دراســـــــــة
لبعض نواحى شخصية طفـــل ما قبل المدرســـة
فى ضوء برامج للأنشـــطة العقلية

دكتور
زكريا احمد الشربينى
مدرس علم النفس التربوى
كلية البنات ـ جامعة عين شمس

من المتفق عليه من الناحيـــة التربوية ـ أن رياض الأطفال التى يلتحق بها الأطفال فى فترة ما قبل المدرسة الابتدائية ، تقوم بأداء دور هام له قيمته التربوية والنفسية فى مراحل النمو للأطفال .

لذلك من الأهمية بمكان وجود برامج تناسب مراحل النمو المختلفة ومطالبه فى كل مرحلة ، حتى يمكن ايفاد متطلبات النمو فى مدارج العمر المتباينة ومن الواجب توفير محتوى برامج سليمة وتنفيذ جـاد من خلال أسلوب دقيق ، فالهدف هو ادراك ما يدور بداخل الطفل ، ومعرفة التوقيت الزمنى المناسب للتدخل فى مجال معرفى معين لمساعدة ذلك الصغير بأسلوب برنامجى مخطط . وبما أن الأطفـــال باحثون ايجابيون وليســـوا مجرد ملاحظين سلبيين ، فاننا نستطيع أن نعلم الأطفال كيفية طرح الأسئلة التى تساعدهم على اكتشافاتهم الخاصـــة (كروفت وآخـــر Crotf Al. ، ١٩٨٠ ، ١٦٣) مستفيدين بذلك من الفضول الطبيعى لهؤلاء الصغار والذى يمكن تنظيمه وتوجيهـــه لكى نجعل التعليم أكثر تحديدا والأنشطة المخططة أكثر اسهاما (كروفت وآخـر Croft Al. ، ١٩٨٠ ، ١٦١) ، (ليبر وآخـــرون et al. Leeper ، ١٩٧٩ ، ٣٥٩) .

أولا : مشـكلة البحث :

تعود المشرفون على الأطفال ان يواجهوا فى مجموعات الطفـولة المبكرة تحديا لا ينتهى ، يتطلب منهـــم تحديد ماذا يعلمون ، وماذا يقدمون للأطفـــال ، ومتى يقدمون وكيف يقدمون ، وعلى أى أساس

يمكن أن يقدم نشاط جديد أو يخطط له ، وتحت أية شروط يمكن التدخل فى هذه الأنشطة ليبدأ الصغير الأحاديث ويسأل الأسئلة (سكوارتز وآخر Schwartz et al ، ١٩٨٢ ، ٤) .

ان هذه الأنشطة التى تشكل برنامجا له هدف هى فى حد ذاتها مشكلة كبيرة وحتى عندما نحددها ونتعرف عليها ، فاننا نحتاج الى ترتيبها طبقا لمنطق علمى (سكوارتز وآخر Schwartz et al ، ١٩٨٢ ، ٤) .

وللمشرف على أطفال الرياض اهتمامين دائمين هما كيفية التفاهم مع الأطفال أفرادا وجماعات ، وكذا ماهية المادة التى يتعين تقديمها ، وان كان الأساس فى هذين الاهتمامين أن يتوافقا ، الا أن التخطيط لما يجب تقديمه فى دار الحضانة شىء آخر يختلف تماما ، فالبرنامج هو المبرر التربوى لتواجد صغار الأطفال فى هذه الدور (سكوارتز وآخر ، ١٩٨٢ ، ٨) والواقع أن تكيف الأطفال لهذه البيئة يتطلب من المسئولين توفير مواصفات معينة فى مؤسسات مرحلة ما قبل المدرسة (عواطف ابراهيم ، ١٩٧٤ ، ٥٢) وخاصة برامجها .

ان وجود آراء رئيسية فى النمو النفسى والتعليم يجعل هناك حاجة الى مناقشتها وما ينبغيه كل رأى بالنسبة للبرنامج المقدم للطفل ، وأول خطوة لاتخاذ القرارات البرنامجية تنطوى على استيضاح الآراء الرئيسية الموجودة حتى يتسنى اكتشاف الرأى الأكثر اقناعا (سكوارتز وآخر ، ١٩٨٢ ، ٤٤) ، وبالتالى فيمكن للمهتمين تنظيم هذه الأنشطة بدقة بحيث تصبح أكثر فائدة للطفل (كروفت وآخر ، ١٩٨٠ ، ١٦١) .

ومن بين توصيات بحث « تقويم دور الحضانة بالقاهرة » توصية بتحديد الاطار العام للبرامج بحيث تشبع حاجات الطفل عن طريق الممارسات الجماعية التى لا تكلف شيئا بجانب البرامج التى يتدرب فيها الطفل على حسن التفكير والتعبير بلغته ، وذلك من خلال اعداد برامج تربوية مناسبة للمدرسة (معهد التخطيط القومى ، ١٩٧٩ ، ٧٤) وهذا ما أكده سكوارتز من أن البرامج التى تدعى أنها تقوم على أسس نظرية تختلف اختلافا كبيرا فى تصميم محتواها ولانها جديدة

نوعا ، لذا فمن المعقول أن تكون لمشكلات المحتوى حلول متباينة وسيظل الأمر كذلك الى أن يساعد المزيد من الخبرة والتفكير والبحث على تحديد مبادىء تنظيم البرنامج ومحتواه (سكوارتز وآخر Schwartz et al ، ١٩٨٢ ، ٥٥) .

وبحكم وجود الباحث مع مشرفات رياض الأطفال والاشتراك فى أعدادهن (*) ، وقبوله لنتائج البحوث التى تشير الى تخطيط برامج للأنشطة العقلية أو اى برامج بهدف التأثير على متغير من متغيرات الشخصية تترك آثارها على الأطفال المقدمة لهم سواء كانت متغيرات الشخصية هذه هى سمات أو قدرات عقلية (المى Almy ١٩٥٠) (نمنشت Nnmnicht ، ١٩٦٧) (ديلورنزو Dilorenzo ١٩٦٩) ، (بوجر Boger ، ١٩٧٣) ، (كرشنر Kirchner ١٩٧٣) ، (أميرتش Emmerich ، ١٩٧٤) ، (ماك أدو McAdoo ١٩٧٠) ، (ونجرت ، ١٩٧٤) ، (باربر Barber ، ١٩٧٥) ، (مركز مارتون لرعاية الطفولة ، ١٩٧٥ ، Martion Sommunity Child Care Council ، (توماس Tomas ، ١٩٧٦) (مازس Mathis ، ١٩٧٦) ، (بوجر Boger ، ١٩٦٩) (هيكلاك Hyclak ، ١٩٧٩) ، (كدمان Codman ، ١٩٨٠) ، كما أن الأطفال الذين سبق لهم الالتحاق برياض الأطفال وما تحتويه من برامج هادفة كانوا بصورة عامة أكثر استعدادا فى مختلف مجالات التحصيل ، وأكثر نضجا فى نواحى النمو المختلفة من الأطفال الذين لم تسمح لهم الظروف للالتحاق بالحضانة أو معايشة برامج فى فترة ما قبل المرحلة الابتدائية (ايرين ..... ، ١٩٥٧ ، ٥٢ - ٥٧) ، (جوزال عبد الرحيم ، ١٩٨١) .

واعتمادا على هذا المنطلق نستطيع أن نثير عدة نقاط :

١ - لا يوجد برنامج واحد لجميع رياض الأطفال فى مصر رغم أنها مرحلة معترف بها من قبل وزارة التعليم وما أكدته البحوث التربوية والنفسية التى أجريت فى هذه المرحلة والتى ساعدت على

(*) حتى عام ١٩٨٤/١٩٨٣ م .

تطويرها واعتبارها مرحلة أساسية تجعلنا نؤكد ضرورة تواجدها فى النظام التعليمى .

٢ - تقديم المعلومات فى رياض الأطفال الحالية بطريقة الشرح العادى (التلقين) ثم قياس التحصيل دون البدء بالتدريب الحاس للطفل سواء كانت تدريبات مهارة يدوية أو سمعية ... الخ . فقبل أن يبدأ الطفل فى الكتابة وامساك القلم ، يجب أن يكون هنـــاك تدريبات حاسية للمهارة اليدوية ، وبالتالى يتضح عدم اعتمـــاد البرامج المحلية المقدمة فى الرياض على أسس سيكولوجية النمو ، ففى الوقت الذى تنادى فيه نظرية بياجيه بترتيب خبرات الطفل بحيث يحدث تصحيح للذات فى نهاية الأمر ، وفى الوقت الذى تنضج فيه مهارات التفكير أيضا ، فان السلوكيين يهدفون بشكل رئيسى الى تصحيح الأخطاء فورا أو برمجـــة التعليم بحيث لا يمكن حدوث أخطاء فى الوقت الذى نجد فيه الســـلوكيين قد يتقبلون الأخطاء على أنها أمر لا مفر منه فى عملية النمو ، أو قد يحاولون منعها بالملاءمة بين التعليم وقدرة الطفل (سكوارتز وآخر ، ١٩٨٢ ، ٥٧) .

٣ - اننا فى حاجة ماسة الى تعليم قومى عام يزود أبناء الشعب منـذ بداية نشـــأتهم جميعا بما يحفظ ويضمن النمو النفسى السوى للأطفال .

٤ - استجابة للتطور التربوى المعاصر وكمظهر طبيعى للتغير والتقدم الاقتصادى والاجتماعى والثقافى ، ولنمو الوعى التربوى بادراك خطورة هذه المرحلة يلزم اعداد برنامج يلائم مثل هذه التغيرات .

ومنذ منتصف العقد السابع تلاحمت خطوط البحث فى مجـــال علم نفس النمو ومجال التربية وكان على الباحثين توفير القاعـــدة النظرية والمعرفيـــة لبرامج وخدمات الأطفال ، والاهتمام بالنواحى التطبيقية العمليـــة لأبحاثهم (كارول وآخر Carol et al ، ١٩٨٢ ، ٤٧٧ - ٤٧٨) ،) سكوارتز وآخر ، ١٩٨٢ ، ١٦١) ، (كلمر وآخر ، Kilmer et al ، ١٩٧٤ ، ٦٠ ، ٦٧) ، وخاصة وقد ثبت أنه من المتعذر

فصل المهارات المعرفية لكى تقدم منفصلة عن نواحى نمو الطفل النفسية (سكوارتز وآخر ، ١٩٨٢ ، ١٦٦) .

وما يهمنا هنا كيف يمكن المزاوجة بين علم نفس النمو والتربية عن طريق اعداد برنامج لطفل ما قبل المدرسة خاصة وان أعداد الأطفال الملتحقين بدور الحضـــانة يزاداد بمعدلات سريعة حيث زاد عدد دور الحضانة من ١٤٣ دارا فى عام ١٩٥٥/١٩٥٤ الى ٢٦٣ دارا فى عام ١٩٦٥/١٩٦٤ ثم ٢٦٣ فى عام ١٩٧٨/١٩٧٧ ، كما زاد عدد الأطفال من كلا الجنسين من حوالى ١٠ آلاف الى ٢٣ ألفا ثم الى ٧٤ ألف طفل خلال السنوات المشار اليها (الجهاز المركزى للتعبئة العامـــة والاحصاء ، ١٩٧٩ ، ٥٩) .

واذا كانت أهم أهداف رياض الأطفال هى انماء الطفـــل أثناء سنوات ما قبل المدرسة فهذا لا يعنى التعليم الشكلى من الكتب الدراسية (جرين وآخر Green et al ، ١٩٦٩ ، ٢) ، كما هو واضح الآن فى معظم برامج رياض الأطفال الحالية فى مصر والتى تهتم عند اعـداد برنامج للأنشطة العقلية تدعيم نواحى معرفية فقط ، وهذا ما شـــعر به الباحث خاصة وأنه يعمل فى مجال دراســـات الطفولة النفســـة والتربوية .

واذا كان التقليد هو أن تتحمل الصفوف الابتدائية عبء التدريب على المهارات اللغوية والحسابية ويتطابق هذا مع الاستعداد البنـائى لهم وتوقعات المجتمع ومتطلباته ، فان مشكلات حرجة يمكن أن تنشـأ بالنسـبة للأطفال الأصغر عمرا لو ارتفعت توقعات المجتمع لمثل توقعاته بالنسبة لأطفال الصفوف الابتدائية (سكوارتز وآخر ، ١٩٨٢ ، ٣٢) ، (ليبر وآخرون Leeper et al. ، ١٩٧٤ ، ٢٥٨ ـ ٢٨١) .

وعلى هذا يمكن أن تحدد المشـكلة كما يلى :

١ ـ ما مجالات الأنشطة العقليـــة الواجب تقديمها لأطفال ما قبل المدرســـة ؟

٢ - كيف يمكن اعداد برنامج للأنشطة العقلية لطفل ما قبل المدرسة ؟

٣ - ما تأثير برنامج الأنشطة العقليـــة الذى تم اعداده على بعض نواحى شخصية الأطفال ؟

وقد تعددت الدراسات الأجنبية فى هذا المجال فقد ثبت انه قـد يعود لمحتـــوى البرنامج والأنشطة المتضمنة فيـــه أثر على الذكاء (ديلورنزو Dilorenzo ، ١٩٦٩) ، بينما لا تؤثر برامج تختلف فى المحتوى على ذكاء الأطفال (نمنشت Nimnicht ، ١٩٦٧) ، هذا كما أن آثار برامج ما قبل المدرسـة تنمحى فى منتصف الصف الأول من المدرسة الابتدائية (نمنشت ، ١٩٦٧) فى الوقت الذى لا تظهر فيـه برامـج أخرى آثارها بعد مـــدة تقترب من أربع سنوات (ماذس Mathis ، ١٩٧٦) وهذا يثير فى الذهن تساؤلا عن أثر الخبرات الماضية ، والتى يمر بها الطفل وهل هى تضيع هباء ، فى الوقت الذى أظهرت فيه نتائج (كادمان Cadman ، ١٩٨٠) أن فاعلية البرنامج على الشخصية تظهر أكثر فى أثناء ممارسته . ومن هنا يتضح مفهوم المعايشـة ، ويؤكد الفعالية ، هذا ويفيد الالتحاق بمراكز الاستعداد لما قبل المدرسة على نواح من شخصية الطفل (بتنر Bittner ، ١٩٦٨) (بوجـر Boger ، ١٩٦٩) .

وتعتبر معرفة أثر البرامج على مفهوم الذات غير بسيطة فقـد يستخدم المهتم قرابة السبع اختبارات لقياس الذات مما يتطلب بحوثا كثيرة . كما أن مقدار الوقت المحدد لبرنامج على مفهوم الذات كمحور للشخصية لا يؤثر حتى ولو امتد من ساعة ونصف الى تســـع ساعات أسبوعيا لمدة عام (باربر Barber ، ١٩٧٥) وكذا لا يختلف مفهوم الذات نتيجـــة لبرنامج عام أو برنامج العامين (كدمان Cadman ١٩٨٠) ، ويعتبر تخطيط البرامج لزيادة مستوى التحصيل والانجاز ذات فعالية على هذا البعد من الشخصية (ايدكنز ، ١٩٧٢) ، كمـا يمكن الاستفادة من برنامج للأنشطة البدنية فى تدعيم مفهوم الذات (ايدكنز Adgins ، ١٩٧١) وتفيد عملية تناول الأدوات والوسائل والاتجاه السائد خلال الأنشـطة على ابتكارية الأطفال (روى Roy ١٩٧٨) . ويشير (برسيل Piersel ، ١٩٧٩) الى أن اختـــلاف

ترتيب تقديم الأنشـطة المتعلقة بمبادىء الرياضيات ليس لها أثر على مهارات العد عند الأطفال ، كما ثبت أن التدريب على أنشطة موسيقية أو أنشطة غنائية لهما أثرهما على نواح من القدرات العقلية (نورتون ، ١٩٧٧) ، (وايت هاوس White House ، ١٩٧٩) . هذا ويعتبر النمو الاجتماعى دالة لنوع النشـاط الذى يمارس سواء كان حـــرا أو بأدوات اللعب (كونولى Connolly ، ١٩٧٢) ، وكذا فالمحصول اللفظى له علاقة بمستوى النشـاط المكتبى المتوفر فى دور الحضانة (سامية موسي ، ١٩٨٢) .

وتشـــير نتائج البحوث الى امكان الاستعانة بالمنزل لاكمال دور رياض الأطفال فى احداث أثر على هؤلاء الأطفال (ماك كورمك McCormic ١٩٦٩) ، فضلا عن امكان الاستفادة من « التليفزيون » فى تقـديم برامج مقصودة لنمو بعض نواحى الشخصية (مركز ماريون لرعـاية الطفولة ، ١٩٧٥) التى لها علاقة وثيقة بالأنشـطة العقلية المقدمـة للطفـــل (بنســون Benson ، ١٩٧٤) ، (جوزال عبد الرحيم ، ١٩٨١) .

ونخلص الآن لمجموعة من النقاط التى تفيدنا فى صياغة فروض الدراسـة ، واختيار العينات الملائمة ، ونواحى الشخصية الجوهرية فى عملية تقويم البرامج فضلا عن اعتبارات يجب ملاحظتها سواء أثناء اعداد برنامج الأنشـطة العقلية أو أدواته أو أثناء عملية عرض البرنامج وتقديمـــه :

١ ـ تؤثر الممارسـات العقلية التى يشجع عليها الأطفـال ايجابيـا على نواح أخرى من شخصياتهم : كالمقدرة الاجتماعية ، والتوافق مع الأقران وسلبيا مع التشتت فى الانتباه والمثابرة فى الأداء ، ان ممارسة الأطفال لبرامج فى اللغة والحساب يمكن أن تترك أثارا على نواحى شخصية طفـــل الرياض ، بحيث يجب أن تكون الاختبارات المستعان بها فى عملية التقويم على درجة من التداخل المعرفى المعد مسبقا سواء كان هذا التداخل فى المحتوى أو فى طريقة التقديم .

٢ - ان اللعب الحر بطريقة غير مخططة مسبقا في صورة برنامج لا يترك أثارا على الزاوية الاجتماعية للأطفال ، وقد يكون للتخطيط الهادف دور أكثر فعاليـــة على المقدرة الاجتماعية للطفل . ان تخطيط برامج ذات أهداف محددة أو موجهة تحدث أثرا ايجابيا على الأطفال .

٣ - لبيئـة غرفة النشـــاط والقائمين على معاونة الأطفال دور لا يستهان به فى انماء نواحى من الشخصية مثل الذكاء والابتكار وهما من المتغيرات المتعلقـة أو المرتبطـــة ببعضها وبالانتبـــاه والتحمس للعمل والبعد عن اللامبالاة .

٤ - يمكن الاستعانة بمساعدين بالاضافة الى المشرفين فى تقديم البرامج الموجهـــة .

٥ - يمكن الاستعانة باســـلوب الملاحظة لمتابعـة الأطفال أثناء أداء الأنشطة لمعرفة مدى نجاحهم .

٦ - يمكن الاستعانة بالوالدين والمشرفين فى تقديم متغيرات لتنميـة الشخصية لدى الأطفال .

٧ - للمستويات الاقتصادية المختلفة اثرها البالغ على فعالية البرامج التى تقدم للأطفال .

٨ - يمكن لبرامج الأنشـطة العقلية للأطفال - التى تعتمد على الاعداد المنظم ، والمحتوى المناسب وخطوات التقديم الملائمـة - أن تترك آثارا على نواح من شخصية الأطفال مثل : الذكاء - مفهوم الذات - التحصيل والانجاز - الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى - التعبير عن الحالة المزاجية - التحمس للعمـــل لفترة أطول والبعد عن اللامبالاة - الابتكارية .

ثانيا : موضوعات برنامج الأنشطة العقلية لطفل ما قبل المدرسة ومحتواها :

من خلال التحليلات النفسية والتربوية لأنشطة الطفل بصفة عامة والأنشطة العقلية بصفة خاصة يستنتج الباحث الى أن مجال أنشطة الطفل العقلية تحكمه مداخل ثلاثة هى : مدخل مبادىء الرياضيات ، ومدخل اللغة ، ومدخل مبادىء العلوم ٠

ولكى نتمكن من تحديد مكونات موضوعات البرامج فى المجالات الثلاثة للأنشطة العقلية لطفل ما قبل المدرسة نستفيد من آراء لورانس كوهلبرج Lawrence Kohlberg للتمييز بين برنامج وآخر ولتوضيح العلاقة بين نمو الطفل ، ونظريات التعلم وبرامج التعليم للطفولة المبكرة وذلك من خلال فئات كوهلبرج الثلاث التى تستخدم للربط بين نظريات النمو والتعلم من جهة والممارسات المنهجية من جهة أخرى (كوهلبرج Kohlberg ، ١٩٦٨ ، ١٠١٣ - ١٠٦٢) وهو فى ذلك يميز بين نظريات الاتجاه النضجى ، والاتجاه السلوكى والاتجاه المعرفى النمائى ٠ ونستفيد كذلك من آراء أريك أريكسون Erik Erikson ، وبنديورا Bandura ، هافجهرست Havighurst باعتبار هؤلاء من أصحاب الاتجاه السيكو - اجتماعى - للنمو وبالاضافة الى ذلك فقد تم :

- تحليل الأطر النظرية المتعلقة ببرامج الأنشطة الخاصة بالأطفال وماهية المجالات الثلاثة للأنشطة العقلية ٠ فى ضوء فلسفات منتسورى وفروبل وغيرهما ٠

- تحليل أفكار كروفت Croft ١٩٨٠ ، وليبر Leeper ١٩٧٤ ، ومارتن Martin ١٩٧٥ ، ورامسى Ramsey ١٩٨٠ ، وسيم Sime ١٩٨٠ ٠

- الكتب المعتمدة من جانب بعض رياض الأطفال فى جمهورية مصر

العربيـــة مثل : حضانة قومية الأهرام بمصر الجديدة . واحدى الحضانات التابعة لوزارة التربية والتعليم وهى حضانة عمـــــر ابن الخطاب . واحدى الحضانات الخاصة هى حضانة المقطم .

- تمت مراجعة برامج طفل ما قبل المدرســـــة فى كل من الكويت والسـعودية .

- الاطلاع على مقررات الصف الأول الابتدائى بمدارس وزارة التربية والتعليم بمصر .

- آراء بعض المتخصصين بمجال دراســـات الطفولة وكذلك بعض المشرفات القائمات على تربية الأطفال بدور الحضانة بالقاهرة .

وقد أتاح هذا العمل الفرصة لاستنتاج نواح يفضل أن يشـــــملها البرنامج المقترح وأعد لكل برنامج فى المجالات الثلاثة مجموعـــة من الأنشـطة يمكن أن تدعم هذه النواحى . وقد تمت مراجعة المصادر التى سبقت الاشارة اليها والتى تمت الاستعانة بها للوصول الى المحتوى المنشود مرتين متتاليتين على فترتين بفاصل زمنى قـــدره عشرين يومـــا . وبمقارنة النتائج وجد أنها متطابقة وبذلك نضمن ثبات المراجعـــــة والتحليل الى حد كبير .

وقد انتهينا الى أن يشتمل برنامج الأنشطة العقلية ما يلى :

فى مجال مبادىء الرياضيات :

الانتماء ـ التناظر ـ مقارنة ومكافأة المجموعات (مجموعتين ـ أكثر من مجموعتين) المقارنات (أكبر ـ أقل) ـ المجموعات (ذات الوحدات المتشابهة ـ ذات الوحدات غير المتشابهة ـ المجموعة الجزئية) ـ منطوق الأعداد وأشكالها ـ الأعداد الترتيبيـــة ـ مقارنة الأعداد ـ بعض المفاهيم الهندسية والتبولوجية (الأشكال الهندسية ـ رسم الأشكال الهندسية ـ الأشكال المفتوحة والمقفولة) ـ بعض مبـــادىء القياس (أطول من ـ أقصر من) ـ (قريب من ـ بعيد عن) الاحتفاظ بالكم

(الاحتفاظ بالحجم ـ الاحتفاظ بالكم « عدد ») ـ قياس الزمن ـ مبادىء مبسطة للجمع والطرح ٠

فى مجال اللغـــة :

ويشمل فنون اللغـــة الأربعـة : الاستماع ـ الحديث ـ الاستعداد للقراءة ـ الاستعداد للكتابة ٠

فى مجال العلـوم :

الحواس (الشم ـ السمع ـ اللمس ـ التذوق ـ البصر) ـ تعرف الهـــواء (ضغطه ـ دفعه) ـ البخر ـ المطر ـ الجاذبية الأرضية ـ المغناطيسية ـ الحرارة ـ الذوبان ـ طيور وحيوانات أليفة ـ الأسماك ـ الانبات ـ الكون ٠

ولكن يحتاج مثل هذا المحتوى وهذه المجالات الى مواقف وأدوات تلزم لتقديم أنشـطة تترجم مكوناته وتحقق أهدافه ٠

ثالثـا : المواقف والأدوات اللازمـة لتقديم الأنشـطة :

سوف نتناول هنـــا نقطتين هما المواقف والاستراتيجيـــات ثم الأدوات والوســائل لأنشـطة البرنامج ٠

(أ) مواقف واستراتيجيات :

يحتاج البرنامج النموذجى الى حجرة نشـاط مقسمة الى مراكز للاهتمام ومجهزة بالعديد من الأدوات المتنوعـــة ، وتخصص للأطفال فترات طويلة من الوقت لاستخدام الأدوات فى أغراض استطلاعيـة أو اجتماعية ، وتقابل فترات النشـاط الحر فترات من روتينيات الحيـاة الجماعيـــة مثل فترات التنظيف ، وفترات الهدوء ، وفترات تناول الطعام ٠ والغرض من الأنشطة الجماعيـــة هو زيادة التعرض لمثيرات جديدة ، وتشجيع التفاعل الجماعى ٠

وتتراوح أنشطة التعلم بين مواقف اللعب التلقائية التى يختارها الأطفال بأنفسهم والأنشطة والألعاب ذات التخطيط المسبق والتى تحدد للطفل ؛ التلقائية والاختيار الحر فى اطار حدود معينة ، ويجب أن تسود البرنامج بأكمله . ويلقى التعليم الفردى اهتماما زائدا ، كما يلقى النمو الاجتماعى اهتماما خاصا عن طريق أساليب ادارة حجرة النشاط وتشجيع الاستقلال والاعتماد على النفس مع الاعتماد على توجيهات المشرف فى المواقف الصعبة .

وكما نتيح الاختيار للأطفال ، نتيحه كذلك للمشرفين ، فعندما ينهمك الأطفال فى الاهتمامات التى اختاروها ، يمكن للمشرف أن يختار تمرينا يطابق مستوى الطفل أو الأطفال الذين يعمل معهم . وبينما يواصل أعضاء كل مجموعة العمل فى اهتماماتهم يمكن للمشرف أن يدعو أحدهم أو بعضهم ويكلفه بالتمرين الأصعب .

ومن أهم مطالب هذا النموذج تجنب العمل على مجموعات كبيرة أو مع مجموعة أطفال بأكملها ، فعندما يعمل المشرف مع طفل واحد يمكن لبقية الأطفال أن يراقبوا الموقف عن كثب ، اذ كثيرا ما يتعلم الأطفال بهذه الطريقة ـ طريقة الملاحظة .

وفى معظم الأنشطة ينتقل دور المشرف من القيادة النشيطة والتلقين الايجابى الى دور الناصح والموجه . كما أن دور الأطفال ينتقل من الاستطلاع الى التعبير والتكوين الى المزيد من التحكم فى السلوك .

وفى اطار هذا البرنامج يقوم المشرفون بكثير من الأدوات ويستخدمون بالضرورة كل الاستراتيجيات الأساسية علينا أن نتذكر أن أدوار تقديم النشاط تشير الى وظيفة تشمل مجموعة من السلوكيات ، أما استراتيجيات تقديم الأنشطة فهى سلوكيات تأتلف لتكون دورا . وتختلف الاستراتيجيات المختارة باختلاف طبيعة المضمون باختلاف الأطفال .

أدوار تقديم الأنشـــطة :

لا تقدم نظريات النمو الكثير من التوجيـــه عند تصميم الأدوار التعليمية للمشرف ، لكن نظرية النمو تفترض بأن التعليم الفعال لصغار الأطفال ، بصرف النظر عن أسبقيات البرنامج يحتاج الى تدريبات على التنشـئة مثل المأكل والملبس · علاوة على ذلك فاننا نسلم بأن أدوار المعزز والمدير تساعد على ايجاد بيئـة مستقرة وآمنـــة · هذه الأدوار الثـــلاثة المنشىء ، والمعزز ، والمدير ، توفر المناخ الوجدانى للأمـان والتقبل والتاييد أثناء انشغالهم بانشطة البرنامج مع هذا المشرف الذى يأخذ هذه الأدوار ·

وهناك أدوار تعليمية أخرى تعتمد على أهداف البرنامج النوعية ، فمثلا عندما ينشغل الأطفال فى أنشـــطة من اختيارهم ويكون هدف البرنامج هو « تقوية روح الاستقلال » تكون الحاجة ماســـة الى دور المواقف ويتضاءل دور التعزيز ، وذلك حتى يتيسر للأطفال الاحســاس بالاستقلال · وعندما يطبق الأطفال ما يعرفونه على مشروعات البنـاء وحل المشكلات فان أبرز أدوار التقديم فى هذه الحالة يحتمل أن يكون دور المتحدى وربما دور المدير ·

وتتضمن أدوار تقديم الأنشـطة المباشرة تقديم معلومات جديدة ، ادخال تدريب للمهارات · ومن أمثلة الحـــالة الأولى أن يقدم المشرف المعلومات الضرورية عن اللحن والكلمات عندما يقدم أغنيـــة جديدة مثلا · ومن أمثلة الحالة الثانيـــة العمل مع طفل واحـد فى تصميم بالألـوان ·

ويسمح دور « الشريك » للمشرف أن ينضم الى الأطفـــال فى أنشطتهم لفترات وجيزة لاثراء لعبهم · وقد يحدث ذلك عندما يمثل المشرف دور الزائر فى ركن التدبير المنزلى ، أو عندما يشارك أطفاله فى اللعب بالصلصال ، فالمشرف كشريك يضيف جديدا للعب عن طريق القدوة الحسـنة ، وعن طريق التعامل مع الأطفال دون أى ادعاء أو تظاهر بالزعامـة أو السيطرة ·

وعند الانتقال الى الحديث عن استراتيجيات تقديم الانشـــطة والمحتوى :

يمكن النظر الى الاستراتيجيات على أنها الوسائل التى يحقق بها المشرف أهداف البرنامج ، وهذه الاستراتيجيات شاملة وتأتى فى كل الأنشـطة .

وتتبع استراتيجيات تقديم الأنشطة تسلسلاً متسقا وثابتا فى كل النماذج التعليمية كما يلى :

١ - يقدم المشرف أدوات منتقاه لأغراض النشـــاط .

٢ - يتناول الطفل بيديه الأدوات كخطوة أولى فى السير فى اللعب أو فى النشـــاط .

٣ - تقديم المشرف خطة للعب بالأدوات يمكن أن تشجع على سلسلة من الاضافات من جانب المشرف ، على أن يستجيب الأطفال تلقائيـا عندما يفهمون النشاط ، وهذه الاضافات كثيرا ما تتبع تسلسلا ثابتـا كالتالى :

- يقدم المشرف أســـماء الأدوات والأفعال ، بينما يتناولها كل من المشرف والطفل .
- يضع المشرف نشـــاطا بناء على ما أمكن ملاحظته من امكانات الطفل .
- يعدل المشرف التمرين اذا دعت الضرورة لتبسيطه أو لتعقيده .
- يغير المشرف فى النشاط لكى يوسع من اهتمامات الطفل عندما يتم الاستيعاب .

(ب) الأدوات والوسائل المستخدمة :

ان أفضل وســـيلة لتقديم الأفكار لأطفال ما قبل المدرســـة هى المحسوسات حيث يتلاءم ذلك مع نموهم العقـــلى ، لأن كل ما يدركه الطفل أو فكر فيه أو تعلمه وصل اليه عن طريق حاسة أو أكثر ، واعتمادا

على ذلك استخدمت الدمى والمجسمات والصور والورق الملون ولعب بسيطة محببة للأطفال فيها من البساطة وعدم التعقيد والمناسبة فى الحجم وجاذبية الشكل ، مريحة اللون بحيث لا تطغى الوانها التى اختيرت على الأفكار الأساسية المقصودة وعلى الهدف من استخدامها .

رابعا : فرض البحث :

« لممارسة برنامج للأنشطة العقلية (فى مجال مبادىء الرياضيات) فعالية على نواحى من شخصية أطفال ما قبل المدرسة » .

خامسا : فعالية البرنامج :

لاختبار صدق الفرض السابق فان البرنامج المعد يحتاج الى عملية تقويم ، والتقويم كما هو معروف بمثابة تغذية راجعة ترشد واضعى البرنامج الى القيام بتعديلها نحو الأفضل ، ومن ثم نضمن نمو البرنامج وتقدمه فى تحقيق ما حددنا من أهداف .

وللكشف عن فعالية البرنامج الحالى سوف نعتمد على جانبين هما : التقويم الشكلى والتقويم الكمى .

ويهتم التقويم الشكلى بتخطيط البرنامج ويهدف الى تحسين هذا التخطيط ، وقد يكون ذلك عن طريق مجموعة من الخبراء ولا يكتسب التقويم الشكلى صفته النهائية الا بعد توافر تغذية راجعة عن طريق ما يعرف بالتقويم الكمى الذى يقيس بالتجربة أثر البرنامج التطبيقى وفقا للخطة المرسومة بما يتركه من آثار على من يقدم اليهم (جوين Gwynn ، ١٩٦٠ ، ٢٨٣ - ٢٨٦) .

(أ) التقويم الشكلى للبرنامج :

تم تقويم البرنامج الحالى تقويما شكليا بمجالاته الثلاثة (مبادىء الرياضيات - اللغة - مبادىء العلوم) بمحتوياتها وطريقة تقديمها وأدواتها وأنشطتها ، قد تم عرض التقويم الشكلى على ١٢ من المحكمين من أساتذة الجامعة ومسئولين فى مجال تعليم طفل ما قبل المدرسة ،

أخذت ملاحظاتهم وتعديلاتهم وتقاريرهم فى الاعتبار ٠ كما تم اتخاذ النسب المئوية لاتفاقهم حول كل سؤال من ١٧ سؤالا تدور حول البرامج ولم تنخفض نسب الاتفاق عن ٧٥ ٪ لأى من هذه الأسئلة :

واعتبرت نسب الاتفاق حول الأسئلة السابقة تأكيدا من وضع البرنامج فى ضوء أسس علمية موضوعية تعطيه امكانية التطبيق ، فضلا عن أن تصميم البرنامج كان فى ضوء معايير عالمية أشرنا اليها من قبل ٠ بالاضافة الى ما أثارته تجربة استطلاعية على ستة من الأطفال لمجال مبادىء الرياضيات ٠

(ب) التقويم الكمى للبرنامج :

يعتبر التقويم للبرنامج فى البحث الحالى هو الرد على المحور الأساسى له وهو دراسة لبعض نواحى شخصية الطفل فى ضوء البرنامج المعد وقد اكتفى فى هذه الدراسة بالتقويم الكمى لأجد مجالات البرنامج وهو مجال مبادىء الرياضيات وذلك نظرا للصعوبات العديدة التى يمكن أن يواجهها الباحث اذا حمل على كاهله عملية التقويم للمجالات الثلاثة ، وقد كان التقويم الكمى فى مجال مبادىء الرياضيات من خلال مجموعة من الخطوات هى :

١ ـ اختيار اختبارات الشخصية :

اعتمد فى هذا البحث على ثلاثة اختبارات لقياس نواحى شخصية الطفل وهى :

- اختبار جودانف هارس Goodenough-Harris للذكاء تقنين فاطمة حنفى (فاطمة حنفى ، ١٩٨٣) ٠
- قائمة انجاز Achievement Checkilst صغار الأطفال (ليبر Leeper ، ١٩٧٩) أعدها للبيئة العربية الباحث الحالى ٠
- مقياس دونالد Donald والينور Eleanor لشخصية الطفل

(C P S) Childhood Personality Scale وقد أعده للبيئة العربية الباحث الحالى .

وقد تم التأكد من صدق وثبات قائمة الانجاز ومقياس شخصية الطفل بابعاده وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠ر٦٩ و ٠ر٨٣ ، بالاعادة على عينة قوامها ٤٠ طفلا فى مرحلة ما قبل المدرسة ومعاملات صدق داخلى (تجانس داخلى) تراوحت بين ٠ر٣٢ و ٠ر٦٥ على نفس العينة . أما بالنسبة لاختبار جودانف هارس للذكاء فنظرا لحداثة الدراسات عليه وتاريخه المعروف فقد اكتفى الباحث بمؤشرات الباحثين السابقين دليلا على صدقه وثباته .

٢ ـ عينة البحث :

تم اختيار بعض دور الحضانة التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية بمحافظة القاهرة بمدينة نصر (١٩٨٤/٨٣م) وذلك نظرا لعدم وجود برامج محددة تقدم للاطفال الملحقين بهذه الدور ، أما عن اختيار حى مدينة نصر فقد كان لضمان تقارب المستويات الاقتتصادية والاجتماعية والثقافية فى هذه المنطقة الى حد كبير فضلا عن تقليل نسبة الفاقد من عينة البحث لضبط مثل هذه المتغيرات وقد تم اختيار ثلاث من دور الحضانة هى حضانة سيدات مصر ، حضانة الامام البخارى ، حضانة رقم (٣) التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية ، وقد امتدت أعمار الأطفال فى الفئة العمرية ٤ر٦ ـ ٦ سنوات تقريبا ووصل حجم العينة ١٠٨ أطفال من الذكور والاناث وذلك بعد استبعاد بعض الحالات .

٣ ـ التطبيق القبلى لاختبارات الشخصية :

تم تطبيق جميع اختبارات الشخصية على الأطفال الموجودين بدور الحضانة السابقة عن طريق الباحث ومعاونة المشرفة واذا استدعى الامر بمعاونة الام للمشرفة الخاصة بالطفل . وقد اعتبرت مجموعة أطفال حضانة الامام البخارى بمثابة مجموعة تجريبية ومجموعة أطفال حضانتى سيدات مصر ودار الحضانة (٣) كعينة ضابطة .

وتمت مماثلة العينتين فى متغيرات العمر ، الذكاء ، الانتباه النشاط ، المقدرة الاجتماعية ، اللامبالاة ، التعبير اللفظى للحالة المزاجية وبناء على القياس بمقياس شخصية الأطفال وكذلك من حيث انجاز صغار الأطفال . وكانت نتيجة محاولة المماثلة هذه أن انخفض عدد أفراد العينة الكلية الى ٦٩ طفلا من الذكور والاناث بحيث أصبح عدد المجموعة التجريبية ٣٣ طفلا . وعدد المجموعة الضابطة ٣٦ طفلا . وقد قورنت تكرارات المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لست فئات للعمر بالاشهر امتدت من ٥٥ شهرا الى ٧٢ شهرا فكانت كا٢ = ١ر٢٨ وهى قيمة غير دالة احصائيا .

والجدول رقم (١) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى باقى المتغيرات .

جدول رقم (١) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين (ضابطة ـ تجريبية) فى متغيرات الشخصية (قبل تطبيق البرنامج) ٠

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء	تجريبية	٣٣	١٠٤ر٩٨	١٠ر٠٨	١ر٢٨	غير دال
	ضابطة	٣٦	١٠١ر١٢	١٤ر١٥		
الانتباه	تجريبية	٣٣	١٢ر٦٣	٣ر١٢	١ر٨٧	غير دال
	ضابطة	٣٦	١١ر٢١	٣ر٠٩		
النشاط	تجريبية	٣٣	١٢ر٥٢	٣ر٢٣	٨٤ر	غير دال
	ضابطة	٣٦	١١ر٨٢	٣ر٥٧		
المقدرة الاجتماعية	تجريبية	٣٣	١٤ر٩٣	٤ر١١	٤٥ر	غير دال
	ضابطة	٣٦	١٤ر٢٤	٣ر٩١		
اللامبالاة	تجريبية	٣٣	١٥ر٣٢	٣ر٧١	١ر٦٣	غير دال
	ضابطة	٣٦	١٣ر٦٧	٤ر٥٢		
المزاجية	تجريبية	٣٣	٥١ر٥٤	٣ر٢٥	٤٩ر	غير دال
	ضابطة	٣٦	٥١ر١٦	٢ر٩٧		
انجـــاز	تجريبية	٣٣	١٦٥ر٢١	٩ر٤٥	١ر٨٦	غير دال
	ضابطة	٣٦	١٦٠ر٤٣	١١ر٤١		

وكما يظهر من نتائج الجدولين السابقين يتضح عدم دلالة الفروق بين المجموعتين (تجريبية ـ ضابطة) مما يضمن تجانسها الى حـــد كبيـــر ٠

٤ ـ تقديم البرنامج فى مجال مبادىء الرياضيات :

استغرق تطبيق البرنامج شهرين ونصف فى الفترة من أوائل شهر ابريل حتى منتصف شهر يونيو وذلك فى ثلاثين فترة نشاط تراوحت كل فترة بين ٢٠ ـ ٣٠ دقيقة ولمتتم عملية تقديم أنشطة البرنامج دون اعتبارات كان من الواجب أن تؤخذ فى الحسبان وكانت موضع اعتبار كبير (ارجع الى شروط تطبيق وطريقة التعامل والتقديم) ٠

٥ ـ التطبيق البعدى لاختبارات الشخصية :

بعد انتهاء فترة تقـــديم البرنامج يصـــبح من الواجب تطبيق اختيارات الشخصية ثانية على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف المقارنة لمعرفة أثر البرنامج واستعين فى ذلك باختبـــارات (T test) لدلة الفروق كمـــا استعين باختبـــار ولكوكسن لدلالة فروق عينتين مترابطتين وذلك خشـــية لعـــدم التطـــابق التـــــام Wilcoxon-Matched-Pared Signed Ranks Test للمجموعتين التجريبية والضابطة لتجنب اختلاف تأثير العوامل العارضة لذلك كانت المقارنة أيضا للمجموعة التجريبية فقط قبل البرنامج وبعده وذلك بالنسبة لجميع متغيرات الشخصية ٠ والجدول رقم (٢) يوضـــح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد مرور فـــترة تطبيق البرنامـــج ٠

جدول رقم (٢) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين (ضابطة ـ تجريبية) فى متغيرات الشخصية (بعد تطبيق البرنامج) .

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء	تجريبية	٣٣	١٠٩ر٨٥	١١ر٥٣	١ر٨٧	غير دال
	ضابطة	٣٦	١٠٣ر٦٤	١٥ر٢٤		
الانتباه	تجريبية	٣٣	١٤ر٧١	٣ر٤٤	٢ر٩٧	٠ر٠١
	ضابطة	٣٦	١٢ر٣٢	٣ر١٥		
النشاط	تجريبية	٣٣	١٢ر٩٢	٣ر١٨	١ر٠٥	غير دال
	ضابطة	٣٦	١٢ر٠١	٣ر٨٤		
لقدرة الاجتماعية	تجريبية	٣٣	١٢ر٣٧	٢ر٩٢	٣ر٥١	٠ر٠٥
	ضابطة	٣٦	١٤ر٤٥	٣ر٥١		
اللامبالاة	تجريبية	٣٣	١١ر٤٦	٤ر٥١	٢ر٣٧	٠ر٠٥
	ضابطة	٣٦	١٣ر٨٢	٣ر٢١		
المزاجية	تجريبية	٣٣	١٤ر١١	٤ر٢١	١ر٩١	غير دال
	ضابطة	٣٦	١٦ر٠٢	٣ر٩٦		
انجـــاز	تجريبية	٣٣	١٧١ر٤٥	١٠ر٠٢	**٣ر١٤**	٠ر٠١
	ضابطة	٣٦	١٦٢ر٧٤	١٢ر٤٥		

(*) انخفاض الدرجة يعنى ارتفاع المستوى لهـــذا المتغير نظرالطبيعة تصحيح هذا المتغير على المقياس الكلى .

ويتضح من الجدول السابق أن البرنامج له فعالية على متغيرات الانتباه المقدرة الاجتماعية ، وعدم اللامبالاه والانجاز فقط .

ولتلافى تاثير العوامل العارضة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وظروف التكافؤ بينهما ولعدم توافر شروط تطبيق اختبارات لدلالة فـــروق العينتين المترابطتين اســـتخدم التقـــريب الطبيعى Normal Approximation لاختبـــار ولكوكسن لدلالة فـــروق عينتين مترابطتين والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) يوضح دلالة الفروق لدى الاطفال قبل ممارسة انشطة البرنامج وبعد ممارستهم له فى متغيرات الشخصية .

المتغير	العدد	قبل البرنامج المتوسط	قبل البرنامج الانحراف المعيارى	بعد البرنامج المتوسط	بعد البرنامج الانحراف المعيارى	مجموع الرتب ذات الاشارات الموجبة	مجموع الرتب ذات الاشارات السالبة	قيمة الدرجة المعيارية لاختبار ولكوكسن	الدلالة مستوى
الذكاء	٣٣	١٠٤ر٩٨	١٠ر٠٨	١٠٩ر٨٥	١١ر٥٣	٥ر١٩٠	٥ر٣٧٠	١ر٦١ـ	غيردال
الانتبـــاه	٣٣	١٢ر٩٣	٣ر١٢	١٤ر٧١	٣ر٤٤	٥ر١٦٥	٥ر٣٩٥	٢ر٠٦ـ	٠٥ر
النشـــاط	٣٣	١٢ر٥١	٣ر٣٣	١٢ر٩٢	٣ر١٨	٥ر٢٢٩	٥ر٣٣١	٩١ر٠ـ	غيردال
المقـــدرة الاجتماعية	٣٣	٢٢ر٩٣	٤ر١١	١٢ر٣٧	٣ر٩٢	٥ر٣٨٦	٥ر١٧٤	١ر٨٩ـ	٠٥ر
اللامبـــالاه	٣٣	١٥ر٣٢	٣ر٧١	١١ر٤٦	٤ر٢١	٥ر٣٩٠	٥ر١٧٠٠	١ر٩٧ـ	٠٥ر
المزاجيـة	٣٣	١٥ر٥٤	٣ر٢٥	١٤ر١١	٤ر٢١	٥ر٢٥١	٥ر٣٠٩	٥٢ر٠ـ	غيردال
الحـــاز	٣٣	١٦٥ر٢١	٩ر٤٥	١٧١ر٤٥	١٠ر٠٢	٠ر١٥٨	٠ر٤٠٣	٢ر١٩ـ	٠٥ر

ومن الجدول السابق يتضح ان هنـــاك فروقا جوهرية دالة عنـد مستوى ٠٥ر٠ وذلك بالنسبة لنفس المتغيرات الاربعة الانتباه المقـــدرة الاجتماعية ، وعدم اللامبالاه ، والانجاز ، من ثم نستطيع القول بـــأن ممارسة انشـــطة البرنامـــج تترك آثارها على نواحى من شخصـــية الأطفـــال ٠

تفسير النتائج :

- **بالنسبة لمتغير الذكاء :** لم يتضح تاثير البرنامج على هـــذا المتغير وقد يكون ذلك نتيجة اهتمام البرنامج بمجال معرفى معين هو مجال الرياضيات ، وان كان من الممكن لهذا البرنامج ان يثرى قدرات اخرى مثل التذكر على المدى القريب او القدرة الرياضية على المـــدى البعيد ، ولما كان الذكاء هو قدرة القدرات العقلية ، فقد كانت مثـل هذه النتيجة امـــرا طبيعيا هذا فضـــلا ان عملية التغير فى القدرات وتحسين الامكانية يميـــتغرق من الوقت اكثر مما اســـتغرقه تطبيق البرنامج الحالى ، ويتوقع ان تفاعل اكثر من مجال للانشطة العقليـة (مبادىء العلوم - اللغة مثلا) سيكون خلف ارتفاع فى مستوى هـذه القدرة العامة التى تعتبر اهدافا بعيدة المدى كما يتوقع من الاطفال بلوغ بعض التقدم فيهـا دون تحقيقهـــا بالضـــرورة تحقيقـــــا كاملا فى المراحل الأولى من حياتهم (سكوارتز ، ١٩٨٢ ، ١٦٢ - ١٦٣) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصـــل اليه نمنشت Nimnicht ١٩٦٧ ٠

- **بالنسبة للانتباه :** كان تعرض الاطفال للبرنامج كخبرة جديدة عليهم بمثابة مثيرا فى حد ذاته ، حيث يجد الاطفال انفسهم ملتزمين بميعاد ثابت يتلقون فيه بمشرفهم الجديد ليقدم لهم لعبا جديدة ذات الوان مميزة ويتعامل معها الاطفال بطريقة تختلف عما عهدوه ، ففى هذه المثيرات الجديدة « لعبـة جديدة منظمة » ولهـــا أدوات محببة وجذابة وينتقل الطفل من لعبة لأخرى فى نظـــام محكم ممـــا يوظف الانتباه كى يحصل الطفل على ذلك الثناء من المشرف ويحقق نجاحا اصبح شغوفا هو به ، لذا كان هناك اثرا للبرنامج على هذا الجـانب من شخصية الصغير ٠

النشـاط : لما كان النشاط فى مقيـاس الشخصية المستخدم فى البحث الحـالى يتضمن معنى القفز والجرى من مكان لآخر وعـدم السكون فترة طويلة ، اما انشطة البرنامج الحالى وان كان فيها بعض من انواع الحركة الا أن الطفل فيها كان يلون ويتذوق ويلضم الخـرز ويغرز الاشياء ومعظم هذه الاشياء يؤديها وهو جالس وبالتـالى لم يظهر اثر البرنامج جوهريا على هذا الجانب من شخصية الطفل .

المقدرة الاجتماعية : اظهر البرنامج بانشطته ارتفاع فى مستوى المقدرة الاجتماعية عند الاطفال فقد كان للتفاعل الواضح للاطفال مـع مقدم البرنامج وتفاعل الاطفال مع بعضهم البعض نتيجة لطبيعـة النشاط الملائمة الجيدة مما يؤدى الى رضاء المشرف واثابته له ومن ثم يكون لتكرار مثل هذه المواقف طريقة لكيفية اكتساب حب الآخـرين ومحاولة ارضائهم ، كما أن التعامل مع انشطة البرنامج ونجاحه فى الاداء يزيد من ثقته بنفسه امام الآخرين من الاطفال فلا يخاف تركيز انتباههم عليه أو الانسحاب بعيدا عنهم خاصة فى الأنشطة التى تتطلب أداءا جماعيا ، هذا وبعض الأنشطة الجماعية للبرنامج قد تكون قـد ساهمت فى تقليل التباعد الموجود بينه وبين بعض الاطفال لسبب أو لآخر ، ويعتبر اكتمال المثلث التفـاعلى فى اداء الأنشطة (طفـل نشاط ـ مشرف) عاملا مهما ايضا باظهـار المقدرة الاجتمـاعية لدى الاطفال باستخدام مثل هذه الانشطة للبرنامج . وتتفق مثل هـذه النتيجة مع كل من بنسون Benson ١٩٧٤ جوزال عبد الرحيـم ١٩٨١ .

اللامبـالاة : كان لممارسة الاطفال لانشطة البرنامج تنازلهم عن سلبيتهم الفاترة كما ان تعليق المشرف وتكملته للنشاط مع انتهـاء الاطفال من جزء منه يثير الحماس والشغف فى كل طفل او بين كـل مجموعة اطفال والمجموعة الاخرى ، فالكل يقيم نفسـه ويقيم زميله وقد يؤدى مثله مما يوجد روح التنافس والرغبة فى الاداء الافضـل . كما ان هذه النتيجة يكمن خلفها نتيجتان سابقتان وهى تميز الاطفـال الممارسين لانشطة البرنامج بالانتباه والمقدرة الاجتماعية ، ولهـذين البعدين فاعليتهما فى ابتعاد الطفل عن اللامبالاه ، ويصبح التفاعل بين الانتباه والمقدرة الاجتماعية وعدم اللامبالاه ركائزا اساسية فى ثقة

هذه الصغير بنفسه وتقديره لذاته ومشاركته وهذا يقترب الى حد كبير من النتيجة التى توصل اليهـــا كل من (ايدكنز Adkins ١٩٧١ وكذلك بربار Barber ١٩٧٥ وكدمان Cadman ١٩٨٠ .

التعبير اللفظى للحالة المزاجية :

تظهر النتائج عدم فعالية البرنامج فى هذا الجانب الذى يعتمد على التعبير والابتهاج والثرثرة من جانب الطفل والاطفال الاخرين ، وقد يكون لطبيعة القياس المستخدم وطريقة تطبيقه من مقدم البرنامج ومعاونة الشرفة الاصلية على الفصل (خاصة وانه كان من الصـــعب الاستدلال على بعض النواحى الا عن طريقها) لانها مضت مع الاطفال كثيرا من الوقت وخبرتهم بدوجة كبيرة ولها اسلوبها الخاص معهـــم والاطفال يعرفون شرفتهم وطباعها جيدا ويكون من الصعب ان يختلف الاطفال امام ناظريها سواء كانت هـــذه الشرفة مقيدة لتصرفاتهم او متسامحة معهم وذلك لان تغير علاقاتهم بها يتطلب منها نوع من التغير فى سلوكها وطباعها امامهم ومعهم .ولفترة قد تطول ، هذا فضلا عن ان الشرفة لم تكن تحضر مع مقدم البرنامج اثناء ممارسات الاطفـــال الاطفال لهذه الانشطة ، هذا فى حد ذاته يجعل صورة الاطفال امامها لم تتغير بطريقة جوهرية .

انجـاز صـغار الاطفـال :

تؤكد نتائج البحث فعالية البرنامج على انجاز صغار الاطفـــال ويكفى الاشارة الى ان الطفل فى البرنامج يتاح له : الرسم ـ التلوين ـ تناول الاشياء وتجريبها اداء حركات مصاحبة ـ سرد احداث ـ تسلسل مفهوم الزمن ـ العد من ١ ـ ١٠ تعرف مدلول العدد ـ تنفيذ الاوامر والتعليمات لاداء نشاط او لمساعدة زميل ـ اعادة الادوات الى مكانهـــا بعد الانتهاء ـ التدريب على تصنيف الاشياء ـ والنجاح فى مثل هـذه الاشياء وغيرها يشبع فيه الحاجة للتقدير والنجاح ويوفر له فـرص الاستقلال الذاتى وهذه كلها دعامات اساسية للانجاز لدى صـــغار الاطفال (جاكسون Jackson ١٩٧٦ ، ١ ـ ٢١) وبتطور الانشطة فى البرنامج يتدعم لدى الطفل توقع نتائج معينة لسلوكه وبالتـــالى

اختياره لسلوك ما يعرف ان عن طريقة سوف يحقق هدفا بعينه وبالتالى يتطور تقديم النجاح من مقياس مجرد الى مقاييس نسبية يقارن فيها الطفل بأداء الآخرين من اترابه ، فالنجاح الاكبر يتضمن المنافسة مع الآخرين أكثر من الوصول الى مستوى افضل من مستوى نفس الفرد فى ادائه السابق ان هذا فيما لاشك يسهم فى رفع مستوى التحصيل عند صغار الاطفال وبالتالى كان خلف معنوية الفروق فى هذا الجانب من شخصية الصغير . وبالتالى يكون الفرض الاساسى للبحث قد تحقق .

ان برنامجا للانشطة العقلية فى مجال مبادىء الرياضيات راعى ما سبق سواء فى المحتوى أو فى اثناء عملية التقديم ترك آثاره كما ظهر من الدراسة التجريبية على نواح من شخصية الاطفال هى : الانتباه المقدرة الاجتماعية - عدم اللامبالاة التحصيل - أو الانجاز .

ان برنامجا كهذا يعتبر جوهريا لعدة أسباب :

١ - بممارسته امكن تحقيق مطالب لنمو طفل ما قبل المدرسة عن طريق تحقيق مطالب اخرى . وهذا يعتبر بمثابة اختزال للوقت والجهد .

٢ - انه اذا كانت النتائج هكذا بالنسبة لاحد مجالات برنامج للانشطة العقلية فكم تكون الافادة اذا استعين ببرنامج آخر لمبادىء العلوم وثالث للغة .

٣ - ان برامج تعليم اطفال ما قبل المدرسة تم التأكد من تحقيقها لاهداف وجدانية فضلا عن الاهداف المعرفية .

٤ - انه فتح الباب امام المهتمين ببرامج طفل ما قبل المدرسة سواء بسبب توافر الاطار النظرى والتجربة السابقة فى مرحلة الطفولة المبكرة أو بسبب محاولتهم فيما بعد من اجراء عمليات تقويم أكبر لهذا البرنامج وكشف الجوانب التى تحتاج الى تدعيم .

وبالتالى فقد تم من خلال هذه الدراسة تعرف شخصية طفل ما قبل المدرسة وكيفية تحقيق مطالب لنموه بالاستعانة بمطالب اخرى أعدت لها برامج بنيت على أسس نفسية وتربوية ، وبالتالى يقترح اقامة واجراء بحوث اخرى تهتم بدراسة نواحى شخصية طفل ما قبل المدرسة فى ضوء برامج للانشطة الموسيقية وبرامج للانشطة الفنية وبرامج لانشطة تعرف البيئة فضلا عن تعرف فعالية برنامج الانشطة العقلية المقترح هنا (مبادىء العلوم ـ اللغة) على البناء النفسى للطفل فى تلك الفترة الجوهرية من حياته .

References : (**)

1 — Carol A. Al. (1982) : Early Childhood Development in Encyclopaedia of Educational Research, 5th Edition, Vo. 1. The Free Press, A Division of MacMillan Publishing Co., Inc, New York.

2 — Croft, D. (1980) : An Activities Handbook for Teachers of Young Children, 3rd Ed., Houohton Miffin Company.

3 — Kohlberg, L. (1968) : Early Education : A Cognitive-Developmental View. Child Development, 39, 1031-1062.

4 — Leeper S. Al. (1979) : Good Schools for Young Children. McMillan Publishing Co., Inc.

5 — Martin B. (1975) : Teaching Young Children. Litton Educational Publishing, Inc. New York.

6 — Ramsey, M. et. al., (1980) : Kinderganten Programs and Parctices. C. V. Mosby Company. London.

7 — Schwartz, S. et. al., (1982) : Designing Curriculum for Early Childhood. TLLYN and BTCON, Inc.

8 — Sime, M. (1980) : Read your Child's thoughts. Pre-School Learning Piaget's Way. Thames and Hudson Limited, London.

(**) اختزال فى هذا العرض الكثير مما يجب تناوله واكتفى باهم المراجع وشكرا على استفساراتكم وابداء الملاحظات ويمكن الاتصال بالعنوان : السعودية الرياض ص .ب ٢٤٥٨ قسم علم النفس .

Educational Costs Per Student

Tharwat Habib Ph.D.

Significance of the research :

Whatever the outcomes achieved by education, still its costs must be taken considerably. The costs can be taken as an adequate indication showing the importance of the educational inputs.

Studying the educational costs is one of the most important aspects which the Economics of Education is highly interested in. This is due to the increasing rates of costs of education in different countries. Although the matter of costs lies in the focus of interest of most economists and businessmen, yet those who are responsible for education must themselves study the question of educational costs as well in an attempt to make the best use of the available resources.

Problem of the research :

The problem of the research in hand is embeded in the following set of questions :

1 — What are the currently-in-use techniques of calculating the costs of education ?

2 — How can the cost - per - student be calculated ?

3 — How can the loss be reduced ?

Procedures of the research :

The procedures of the research are limited to studying the following aspects :

1 — The concept of costs

2 — Aims of calculating the costs

3 — Aspects of actual costs of education

4 — Course of studying the costs

5 — Techniques of calculating the costs

6 — Calculating the costs per student at the General Secondary Stage

7 — Results and recommendations

Results of the study and recommendations :

The results of this study show that there is a considerable increase in the costs per student at the General Secondary Stage. This increase is found due to students' failure and school leave.,The follow up of this phenomenon from 1978 to 1980 shows that there is an increase in the number of years a student spends at the secondary stage; rate of increase is 1.8 years. Instead of spending 3 scholastic years at the secondary stage, a student spends 4.8 scholastic yearys. This inevitably increases the cost per student and consequently increases the total costs of education.

Varied techniques can be conducted for reducing the loss in educational costs. Some of these are relevant to the development of curricula and teaching methods, some others are relevant to the teachers' preparation, the design of textbooks, the tests, and the school building.

A STUDY OF SOME ASPECTES OF PRESCHOOL CHILDREN'S PERSONALITY IN LIGHT OF MENTAL PROGRAM

Zakaria A. Esherbeney Ph. D.

This study aimed at finding a mental preschool program. It was found out that there are three dimensions for this program : Introduction to Mathematics. Introduction to Language and Introduction to Science.

There were two methods for evaluating this program : Face Evaluation and Experimental Evaluation for Mathematics only, by Comparative study between two groups, control group (36 children) and Experimental group (33 Children) of 4-6 Year-Olds. It was found out that there is difference between these two group after 2½ Months. The experimental group was better than the control group in: Attention, sociability, interest and Achievement of the child, According to the measurment after and before the program by there tests of personality.