

التباين في مناهج رياض الأطفال في الأردن وعلاقته بالفروق النمائية في الجوانب الاجتماعية
المعرفية والجسدية لهؤلاء الأطفال

Kindergarten Curriculum Discrepancies in Jordan and their Relation on the Social, Cognitive, and Physical Development of Children

جيهان مطر، ورغدة شريم، ورفعة الزعبي

Jihan Mattar, Ragda Shreim & Rifa Zoubi

قسم علم النفس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

بريد إلكتروني: j.mattar@ju.jo.edu

تاريخ التسليم: (٢٠١٠/٢/٢٢)، تاريخ القبول: (٢٠١٠/١٢/١٥)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى التباين في مناهج رياض الأطفال في الأردن وأثره في الفروق النمائية في الجوانب الاجتماعية والمعرفية والجسدية لهؤلاء الأطفال. تكون مجتمع الدراسة من أطفال الصف التمهيدي في رياض الأطفال العامة والخاصة في مدينة عمان، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٥٣) طفلاً منهم (١١٩) طفلاً ضمن المنهج الأكاديمي من القطاع الخاص و(٩٥) طفلاً ضمن المنهج النمائي من القطاع الخاص أيضاً، و(١١٨) طفلاً ضمن المنهج الوطني التفاعلي من القطاع العام، بالإضافة إلى وجود (٢١) طفلاً لم يلتحقوا بالروضة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام مقياس أداء أطفال ما قبل المدرسة الأساسية والروضة. تم استخدام استبانة المهمات والممارسات التربوية الفعلية التي تمارسها المعلمة في الروضة. وقد أظهرت النتائج أن المنهاجين الأكاديمي والنمائي قد احتلا منزلة متقدمة على المنهاج الوطني التفاعلي لدى قياس الجوانب النمائية الثلاثة الاجتماعية والمعرفية والجسدية. أي أن المنهاج النمائي لم يسهم في نمو الأطفال على هذه الجوانب على نحو أفضل من المنهاج الأكاديمي، كما أن المنهاج الوطني التفاعلي لم يحقق إنجازاً أفضل من المنهاج الأكاديمي.

الكلمات الدالة: التربية المبكرة، رياض الأطفال، المربيات، برامج ما قبل المدرسة، الممارسات الملائمة نمائياً، المنهاج، المنهاج الوطني التفاعلي.

Abstract

The study aimed at identifying kindergarten curriculum discrepancies in Jordan and their impact on social, cognitive, and physical development of children. The population of the study consisted of KG2 children in private and public schools in Amman, Jordan. The sample of the study comprised 353 children, 119 children studying from the academic curriculum in private schools; 95 the developmental curriculum in private schools, and 118 children studying the National Integrated Curriculum in public schools, in addition to (21) child who did not attend kindergarten. To collect the data of the study the Preschool and Kindergarten Children's Performance measure, and a questionnaire of the duties and actual practices of kindergarten educators. The results showed both the academic and developmental curriculum scored higher than those who studied the National Integrated Curriculum regarding the three areas of social, cognitive, and physical development. In other words, the developmental curriculum did not have more effect on the children's growth in those areas than the academic curriculum. The National Integrated Curriculum also did not have a better effect than the academic curriculum.

المقدمة

يحتل الاهتمام بالتربية المبكرة للطفل موقعاً رئيساً في الدراسات العلمية والبرامج التربوية والجهود الوطنية، نظراً لما تتركه هذه التربية من آثار بعيدة المدى في جوانب النمو المختلفة للطفل. ومن المؤشرات الهامة على حجم وعمق الاهتمام بالتربية المبكرة ما طالبت به المنظمات الدولية في كثير من دول العالم مؤخراً من ضرورة تقديم الرعاية التربوية ذات الجودة العالية للأطفال منذ سن الثالثة، وكذلك المطالبة بجعل مرحلة رياض الأطفال مرحلة إلزامية (كرم الدين، ٢٠٠٦).

ويعتبر الأردن من أوائل الدول في المنطقة التي أعدت إستراتيجية وخطة عمل وطنية لتنمية الطفولة المبكرة. ولقد شهد الأردن تطوراً ملحوظاً للسياسات والبرامج الخاصة بالطفولة المبكرة في المجالات المختلفة، حيث ارتفعت نسبة الأطفال الملتحقين ببرامج التعليم في رياض الأطفال للفئة العمرية ٤ - ٦ سنوات (أبو طالب، الصايغ، السعدي، ٢٠٠٧).

تعتبر مرحلة الروضة أول اتصال اجتماعي حقيقي ومنظم للأطفال بالعالم الخارجي (الناشف، ٢٠٠٤)، فمن خلالها يطورون منذ مرحلة مبكرة من حياتهم ميولاً واتجاهات نحو

أنفسهم إتجاه التربية التي يتلقونها فيها، وبالتالي يصبح لخبرات النجاح والفشل دور في التأثير في مستقبلهم الأكاديمي (Kostelink, Soderman and Whiren, 2004) وقد أيدت دراسة هاسكنز (Haskins, 1989) الطولية هذا الرأي، إذ بينت نتائجها أن نوعية البرامج التي تقدم للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة تسهم في زيادة إنجازهم المعرفي والتقليل من معدلات التحاقهم في صفوف التربية الخاصة.

كما تسهم البرامج العالية الجودة التي تقدم للأطفال ما قبل المدرسة في حمايتهم من الانحراف وضمان نجاحهم الأكاديمي والمهني في المستقبل (Eptein and Weikart, 1984; Aboud, 2006). فالاتجاهات الإيجابية التي تتشكل عند الأطفال عن ذواتهم كمتعلمين أكفاء وعن المؤسسة التعليمية التي يتربون ويتعلمون فيها على درجة كبيرة من الأهمية لدى انتقالهم من الروضة إلى المدرسة (Docket and Perry, 2001).

تؤدي مناهج رياض الأطفال المختلفة إلى إحداث تأثيرات مختلفة في عملية تنشئة الأطفال، فكل منهاج يترجم أهدافه وأساليبه في طبيعة التفاعل بين الطفل والمعلمة في العملية التعليمية، ونوعية النشاطات والمواد التي يتضمنها المنهاج، ومساحة الغرفة الصفية وترتيبها والأعمال اليومية التي تنجز (Berns, 1997). مما يتوجب على الروضة أن تعمل على تطوير مناهجها وأساليب التعلم والتعليم فيها بحيث تعمل على تلبية احتياجات الأطفال وتراعي ظروفهم المتفاوتة ليجد كل منهم ما يتفق ونمط التعليم الذي يناسبه ويلبي حاجاته (الناشف، ٢٠٠٤) بحيث يخدم مربية ما قبل المدرسة في تعليم الأطفال وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم واستعداداتهم ودافعيتهم نحو الإنجاز.

لقد عرف المنهاج من قبل الرابطة الوطنية لتربية الأطفال الصغار (NEAYC) The National For Education of Young Children على أنه إطار عمل منظم يحدد ما يستطيع الطفل أن يتعلمه، والعمليات التي يستطيع إنجازها لتحقيق الأهداف، وما يستطيع أن يقوم به المربي لمساعدة الأطفال على تحقيق هذه الأهداف ضمن سياق عمليتي التعلم والتعليم (Bredekamp and Rose, 1992). كما يعبر المنهاج عن كافة الخبرات التربوية المنظمة التي يزود بها الأطفال، والتي قد تأخذ مكانها داخل الصف أو خارجه. لذلك فإن المنهاج يتضمن أهدافاً محددة وموضوعية واستراتيجية ونشاطات تهدف لدعم كافة جوانب النمو وعملية التعلم والتقييم الفعال للبرامج (Kostelink, et.al, 2004). وبالتالي فإن المنهاج يهدف إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة من خلال النشاطات والاستراتيجيات وطرق التقييم. (Jackman, 2001).

إن التحدي الذي يواجه المجتمعات الحديثة يكمن في تقديم المزيد من الخيارات لخدمة أطفال ما قبل المدرسة نظراً لتزايد الحاجة إليها (Berns, 1997). وعلى الرغم من تطور العديد من البرامج المعدة لهذه الفئة من الأطفال، إلا أن التناقضات ما زالت قائمة بشأنها، كما كانت في العقود السابقة، خاصة فيما يتعلق بدور رياض الأطفال، والجوانب التي يجب التركيز عليها ضمن المنهاج (Gredler, 1992).

ومن القضايا المهمة التي تزداد حدة وتتحدى مربية أطفال ما قبل المدرسة، قضية تواتر عدم الرضا عن المدرسة الابتدائية، مما أدى إلى وجود نسبة كبيرة من أفراد المجتمع تعتقد أن على الروضة التركيز على الجانب الأكاديمي في عمر مبكر حتى تحقق متطلبات رفع الاستعداد الأكاديمي لدى الطلبة في الصف الأول الابتدائي. (Gredler, 1992)

وقد أكد كوكس (Cox, 2000) والمشار إليه في (Baganto, 2007) في هذا المجال على ضرورة التحول من التركيز على النواحي الاجتماعية إلى التركيز على النواحي الأكاديمية في الروضة، نظراً لما تم التوصل إليه من ملاحظات تفيد بأن عدداً كبيراً من طلبة المدرسة الابتدائية يعانون من مشكلات في إتباع التعليمات ونقص في المهارات الأكاديمية وصعوبة في العمل المستقل. مما قد يفسر تركيز مربيات الروضة على جوانب المعرفة الأساسية لأنها تسهل مهمة دخول الأطفال إلى المدرسة والنجاح فيها.

يؤكد هذا التوجه، على المنهاج الأكاديمي المتمركز حول المحتوى أو المعلم، ويدور حول النشاطات التربوية المباشرة والموجهة والتي تتطلب وجود كتب ودفاتر عمل، ويستند إلى دروس المعلم وتوجيهاته على نحو رئيس. كما يطلب من جميع الطلبة المشاركة الفاعلة بالأنشطة الأكاديمية التي تأخذ حيزاً داخل الغرفة الصفية أو خلال فترات اللعب الحر، ويتوقع من الأطفال العمل بهدوء والمنافسة للحصول على الدرجات والتأكيد على دور المعلم في التحضير وتقديم الأنشطة التعليمية وتعديل السلوك من خلال عمليتي التعزيز والعقاب (البطش، ٢٠٠١).

وقد أدى مثل هذا التوجه إلى زيادة كبيرة في نسبة أفراد المجتمع التي تعتقد أن مهمة الروضة التركيز على الجانب الأكاديمي في عمر مبكر لكي تحقق متطلبات رفع الاستعداد الأكاديمي لدى الطلبة في الصف الأول الابتدائي (Gredler, 1992). أما البرامج التي تلبى متطلبات التدريس الإلزامي من خلال التأكيد على الجوانب الأكاديمية خاصة معرفة القراءة والكتابة متوفرة في العديد من رياض الأطفال (Brascomb, et al., 2000).

فقد بينت دراسة سميث (Smith, 1986) والمشار إليها في (scales, et al., 1992) أن ٦٢% من معلمي رياض الأطفال يركزون على الجانب الأكاديمي بالروضة، كما أن ٥٥% منهم قد أشاروا إلى أنهم مستمرين بهذا النهج على الرغم من معرفتهم بأنه يسبب ضغطاً أكاديمياً على طفل الروضة. أما نتائج دراسة تانج وماكسويل (Tang and Maxwell, 2007) والتي هدفت إلى المقارنة بين موقفيين تعليميين في روضتين صينيتين بينت أن المعلمات في كلا الروضتين كن منغمسات في التعليم الرسمي بهدف تحقيق أهداف المنهاج. أما الفرق الرئيس بين الروضتين فقد ظهر في طريقة التعليم الذي اعتمد على المجموعات الصغيرة في الروضة الأولى، مما أدى إلى تطوير سلوك التعاون والمساعدة لدى الأطفال مقارنة مع الروضة الثانية، التي اعتمدت طريقة التعليم الكلي للصف، ودون مراعاة للحاجات الفردية للأطفال في كلا الطريقتين.

وفي المقابل، وكنتيجة للتطورات التربوية في مجالي التعليم وأساليب التدريس وعلم نفس النمو، ظهرت فكرة رياض الأطفال التي تؤكد على تكامل أبعاد النمو لدى الطفل والتي ابتعدت

عن التركيز الضيق على المهارات الأكاديمية المقيدة (Bredekamp and Rose, 1992). يستند النهج العام لممارسات المنهاج الملائم نمائياً (Developmentally Appropriate Practice (DAP) على الإيمان بأن للأطفال حاجاتهم واهتماماتهم التي تشكل الأساس للبرنامج التربوي، والتأكيد على التعامل مع الطفل ككل متكامل بكافة أبعاده النمائية، ومساهمة الطفل في تعلمه، والتعلم من خلال التفاعل مع الكبار والرفاق ومن الخبرات الحياتية الواقعية، وأن تتسق النشاطات التعليمية مع المرحلة العمرية للأطفال وتنسجم مع اهتماماتهم، وتستثير المتعة لديهم (Beaty, 2000)، فالمنهاج الملائم نمائياً يستند إلى فهم عميق لنمو الطفل وتعلمه، فبدلاً من التركيز على ما سوف يتعلمه الطفل فإن معلمة الروضة تبذل جهداً كبيراً، وفقاً لهذا المنهاج، في البداية من أجل فهم قدرات الطفل النامية ومن ثم تتخذ قراراً بشأن ماذا ستعلمه. والمعلمة التي تتبنى هذا الاتجاه لا بد لها من أن تعي بعدين اثنين: الأول، يكمن في الانطلاق من المعايير الملائمة نمائياً للمرحلة العمرية Age Appropriateness والبعد الثاني يؤكد على الممارسات الملائمة نمائياً على النحو الفردي أو الشخصي للطفل Individual Appropriateness حيث يؤكد هذا البعد على ما هو ملائم لكل طفل انطلاقاً من خبراته الشخصية الفريدة (Henniger, 2002).

وبالتالي فإن التربية المبكرة ذات التوجه النمائي تعتمد أسلوب التعليم المتمركز حول الطفل Child-Centered والذي يأخذ بعين الاعتبار طريقة الأطفال في استقبال المعلومات وتعلمها وتطوير المنهاج ليتناسب مع الأطفال أنفسهم (Gordon and Williams, 2000, Bruce) and Maggitt, 1999) والمشار إليها في (Jackman, 2001) بينما يكون دور المعلم بمثابة الموجه والمنظم للبيئة وليس التدريس بحد ذاته، بل توفير الأدوات والنشاطات المناسبة التي تستثير انتباه الأطفال وتمكنهم من استكشاف العالم المحيط بهم. (Kwon, 2002).

وفي الدراسة الطولية التي أجراها ماركون (Marcon, 2002) للمقارنة بين ثلاثة مناهج مختلفة تمركز المنهاج الأول حول الطفل والثاني حول المعلم والثالث كان وسطاً بين الأول والثاني، بينت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا البرنامج الأكاديمي المباشر كانوا أقل إعادة للصفوف مقارنة برفاقهم في البرامج الأخرى، إلا أن علامات الأطفال في نهاية الصف السادس كان لصالح المجموعة التي تلقت تعليماً متمركزاً حول الطفل. كما توصلت دراسة الحسن (AL- Hassan & Lansford, 2009) إلى أن الأطفال الملتحقين بالرياض الخاصة قد أظهروا استعداداً أفضل للمدرسة مقارنة بأقرانهم الملتحقين بالرياض الأطفال الحكومية.

وقد أكد جامبريل ومايوني (Gambrell and Mayyoni, 1999) والمشار إليه في (Beaty, 2002) على حاجة الأطفال إلى التفاعلات النشطة والمنظمة مع المربين والآباء لمساعدتهم على التطور، وعلى ضرورة توفير الأدوات المناسبة لتعليم الأطفال القراءة والكتابة، وتشجيعهم على القيام بالتجريب وحدهم، كما أكدوا على أهمية توفر النماذج المناسبة في بيئة الأطفال، إلا أنهما حذرا من قيام المربيات بتعليم الأطفال القراءة والكتابة على نحو رسمي، ومن فرض مهمات محددة كالنسخ والكتابة، لأن ذلك يعني ممارسة الضغط على الأطفال، وإعاقتهم من التوصل إلى المعرفة الذاتية واستخدامها بطرق ذات معنى.

هذا وقد حذر المهتمون بشؤون نمو الطفل من استعجال الأطفال وحثهم على القيام بوظائف لا تتناسب ونموهم الطبيعي واستعدادهم للتعلم، حيث أشارت التقارير الطبية إلى أن الأطفال الذين يراجعون العيادات بسبب اضطرابات تتعلق بالضغوط المرتبطة بالمهام الأكاديمية داخل الروضة في ازدياد (Kostelink, et.al, 2004).

ولدى تناول الأوليات التي توليها رياض الأطفال الأهمية فيبدو أنها تتفاوت من ثقافة لأخرى فقد كشفت دراسة السرور (١٩٩٧) والمشار إليها في العتيبي والسويلم (٢٠٠٢) عن أن اهتمامات معلمات الرياض في الأردن زترکز على الخبرات العلمية والتعليمية في مجالات القراءة والكتابة ومعرفة الأرقام واللعب والأثاث في المقام الأول، وعلى التفاعل الاجتماعي في المرتبة الثانية، أما الاهتمام بالحس الفني والحس البيئي فقد احتلا المنزلتين السابعة والثامنة على التوالي. بينما بينت دراسة العتيبي والسويلم (٢٠٠٢) أن الأولويات لدى معلمات الرياض في المملكة العربية السعودية تكمن في النمو الروحي والديني في المرتبة الأولى، ومن ثم النمو العاطفي والنفسي في المرتبة الثانية، أما البعد الأكاديمي فاحتل المنزلة الأخيرة لديهن.

كما يبدو أن المشكلات التي قد تعاني منها رياض الأطفال وإن كانت تأخذ أشكالاً مختلفة، إلا أنها تؤثر في جودة الأداء والإنتاج. فقد بينت دراسة الشرايري (١٩٩٣) والمشار إليها في المومني (٢٠٠٨) أن غالبية معلمات رياض الأطفال في الأردن لا يملكن الخبرات الكافية والمؤهلات العلمية العالية، حيث يميل غالبية من يملك الرياض في دراسته إلى توظيف معلمات غير مؤهلات نظراً لانخفاض أجورهن. كما أشار عوامل (٢٠٠٥) في دراسته إلى أن أهم المشاكل التي تواجه الطالبات المتدربات في تخصص تربية الطفل تكمن في أن مدة التدريب قصيرة نوعاً ما (٨ أسابيع). كما أن مشكلة عدم وجود فلسفة واضحة في أماكن التدريب قد شكلت ٦٦.٦١% من مجموع المشكلات الكلية.

أما دراسة بكار وبيتاوي (٢٠٠٥) فقد كشفت عن أن معلمات الرياض يتعرضن لدرجات عالية من الضغط النفسي في جميع مستويات متغيري الخبرة والمؤهل العلمي. وتوصلت دراسة صالحة (٢٠٠٦) إلى أن أبرز المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال في الأردن تتجلى في عدم الرضا الوظيفي لدى المعلمات بسبب انخفاض الراتب الشهري وطول ساعات العمل اليومية. وبالإضافة إلى قضية تدني الرواتب كمسكلة هامة في دراسة المومني (٢٠٠٨) لدى معلمات رياض الأطفال، إلا أن دراسته كشفت عن مشاكل أخرى من مثل عدم وجود صفوف لذوي صعوبات التعلم، وعدم توفر مكتبة للأطفال، وعدم وجود مرشد تربوي.

وبالتالي فإن استثمار سنوات ما قبل المدرسة على نحو إيجابي يتطلب تقديم خبرات تربوية تعليمية مناسبة للأطفال على أيدي معلمات يتمتعن بحسن الكفاية واتساع الخبرة والتأهيل الجيد بما يمكنهن من تأدية عملهن على قدر من الشعور بالمسؤولية وجودة الأداء. كما يشكل فهم حاجات الأطفال وخصائصهم، وإدراك أهمية السياقات الاجتماعية المختلفة التي ينشأون فيها مطلباً رئيساً لدى من يعمل معهم ويتولى مسؤولية تربيتهم أو الإشراف عليهم.

وقد أدرك المربون مدى الحاجة لتطوير النواحي الاجتماعية والانفعالية والجسدية والأخلاقية لدى الأطفال ودمجها بالمحتوى الأكاديمي بالإضافة إلى استثارة طريقة تفكير الأطفال وتنمية قدرتهم على حل المشكلات (Brascombe et al., 2000). وبالتالي فإن عدم الانتباه للمهارات التعليمية والاجتماعية معاً فيه مخاطرة كبيرة تعرض الأطفال للفشل المدرسي والنمائي (Baganto, 2007).

استثارت هذه القضايا المتعلقة باختلاف نوعية المناهج المتبعة في رياض الأطفال وعلاقتها بالأبعاد النمائية تساؤلات عدة حول ما يجري في رياض الأطفال الأردنية. حيث يشير الباحثون المومني واحميدة وهارون في دراسة لهم قيد النشر للعام (٢٠١٢) إلى أن ملاحظاتهم الميدانية لرياض الأطفال تطرح تخبطاً في البرامج التي تتبعها تلك الرياض، وعدم ملاءمتها للأطفال من حيث تركيزها على الدراسة بالترتيب والاستظهار والتلقين وإتباع أساليب التقويم التقليدية كاختبارات الورقة والقلم بأنواعها والتركيز على المهارات الأكاديمية، هذا بالإضافة إلى أن الكثير من الرياض لا تسمح بمشاركة الأهل في برامجها.

فعلى الرغم من وجود العديد من رياض الأطفال التي تؤكد على الجوانب الأكاديمية خاصة معرفة القراءة والكتابة في الأردن، إلا أن المنهاج الوطني التفاعلي المعد لرياض الأطفال في القطاع العام ينطلق من الأسس والمعايير الشمولية التكاملية، وفقاً لما تشير إليه اللجنة التي أعدته، وذلك من خلال دراسة وتحليل المعايير النمائية للطفل الأردني، وترجمتها بالتالي، إلى منهاج ينسجم مع هذه المعايير (أبو طالب، الصايغ، السعدي، ٢٠٠٧).

إلا أن هذا التأكيد على الرؤية الشمولية المتكاملة من حيث الجوانب النمائية كافة، في المنهاج التفاعلي الوطني لم يلق تأييداً أو تأكيداً شاملاً، فقد بينت الدراسة التحليلية التي قام بها هارون (٢٠٠٥) أن هذا المنهاج ما يزال يفتقر إلى كثير من معوقات البرامج الملائمة نمائياً، نظراً لغياب التوازن في تركيز الأهداف الخاصة بالوحدات التعليمية على المجالات النمائية. كما طرحت برهم (٢٠٠٥) في دراستها التي استهدفت تحليل المحتوى الرياضي في المنهاج التفاعلي الوطني تساؤلاً يدور حول مدى توظيف معلمة رياض الأطفال للتطبيقات العملية لدى تدريس المفاهيم الرياضية المرتبطة بها، وأوصت بإجراء المزيد من البحوث حول تفعيل هذه الأنشطة.

وأخيراً، فإن الطرح السابق، يظهر وجود تباين في الخبرات التي يمكن أن تقدم لأطفال الرياض، وبالنسبة للوضع في الأردن، فهناك المنهاج الذي يؤكد على المحتوى أو المضمون، وتمثله الرياض التي ترى في الروضة مرحلة تعلم أكاديمي. كما يتوفر المنهاج الذي يؤكد على الطفل ذاته وعلى خصائصه النمائية ويتركز حوله، ويمثله المنهاج النمائي. كما يبدو أن هناك مناهجاً ثالثاً يتوسط المنهجين الأول والثاني، حيث يجمع بين ملامحهما معاً، من حيث التركيز على البعد التعليمي الأكاديمي من جهة والالتفات إلى الجانب النمائي لدى تعليم الطفل من جهة أخرى، وهو ما يطلق عليه "المنهاج الوطني التفاعلي". كما لا بد من التنويه إلى أن هناك فئة كبيرة

من أطفال الأردن ما زالت بعيدة عن أي من هذه الخبرات التي تقدم للأطفال الملتحقين بالرياض. وهذه الفئة يمكن أخذها بعين الاعتبار في هذا المجال.

فاليانينات المتوفرة حالياً، تشير إلى أن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن يقعون ضمن إحدى الفئات أو المناهج التربوية/ التعليمية التالية: المنهاج الأكاديمي الرسمي، والمنهاج الوطني التفاعلي، والمنهاج النمائي الشامل، وبدون خبرة تعليمية في الروضة. ولقد استثارت قضية التعددية هذه والاختلافات في المنهاج المستخدم، والأهداف التربوية والرؤية المستقبلية، لنتائج الرياض فكرة المقارنة بينها من حيث الأداء العام، ومن حيث علاقتها بأبعاد النمو الرئيسية: المعرفية والجسدية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

استثارت هذه القضايا المتعلقة باختلاف نوعية البرامج أو المناهج المتبعة في رياض الأطفال وعلاقتها بالأبعاد النمائية المشكلة البحثية التي تدور حولها الدراسة الحالية والتي تحاول من خلالها، وفي ضوء البيانات المتوفرة أن تعقد مقارنة بين مناهج رياض الأطفال المنفذة في الأردن وهي: المنهاج الأكاديمي الرسمي، والمنهاج النمائي الشامل والمنهاج التفاعلي الوطني والتعرف إلى مدى ارتباطها بالنمو الاجتماعي والمعرفي والجسدي لدى الأطفال الملتحقين بالرياض. وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسية الأسئلة التالية:

١. ما الدرجة الكلية لأداء الأطفال على كل من الأبعاد النمائية (الاجتماعية والمعرفية والجسدية) في كل من الخبرات أو المناهج التعليمية (الأكاديمية والنمائية والوطنية التفاعلية، وبدون خبرة) على مقياس أداء أطفال الروضة.
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على الجانب الاجتماعي تعزى لنوع المنهاج؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على الجانب المعرفي تعزى لنوع المنهاج؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على الجانب الجسدي تعزى لنوع المنهاج؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للأداء على المقياس ككل تعزى لنوع المنهاج؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من المكانة النمائية التي تحتلها مرحلة الطفولة المبكرة، أي فترة الالتحاق برياض الأطفال، فنوعية البرامج المقدمة في هذه الرياض تسهم في دعم النمو بأبعاده المختلفة، وتلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية الطفل وتشكيل اتجاهاته (السلبية/ أو الإيجابية) نحو قضايا التعلم والتحصيل والإنجاز بأبعادها ومستوياتها المختلفة. ونظراً لارتفاع

نسبة الأطفال الذين يلتحقون تباعاً ببرامج التعليم في القطاعين العام والخاص أصبح ضرورياً تقييم أداء الأطفال في هذه الرياض لمعرفة أيها الأكثر فعالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من أطفال الصف التمهيدي برياض الأطفال العامة والخاصة في مدينة عمان. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٥٣) طفلاً، حيث تم اختيار ١٢ روضة من القطاع الخاص بطريقة قصدية ستة منها تطبق المنهج النمائي، وستة أخرى تطبق المنهج الأكاديمي. وقد تم التأكد من هذا التصنيف من خلال تطبيق استبانة المهمات التربوية الفعلية، بالإضافة إلى ملاحظة الأداء داخل الروضة وتحليل الخطط الفصلية. وبعد ذلك تم اختيار الأطفال بطريقة عشوائية من كل روضة بحيث بلغ عدد الأطفال (١١٩) طفلاً للمنهج الأكاديمي، (٩٥) طفلاً للمنهج النمائي. وفيما يتعلق بعينة رياض الأطفال من القطاع العام والتي تطبق المنهج التفاعلي الوطني على وجه التحديد فقد تم اختيارهم بشكل عشوائي أيضاً حيث بلغ عدد الأطفال (١١٨). إضافة إلى اختيار (٢١) طفلاً لم يلتحقوا بالروضة بالطريقة المتيسرة وذلك بهدف التأكد من مصداقية تأثير البرامج على نمو الطفل، وتلك الخطوة ليست من صميم الدراسة الفعلية وإنما هي فقط لإضافة مؤشر صدق لتأثير البرامج الثلاثة على نمو الطفل.

محددات الدراسة

تم اختيار أفراد العينة التي تتبع المدارس الخاصة ضمن المنهاجين (الأكاديمي والنمائي) بشكل عشوائي من مناطق عمان الغربية. بينما انحصرت عينة المنهاج التفاعلي الوطني من مناطق محددة وفقاً لتوزيع وزارة التربية والتعليم في مناطق جغرافية مختلفة في عمان.

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات الرئيسية التالية لتحقيق أغراض الدراسة الحالية:

أولاً: مقياس أداء أطفال ما قبل المدرسة الأساسية والروضة

والذي عمل على إعداده وتطويره البطش (٢٠٠١) في الأردن. يتألف المقياس من خمسين بعداً سلوكياً تغطي عشرة مجالات فرعية، وضمن ثلاثة جوانب رئيسية للنمو: الاجتماعي والمعرفي والجسدي. يتم جمع المعلومات على المقياس من خلال الملاحظة المباشرة للمعلمين/المعلمات أو الآباء لسلوك الطفل وأدائه في المواقف الطبيعية.

يتمتع المقياس بالخصائص السيكومترية المطلوبة بهذا الشأن. ففي مجال الصدق، أشار البطش إلى أن دلالة الصدق التلازمي لجوانب المقياس كانت على النحو التالي: الاجتماعي (٠.٨٢) والمعرفي (٠.٧٩) والجسدي (٠.٨٣) والدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٤) ويلاحظ أن هذه المعاملات أتت مرتفعة. كما استخرج دلالات صدق البناء باستخدام الفوارق في الأداء على

المقياس تبعاً للعمر. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المستوى الدراسي على متوسطات درجات أفراد العينة على جميع جوانب ومجالات المقياس.

أما ثبات المقياس فقد استخرج الباحث (البطش) دلالاته بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للإعادة ما بين (٠.٨٨ - ٠.٩٢) للجوانب المختلفة و(٠.٩١) للدرجة الكلية. أما معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فقد تراوحت معاملات الثبات هذه ما بين (٠.٨٢ - ٠.٩١) للجوانب المختلفة و(٠.٨٩) للدرجة الكلية على المقياس. وقد تم الاكتفاء بدلالات الصدق والثبات التي استخرجها البطش لكون الدراسة حديثة نسبياً واستهدفت عينة أردنية مشابهة لعينة الدراسة الحالية.

ثانياً: استبانة المهمات والممارسات التربوية الفعلية

طورت هذه الأداة من قبل الباحثات بهدف التعرف على المهمات والممارسات التربوية التعليمية الفعلية التي تمارسها المعلمة في الروضة، كميّار لتصنيف المعلمات كمستخدمات أو ممارسات للمناهج النمائي على نحو فعلي وبما يتسق مع مفاهيم ومعطيات وممارسات وفلسفة هذا المنهاج.

تشكلت الاستبانة في صورتها الأولية من ٨٤ فقرة موزعة على ستة أبعاد نمائية (الجمالي والانفعالي والمعرفي واللغوي والجسدي والاجتماعي) وبعد تحكيم الأداة من قبل المختصين بالمجال ذاته من أجل التأكد من مدى وضوح الفقرات وملاءمتها للأبعاد التي تقيسها تم الإبقاء على (٧١) فقرة تغطي الأبعاد النمائية كافة. وتكون سلم الإجابة في هذه الأداة من أربع إجابات (دائماً، وغالباً، ونادراً، وأبداً).

ثالثاً: الملاحظة

ملاحظة أداء المعلمة داخل الروضة في حصة عشوائية وأثناء تفاعلها مع الأطفال في المواقف التعليمية التي يتم من خلالها تنفيذ الخطة التربوية للمنهاج المعتمد في الروضة. كما تضمنت الملاحظة الغرفة الصفية من حيث حجمها وسهولة الحركة فيها والزوايا التي تتضمنها والأدوات المتوفرة فيها وطريقة استخدامها.

رابعاً: تحليل الخطط الفصلية

التي تستخدمها المعلمات للتعرف على الأبعاد النمائية التي يتم التأكيد عليها وتغطيتها ضمن المنهاج.

ومن ثم اتخذت الخطوات التالية:

١. تصنيف الرياض إلى ثلاثة أنواع (الأكاديمي والنمائي والوطني التفاعلي)، حيث إن المنهاج الوطني التفاعلي له تصنيف خاص معتمد من قبل وزارة التربية والتعليم، بينما تم تصنيف المنهاجين الأكاديمي والنمائي وفقاً للمعايير التالية:

- (١) مقياس المهمات والممارسات التربوية الفعلية.
 - (٢) ملاحظة الأداء الفعلي للمعلمة في الغرفة الصفية.
 - (٣) دراسة الخطط الفصلية المستخدمة من قبل المعلمات.
 - (٤) افادة المعلمة حول الأسلوب الذي تستخدمه في تعليم الأطفال.
٢. مقابلة المعلمات من أجل توضيح طبيعة المهمة المطلوبة منهن، حيث إن تعبئة مقياس أداء طفل الروضة سوف يتم من قبلهن، ومن ثم إعطاء المعلمة مهلة مناسبة لإنجاز المهمة المطلوبة منها (تعبئة الاستبانة المتعلقة بالطفل).
٣. أما الأطفال الذين لم يلتحقوا بالرياض فقد قامت الأمهات بتعبئة المقياس لأدائهم في المنزل.

عرض النتائج ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق على الأبعاد النمائية لدى الأطفال وفقاً لاختلاف المناهج التربوية التي يتعرضون لها في رياض الأطفال الملتحقين بها.

السؤال الأول: ما الدرجة الكلية لأداء الأطفال على كل من الأبعاد النمائية (الاجتماعية والمعرفية والجسدية) في كل من الخبرات أو المناهج التعليمية (الأكاديمية والنمائية والوطنية التفاعلية، وبدون خبرة) على مقياس أداء أطفال الروضة.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجوانب النمائية الثلاثة وللدرجة الكلية على المقياس. ويوضح الجدول (١) تلك النتائج.

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الأداء على الجوانب الاجتماعية والمعرفية والجسدية لدى أطفال الرياض وفقاً لاختلاف المناهج التعليمية التي يتعرضون لها.

البعد	المنهاج	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاجتماعي	أكاديمي	١٩٩	٦٣.٨٤	١٦.٣٢
	نمائي	٩٥	٥٩.١٦	١٧.٦٧
	وطني تفاعلي	١١٨	٥١.٢٣	١٧.٢٥
	بدون منهاج	٢١	٥٢.٧١	١٢.٢٧
	كلي	٣٣٢	٥٧.٧٠	١٧.٥٨
المعرفي	أكاديمي	١٩٩	٨٩.٧٧	٢٠.٣٦
	نمائي	٩٥	٨٥.٦٠	٢٦.٥٨
	وطني تفاعلي	١١٨	٦٤.٩٧	٢٣.٨٣
	بدون منهاج	٢١	٦٤.٥٧	٢٣.٥٧
	كلي	٣٣٢	٧٨.٨٥	٢٦.٠٢

... تابع جدول رقم (١)

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المنهاج	البعد
١٢.٤٣	٦٩.١٧	١٩٩	أكاديمي	الجسدي
١٢.٧٢	٧١.٧٤	٩٥	نمائي	
١٣.٨٤	٦٣.٦٤	١١٨	وطني تفاعلي	
١١.٤١	٥٤.٩٥	٢١	بدون منهاج	
١٣.٦٤	٦٧.١٧	٣٣٢	كلي	
٤٣.٤٢	٢٢٢.٧٧	١٩٩	أكاديمي	الدرجة الكلية
٥١.٩	٢١٦.٤٨	٩٥	نمائي	
٤٩.٠٩	١٧٩.٨٤	١١٨	وطني تفاعلي	
٤٤.٥٧	١٧٢.٢٤	٢١	بدون منهاج	
٥١.٧٩	٢٣.٧٢	٣٣٢	كلي	

يتضح من الجدول (١) أن المتوسطات الحسابية على الجانب الاجتماعي كانت لصالح أطفال المنهاج الأكاديمي بالدرجة الأولى (٦٣.٨٤) ومن ثم للمنهاج النمائي (٥٩.١٦) وبعد ذلك للأطفال غير الملتحقين بالرياض (٥٢.٧١) وأخيراً للمنهاج الوطني التفاعلي (٥١.٢٣) على التوالي.

وعلى الجانب المعرفي كذلك احتل أطفال المنهاج الأكاديمي المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (٨٩.٧٧) بينما أنت بقية المتوسطات الحسابية لصالح المنهاج النمائي (٨٥.٦٠) والمنهاج الوطني التفاعلي (٦٤.٩٧) والأطفال غير الملتحقين بالرياض (٦٤.٥٧) على التوالي.

أما على الجانب الجسدي فأتى المتوسط الحسابي الأعلى لصالح أطفال المنهاج النمائي (٧١.٧٤) ومن ثم المنهاج الأكاديمي (٦٩.١٧) فأطفال المنهاج الوطني التفاعلي (٦٣.٦٤) وأخيراً الأطفال غير الملتحقين بالرياض (٥٤.٩٥).

وبالنسبة للدرجة الكلية على المقياس فقد أنت لصالح المنهاج الأكاديمي بمتوسط حسابي مقداره (٢٢٢.٧٧) ومن ثم أطفال المنهاج النمائي (٢١٦.٤٨) فأطفال المنهاج الوطني التفاعلي (١٧٩.٨٤) وأخيراً الأطفال غير الملتحقين بالرياض (١٧٢.٢٤).

كما يتضح من الجدول (١) أن المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على الجوانب النمائية للمقياس قد أنت متباينة، حيث احتل الجانب المعرفي المرتبة الأولى (٧٨.٨٥) تلاه الجانب الجسدي (٦٧.١٧) وأخيراً الجانب الاجتماعي (٥٧.٧٠).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على المقياس على الجانب الاجتماعي تعزى لنوع المنهاج؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على الجانب الاجتماعي تبعاً لنوع المنهاج والجدول (٢) يوضح تلك النتائج.

جدول (٢): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة على الجانب الاجتماعي تبعاً لنوع المنهاج.

الجانب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الاجتماعي	بين المجموعات	١٠١٥٢.٠٦	٣	٣٣٨٤.٠٢	١١.٩٨	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٨٦٠.٥٧١	٣٤٩	٢٨٢.٥٤		
	المجموع	١٠٨٧٥٧.٧٧	٣٥٢			

يتضح من بيانات الجدول (٢) وجود فروق على الجانب الاجتماعي تعزى لنوع المنهاج، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ولفحص هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (٣) يظهر النتائج.

جدول (٣): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات على الجانب الاجتماعي تبعاً لنوع المنهاج.

المنهاج	الفروق بالمتوسط بين المناهج	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الأكاديمي	٤.٦٨	٢.٣١	٠.٢٥٣
	* ١٢.٦١	٢.١٨	٠.٠٠٠
	١١.١٣	٣.٩٨	٠.٠٥٢
النمائي	- ٤.٦٨	٢.٣١	٠.٢٥٣
	* ٧.٩٣	٢.٣٢	٠.٠٠٩
	٦.٤٤	٤.٠٥	٠.٤٧١
الوطني التفاعلي	- ١٢.٦١ *	٢.١٨	٠.٠٠٠
	- ٧.٩٣ *	٢.٣٢	٠.٠٠٩
	- ١.٤٩	٣.٩٨	٠.٩٨٧
بدون منهاج	- ١١.١٣	٣.٩٨	٠.٠٥٢
	- ٦.٤٤	٤.٠٥	٠.٤٧١
	١.٤٩	٣.٩٨	٠.٩٨٧

دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي والمنهاج الوطني التفاعلي بفارق قدره (١٢.٦١) ولصالح أطفال المنهاج الأكاديمي على الجانب الاجتماعي، وإلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج النمائي والمنهاج الوطني التفاعلي بفارق قدره (٧.٩٣) ولصالح أطفال المنهاج النمائي، وإلى عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي والمنهاج النمائي على هذا الجانب. إضافة إلى عدم وجود فروق بين المناهج الثلاثة وبين الأطفال غير الملتحقين بالروضة على هذا الجانب.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على المقياس على الجانب المعرفي تعزى لنوع المنهاج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على الجانب المعرفي تبعاً لنوع المنهاج والجدول (٤) يوضح تلك النتائج.

جدول (٤): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة للجانب المعرفي على مقياس أداء طفل الروضة تبعاً لنوع المنهاج.

الجانب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المعرفي	بين المجموعات	٤٥٥١٨.٩٣	٣	١٥١٧٢.٩٨	٢٧.٤٦	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	١٩٢٨٢٩.٤١	٣٤٩	٥٥٢.٥٢		
	المجموع	٢٣٨٣٤٨.٣٤	٣٥٢			

يتضح من بيانات جدول (٤) وجود فروق على الجانب المعرفي تعزى لنوع المنهاج، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ولفحص هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (٥) يظهر النتائج.

جدول (٥): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات على الجانب المعرفي تبعاً لنوع المنهاج.

مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	الفروق بالمتوسط	المنهاج
٠.٦٤٥	٣.٢٣	٤.١٨	الأكاديمي نمائي وطني التفاعلي بدون منهاج
٠.٠٠٠	٣.٠٥	* ٢٤.٨٠	
٠.٠٠٠	٥.٥٦	* ٢٥.١٩	
٠.٦٤٥	٣.٢٣	٤.١٨ -	النمائي أكاديمي وطني التفاعلي بدون منهاج
٠.٠٠٠	٣.٢٤	* ٢٠.٦٢	
٠.٠٠٤	٥.٦٧	* ٢١.٠٢	
٠.٠٠٠	٣.٠٥	* ٢٤.٨٠ -	الوطني التفاعلي أكاديمي نمائي بدون منهاج
٠.٠٠٠	٣.٢٤	* ٢٠.٦٢ -	
٠.٠٠٠	٥.٥٧	٠.٤٠	
٠.٠٠٠	٥.٥٦	* ٢٥.١٩ -	بدون منهاج أكاديمي نمائي وطني التفاعلي
٠.٠٠٤	٥.٦٧	* ٢١.٠٢ -	
١.٠٠٠	٥.٥٧	٠.٤٠ -	

دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي والمنهاج الوطني التفاعلي بفارق قدره (٢٤.٨٠) ولصالح أطفال المنهاج الأكاديمي على الجانب المعرفي، وإلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج النمائي والمنهاج الوطني التفاعلي بفارق قدره (٢٠.٦٢) ولصالح أطفال المنهاج النمائي، وإلى عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي والمنهاج النمائي على هذا الجانب. وأخيراً إلى وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي وبين الأطفال غير الملتحقين بالروضة بفارق قدره (٢٥.١٩) لصالح المنهاج الأكاديمي وبين المنهاج النمائي وبين الأطفال غير الملتحقين بالروضة بفارق قدره (٢١.٠٢) لصالح المنهاج النمائي على الجانب المعرفي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على الجانب الجسدي تعزى لنوع المنهاج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على الجانب الجسدي تبعاً لنوع المنهاج والجدول (٦) يوضح تلك النتائج.

جدول (٦): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة للجانب الجسدي على مقياس أداء طفل الروضة تبعاً لنوع المنهاج.

الجانب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجسدي	بين المجموعات	٧٠٥٨.٠٨	٣	٢٣٥٢.٦٩	١٤.٠٥	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٨٤٣٣.٧	٣٤٩	١٦٧.٤٣		
	المجموع	٦٥٤٩١.١٣٩	٣٥٢			

يتضح من بيانات الجدول (٦) وجود فروق على الجانب الجسدي تعزى لنوع المنهاج، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ولفحص هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (٧) يظهر النتائج.

جدول (٧): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات على الجانب الجسدي تبعاً لنوع المنهاج.

المنهاج	الفروق بالمتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الأكاديمي	٢.٥٧ -	١.٧٨	٠.٥٥٦
	* ٥.٥٢	١.٦٨	٠.٠١٤
	* ١٤.٢٢	٣.٠٦	٠.٠٠٠
النمائي	٢.٥٧	١.٧٨	٠.٥٥٦
	* ٨.٠٩	١.٧٨	٠.٠٠٠
	١٦.٧٩	٣.١٢	٠.٠٠٠

... تابع جدول رقم (٧)

مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	الفروق بالمتوسط	المنهاج
٠.٠١٤	١.٦٨	* ٥.٥٢ -	أكاديمي
٠.٠٠٠	١.٧٨	* ٨.٠٩ -	نمائي
٠.٠٤٧	٣.٠٧	* ٨.٦٩ -	بدون منهاج
٠.٠٠٠	٣.٠٦	* ١٤.٢٢ -	أكاديمي
٠.٠٠٠	٣.١٢	* ١٦.٧٩ -	نمائي
١.٠٤٧	٣.٠٧	٨.٦٩ -	وطني التفاعلي

دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي والمنهاج الوطني التفاعلي بفارق قدره (٥.٥٢) ولصالح أطفال المنهاج الأكاديمي على الجانب الجسدي، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المنهاج النمائي والمنهاج التفاعلي الوطني بفارق (٨.٠٩) ولصالح أطفال المنهاج النمائي، وإلى عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي والمنهاج النمائي على هذا الجانب. وأخيراً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي وبين الأطفال غير الملتحقين بالروضة بفارق قدره (١٤.٢٢) لصالح المنهاج الأكاديمي. وبين المنهاج النمائي وبين الأطفال غير الملتحقين بالروضة بفارق (١٦.٧٩) لصالح المنهاج النمائي على الجانب الجسدي.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على المقياس (الدرجة الكلية) تعزى لنوع المنهاج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لنوع المنهاج والجدول (٨) يوضح تلك النتائج.

جدول (٨): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية على مقياس أداء طفل الروضة تبعاً لنوع المنهاج.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الجانب
٠.٠٠٠	٢١.٤٢	٤٨٩٢٨.٨١	٣	١٤٦٧٨٦.٤٤	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		٢٢٨٤.٧٠٠	٣٤٩	٧٩٧٣٦٠.٣٥	داخل المجموعات	
				٩٤٤١٤٦.٨٠	المجموع	

يتضح من بيانات الجدول (٨) وجود فروق على الجانب الاجتماعي تعزى لنوع المنهاج؛ وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ولفحص هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (٩) يظهر النتائج.

جدول (٩): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات على الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لنوع المنهاج.

المنهاج	الفروق بالمتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الأكاديمي	٦.٢٩	٦.٥٨	٨.٢٢
	* ٤٢.٩٣	٦.٢١	٠.٠٠٠
	* ٥.٥٤	١١.٣١	٠.٠٠٠
النمائي	٦.٢٩ -	٦.٥٨	٠.٨٢٢
	* ٣٦.٦٥	٦.٥٩	٠.٠٠٠
	* ٤٤.٢٥	١١.٥٣	٠.٠٠٢
الوطني التفاعلي	٦.٢٩ -	٦.٢١	٠.٠٠٠
	* ٣٦.٦٥ -	٦.٥٩	٠.٠٠٠
	٧.٦٠	١١.٣٢	٠.٩٢٩
بدون منهاج	٥.٥٤ -	١١.٣١	٠.٠٠٠
	* ٤٤.٢٥ -	١١.٥٣	٠.٠٠٢
	٧.٦٠ -	١١.٣٢	٠.٩٢٩

دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي والمنهاج الوطني التفاعلي بفارق قدره (٤٢.٩٣) لصالح المنهاج الأكاديمي على الدرجة الكلية للمقياس، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج النمائي والمنهاج الوطني التفاعلي بفارق قدره (٣٦.٦٥) لصالح أطفال المنهاج النمائي، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المنهاج الأكاديمي والمنهاج النمائي على الدرجة الكلية للمقياس. وأخيراً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المنهاج الأكاديمي والأطفال غير الملتحقين بالروضة بفارق (٥.٥٤) لصالح المنهاج الأكاديمي ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المنهاج النمائي والأطفال غير الملتحقين بالروضة بفارق (٤٤.٢٥) لصالح المنهاج النمائي على الدرجة الكلية للمقياس.

مناقشة النتائج

تناولت الدراسة الحالية ثلاثة مناهج لرياض الأطفال منفذة حالياً في الأردن وهي: المنهاج الأكاديمي والنمائي والوطني التفاعلي. ولقد صنفت على هذا النحو وفقاً لعدد من المعايير أو المحكات التي وضعت واستخدمت لهذا الغرض.

بينت النتائج أن المنهاجين الأكاديمي والنمائي قد احتلا منزلة متقدمة على المنهاج الوطني التفاعلي لدى قياس الجوانب النمائية الثلاثة المعرفية والجسدية والاجتماعية، باستخدام مقياس أداء أطفال الروضة. أي أن المنهاج النمائي لم يسهم في نمو الأطفال على هذه الجوانب على نحو أفضل من المنهاج الأكاديمي، كما أن المنهاج الوطني التفاعلي لم يحقق إنجازاً أفضل من المنهاج الأكاديمي. وفي الواقع فإن هذه النتائج تثير عدداً من التساؤلات.

يبدو أن فلسفة هذه البرامج وطبيعتها وخططها ومعطياتها الدقيقة وأساليب تطبيق محتواها ما تزال على درجة غير كافية من الوضوح، وتلك قضية قد تستدعي ما أشار إليه بعض الباحثين المومني واحميده وهارون في دراسة لهم قيد النشر للعام (٢٠١٢) من وجود قدر من التخبط فيما يمارس وينفذ في هذه المؤسسة التربوية التي تعنى بأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. أو أن هنالك غياباً للتوازن في تناول الأبعاد النمائية لدى الأطفال في هذه الرياض، وقد تعزى تلك الاستنتاجات إلى عدد من الأسباب أو المسوغات.

وقد تكون الانتقادات المستمرة من قبل الأهل للمناهج الحديثة التي تعتمد على اللعب، والضغوطات التي يمارسونها حتى تلتزم الروضة بالجانب المعرفي وتؤكد عليه، من أجل إعداد الأطفال للمدرسة وضمان نجاحهم فيها، خلف هذا النوع من التخبط. فالكثير من الآباء يعتقدون أن دور الرياض يكمن في تعليم القراءة والكتابة والحساب للأطفال، وبطريقة قصدية ومباشرة. لا سيما وأنهم في غياب عما يجري من تقدم وتطور في مناهج تعليم الأطفال وتربيتهم. وبالتالي قد يؤدي ذلك بالمعلمات إلى الشعور بالحيرة بين الرضوخ لهذه المطالب والعمل على تحقيقها، وبين اتباع المنهجية الحديثة في تربية الأطفال.

من اللافت للانتباه أن المنطلقات الرئيسة أو الفلسفة التربوية لهذه الرياض قد لا تنعكس بدقة في التطبيقات العملية لها، وإلا لما تقدم المنهج الأكاديمي ليحتل مرتبة متقدمة وموازية للمنهج النمائي في الاعتقاد بفعاليتها في تنمية جوانب النمو المختلفة، ومتفوقة على المنهج الوطني التفاعلي في الوقت نفسه. فمن المقبول أن يسهم المنهج الأكاديمي في تنمية الجانب المعرفي ولكن من غير المتوقع أن يكون دوره في تنمية الجوانب النمائية الأخرى بالمقدار نفسه أو أكثر بالمقارنة مع المناهج الأخرى نظراً لمعطيته وأهدافه الواضحة بهذا الشأن. أما الاحتمالات التي قد تفسر هذه النتيجة، قد تكمن في أن طريقة تقديم المنهج الأكاديمي أو تنفيذه تتجاوز حدود ما هو معروف عنه من اهتمام بالجوانب المعرفية على حساب الجوانب النمائية الأخرى. فربما أن المهام التي يطلب من الأطفال تنفيذها تتطلب قدرأ من المرونة والتفاعل والحركة. إلا أن هذا الاحتمال قد لا تتحقق صحته، أو يصعب الاعتماد عليه، نظراً لدقة المعايير المستخدمة في تصنيف المناهج. وبالتالي لم يبق سوى احتمال أن تكون المعلمات قد بالغن في تقدير إنجازات الأطفال على المقياس المستخدم في الدراسة.

وهذا الاستنتاج الأخير، يطرح بدوره قضية أخرى على درجة كبيرة من الأهمية بشأن معلمات الرياض من حيث إعدادهن الأكاديمي والمهني. فالخلفية النظرية للنمو لها أهميتها، بالإضافة إلى مقدار ونوعية التدريب المهني الذي يقدم للمعلمات خلال دراستهن ويمهد

لممارسهن مهنة تعليم الصغار. فمن خلال هذين البعدين، تستطيع المعلمة التفاعل مع الأطفال على نحو إيجابي وتكون عاملاً فعالاً في نموهم الحقيقي لا المتوقع. فكم من هذه الإمكانيات قد تتحقق لدى من يتولى الإشراف على الأطفال في الرياض التي تتبنى هذا المنهاج؟

وبالنسبة للمنهج الوطني التفاعلي الذي أتى في المرتبة الثالثة، فقد يعزى الأمر إلى عدم وضوح فلسفته وأهدافه في أذهان الفئات التي تعمل على تنفيذه. وقد يفسر الأمر من خلال ما قد كشفت عنه بعض الدراسات التي أجريت حوله، والتي بينت عدم وجود توازن في تركيز الأهداف الخاصة بالوحدات التعليمية على المجالات النمائية (هارون، ٢٠٠٥) من جهة، وغياب التوظيف المناسب للتطبيقات العملية في بعض الجوانب التعليمية لهذا المنهاج (برهم، ٢٠٠٥) من جهة أخرى. ولكن ما يزال هناك تساؤل آخر يتعلق بأسلوب مزاولة معلمات رياض الأطفال لهذا المنهاج، خاصة وأنه ينفذ في القطاع العام. فهل المعلمات يدركن فعلاً طبيعة عملهن وأدوارهن انطلاقاً من فلسفة وأهداف ومعطيات هذا المنهاج، أم أنهن ما يزلن حائرات بين المنهجية التقليدية والمنهجية الحديثة؟ وقد يتعزز هذا الاحتمال لدى الأخذ بعين الاعتبار التناقض القائم بين الشروحات، الواردة في الكتيب، التي تحض على المنهجية النمائية، ولكنها تطرح في الوقت نفسه وحدات محددة تنفذ لدى الرياض التي تتبع هذه المنهجية بأسلوب وزمن محددين. والقضية التي تستثير الانتباه بشأن هذا المنهاج أن يحتل الأطفال الذين لم يلتحقوا بالرياض ولم يمروا بخبرتها منزلة متقدمة عليه على جانب النمو الاجتماعي، ولكن وعلى الرغم من صغر حجم هذه العينة، التي لم تستخدم لأغراض رئيسة في هذه الدراسة، إلا أن هذه النتيجة تقدم مؤشراً بحاجة إلى التأكد من مصداقيته. فالأم قد تكون منحيزة لأبنتها، وقد تتيح ظروف البيئة المنزلية مجالاً أوسع للتعبير عن التفاعلات الاجتماعية التلقائية بين أفرادها بالمقارنة مع البيئة الصفية في ظل نظام تقليدي.

أما المنهاج النمائي الذي يعتبر الأكثر كفاية في تنمية الجوانب النمائية لدى الأطفال، كما تعبر عنه تسميته، فلم يحتل منزلة متميزة على المنهاج الأكاديمي الذي يعرف عنه انحيازه للجانب المعرفي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السرور (١٩٩٧) والتي أشارت إلى أن اهتمامات معلمات الرياض في الأردن تتركز على الخبرات العملية التعليمية في المقام الأول وعلى التفاعل الاجتماعي في المقام الثاني. وربما أن فلسفة وأهداف المنهاج النمائي غير واضحة لدى المعلمات اللواتي يعملن على تنفيذه. فهذا المنهاج بالذات يتطلب قدراً كافياً من الإعداد الجيد للمعلمة في المجالين النظري والعملي لتربية الطفل. وعلى المستويين الفردي والجمعي للأطفال في الوقت نفسه. والتساؤل الذي يلح هنا يتعلق بمدى ومستوى الإعداد الذي تخضع له المعلمات في الرياض التي تتبنى هذا المنهاج، وبكم المتابعة والتقييم اللذين يعتبران جانباً هاماً للعملية التعليمية في هذا المجال.

هذا بالإضافة إلى قضية أخرى، قد تعتبر عاملاً مشتركاً بين المناهج المختلفة، التي تنفذ في رياض الأطفال في الأردن، تتعلق بمقومات ومؤهلات وإعداد من يتولى الإشراف على هذه الرياض، ويقوم بمهام التوجيه والتقييم والمتابعة للعملية التربوية والتعليمية فيها. وهذا الأمر بحد ذاته يحتاج إلى الدراسة والتقييم؟ وبمعنى أوضح هل مديرات هذه الرياض يتمتعن

بالمؤهلات والخبرات الكافية التي تمكنهن من تأدية عملهن على نحو يدعو للاطمئنان حقا؟ أم أنهن يحتجن كذلك إلى شيء من الإعداد والتدريب؟

وأخيرا، فإن كان للدراسة الحالية طموحات تتجلى في الكشف عن واقع الرياض التي تتبنى مناهج متباينة، ودورها في تعزيز أو دعم الجوانب النمائية المختلفة، إلا أنها استثارت كذلك العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى إجابات شافية في دراسات لاحقة، وبالتالي تكون قد مهدت الطريق لإجراء دراسات أخرى، بشأن ما يجري في رياض الأطفال من جهة، ولتقييم مدى فعالية وكفاية البرامج القائمة حاليا في ميدان تربية الطفل من جهة أخرى.

التوصيات

١. إجراء دراسات تقييمية لبرامج إعداد معلمات رياض الأطفال في الجامعات والكليات المتخصصة في هذا الميدان.
٢. إجراء دراسات تقييمية للمناهج المنفذة في رياض الأطفال، باستخدام أدوات أخرى للتحقق من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
٣. نشر الوعي التربوي فيما يتعلق بإشراف الوالدين (الأهل) في رعاية وتربية طفل الروضة، والتعاون بين الطرفين في هذا الشأن.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو طالب، تغريد. والصايغ، ليلي. والسعدي، شيرين. (٢٠٠٧). الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال. ط ١. وزارة التربية والتعليم. إدارة المناهج والكتب المدرسية. الفريق الوطني لتأليف المواد التعليمية للمناهج الوطني التفاعلي. الطبعة المطورة.
- برهم، أريج. (٢٠٠٥). دراسة تحليلية للمحتوى الرياضي في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال. ورقة عمل قدمت في المؤتمر الأول للطفولة والأسرة بالجامعة الهاشمية. الزرقاء. الأردن.
- البطش، محمد. (٢٠٠١). "تطوير مقياس لتقييم أداء أطفال الروضة في الأردن". مجلة دراسات. ٢(٥).
- بكار، سليمان. وبيتاوي، إيمان. (٢٠٠٥). درجة الضغط النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن. دراسة قدمت في المؤتمر الأول للطفولة والأسرة بالجامعة الهاشمية. الزرقاء. الأردن.
- الجابري، حسين علي. (٢٠٠٦). "أثر برامج رياض الأطفال على النمو البدني وبعض الصفات الحركية". مجلة علوم التربية الرياضية - جامعة بابل. ٢(٥).

- صوالحة، محمد. (٢٠٠٦). "الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات". مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. ٧ (٧). ١١٢-١٣٠.
- العتيبي، منير مطني. والسويلم، بندر بن حمود. (٢٠٠٢). أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية. دراسة تحليلية.
<http://docs.ksu.edu.sa/Doc/Articles12/article 420189.doc>. Google.
- عوامله، حابس. (٢٠٠٥). "المشكلات التي تواجه طالبات تخصص تربية الطفل في جامعة البلقاء التطبيقية أثناء فترة تدريبهن في رياض الأطفال". دراسة قدمت في المؤتمر الأول للطفولة والأسرة بالجامعة الهاشمية. الزرقاء. الأردن.
- كرم الدين، ليلي. (٢٠٠٦). خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها على شخصية الطفل. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. www.gulfkids.com
- كرم الدين، ليلي. أهم التجارب والنماذج الدولية الناجحة في مجال رعاية وتربية الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة. <http://www.abegs.org/sites/research/doclib3>
- المومني، إبراهيم. وحميدة، فتحى. وهارون، رمزي. "برنامج ريجيو إمبليا في تربية الطفولة المبكرة: الفلسفة والمبادئ والتضمينات التربوية". سيتم نشر الدراسة عام (٢٠١٢). مجلة دراسات العلوم التربوية. مجلد (٣٩) العدد (١).
- المومني، عبد اللطيف. (٢٠٠٨). "مشكلات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها". مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. ٩ (٤).
- الناشف، هدى محمود. (٢٠٠٤). برامج رياض الأطفال. ط١. دار الفكر.
- هارون، رمزي. (٢٠٠٥). دراسة تحليلية لـ "المنهاج الوطني التفاعلي. الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم". ورقة عمل قدمت في المؤتمر الأول للطفولة والأسرة بالجامعة الهاشمية. الزرقاء. الأردن.
- Aboud, Frances. (2006). "Evaluation Of An Early Childhood Preschool Program In Rural Bangladesh". Early Childhood Research Quarterly. 21(1). p 46-60.
- Al-Hassan, S. & Lansford, J. (2009). "Assessing The School Readiness Of Children In Jordan". Journal of Educational Research. 12 (1). 4-17.

- Bagnato, J. Stephen. (2007). Authentic Assessment for Early Childhood. Intervention The Guilford Press.
- Beaty, J.J. (2000). Skills for Preschool Teachers. New York. Merrill Prentice Hall.
- Beaty, Janice J. (2002). Observing Development of the Young Child. 5th Edition Merrill Prentice Hall.
- Berns, R.M. (1997). Child. Family. School. Community: Socialization and Support. (Uth ed.) New York. Harcourt Brace College Publishers.
- Brascombe, N. Amanda. Castle Kathryn. Gorse G Anne. Surbeck Elaine. Taylor (2000). Childhood Education. A constructivist Perspective. Printed in the U.S.A. Library of Congress Catalog.
- BredeKamp, S. & Rose, grant T. (EDs). (1992). Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Vol. 1. ERIC.
- BredeKamp. Sue. Copple. Carol. (2006). Basics of developmentally Appropriate Practice. 3-6. Copyright by National association for the education of young children.
- Brooks. Jeanne. Mclanahan Sara Rouse. Cecilia (2005). Preparing Children for School Chronicle of Higher Education. <http://web.ebscohot.com>.
- Carol R. Keyes. (2006). A look At Children's Adjustment to Early Childhood Programs. Pace University & Hafstra University ECR P. Fall. <http://ecrp.Edu/v8n2/keyes.Html>.
- Dockett, Sue. & Perry, Bob. (2001). Starting School: Effective Transitions. University of Western Sydney ECRP Fall.
- Epstein, A.S & Weikart, D.p. (1984). Validity Of Preschool Model. High scope. Org/file/research/.../preschool-validity.pdf.

- Gredler, Gilbert. (1992). School Assessment And Educational Issues. Printed in U.S.A.
- Haskins, R. (1989). Beyond Metaphor: The Efficacy of Early Childhood Education. American Psychologist. 44(2). 274-282.
- Henniger, M.L. (2002). Teaching Young Children: An Introduction. (2nd ed.) New Jersey. Merrill Prentice Hall.
- Jackman, Hilda L. (2001). Early Education Curriculum. A child's Connection to The World Second Edition. Printed In The United Statutes Of America. A division of Thomson Leering. Inc.
- Kessler, Shirley A. Swadener. Beth Blue. (1992). Reconceptualizing the early Childhood Curriculum. Beginning the Dialogue. Published By Teachers College Press. New York.
- Kostelink. Marjorie J. Soderman Anne. K. Whiren Alice Phipps (2004). Developmentally Appropriate Curriculum. Best Practices in Early Childhood Third Edition Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kown, Young. (2002). Changing Curriculum For Early Childhood Education in England. <http://ecrp.uillc.edu/v4n2/kown.html>.
- Marcon, Relecca. (2002). Moving up Grades: Relationship Between Preschool Model and Later School Success. University of North Florida ECEP.
- Marxen, Carol E. Ofstedal, Kathly. Danbom, Karen. (2008). "Highly Qualified Kindergarten Teacher". Journal of Early childhood Teacher. (29). 81-88.
- Sandberg. (2003). Preschool Teachers Play Experience Then and Now.
- Sara, Mead. (2004). Open The Preschool Door. Close The Preparation Gap Policy Report.
- Sassu, Ruluca. (2007). The Evaluation of School Readiness For 5-8 Years of Children-Cognitive Social-Emotional. and Motor

Coordination and Physical Health Perspectives Romanian Association For Cognitive Science Volume x1 No.1 March (p67-81).

- Scales, Barbara. Almy, Millie. Nicolopoulou, Ageliki. Tripp, Suzan, Errin. (1992). Play and the Social Context of development in Early care and Education Teachers college.
- Tang, Fengling. & Maxwell, Shirley. (2007). Being Taught to Learn Together: an Ethnographic Study of The Curriculum In Two Chines Kindergartens Early Years. Vol.27. No.2. July. 2007.