para. 62 (f); Switzerland, Oct 2021 (CRC/C/CHE/CO/5-6), para. 34 (c); Gabon, Doc. CRC/C/GAB/CO/2, 9 June 2016, paras. 55 (f) and 56 (f).

⁶⁰ Committee on the Rights of the Child, Concluding observations: Bhutan, June 2024 (CRC/C/BTN/CO/6-7), para. 40 (h); Egypt, June 2024 (CRC/C/EGY/CO/5-6), para. 39 (h); Uzbekistan, Oct 2022 (CRC/C/UZB/CO/5), para. 43 (g); Croatia, June 2022 (CRC/C/HRV/CO/5-6), para. 39 (f)-(g); Poland, Dec 2021 (CRC/C/POL/CO/5-6), para. 39 (h).

⁶¹ Committee on the Rights of the Child, Concluding observations: Zambia, June 2022 (CRC/C/ZMB/CO/5-7), para. 37 (f); Poland, Dec 2021 (CRC/C/POL/CO/5-6), para. 39; Committee on the Elimination of Discrimination against Women, General Recommendation No. 36 (2017) on the right of girls and women to education (CEDAW/C/GC/36), paras. 36 and 39.

⁶² Committee on the Elimination of Discrimination against Women, General Recommendation No. 36 (2017) on the right of girls and women to education (CEDAW/C/GC/36), para. 39 (a).

⁶³ UNESCO Convention against Discrimination in Education, Art. 1.

⁶⁴ African Charter on the Rights and Welfare of the Child, Art. 3.

⁶⁵ Protocol of San Salvador, Art. 3.

⁶⁶ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 20 on non-discrimination, Doc. E/C.12/GC/20, 2 July 2009, para. 35.

⁶⁷ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 20 on non-discrimination Doc. E/C.12/GC/20, 2 July 2009, para. 25.

16. Indirect barriers, such as the requirement to produce birth certificates or identity documents as a condition of entry, should be removed.⁶⁸

INCLUSION

17. Inclusive ECCE should be available for all children.⁶⁹
18. States should ensure the right of children with disabilities to inclusive ECCE. States should support inclusive mainstream schooling,⁷⁰ ensure the reasonable accommodation of people with disabilities⁷¹ and establish legislation to that effect.⁷²
19. Since 'early childhood interventions can be particularly valuable for children with disabilities, States should ensure access to quality early childhood development, care, and pre-primary education, together with the provision of support and training to parents and caregivers of young children with disabilities. States should ensure coordination between all relevant ministries, authorities, and bodies as well as organisations of persons with disabilities and other non-governmental partners.'⁷³
20. Children of migrant workers shall not be refused or be given limited access to public preschool educational institutions or schools because of the irregular stay or employment of either of their parents, or by reason of the irregularity of the child's stay in the State where their parent is employed or has been employed.⁷⁴ States should ensure equal access to quality and inclusive early childhood education for all migrants' children, irrespective of their migration status, on the basis of equality with nationals of the country where those children are living.⁷⁵
21. States should take measures aimed at prohibiting and preventing any kind of educational segregation, to ensure that migrant children learn the new language as a means for effective integration.⁷⁶
22. States should take special care to prevent intersectional discrimination, such as in relation to children with disabilities from rural communities or low-income Indigenous children in rural areas.⁷⁷
23. States should promote the right of the child to participate fully in cultural life and should encourage the provision of appropriate and equal opportunities for cultural activity.⁷⁸

⁶⁸ CMW, Art. 30.

⁶⁹ See note 54.

⁷⁰ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Concluding Observations regarding Ecuador, October 2019 (CRPD/C/ECU/CO/2-3), para. 44.

⁷¹ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Concluding Observations: Lithuania, May 2016 (Doc. CRPD/C/LTU/CO/1), para. 45-46; Armenia, May 2017 (CRPD/C/ARM/CO/1), paras. 41-42.

⁷² Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Concluding Observations regarding Bosnia and Herzegovina, May 2017 (CRPD/C/BIH/CO/1), para. 42.

⁷³ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment No. 4 (CRPD/C/GC/4), para. 67.

⁷⁴ International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Their Families (CMW), Art. 30.

⁷⁵ CMW, Art 30; Joint General Comment No. 4 of CMW and No. 23 of CRC, para. 59.

⁷⁶ Joint General Comment No. 4 of CMW and No. 23 of CRC, para. 62.

⁷⁷ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding Observations regarding Ecuador, November 2019 (E/C.12/ECU/CO/4), para. 55.

⁷⁸ CRC, Art. 31; Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 17 on the Right of the Child to Rest, Leisure, Play, Recreational Activities, Cultural Life and the Arts, 2013.

ECCE IN AND AFTER EMERGENCIES AND PROTRACTED CRISES

24. State should ensure the protection and care of children who are affected by an armed conflict.⁷⁹ In occupied territories, the Occupying Power shall, with the cooperation of the national and local authorities, facilitate the proper working of all institutions devoted to the care and education of children.⁸⁰

PRACTICAL GUIDANCE 1: EQUALITY AND INCLUSIVITY IN ECCE

- 1.1. Every child should have access to comprehensive early childhood development, care, and education programs in order to ensure that they reach key developmental milestones and are ready for primary school.⁸¹ To achieve this, governments should design and implement inclusive, accessible, and high-quality programs, services, and infrastructure for early childhood development, covering critical areas such as health, nutrition, protection, and education.⁸² At least one year of free, compulsory, and high-quality pre-primary education should be provided by qualified educators.⁸³ These programs must be tailored to each country's specific needs, accounting for national capacities, development levels, available resources, and infrastructure.⁸⁴
- 1.2. A comprehensive national policy framework, including legal frameworks and enforcement mechanisms,⁸⁵ must be established to guarantee that ECCE services reach all children, particularly those from disadvantaged, marginalized, and vulnerable communities.⁸⁶ Governments at all levels responsible for early childhood education should work closely with stakeholders to set clear goals for achieving universal access for eligible children.⁸⁷ Timeframes for reaching these goals should be outlined in policy frameworks, strategies, or guidelines.⁸⁸
- 1.3. Policies should focus on investing in early interventions for at-risk children, connecting them with relevant support and follow-up services.⁸⁹ These interventions should be flexible and responsive to each child's specific abilities and needs, without stigmatizing or medicalizing them.⁹⁰ Active family involvement in these interventions, including follow-up activities, is crucial for their success.⁹¹
- 1.4. Additionally, policies should be underpinned by legislation and regulations that clearly define the rights and responsibilities of all involved parties, whether public or private.⁹² Mechanisms should also be put in place to ensure coordinated policies and practices across various ministries, levels of government, public agencies, and private providers.⁹³

⁷⁹ CRC, Art. 38(4).

⁸⁰ Convention (IV) relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War (adopted 12 August 1949, entered into force 21 October 1950) 75 UNTS 287, arts. 24 and 50.

⁸¹ Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action, para. 36.

⁸² Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action, para 37

⁸³ Tashkent Declaration, Art 1 (I); Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action, para 36

⁸⁴ Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action, para 36; Fortaleza Declaration (2024), para 10(b).

⁸⁵ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 11 (i) (a).

⁸⁶ Tashkent Declaration, Art 1 (I); ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para 14 (a)

⁸⁷ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (a)

⁸⁸ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (a)

⁸⁹ Tashkent Declaration, Preamble para. 11 (VI)

⁹⁰ Tashkent Declaration, Preamble para. 11 (VI)

⁹¹ Tashkent Declaration, Preamble para. 11 (VI)

⁹² ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (a)

⁹³ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (c)

- 1.5. The ECCE curriculum and teaching methods should draw on local knowledge, fostering child-centered, play-based, inclusive, environmentally sustainable, and gender-responsive learning approaches.⁹⁴ These approaches should also promote multilingual education and encourage the use of a child's mother tongue as the language of instruction.⁹⁵

Quality ECCE for All

25. Appropriate frameworks should be established to ensure quality standards in all ECCE settings, including proper support, resources and training for ECCE providers outside the formal system to enable them to safeguard these standards.⁹⁶
26. States should support early childhood development programmes, including home- and community-based preschool programmes, in which the empowerment and education of parents and other caregivers are main features.⁹⁷
27. While States should support informal ECCE provisions, they must not rely solely on these. States should ensure that there is a formal system of ECCE institutions, programmes, and services.⁹⁸

LEARNING ENVIRONMENT

28. States must ensure that the institutions, services, and facilities responsible for early childhood conform to quality standards, particularly in the areas of health and safety, and that staff possess the appropriate psychosocial qualities and are suitable, sufficiently numerous and well-trained.⁹⁹
29. States should provide financial and technical resources to improve the quality and number of ECCE centres.¹⁰⁰ There should be an adequate ratio of ECCE personnel to children in all settings that provide ECCE.¹⁰¹
30. Learning environments should be active and participatory and offer, especially in the early years, playful activities and forms of engagement.¹⁰²
31. Childhood development services must respect a child's need for cognitive stimulation, emotional support, good nutrition and a sanitary environment.¹⁰³ States should ensure access to appropriate food and nutrition and should include water and sanitation for ECCE centres, especially in rural areas.¹⁰⁴

⁹⁴ Tashkent Declaration, Preamble para. 11 (l)

⁹⁵ Fortaleza Declaration (2024), para 10(b); Tashkent Declaration, Preamble para. 11 (l); Organisation for Security and Cooperation in Europe, 'The Hague Recommendations regarding the Education Rights of National Minorities' (1996).

⁹⁶ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Kiribati, Sep 2022 (CRC/C/KIR/CO/2-4), para. 34(c); Iceland, June 2022 (CRC/C/ISL/CO/5-6), para. 36(a); Uruguay, March 2015 (CRC/C/URY/CO/3-5), para. 60(a).

⁹⁷ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7, Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1, 2006, para. 31.

⁹⁸ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations regarding Kiribati, Sep 2022 (CRC/C/KIR/CO/2-4), paras. 50(e) and 51 (e).

⁹⁹ Committee on the Rights of the Child, General Comment No.7, Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1, 2006, para. 23.

¹⁰⁰ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations regarding Solomon Islands, February 2019 (CRC/C/SLB/CO/2-3), para. 45(j).

¹⁰¹ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations regarding Democratic Republic of Korea, October 2017 (Doc. CRC/C/KOR/CO/5), para 49.

¹⁰² Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (CRC /C/GC/17), para. 58(g).

¹⁰³ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Vanuatu, October 2017 (CRC/C/VUT/CO/2-4), para 45; Georgia, February 2017 (CRC/C/GEO/CO/4), para. 36(d)–(e); Democratic Republic of Korea, October 2017 (CRC/C/KOR/CO/5), para 49; Uruguay, March 2015 (CRC/C/URY/CO/3-5), para. 60.

¹⁰⁴ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Vietnam, Oct 2022 (CRC/C/VNM/CO/5-6), para. 10.

32. Corporal punishment, including the use of physical force intended to cause any degree of pain or discomfort, and any form of cruel and degrading punishment, are strictly prohibited in all ECCE settings.¹⁰⁵
33. States should ensure that positive, non-violent relationships and education are consistently promoted to parents, carers, teachers, and all others who work with children and families.¹⁰⁶

LEARNING CONTENT AND PROCESS

34. All children have the right to engage in play and recreational activities, as well as rest, leisure and cultural life.¹⁰⁷
35. Inclusive education and inclusive play are mutually reinforcing and should be facilitated during the course of every day throughout early childhood education and care. While relevant and necessary for children of all ages, play is particularly significant in the early years of schooling.¹⁰⁸
36. Gender equality should be integrated into curricula, both public and private¹⁰⁹, from early childhood with a human rights approach¹¹⁰, targeting stereotyped gender roles and promoting the values of gender equality and non-discrimination.¹¹¹
37. Human rights education should be included within early childhood education in all preschool settings, including at home, in childcare centres, in early education programmes and other community settings, adopting a participatory and empowering approach and providing children with practical opportunities to exercise their rights and responsibilities in ways adapted to their interests, concerns and evolving capacities.¹¹²

ADAPTABILITY

38. Taking positive measures to ensure that education is culturally appropriate, and of good quality for all.¹¹³

¹⁰⁵ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 8 (2006) on the right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment (CRC/C/GC/8*), paras. 2 and 11.

¹⁰⁶ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 8, para. 46.

¹⁰⁷ CRC Article 31; Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts, 2013.

¹⁰⁸ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 17, para. 27.

¹⁰⁹ Committee on the Elimination of Discrimination against Women (2017), General Comment.35, para. 30(b)(i)

¹¹⁰ Committee on the Elimination of Discrimination against Women (2017), General Comment.35, para. 30(b)(i)

¹¹¹ Committee on the Elimination of Discrimination against Women, General Recommendation No. 35 on gender-based violence against women, updating General Recommendation No. 19, 2017, para. 30 (b) (i).

¹¹² Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 33; ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers, 1966, para. 3.

¹¹³ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 13 (1999), para. 50.

39. All children should be educated in their mother tongue.¹¹⁴ Educational programmes for minorities and Indigenous groups should be conducted in their own language, taking into consideration the wishes expressed by communities and in the international human rights standards in this area.¹¹⁵

EARLY CHILDHOOD HEALTH AND NUTRITION

14. States parties bear a crucial responsibility in ensuring children's right to health in early childhood. States must guarantee access to clean drinking water, proper sanitation, vaccination, a stress-free environment, good nutrition, and healthcare services.¹¹⁶ Adequate nutrition and growth monitoring in early childhood are particularly important.¹¹⁷ School feeding is desirable to ensure children have access to a full meal every day. This can be combined with education about nutrition and health, including setting up school gardens and training teachers on how to improve nutrition and healthy eating habits of children.¹¹⁸
15. States should take measures to address the dangers and risks that local environmental pollution poses to children's health in all settings, including ECCE settings.¹¹⁹
16. States should also promote education on essential child health aspects, such as breastfeeding, nutrition, hygiene, and sanitation for both parents and caregivers as well as young children themselves.¹²⁰
17. States shall take appropriate measures to ensure adequate prenatal and postnatal care for mothers and infants to strengthen family-child bonds, particularly between a mother (or primary caregiver) and her child,¹²¹ in order to reduce infant mortality and malnutrition.¹²²

PRACTICAL GUIDANCE 2: QUALITY ECCE

¹¹⁴Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Concluding Observations: Slovakia, CERD, A/59/18 (2004) 70 at para. 385; Azerbaijan, CERD, A/60/18 (2005) 18 at para. 62;; Azerbaijan, CERD/C/AZE/CO/4, para. 14; Laos, CERD/C/LAO/CO/15, para. 19; Mongolia, CERD/C/MNG/CO/18, para. 21 | Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Armenia, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.225 (2004), para. 55(e); Eritrea, CRC, CRC/C/132 (2003) 8 at para. 76(e); Georgia, CRC, CRC/C/133 (2003) 111 at para. 585; Armenia, CRC, CRC/C/137 (2004) 36 at para. 232(e); Equatorial Guinea, CRC, CRC/C/143 (2004) 64 at para. 366(d); China (including Macau and Hong Kong), U.N. Doc. CRC/C/CHN/CO/3-4 (2013), para. 76(c); Cyprus, U.N. Doc. CRC/C/CYP/CO/3-4 (2012), para. 45(a); Denmark, U.N. Doc. CRC/C/DNK/CO/4 (2011), para. 56; Iran, U.N. Doc. E/C.12/IRN/CO/2 (2013), para. 29; Japan, U.N. Doc. E/C.12/1/Add.67 (2001), para. 60; Libya, U.N. Doc. E/C.12/LYB/CO/2 (2006), para. 41 | Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding Observations: Greece, ICESCR, E/2005/22 (2004) 23 at para. 170; The Netherlands, U.N. Doc. E/C.12/1/Add.25 (1998), para. 57; Slovenia, U.N. Doc. E/C.12/SVN/CO/1 (2005), para. 24 | Bosnia, Human Rights Committee, UN Doc. CCPR/C/BIH/CO/2 (2012), para. 21

¹¹⁵ UNESCO Convention on Discrimination in Education, Article 5(1)(c); Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 21 (2009), para. 27; Framework Convention for the Protection of National Minorities, Art. 14(2).

¹¹⁶ CRC Articles 6, 24 and 27; Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 on Implementing Rights in Early Childhood, Doc. CRC/C/GC 7, 2005, para. 27.

¹¹⁷ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 15 on the right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health Doc. CRC/C/GC 15, 2013, para. 45.

¹¹⁸ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 15 on the right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health Doc. CRC/C/GC 15, 2013, para. 46.

¹¹⁹ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 15 on the right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health Doc. CRC/C/GC 15, 2013, para. 49.

¹²⁰ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 on Implementing Rights in Early Childhood, Doc. CRC/C/GC 7, 2005, para. 27.

¹²¹ CRC, Article 24(2); Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 on Implementing Rights in Early Childhood, Doc. CRC/C/GC 7, 2005, para. 27.

¹²² CRC Art 24(a) and (d); Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 on Implementing Rights in Early Childhood, Doc. CRC/C/GC 7, 2005, para. 27.

- 2.1. Children should be nurtured in safe and caring environments that allow them to grow healthy, alert, secure, and ready to learn.¹²³ Quality ECCE, whether provided within families or in more structured settings, positively impacts children's survival, growth, development, and learning potential.¹²⁴
- 2.2. ECCE programs should foster foundational learning and social-emotional skills, which are essential for children's overall development, learning, and well-being.¹²⁵ This involves promoting flexible and adaptable programs that are appropriate for young children's developmental stages, rather than simply being a downward extension of formal schooling.¹²⁶ ECCE programs should be comprehensive, addressing the full range of a child's needs, including health, nutrition, hygiene, cognitive, and psycho-social development.¹²⁷
- 2.3. Curricula and teaching methodologies should align with the developmental needs of early childhood, emphasizing the importance of play, affection, cooperation, talent, creativity, and joy.¹²⁸ They should foster self-confidence and autonomy through active learning approaches that respect and incorporate the child's perspective.¹²⁹
- 2.4. Learning for all children should include foundational literacy, numeracy, and social-emotional skills, with emphasis on teaching in their mother tongue.¹³⁰ These elements are crucial in helping children transition smoothly into formal primary education,¹³¹ and are a powerful social equaliser.¹³²
- 2.5. ECCE should also equip children with the skills, values, and attitudes necessary to tackle current and future global challenges, such as climate change, biodiversity loss, health pandemics, and the decline of democratic values and human rights.¹³³
- 2.6. Curricula and pedagogy should be continually updated based on the latest scientific and cultural understandings of how children grow and learn.¹³⁴ It is important for ECCE programs to engage with the international community to incorporate scientific evidence and leverage digital technologies. This will help transform curricula and pedagogy to meet the needs of children in a rapidly evolving, digital world, especially in the context of sustainable development.¹³⁵
- 2.7. ECCE learning spaces and practices should be diverse and inclusive, allowing children to learn in and beyond traditional schools, such as within households, communities, playgrounds, museums, and libraries.¹³⁶ Children from marginalized or vulnerable groups, such as those living in poverty, in remote or rural areas, Indigenous children, nomadic children, and those with disabilities or affected by crises, may require specialized models of quality ECCE to meet their unique needs.¹³⁷

ECCE Personnel, Parental Engagement and Care Work

¹²³ Dakar Framework for Action, Expanded commentary, para 30.

¹²⁴ Dakar Framework for Action, Expanded commentary, para 30.

¹²⁵ Tashkent Declaration, 11 (VII).

¹²⁶ Dakar Framework for Action, Expanded commentary, para 31.

¹²⁷ Dakar Framework for Action, Expanded commentary, para 30.

¹²⁸ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 12 (ii) (b).

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ Tashkent Declaration, Art 1 (III).

¹³¹ Tashkent Declaration, Art 1 (III).

¹³² **Fortaleza Declaration (2024), para 10(b).**

¹³³ Tashkent Declaration, Art 1 (IV).

¹³⁴ Tashkent Declaration, 11 (I).

¹³⁵ Tashkent Declaration, Art 1 (V).

¹³⁶ Tashkent Declaration, 13 (III)

¹³⁷ Tashkent Declaration, 13 (III)

ECCE PERSONNEL

40. All ECCE personnel have the right to decent work according to internationally recognised standards.¹³⁸
41. States must provide for the right to fair wages and equal remuneration for work of equal value without distinction of any kind,¹³⁹ freedom of association and collective bargaining,¹⁴⁰ the right to non-discrimination,¹⁴¹ safe and healthy working conditions,¹⁴² and rest, leisure and reasonable limitation of working hours including periodic holidays with pay.¹⁴³
42. States shall further promote the ratification and implementation of all international education and care-related labour standards, including the elimination of child labour,¹⁴⁴ occupational health and safety,¹⁴⁵ regulation of private employment agencies,¹⁴⁶ maternity protection,¹⁴⁷ rights of workers with family responsibilities,¹⁴⁸ protection of migrant workers,¹⁴⁹ provision of social security benefits,¹⁵⁰ and equal treatment of part-time workers.¹⁵¹ Further specific standards should be provided for nursing personnel¹⁵² and domestic workers.¹⁵³
43. States should dedicate staff to additional language learning, intercultural support and promoting the integration of migrant children into schools and take measures to prohibit and prevent any kind of educational segregation, including learning a new language as a means of effective integration.¹⁵⁴

PRACTICAL GUIDANCE 3: TREATMENT OF ECCE PERSONNEL

- 3.1. To strengthen Early Childhood Care and Education (ECCE) systems, it is essential to focus on improving the recruitment processes, qualifications, and working conditions of all ECCE personnel.¹⁵⁵ Enhancing regulatory and quality assurance frameworks is key to ensuring that policies and interventions promote equal qualifications, certifications, wages, and status between ECCE personnel and, at minimum, primary school teachers.¹⁵⁶
- 3.2. Clear policies, strategies, and action plans should be devised to enhance and monitor the ongoing professional development, status, and working conditions of ECCE personnel, including teachers, medical professionals, social workers, parents, caregivers, and

¹³⁸ ICESCR, Art 7; [ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work](#). This contains the core principles that ILO Member States are called upon to respect by virtue of their membership even if they have not ratified the ILO's Conventions in which they are expressed. When adopted, the Declaration covered freedom of association and the effective right to collective bargaining; the elimination of all forms of forced and compulsory labour; the effective abolition of child labour; and the elimination of discrimination in respect of employment and occupation. On 11 June 2022, the International Labour Conference amended this Declaration by adding to it a safe and healthy working environment as a fifth principle and right. <https://www.ilo.org/resource/conference-paper/ilo-1998-declaration-fundamental-principles-and-rights-work-and-its-follow>

¹³⁹ ILO Conventions C100 and C111; ICESCR Art 7(a).

¹⁴⁰ ILO Conventions C87 and C98.

¹⁴¹ ILO Convention C111.

¹⁴² ICESCR Article 7(b).

¹⁴³ ICESCR Article 7(d).

¹⁴⁴ ILO Conventions C138 and C182.

¹⁴⁵ ILO Convention C155.

¹⁴⁶ ILO Convention C181,

¹⁴⁷ ILO Convention C183,

¹⁴⁸ ILO Convention C156,

¹⁴⁹ ILO Conventions C97 and C143,

¹⁵⁰ ILO Convention C102,

¹⁵¹ ILO Convention C175,

¹⁵² ILO Convention C149,

¹⁵³ ILO Convention C189.

¹⁵⁴ Joint General Comment No. 4 of CMW and No. 23 of Committee on the Rights of the Child, para. 62.

¹⁵⁵ Tashkent Declaration, Art 1 (II)

¹⁵⁶ Tashkent Declaration, Art 1 (II)

other professionals.¹⁵⁷ Governments should also monitor and enforce ECCE policies and standards related to minimum wages, conditions of employment, qualification standards, and collective bargaining agreements.¹⁵⁸

- 3.3. Training for ECCE personnel should be integrated within a high-quality teacher education framework that emphasizes continuous professional development.¹⁵⁹ Standards and qualification frameworks should be established to allow for the certification of ECCE professionals. This can be achieved through traditional education routes as well as alternative pathways such as recognizing prior and experiential learning.¹⁶⁰
- 3.4. The curricula and pedagogies used to train ECCE personnel should reflect the latest advancements in educational sciences, and should be evidence-based, inclusive, intercultural, and gender-responsive.¹⁶¹ Training programs must be relevant to local contexts while also preparing personnel to address global challenges, such as climate change, conflicts, and crises.¹⁶² Additionally, ECCE personnel should be trained to identify and respond to cases of abuse—including physical, psychological, and sexual violence—and to educate children, particularly girls, about their sexual and reproductive rights.¹⁶³
- 3.5. The status and social standing of ECCE professionals must be elevated to attract new, talented individuals and reduce attrition rates.¹⁶⁴ Wages and working conditions for ECCE personnel should be comparable to those of primary school teachers, and their employment conditions should be stable, with clear pathways for career progression.¹⁶⁵ They should have reasonable hours¹⁶⁶ and appropriate leave.¹⁶⁷
- 3.6. Governments must take responsibility for providing and organizing a safe, healthy, and developmentally appropriate teaching and learning environment within ECCE, free from all forms of discrimination.¹⁶⁸ The profession should reflect the diversity of the societies and communities it serves, ensuring the inclusion of under-represented groups.¹⁶⁹ Moreover, critical examination of the feminization of the ECCE sector is necessary to address gender biases linked to caregiving, education, and child-rearing roles within society.¹⁷⁰
- 3.7. States should also provide for the right of ECCE personnel to enjoy academic freedom in the discharge of their professional duties,¹⁷¹ and to participate in educational decisions and practices.¹⁷²
- 3.8. Furthermore, governments should provide mechanisms for dispute prevention and resolution, ensuring that any conflicts are addressed in a timely and effective manner.¹⁷³ Supporting the organization and representation of ECCE personnel, including their rights to social dialogue and collective bargaining, is crucial for promoting decent working conditions.¹⁷⁴

¹⁵⁷ Incheon Declaration, para 37; Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 12(iii).

¹⁵⁸ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (I)

¹⁵⁹ Tashkent Declaration, Preamble para 12(i); ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (j) – (k); ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers, 1966, para. 2 and paras. 31-37.

¹⁶⁰ *ibid*

¹⁶¹ *ibid*

¹⁶² *ibid*

¹⁶³ *ibid*

¹⁶⁴ Tashkent Declaration, Preamble para 12(ii)

¹⁶⁵ *ibid*

¹⁶⁶ ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers, 1966, para. 2 and paras. 89-93.

¹⁶⁷ ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers, 1966, para. 2 and paras. 94-103.

¹⁶⁸ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (j)

¹⁶⁹ Tashkent Declaration, Preamble para 12(ii)

¹⁷⁰ *Ibid*

¹⁷¹ ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers, 1966, para. 2 and para. 61.

¹⁷² ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers, 1966, para. 2 and paras. 62, 66, 72, 75 and 76.

¹⁷³ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (m).

¹⁷⁴ Tashkent Declaration, Preamble para 12(ii).

3.9. It is also important for governments to collaborate closely with all ECCE stakeholders when making management and operational decisions to ensure that policies are effectively implemented and aligned with the needs of the sector.¹⁷⁵

PARENTAL ENGAGEMENT AND CARE WORK

44. Parents and other primary caregivers are children's first educators. States shall use their best efforts to ensure recognition of the principle that both parents have common responsibilities for the upbringing and development of the child.¹⁷⁶
45. States shall provide appropriate assistance to parents in the performance of their child-rearing responsibilities.¹⁷⁷ To do so, States should take all appropriate measures to enhance parents' understanding of their role in their children's early education, encourage child-rearing practices which are child-centred, encourage respect for the child's dignity and provide opportunities for the child to develop understanding, self-esteem and self-confidence.¹⁷⁸
46. States should ensure that all young children receive education in the broadest sense, which acknowledges a key role for parents, wider family and community, as well as the contribution of organised programmes of early childhood education provided by the State, the community or civil society institutions.¹⁷⁹
47. States should aim to provide programmes that complement the parents' role and are developed as far as possible in partnership with parents, including through active cooperation between parents, professionals and others in developing 'the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential'.¹⁸⁰
48. States shall take all appropriate measures to ensure that children of working parents have the right to benefit from childcare services, maternity protection and facilities for which they are eligible,¹⁸¹ and to promote the establishment and development of a network of child-care facilities to enable parents to combine family obligations with work responsibilities and participation in public life.¹⁸²
49. States should provide adequate parental leave for both parents and primary caregivers, as well as adequate and affordable day-care solutions in order to promote parents', and especially mothers' full participation in the labour market, education and in public life more generally.¹⁸³
50. States shall take all appropriate measures to ensure that family education includes the recognition of the common responsibility of men and women in the upbringing and development of their children.¹⁸⁴ This should

¹⁷⁵ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (n).

¹⁷⁶ CRC, Art 18(1).

¹⁷⁷ CRC, Art. 18(2).

¹⁷⁸ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 29(a).

¹⁷⁹ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 30.

¹⁸⁰ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 29(b); CRC, Art 29(1) (a).

¹⁸¹ CRC, Art 18(3); Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 21.

¹⁸² CEDAW, Art 11(2)(c)

¹⁸³ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding observations regarding Liechtenstein, July 2017 (E/C.12/LIE/CO/2-3), para. 21.

¹⁸⁴ CEDAW, Art. 5(b).

include non-exchangeable or mandatory paternity leave, adequate and affordable childcare facilities, and mechanisms for recognising and valuable unpaid work.¹⁸⁵

51. States should reduce the burden of unpaid care work on women,¹⁸⁶ recognising that women take on a disproportionate amount of unpaid child-care and other work, impacting on their earning potential in the labour market, including lower pay, greater precarity and lack of access to the socio-economic benefits of work, such as pension and health-care contribution.¹⁸⁷
52. States should provide all the services necessary to enable pregnant adolescents and adolescent mothers to continue their education, including parenting support and childcare facilities, and should prohibit the expulsion of pregnant learners and young mothers from school.¹⁸⁸

PRACTICAL GUIDANCE 4: PARENTAL ENGAGEMENT AND CARE WORK

- 4.1. The foundation for learning begins at home and within the community.¹⁸⁹ Early childhood is a critical period for physical and socio-emotional development. During this time, nurturing care is essential, encompassing vital needs such as good health, proper nutrition, security, safety, early learning opportunities, and responsive caregiving by primary caregivers.¹⁹⁰
- 4.2. Parents, families, and other caregivers play a central role and should be valued and supported through a variety of means.¹⁹¹ These include evidence-based parenting support programs, work-life balance measures, financial assistance, and educational opportunities that help establish enabling environments both at home and in the community.¹⁹²
- 4.3. It is essential that public family-friendly policies and community-based services be made available, particularly for parents experiencing difficulties.¹⁹³ Such policies should include raising awareness about the importance of high-quality early childhood care and education (ECCE) for later schooling and lifelong learning.¹⁹⁴
- 4.4. Additionally, policies should educate parents and caregivers on better childcare practices, building on traditional methods, and should utilize early childhood indicators systematically.¹⁹⁵ States should prioritize achieving positive birth outcomes and reducing risks for newborns by developing and expanding parenting programs that guide families toward effective ECCE practices particularly for children from birth to age three.¹⁹⁶ Particular efforts should also be made to engage and support fathers and encourage male participation in responsive caregiving.¹⁹⁷

¹⁸⁵ Committee on the Elimination of Discrimination Against Women Concluding observations: Mauritania, February 2023 (CEDAW/C/MRT/CO/4), para. 39; Georgia, February 2023 (CEDAW/C/GEO/CO/6), paras. 35-36; Ukraine, October 2022 (CEDAW/C/UKR/CO/9), para. 40; Armenia, October 2022 (CEDAW/C/ARM/CO/7), paras. 24 and 36; Azerbaijan, March 2015 (CEDAW/C/AZE/CO/5), para. 31.

¹⁸⁶ Committee on the Elimination of Discrimination against Women, Concluding Observations: Armenia, October 2022 (CEDAW/C/ARM/CO/7), para. 40(a); Kyrgyzstan, November 2021 (CEDAW/C/KGZ/CO/5), paras. 38(a)

¹⁸⁷ Committee on the Elimination of Discrimination against Women, Concluding Observations: Armenia, October 2022 (CEDAW/C/ARM/CO/7), para. 39; Afghanistan, March 2020 (CEDAW/C/AFG/CO/3), para. 41; Kazakhstan, November 2019 (CEDAW/C/KAZ/CO/5), para. 41; Kyrgyzstan, November 2021 (CEDAW/C/KGZ/CO/5), paras. 37 and 38.

¹⁸⁸ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations: Rwanda, Feb 2020 (CRC/C/RWA/CO/5-6), para. 38(c); Botswana, June 2019 (CRC/C/BWA/CO/2-3), para 53(c); Cabo Verde, June 2019 (CRC/C/CPV/CO/2) para. 77(b) and (d).

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding Observations regarding Cabo Verde, November 2018 (E/C.12/CPV/CO/1), para 64.

¹⁸⁹ Tashkent Declaration 12(IV).

¹⁹⁰ Tashkent Declaration 11(IV).

¹⁹¹ Tashkent Declaration 12(IV).

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Ibid.

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Dakar Framework for Action, Expanded commentary, para 31.

¹⁹⁶ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 11(ii)(c).

¹⁹⁷ Ibid

- 4.5. Furthermore, measures tailored to the national context and possibilities must be taken to address the needs of workers with family responsibilities during community planning processes.¹⁹⁸ These measures should also focus on developing or promoting community services, whether public or private, that provide child-care, family services, and other facilities to support caregivers.¹⁹⁹

Governance and Financing

INTER-SECTORAL AND INTEGRATED APPROACH TO ECCE

53. States should 'develop and expand early childhood education from birth, on the basis of a comprehensive and holistic policy of early childhood care and development.'²⁰⁰ There should be a central authority in charge of preschool education.²⁰¹ States should 'raise awareness of the importance of early childhood education and introduce it into the general framework of education.'²⁰²
54. States should develop rights-based, coordinated, multisectoral strategies to ensure that children's best interests are always the starting point for service planning and provision.²⁰³
55. States should implement rights to health,²⁰⁴ adequate nutrition,²⁰⁵ social security,²⁰⁶ an adequate standard of living,²⁰⁷ a healthy and safe environment,²⁰⁸ education,²⁰⁹ and play²¹⁰ in a holistic manner.²¹¹
56. States have a 'specific and continuing obligation to move as expeditiously as possible towards the full realisation' of the right to education.²¹²

PRACTICAL GUIDANCE 5: INTERSECTORAL APPROACH

- 5.1. States should embed ECCE policies within broader human and socioeconomic development frameworks, recognizing it as a shared responsibility across sectors and departments, including parents, families, communities, civil society, and the private sector.²¹³

¹⁹⁸ International Labour Organisation, Workers with Family Responsibilities Convention 1981 (No. 156), Article 5.

¹⁹⁹ Ibid

²⁰⁰ Committee on the Rights of the Child, Concluding observations regarding Mexico, June 2015 (CRC/C/MEX/CO/4-5), para. 56(e).

²⁰¹ Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations regarding Lebanon, June 2006 (CRC/C/LBN/CO/3), para. 63.

²⁰² Committee on the Rights of the Child Concluding Observations regarding India, Feb 2004, (CRC/C/15/Add.228), para. 65.

²⁰³ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 22.

²⁰⁴ CRC, Article 24.

²⁰⁵ CRC, Articles 24 and 27(3).

²⁰⁶ CRC, Article 26.

²⁰⁷ CRC, Article 27.

²⁰⁸ CRC Article 24(c) and (e).

²⁰⁹ CRC, Articles 28 and 29.

²¹⁰ CRC, Article 31.

²¹¹ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 10.

²¹² Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 13 (1999), para. 44; General Comment No. 3 (1990), para. 9.

²¹³ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 11 (i) (c).

- 5.2. States should implement integrated, national multisectoral ECCE policies and strategies supported by close coordination among various ministries responsible for key areas such as nutrition, health, social and child protection, water and sanitation, justice, and education.²¹⁴ Such policies must be backed by sufficient resources to ensure long-term sustainability and effectiveness.²¹⁵ An appropriate balance should be struck between centralised and decentralised governance, ensuring collaboration across all involved parties with relevant responsibilities, levels of authority, and resources.²¹⁶
- 5.3. Collaboration between governments, NGOs, communities, and families is essential in providing quality care and education for children, particularly those who are most disadvantaged.²¹⁷ These partnerships should focus on child-centered activities, be family-oriented, and rooted in the community.²¹⁸

IMPROVED DATA COLLECTION, MONITORING AND EVALUATION

57. States should develop a system of regular data collection and indicators consistent with their obligations under international human rights law as regards ECCE rights. This system should cover all children, with specific emphasis on early childhood.²¹⁹ Data should be disaggregated by gender, age, family structure, urban and rural residence, and other relevant categories,²²⁰ including location, school type, and ethnic group.²²¹ It should include the following indicators: number of female and male students enrolled and as a proportion of the overall school-age population, at each level of education; retention, dropout, attendance and repetition rates; average years of schooling for female and male students; rate of successful transition between early childhood to primary and primary to secondary education; number of male and female teachers; and female and male literacy rates at different age levels. States should use the information to inform decision-making and policy formulation on barriers to access to education.²²²

PRACTICAL GUIDANCE 6: DATA COLLECTION, MONITORING AND EVALUATION

- 6.1. States should strengthen and institutionalise the monitoring and evaluation of ECCE programs to support sound policy development by providing accurate, relevant, and timely disaggregated data, enabling informed decision-making.²²³
- 6.2. Governments, in consultation with relevant research institutions, should organise or provide mechanisms—such as research councils, associations, or equivalent bodies—to gather comprehensive data on ECCE services.²²⁴ This data should cover progress and gaps in service delivery and be used to effectively develop, apply, evaluate, and reform ECCE provision.²²⁵ Locally

²¹⁴ Incheon Declaration, para. 37.

²¹⁵ Dakar Framework for Action, Expanded commentary, para. 30.

²¹⁶ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 11 (i) (d).

²¹⁷ Dakar Framework for Action, Expanded commentary, para. 30.

²¹⁸ Ibid.

²¹⁹ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 39.

²²⁰ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005), para. 39.

²²¹ Committee on the Elimination of Discrimination against Women, General Recommendation No. 36 (2017), para. 31 (d).

²²² Committee on the Elimination of Discrimination against Women, General Recommendation No. 36 (2017), para. 31 (d).

²²³ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 11 (iii) (b).

²²⁴ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (o).

²²⁵ Ibid.

relevant knowledge should be leveraged to inform policy-making, enhance ECCE research capabilities, and contribute to knowledge creation across all regions.²²⁶

- 6.3. Additionally, governments should establish clear developmental goals for children participating in ECCE programs and periodically evaluate these goals through robust quality control processes.²²⁷ They should address the critical components of ECCE, including learning objectives, curriculum design, infrastructure, governance, system management, financing, and the professional development and working conditions of ECCE personnel.²²⁸ These goals must be adaptable and revised as necessary to align with evolving educational trends and societal needs.²²⁹
- 6.4. Moreover, fostering social dialogue is essential for the continuous improvement of ECCE programs. Engaging stakeholders from various sectors in open discussions can lead to more effective and inclusive strategies, ensuring that ECCE remains responsive to the needs of children and the broader community.²³⁰ Governments should give careful attention to parental input, taking steps to balance power dynamics and encourage collaboration among the different stakeholders involved in ECCE.²³¹ They should also proactively engage civil society and local communities in the discussion, development, implementation, and monitoring of ECCE policies, ensuring the respect, protection, and fulfilment of children's rights.²³²

FINANCING

58. States must take steps to implement the right to ECCE to the maximum of their available resources.²³³ States should take all possible measures to mobilise, allocate and spend sufficient financial resources to fulfil all children's rights, including the right to ECCE.²³⁴
59. States should take all children's rights into consideration throughout all stages of their budget processes and administrative systems at the national and subnational levels.²³⁵ States should show how their public budget-related measures result in improvements in children's rights, providing evidence for the outcomes obtained for children as a result of those measures.²³⁶
60. In their budget decisions, States should consider all factors required for children of different ages to survive, grow and develop.²³⁷ States should acknowledge that investment in early childhood development positively impacts children's ability to exercise their rights, breaks poverty cycles and brings high economic returns. Underinvestment in children in their early years can harm cognitive development and reinforce existing deprivations, inequalities and intergenerational poverty.²³⁸ States should conduct child rights impact assessments in order to ascertain the effect of legislation, policies and programmes on all children at the

²²⁶ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 11 (iii) (c).

²²⁷ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 14 (d) – (e).

²²⁸ Ibid.

²²⁹ Ibid.

²³⁰ Ibid.

²³¹ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 12 (iv) (c).

²³² Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 12 (iv) (a).

²³³ CRC, Art. 4; ICESCR, Art. 2(1); CRPD, Art. 4(2).

²³⁴ Committee on the Rights of the Child, General Comment No.19 (2016) on public budgeting for the realisation of children's rights (CRC/C/GC19), para. 28,30.

²³⁵ Committee on the Rights of the Child, General Comment No.19 (2016) on public budgeting for the realisation of children's rights (CRC/C/GC19), para. 13

²³⁶ Committee on the Rights of the Child, General Comment No.19 (2016) on public budgeting for the realisation of children's rights (CRC/C/GC19), para. 24.

²³⁷ Committee on the Rights of the Child, General Comment No.19 (2016) on public budgeting for the realisation of children's rights (CRC/C/GC19), para. 49.

²³⁸ Committee on the Rights of the Child, General Comment No.19 (2016) on public budgeting for the realisation of children's rights (CRC/C/GC19), para. 50.

national and subnational levels, especially children in vulnerable situations who may have special needs and therefore require a disproportionate share of spending in order to have their rights realised.²³⁹

61. In order to ensure that young children's ECCE rights are fully realised, States should adopt comprehensive, strategic and time-bound plans for early childhood care and education within a rights-based framework. This requires an increase in human and financial resource allocations for early childhood care and education services and programmes. It is important that States ensure sufficient public investment in services, infrastructure and overall resources specifically allocated to early childhood care and education.²⁴⁰
62. Even where States are faced with competing priorities to implement rights throughout childhood, it is important that there be sufficient public investment in services, infrastructure and overall resources specifically allocated to early childhood.²⁴¹
63. Where needed, implementation of the right to ECCE should be through international assistance and cooperation.²⁴² Such assistance includes technical assistance.²⁴³ International cooperation is an obligation of all States, which is particularly incumbent on those States who are in a position to assist others.²⁴⁴ Donor institutions, including the World Bank, other United Nations bodies and bilateral donors should support early childhood development programmes financially and technically, and that should be one of their main targets in assisting sustainable development in countries receiving international assistance.²⁴⁵
64. Deliberately retrogressive measures should not be taken unless the State can show that it has carefully considered all alternatives and has fully used its maximum available resources. Retrogressive measures need to be fully justified by reference to the totality of rights provided for under international human rights law.²⁴⁶

PRACTICAL GUIDANCE 7: FINANCING

- 7.1. In line with each country's context, States are urged to adhere to international and regional benchmarks which recommend that at least 4-6% of Gross Domestic Product (GDP) and/or 15-20% of total public expenditure be allocated efficiently to education.²⁴⁷
- 7.2. To meet Sustainable Development Goal (SDG) Target 4.2, States should specifically increase financing for Early Childhood Care and Education (ECCE). This includes aiming to allocate at least 10% of the overall education budget to pre-primary education.²⁴⁸
- 7.3. Governments must ensure that an adequate level of national resources is allocated to guarantee the delivery of universally accessible and high-quality ECCE.²⁴⁹ Where necessary, governments should collaborate with ECCE partners to mobilize additional resources from diverse and innovative funding sources and mechanisms,²⁵⁰ including non-governmental sources,

²³⁹ Committee on the Rights of the Child, General Comment No.19 (2016) on public budgeting for the realisation of children's rights (CRC/C/GC19), para. 47.

²⁴⁰ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2005) para. 38.

²⁴¹ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2006), para. 38.

²⁴² CRC, Art. 4; ICESCR, Art. 2(1); CRPD, Art. 4(2).

²⁴³ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 3, para. 13.

²⁴⁴ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 3, para. 14.

²⁴⁵ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7 (2006), para. 42.

²⁴⁶ CESCR, General Comment No. 13, para. 45; CESCR, General Comment No. 3, para. 9.

²⁴⁷ Incheon Declaration, Preamble para. 14.

²⁴⁸ Tashkent Declaration, Art 1 (VI).

²⁴⁹ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para 14(h).

²⁵⁰ Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 13(a).

and remain committed to maintaining and improving ECCE funding to meet growing demands for access and quality improvements.²⁵¹

7.4. States should identify specific elements of ECCE programming that require mutual cooperation and knowledge exchange, and collaborate with UNESCO and other international organizations to engage and mobilize support from international donors.²⁵²

7.5. Public expenditures for ECCE should be prioritized and reoriented to focus on the poorest and most disadvantaged children, ensuring equity and access for all.²⁵³

Non-State Actors in ECCE

65. States have the primary responsibility to ensure the implementation of ECCE rights. The role of non-states actors should be complementary to - not to substitute for - the role of the States.²⁵⁴

66. All non-state ECCE providers (for profit as well as not for profit) should respect human rights principles and provisions.²⁵⁵

67. Where non-state services play a major role in the provision of ECCE, States have an obligation to monitor and regulate the quality of provision to ensure that children's rights are protected and their best interests served.²⁵⁶

PRACTICAL GUIDANCE 8: NON-STATE ACTORS

8.1. These principles should not be interpreted or enforced in a way that limits or denies the rights of parents or legal guardians to choose Early Childhood Education (ECE) options other than those provided by the State or other public authorities.²⁵⁷ Nor should they hinder the ability of individuals or organizations to establish and operate private ECCE institutions, as long as these institutions meet the minimum educational and operational standards established by law, regulation, or policy.²⁵⁸

8.2. Governments, through their relevant ministries, hold the primary responsibility for creating early childhood care and education policies within the framework of national Education for All (EFA) plans.²⁵⁹

²⁵¹ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para 14(h).

²⁵² Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 14.

²⁵³ Tashkent Declaration, Art 1 (VI).

²⁵⁴ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7, para. 32.

²⁵⁵ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7, para. 32.

²⁵⁶ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7, para. 32; Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations regarding Uruguay, March 2015 (CRC/C/URY/CO/3-5), para. 60(c); Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Concluding Observations regarding Mauritius, September 2015 (CRPD/C/MUS/CO/1), paras. 31 and 32. |

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Concluding Observations regarding Israel, November 2019, (E/C.12/ISR/CO/4), para. 63(e).

²⁵⁷ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 23; Abidjan Principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education, para 47 - 49.

²⁵⁸ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 23.

²⁵⁹ Dakar Framework for Action, Expanded commentary, para. 31; Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 11 (i) (a); Tashkent Declaration, Art 1 (I).

- 8.3. Non-profit or private ECCE providers play a crucial role in offering services that increase access to education, particularly for disadvantaged, marginalised, or vulnerable populations.²⁶⁰ However, the existence of such private providers should not be used as a justification for reducing the government's responsibilities for ECCE.²⁶¹
- 8.4. Regardless of the source of funding or regulatory authority, private ECCE providers must adhere to the same objectives, goals, and standards set by relevant educational or child service authorities for both public and private providers.²⁶² To support this, funding and regulatory authorities should, whenever possible, allocate resources to non-profit and private ECCE advocacy and support organisations, enabling them to develop training and support materials for ECCE centers and personnel.²⁶³

Appendix

METHODOLOGY

Analysis of Concluding Observations

These Guiding Principles build on a report by Fredman et al. which examined in detail a sample of Concluding

Table 1. Summary statistics of the number and proportion of early childhood education and care references in each category in the COs for the CRC, the CRPD and the CESC

	CRC (%)	CRPD (%)	CESCR (%)
N	120	71	73
ECCE	96 (80.00)	35 (49.30)	22 (30.14)
SDG 4.2	35 (36.46)	0 (0)	0 (0)
Financial resources	51 (53.13)	7 (20.00)	6 (27.27)
Human resources	24 (25.00)	0 (0)	2 (9.10)
Access	70 (72.92)	22 (62.86)	12 (54.55)
Quality	34 (35.42)	5 (14.29)	3 (13.64)
Technical resources	15 (15.63)	0 (0)	0 (0)
Strategy/Policy	37 (38.54)	1 (2.86)	2 (9.09)
Disability	19 (19.79)	0 (0)	NA (NA)
Rural/Poor	30 (31.25)	10 (28.57)	2 (9.09)
Girls	7 (7.29)	1 (2.86)	1 (4.55)
Indigenous/Ethnic group	14 (14.58)	6 (17.14)	0 (0)
Imprisoned	5 (5.21)	0 (0)	0 (0)
Private education	10 (10.42)	14 (40.00)	1 (4.55)
Refugees/Migrant	3 (3.13)	2 (5.71)	0 (0)
Street children	1 (1.04)	0 (0)	0 (0)

Observations from the Committee on the Rights of the Child (CCRC), the Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CCRPD) and the Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), and concluded that the work of these treaty

bodies evidences that “the right to ECCE is implicit in the right to education”.²⁶⁴ The following table is an excerpt from an analysis of Concluding Observations (COs) conducted by Fredman et al., which examined all the COs (a total of 264) issued by the CCRC (n=120), the CESCR (n=71) and the CCRPD (n=73) from January 2015 until March 2020.²⁶⁵

The number indicates the frequency of references to ECCE in relation to each category. The figure in brackets shows the percentage of references relative to the total number of reports for ECCE, and relative to the number of reports including ECCE for all other categories.

²⁶⁰ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 19;

²⁶¹ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 19; Abidjan Principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education, para 48.

²⁶² ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 19; Moscow Framework For Action And Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations, para. 12(iv) (b).

²⁶³ ILO Policy Guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel 2014, para. 19.

²⁶⁴ Sandra Fredman and others, 'Recognizing Early Childhood Education as a Human Right in International Law' (2022) 22 Human Rights Law Review ngac024, 7.

²⁶⁵ *ibid*, 10.

In preparing these Guiding Principles, this data analysis has been supplemented with a more recent sample of COs issued by the respective treaty bodies from March 2021 to May 2024. In this more recent analysis, a total of 135 COs from the CCRC (n = 61), CRPD (n = 35) and the CESC (n = 36) were reviewed using the same methodology as the above-mentioned report apart from the addition of some new keywords. This data is represented in the following table:

Table 2: Summary statistics of the number and proportion of early childhood education and care references in each category in the COs for the CRC, the CRPD and the CESC

	CRC (%)	CRPD (%)	CESC (%)
<i>N</i>	61	35	36
ECCE	48 (78.6%)	6 (17.1%)	9 (25%)
SDG 4.2	16 (26.2%)	0 (0)	0 (0)
Financial Resources/Budgetary Allocation	24 (39.3%)	2 (5.7%)	1 (2.8%)
Human Resources/Teachers/Caregivers	16 (26.2%)	3 (8.6%)	1 (2.8%)
Access	31 (50.8%)	1 (2.9%)	8 (22.2%)
Quality	14 (22.9%)	1 (2.9%)	5 (13.9%)
Availability/Number	21 (34.4%)	2 (5.7%)	5 (13.9%)
Technical Resources	4 (6.6%)	0 (0)	0 (0)
Data Collection/Monitoring/Registration	16 (26.2%)	1 (2.9%)	0 (0)
Strategy/Policy	23 (37.7%)	2 (5.7%)	1 (2.8%)
Disability	26 (42.6%)	6 (17.1%)	2 (5.5%)
Rural/Poor	22 (36.1%)	0 (0)	2 (5.5%)
Girls	5 (8.2%)	0 (0)	1 (2.8%)
Indigenous/Ethnic Group	5 (8.2%)	0 (0)	2 (5.5%)
Imprisoned/Incarcerated	7 (11.4%)	0 (0)	0 (0)
Private Education	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Refugees/Migrant	4 (6.6%)	0 (0)	2 (5.5%)
Street Children	1 (1.6%)	0 (0)	0 (0)
Language/Linguistic	1 (1.6%)	0 (0)	1 (2.8%)

The number indicates the frequency of references to ECCE in relation to each category. The figure in brackets shows the percentage of references relative to the total number of reports for ECCE, and relative to the number of reports including ECCE for all other categories.