

الاستقصاء والاكتشاف في دورة التعلم لبرامج المرحلة ما قبل المدرسة

بلعيد زهرة

جامعة الجزائر 2

.ملخص:

مما لا شك فيه فإن موضوعاً بهذا الحجم يتناول أبعاد ومضامين النشاطات التعليمية في برامج المرحلة التربوية ما قبل المدرسية، هو مما يستدعي إنجاز مزيد من الدراسات والأبحاث من قبل أخصائيين في ميادين النفس والاجتماع وعلوم التربية والتقنيات البيداغوجية، فنحن أمام تجربة غنية وثرية قامت على كاهلها الكثير من النماذج المتداولة عالمياً لحد الآن، بين أوساط العاملين في مجال برامج المرحلة التربوية ما قبل المدرسية، والجزائر تتوفر على بعض شروط تشكيل وتنفيذ مثل هذه التجارب الإنسانية، بحكم أنها عرفت هذا النشاط بكثافة ليس فقط حالياً ولكن من قبل ومنذ أن احتضنت مدينة الجزائر في شهر أكتوبر 1954م مؤتمراً عاماً للقائمين بشؤون تطبيقات ومناهج المرحلة ما قبل المدرسية، فالعودة إلى تجارب العقد الثالث من القرن العشرين تفتح عيوننا أمام تجربة رائدة قادها محمد بن رحال الندرومي الجزائري المعروف في الأوساط الثقافية والمعرفية والدراسية وحتى المالية، وهو الذي أطلق اسم "الجالية" على برنامج فاعل موجه للأطفال الصغار وخاصة قبل سن التمدرس، وهذا لكون المعني كان يتنقل بين مدينتي تلمسان وليون الفرنسية.

لذلك سارع الفرنسيون في الجزائر ومنذ عشرينيات القرن العشرين، وعلى رأسهم علماء المناهج، خاصة مع توجهات "مارسال إيقريتو" Marcel Egretau إلى تشكيل خلايا وهيئات تربوية ما قبل مدرسية تعتني اعتناءً مباشراً بهذا المجال، ويثبت روبير آرون Robert Aron في كتابه (pour l'Algérie, pour la France) المنشور سنة 1956 عن مطابع Robert Laffont أن الجزائر عرفت منذ وصول الحكومة الشعبية إلى السلطة سنة 1933م وجود اهتمامات ببرامج التربية ما قبل المدرسية وبرامج أقسام التعليم

التحضير (Les Ecoles Maternelles) وأخيرا يأتي البيداغوجي الفرنسي "إدوارد بالميرو" (Edouard Palmero) ليجمع كل ذلك في تفاصيل عن تاريخ التربية والتعليم في الجزائر المستعمرة في كتابه (l'Histoire des institutions pédagogiques)، ضمن هذا البعد التاريخي البيداغوجي سندسعى للتدقيق في بعض آليات تطبيق برامج التربية ما قبل المدرسية.

.مقدمة:

ليس المهم في نظرنا أن نقيم الفارق بين ما يسمى التربية التقليدية والتربية الحديثة انطلاقاً من نظريتهما وموقفهما من حزمة التعليمات الموجهة للطفل، ذلك أن التطور التقني والمعرفي الذي حققته النظريات التربوية هو الذي ساعد على حصول التراكم الخبراتي الذي زاد من توسيع مجال المعلومات والمعطيات عن الطفل وعن البرامج التي يمكن أن تفيده في نموّه التربوي السلوكي والفكري والعقلي، لقد ساد تحليل بين كثير من المشتغلين في مجال التربية ما قبل المدرسية ونظرياتها ومازال مستمراً والذي يريد مجتهداً أن يقيم الفارق بين نمطين تربويين ويجعلهما مختلفين متناقضين، على أساس التقرير والتقدير بأنّ نظريات التربية الحديثة أولت عناية بالطفل على أساس كونه المركز والمحور العملي التي تنجز في إطاره كلّ العمليات التربوية والتعليمية، وذلك في مقابل التربية التقليدية أو القديمة، بنظريات وبغير نظريات والتي تكون حسب نفس منطق هذا التقدير التحليلي قد ركّزت كلّ اهتماماتها ونشاطاتها خارج محور الطفل وفاعليته (1)، أي أنها اختارت التركيز على المنهاج وعلى المواد التربوية والتعليمية على حساب الطفل وخصائصه، فهذه الثنائية في نظرنا هي جدل نظري أكثر منه تحليل علمي منطقي يفرز بوضوح بين مراحل تطور الفكر التربوي.

إقامة الفاصل بين القديم والحديث هو في النهاية فاصل أيديولوجي أكثر منه علمي تطبيقي، ونحن نرى هنا بالأساس ضرورة إعطاء العناية اللازمة لطبيعة التراكم العلمي والمعرفي وما نتج عنه من إضافات للجهد الإنساني في تنظيم البيئة التربوية التي يتفاعل فيها الطفل مع مجالات إنسانية وتربوية وعلمية معرفية، ومن هنا يجب أن لا نمنع عن ما يسمى بالنظرية التربوية التقليدية أو القديمة حق التميز بصفة الجهد العلمي والمعرفي للاعتناء بالطفل، بمعنى أننا نرفض أن يقام الفارق بينهما على أساس

المواقف من الطفل فقط من دون إعطاء الاعتبار للمحددات الأخرى التي يمكن أن تعطى لها أهميتها التربوية والتأثيرية لإقامة مثل هذه التمييزات والفوارق بين النظريات أو بين المدارس أو بين مختلف التيارات الفاعلة في الحقل التربوي (2).

الكلّ اعتنى بالطفل ولا أحد يستطيع إنكار ذلك والكلّ اعتنى بالمواد التربوية والتعليمية ولا أحد ينكر ذلك، إنما يجب أن نشير إلى أن زوايا الاعتناء وتوزيع المجالات وتحديد آفاق النظريات التطبيقية تختلف من جماعة إلى أخرى لا أكثر ولا أقل، الكلّ اهتم بنفس العناصر ولكن من زوايا مقارباتية مختلفة وهذا ما يحصل التغافل بشأنه تحت تأثير ضغط الأيديولوجيا، لقد صيغت هذه النظريات قديماً وحديثاً على أساس الاجتهاد من أجل الوصول إلى وضع إطار تربوي تطبيقي يمنح للطفل اندماجاً طبيعياً متكاملًا في مجتمعه، ومادام أن العبقريّة الإنسانية ظلت منتجة و مركّمة لنوعيّة ولحجم التدخل التربوي فهذا دليل على أن العقل الإنساني كان فاعلاً في محيطه ومتفاعلاً مع الأجواء المحيطة به.

لا يوجد في البحث التربوي عصر انحطاط ولا عصر تخلف، هناك فقط تطوّر تاريخي تدريجي في مجال التراكم العلمي التربوي، ولولا هذا التراكم ما وصل المصنفون إلى وضع مصنفاتهم ولا ما وصلوا إلى القول بأن هناك تربية حديثة وتربية تقليدية أو قديمة، لذا نودّ أن يتم التخلي عن هذا التصنيف، لنتخلّى أو لنحدّ من تأثير الأيديولوجيا على البيداغوجيا، وهو واجب علمي ضروري مادام أن الجميع يجتهد لوضع وتحديد مجموعة الكفاءات التعليمية المتاحة للأطفال في هذا الطور من نموهم.

كما من غير السهل القبول والتسليم بأن معرفة خصائص الطفل ومميزاته لم يكتشفها إلا أصحاب النظريات التربوية في العصر الحديث، فهذا المنطق التصنيفي يريد أن يحيل كلّ الجهود الإنسانية والتربوية التاريخية إلى أشياء بلا معنى وبلا أهداف وهذا ما لم يحصل فعلاً في تاريخ الإنسانية، فالاهتمام والتخصّص في معرفة خصائص ومميزات الأطفال ومراحل نموهم تزامنت مع بدء التفكير الإنساني في الاهتمام بقضايا الإنسان والمجتمع، وليس بسبب وجود هذه النظريات الحديثة أو المعاصرة نشأت رياض الأطفال ليتم الاعتناء بالأطفال ووضعت لهم المناهج التربوية وحددت فضائهم ومجالاتها المختلفة، وكأنّ الإنسانية حققت اكتشافاً عظيماً لأول وهلة باهتمامها إلى تخصيص بنايات تستقبل أطفال ما دون ست سنوات.

من هنا لا نرى في نشأة رياض الأطفال إلا مرحلة متقدمة في تاريخ تطوّر العمل التربوي وحتى الذين فكّروا بإنشائها وعملوا على تكريسها في القرن التاسع عشر لم يكونوا من أصحاب النظريات التربويّة المدرسانيّة، في صورة روبير أوين، ماريّا منتسوري، الأختان المسيحيّتان راشال و ماكميلان، لذا وبمساهمة مشتركة ومتكاملة أمكن الجمع بين اجتهادات المجتهدين وإن ليسوا من صانعي النظريّات و إنتاجات أصحاب النظريّات التربويّة الحديثة فأخرجوا لنا الفضاء التربوي والتعليمي الخاص بهذه المرحلة النمائيّة من عمر الأطفال قبل سنّ التمدّس الرّسمي(3)، فالذي مارس المهنة وأنجز المهمّة ميدانياً أعطى الإمكانيّات الماديّة و المجاليّة التي أتاحها للباحث المخبري وللموثق المكتبي وللمنظر الجامعي من التحقق من فاعليّة وجدارة النظريّة التربويّة خاصّة جزءها المتعلّق بهذه المرحلة.

هذا التسلسل كلّه يتيح للعقل الإنساني التفكير في تتبّع سمات ومميّزات المناهج التربويّة وكيفيّة تحديدها وضبطها للمناهج التربويّة ومعرفة درجات نجاحها وقرّبها من تحقيق التوافق والتكيّف بين استعدادات الأطفال الفطريّة والطبيعيّة وبين محتويات المناهج والنشاطات المبرمجة على قاعدة الاختيار والتجريب.

يمكننا في هذا الصّعيد أن نرسم خطوطاً عامّة مميّزة للطفل في هذه المرحلة ومميّزة كذلك للبنية المعرفيّة والتربويّة التي تترافق في تطبيقاتها ونماذجها مع معطيات الطفل وخصائصه النفسيّة والتربويّة والاجتماعية في فضاء تنطبق عليه مميّزات المؤسّسة التربويّة ما قبل المدرسيّة، والتي على إثرها يمكن تحديد طبيعة وحدود ومستويات ضبط الكفاءات التعلّميّة المبرمجة تقديراً علمياً وضبطاً منهجياً وفرزاً معرفياً موضوعياً، فمن حيث بناء الخبرة التربويّة وتثمينها وتهيئة الفضاءات التربويّة المعدّة أساساً لتوفير أجواء مناسبة للتعلّم فإننا نشير إلى ثلاث نقاط محوريّة وهي:

1 — لا يمكن الاتفاق على وضع منهاج تربوي ما قبل مدرسي ولا صياغة منهج تربوي من دون العودة إلى اعتماد الخبرات التربويّة الأصيلة في هذا القطاع، فالخبرات بها ومنها تتاح الإمكانيّة العلميّة والتربويّة لتحديد نوعيّة وحجم الكفاءات والأهداف التي تنتظمها، فالخبرات المجمّعة و المفعّلة تيسّر للقائمين على القطاع تحديد كميّات التصيغ (4) والتكيّف بين حاجات الأطفال واستجابات المنهج التربوي لها بلا تفريط ولا إفراط.

2 — الخبرات المجمعة والمفعلة تعطي لنا الصّورة الواضحة عن طبيعة الفضاءات التربويّة المتوفرة والطريقة أو الطّرق التي تسير بها وظروف تسييرها وتحديد طابع المؤهلات الإنسانيّة والتقنيّة والمعرفيّة المسخرة أو التي يمكن تسخيرها خلال فترة زمنيّة ومكانيّة محدّدة، ذلك أنّ لها دوراً مباشراً في تحديد درجات الاستيعاب وتحصيل الكفاءات التعلّميّة المطلوبة لصالح الأطفال، بالنظر إلى تداخل التأثير بين مختلف الوحدات المكوّنة للمجالات المستوعبة لهذه الخبرات، فمستوى الاستيعاب ودرجته مرتبطة بفاعليّة هذه الوحدات و جاهزيّتها.

3 — مراعاة لطبيعة الخبرات التربويّة المجمعة والمفعلة ومراعاة لطبيعة الدّور الوظيفي المختلف لمختلف الوحدات المكوّنة للمجالات المستوعبة لهذه الخبرات وبالنظر لطبيعة التهيئة الماديّة والتربويّة للفضاءات المخصّصة لاحتضان هذه المجالات، يمكن الاتجاه نحو ضبط طبيعة ومستوى التقنيّات المستعملة وخاصّة ما تعلق منها بوسائل الإيضاح البيداغوجيّة وصلتها بوحدة البرنامج البيداغوجي، أو تلك التي يمكن استعمالها وفق الحاجات الخبريّة المتناميّة وكذا تحديد المنهجيّة والطريقة البيداغوجية المتناسبة مع الإستعدادات الفطريّة والتربويّة لدى مجموعة الأطفال (5)، ففي ظلّ مراعاة هذا الترتيب ومع تقدير الظّروف الممكنة وغير الممكنة لتنفيذ البرنامج البيداغوجي بعد صيّاغته، يمكن التطرّق أخيراً إلى مسألة التقويم، فإذا كانت الشّروط اللازمة للصيّاغة والتنفيذ ولم يكن الفضاء البيداغوجي ولا مجالاته مهيّئة لتفعيل هذا البرنامج، فعن أيّ تقويم سننكلم؟؟ وما هي الفائدة من إجرائه في ظلّ النقائص التي تصاحب عمليّات التطبيق في مختلف مؤسسات التربية ما قبل المدرسية.

4. هناك من التربويّين من يرى بأنّ المنهاج السّليم تربوياً هو ذلك المنهاج الذي يكون قائماً على عامل الإثارة، أي أنّ ضبط الخبرات التعلّميّة للطفل في هذه المرحلة يكون مرتبطاً بمدى قدرة المربّين ومهاراتهم على امتحانها واختبارها، وذلك بالاختيار المسبق لمجموعة من الخبرات التي يمكن احتمالاً أن تثير في الطفل مواقف واتجاهات إزاء المواضيع المقترحة لعدد معيّن من الخبرات، فإذا حصلت الإثارة أمكن التفكير في تعزيزها وإن لم تحصل وجب البحث عن صيغ بديلة، فالمشكل في نظرنا هنا مرتبط بفكرة خاصّة منبتها التاريخي مرتبط بالتربيّة التعويضيّة.

نحن هنا أمام مشروع تربّية ما قبل مدرسيّة منظمّ تجاوز إطار التربيّة التعويضيّة (6)، فالنموّ السليم والاحترام العلمي لخصائص الأطفال والتعزيز السليم لا يتمّ بهذه الطّريقة، وعليه فالأولى تركها، وتفادي تحويل الأطفال إلى مجرد أغراض للتجريب غير الموثق وغير المنظمّ وبإهمال نتائج علم النفس التعليمي وعلم النفس الطفل وما يرتبط بهما من نتائج علوم أخرى.

5 — المخطّط التربوي هو الذي يقتضي ضمناً تحديد طبيعة ومستوى الخبرات المبرمجة في سنّ معيّنة ووفق رزنامة زمنيّة سنويّة مضبوطة وبوحدات تعليميّة موزّعة عبر فصول السّنة توزيعاً يراعي استعدادات وقابليّات الأطفال، على أن يكون الهدف من وراء هذه الخبرات تمكين الطّفل من الدّخول في علاقات وتعاملات ضمن بيئته انطلاقاً منها، وهو ما يصطلح لدى بعض التربويّين على تسميتها بالخبرات غير المباشرة (7)، وهي تلك التي يكتسبها الطّفل تدريجياً خارج المؤسّسة التربويّة بالمعيار الخبراتي المتحصّل عليه في هذه المؤسّسة وبرعاية مستمرة من القائمين عليه فيها، وهو ما يسمح لنا من التركيز على حيويّة تحقيق المراعاة التقنيّة التطبيقية لشبكات التقييم والتقويم على طول السّنة.

لا يمكن القول أن هناك أموراً محدّدة يجب مراعاتها لتحقيق النمو الطبيعي السوي للطفل في هذه المرحلة، بقدر ما يجب أن يكون هذا على مستوى التفكير والقول أساساً هو ضرورة الحرص على جعل هذه المراعاة مراعاة تقنيّة تطبيقية بعيدة عن التمني ومجرد الاقتراح، أي أن تكون قائمة على وضوح البرامج والأهداف ومصحوبة بشبكة من نماذج التقييم والتقويم الدّوري والفصلي والسّنوي، وهذا ما لا نجده مطبقاً ولا محترماً في الغالب.

6. ضرورة وضع إطار تنبّئي عملي لطريقة وطبيعة اكتساب الطفل لهذه الخبرات وكيفية تطبيقها في الحياة اليوميّة *La Vie Pratique* (8) ويحصل هذا بطريقة تطبيق الحوار المفتوح والصّريح معهم ومناقشتهم فيما تلقونه وكيف يجدون أنفسهم وهم يعيشون هذه الخبرات داخل وخارج المؤسّسة، ومعرفة كيف تقوم المؤسّسة إلى جانبهم وهم منهمكون في تفعيل آليتي الاستقصاء والاكتشاف، ولذلك من الحيويّة التعليميّة أن تتاح للطّفل كلّ الظروف الشّروط التي تسمح له بطرح ما يشاء من الأسئلة والإجابة عليها بطريقة علميّة تكوينيّة.

إن الطفل في مختلف النشاطات الهادفة وهو يطرح هذه السلسلة من الأسئلة يودّ أن يدخل فعلاً في دورة التعلّم *Le Cycle d'apprentissage* (9) كما يسمّها التربوي الأمريكي شارلز بارمان Charles Barman، وهذه الدورة تجعله في حيوية مستمرة ودائمة، باحثاً عن استكشاف ما يحيط به واكتسابه كقيمة معرفية ذات توجّه اجتماعي - نفسي، فالطفل يستقصي الحادثة من أجل الوصول إلى الاكتشاف، الذي هو مدخله النفسي والعقلي إلى التعلّم، ومن هنا تأتي أهمية الممارسة التطبيقية في ضوء تعليمات خرائطية متلقاة ومستوعبة، لكن دائماً يكون ذلك مثمراً مع احترام القدرات العقلية المعيارية للطفل وخاصة من زاوية السنّ ومدى التزام القائمين بتربيته باحترامها واحترام المحيط التربوي.

لذا وبعد التطرّق بالعرض الإجمالي لطبيعة الخبرات التربوية وطبيعة الفضاءات اللازم تهيئتها لاستيعاب كلّ العمليات المبرمجة، وسيّاق التوظيف الاستعمالي لمختلف التقنيات والوسائل والأدوات، فإنّ هناك تفاصيل تطبيقية أخرى نودّ كذلك الإشارة إليها حتى تكون من ضمن الأمور التي تراعى في التخطيط والتنفيذ ومنها:

1 — أن التخطيط لبناء المناهج ينطلق بالأساس من الرّبط بين محتوى المنهاج والقدرات العقلية المعيارية لدى الطّفل وما تفرزه من استعدادات موضوعية مستمرة أو منقطعة بحسب ظروفها وتقييد مستويات تطبيقها وكيفياتها لدى مجموعة الأطفال في مختلف الوضعيات التعليمية، فالتخطيط من هذه الزاوية يفضي في بعده الصياغي والتطبيقي إلى تمكين الأطفال معنوياً وتكوينياً من الحصول على حظوظ في حيازة المهارات والمكتسبات المبرمجة بادئاً على قاعدة القدرات العقلية المعيارية.

2 — إنّ الاهتمام بالطّفل ينطلق من الحاجة التربوية لجعله يندمج في ثقافة مجتمعه اندماجاً متكيفاً ويتقمّص السلوكات الإيجابية تقمّصاً سهلاً ومتكاملاً، لكن الانطلاق من هذه الحاجة لا يعني البتّة القبول بوجهة النظر الداعية إلى ضبط المناهج بالاعتماد على الميول المشتركة بين مجموعة الأطفال (10)، فهذا تسطيح للفكر التربوي وللتخطيط المنطلق منه، فالميول الفردية والميول المشتركة هي مسائل يحسمها التخصص العلمي التجريبي، وليس التقديرات الموضوعية لبعض الممارسين التربويين التي تكتفي بوضع مجموعة من المواضيع التي بإمكانها إثارة مواقف واتجاهات الأطفال تجاهها.

الأمر الحسنه تنطلق من تخطيط منظم وموضوعي وواع بمهامه وحدوده النظرية والتطبيقية، فتتميم الخبرات وتثمينها مرتبط بمدى إتاحة الفرصة والظروف أمام الطفل لىتمكّن من الاندماج في مجتمعه انطلاقاً من آليات الاستقصاء والاكتشاف، فإذا ما احترمت هذه الآليات لا ينجح الدرس فقط، بل تنجح دورة التعلم بكاملها وهذا هو المطلوب، وهكذا فالذين بنوا تقديراتهم على ما يسمونه الميول المشتركة بين الأطفال والميول الفردية للطفل (11) ساروا في نفس الخطّ الخاطئ عندما قرّروا أنّ مضامين ومحتويات المنهج ما هي في الأخير سوى مجال تعلّمي مفتوح وموضوع بين أيدي الطفل، وهو بدوره يكتفي باختيار ما يناسب أذواقه وخواطره وينساق لتعلّمه للخبرات وفقها.

إننا لو تركنا المجال هكذا وبهذه العقلية التربوية أمام كلّ طفل ليختار ما يناسبه، فإننا سنحول أساساً دون تمكينهم من اكتساب القواعد الأساسية للخبرات التربوية اللازم الحصول عليها في مرحلتهم العمرية، ومن هنا فإنّ المشكل لا يقف أثره عند حدّ الاستعارة البسيطة من نموذج التربية التعويضية بل يتجاوزه على أساس نموذج التربية السلبية الذي اشتهر به نموذج جان جاك روسو (12)، وهو ضرورة احترام طبيعة الطفل والابتعاد عن مصادرة حرّيته، فالتربية القويمة وإن كانت تحرص على ما حرصت عليه التربية السلبية من ضرورة احترام شخصيّة الطفل وعدم مصادرة حرّيته، ولكن ليس بهذه الطرق والكيفيات والأساليب، فالمهمة الأساسية هنا تقتضي إتاحة الظروف والشروط التي تتيح للطفل أن يتلقّى تعلّماً خبّراتية أساسية تكون مسلكه التطبيقي في حياته اليومية.

3 - ضبط وانتقاء الطرق العلمية العملية الأكثر ارتكازاً على التجربة والمتابعة الدّراسية والأكثر قرباً من الطفل ومعرفة بظروفه وخصائصه والمعطيات التي تحيط به والتي قد تعرقله عن الدّخول في دورة التعلّم، وعليه فالطريقة العلمية الأنسب للطفل هي تلك التي تتيح له الحدّ الأقصى الممكن من حاجياته العمرية والعقلية للتعلّماً، وهذا في الحقيقة مرتبط بما يمكن للمؤسسة التربوية أن توفره من شروط إنسانية ومعرفية تتوازى مع هذا الحدّ الأقصى الممكن من المهارات والكفاءات، على عكس الذين يرون بأنّ الوضعية التطبيقية متعلّقة بإثارة مواقف واتجاهات الطفل نحو الخبرات المقدّمة وترك المجال الحرّ له ليختار ما يليق بخواطره وأذواقه.

هكذا تتم العملية حتى يتم تتلاحق خطوات التجربة حتى الوصول إلى معرفة طبيعة الاتجاهات الموجودة لدى مجموعة الأطفال في المؤسسة التربوية للاستئناس بها والتجاوب الخبراتي معها !!!، فترية الطفل في هذه المرحلة ليست سهلة إلى هذه الدرجة التي تجعل البعض يسطح التجربة التربوية إلى هذا الحد الهين من التخطيط التربوي، لأنه إذا تم السير على هذا الخط فلا فائدة تجدي مع الأساليب التكميلية كالدعوة إلى استعمال طريقة القدوة الحسنة في التربية والملاينة وحسن الكلام ومراعاة مشاعر الأطفال، فهي كفاءات سلوكية تربوية أخرى لا علاقة لها بالمجال الذي يجب على المعنيين الغوص فيه هنا بالضبط .

4. بالدراسات العلمية وبالتجارب النفسانية المقارنة تبين أن الاستعدادات بين الأطفال تختلف بناءً على فروقاتهم الفردية من جهة، وبناءً على الفروق الاجتماعية ذات العلاقة المباشرة ببيئتهم العائلية والتربوية وبطبيعة الآثار التي تتركها على تكويناتهم السلوكية والنفسية والتربوية، ومن هنا فالاهتمام بشبكات التقييم والتقويم ينبع من همّة القائمين على هذا الميدان بمعرفة أصل هذه الفروق والاختلافات والوقوف عليها واحدة بواحدة والعمل انطلاقاً من هذا التشخيص على مراعاة علاجها نفسانياً وتربوياً واجتماعياً واستدعاء كل الأطراف المعنية للمشاركة حسب درجات علاقتها وتأثيرها في الحالة لإيجاد أسير السبل وأنفعها للتخفيف من أثر هذه الفروق، فدورة التعلم تقوم على أساس منح الأطفال في هذه المرحلة نفس الفرص ونفس الظروف للتعلم وفق سلسلة من الكفاءات المبرمجة حسب السن ووفق المعطى البنائي للمناهج والمنهج معاً(13).

5- عقل الطفل وفكره نشط وفاعل إلى الدرجة التي نلاحظ فيه تميزه بالانتباه والحفظ والتذكر السريع، ومع ذلك فهذه المميزات تدفع ببعض المشتغلين مع الأطفال إلى اعتبار ذلك من علامات النبوغ المبكر والذكاء المتوقع فيعمدون إلى تكثيف العمليات العقلية والفكرية في النشاطات التي يبرمجونها للأطفال، مما يؤدي تدريجياً إلى بروز ظواهر الملل والإرهاق عليهم جزاء هذا التثقيف وهذا التركيز المتواصل، فقريباً من هذا أشار عبد الرحمن بن خلدون إلى " أن من كانت تربيته عسيرة نشأت نفسه خبيثة" (14)، وعليه فالإلزام التعليمي المكثف كما هو مضر تكوينياً فهو مضر أخلاقياً بنفسية الطفل، وليس أحسن من مواءمة الكفاءات وفق العمرين العقلي والزمني للطفل، واعتماد

طريقة التدرج من الأدنى إلى الأعلى ومتابعة وضعية واستعدادات الطفل أثناء التلقي وإتاحة الفرصة الكاملة له للمناقشة والحوار والتركيز بالاستماع إلى أسئلته وانشغالات حياته التطبيقية اليومية.

من هنا فإنَّ جهد المعلمة والمربية أساساً يكمن في إسعاد الطفل وجعله يشعر بأنَّ له مقاماً واعتباراً خاصين لدى القائمين على شؤونه، فينشئ ذلك في نفسيته تعزيزاً وثقة تدفع به للاندماج والتكيف في دورة التعلم واكتساب الكفاءات بطريقة عضوية منظّمة، فالاستماع إليه وإعطائه الأجوبة الصحيحة عمّا يريد التعرف عليه وفهم كنهه حسب قدراته العقلية والفكرية ووفق ما هو متاح من المعلومات التي تفيده هي صلب المهمة التربوية في هذه المرحلة من حياته.

6- البناء العقلي والفكري للطفل وما يركز عليه من جانب نفسي يجعل الدور التربوي التكويني قائماً على قاعدة التجانس العملي التطبيقي بين مختلف مكونات الفعل التربوي التكويني، فعقل الطفل له حدودا معينة للتلقي ونفسيته أيضاً لها حدود معينة للتحمل، ولأجل المراعاة التطبيقية والتقنية لهذه المميزات الإنسانية الفطرية، كان من الضروري لتفعيل هذا الفعل التربوي الانتقال بالطفل من طور إلى طور بالمتابعة والتقييم وفهم تعامله مع مختلف العمليات داخل قسمه ورفقة زملائه.

من بين القضايا العقلية التي تؤخذ بعين الاعتبار هي طريقة ووضعية ومعطيات الطفل البيئية والتربوية في تعامله مع المفاهيم المجردة، ولهذا فعوض تشويها أو تفادي توضيحها أو توضيح معانيها، يمكن الاتجاه نحو تنميتها تربوياً تنميةً تدريجيةً مبسطة من خلال التنوع والتمثيل والإيضاح لجعله ينتقل من العموميات إلى الخصوصيات التي تكتنف كلّ مفهوم وهذا من خلال المواد التي تعطي للطفل قرباً عقلياً وفكرياً من المعنى الصحيح للمفاهيم (15).

تنميتها تقتضي انتقالها إلى الصحة والوضوح، وخاصّة من مقايضة الأرقام الحسابية بالوقائع الملموسة أو تعليمه هندسة الحرف من خلال نشاطات الخطّ الحرة والموجهة قبل الكتابة والتمرّن على تحرير الحرف بطريقة سليمة ويمكن العودة هنا كذلك إلى ربطه بوقائع ملموسة من حياته التطبيقية اليومية.

7- الفضاء التربوي ما قبل المدرسي هو فضاء إنساني علائقي يتميز بطابعه العاطفي الانفعالي، فالطفل في هذه المرحلة يكون متعلّقاً بوالديه، ممّا يجعل دور المربية كبيراً

ومؤثراً في لعب الدور العاطفي التعويضي الذي يتماشى ودورها التربوي، هذا الدور الذي لا يقل أثراً وحساسية عن سابقه ومن هنا فأسئلة الطفل وقضاياها وانشغالاته تمشي كلها مع بعض ولها هاجس واحد عنده وهو البحث عن الذات وموقعتهما في عالم متعدد المدخلات يحيط به ويجب نفسه ملزماً للتعامل والتفاعل معه يومياً.

منذ سنوات يتبنينا علماء أعصاب الأطفال في الجزائر إلى نموّ سريع في حالات فصام الشخصية والضغط النفسي والتوتر العقلي لدى الأطفال في هذه السن والتي تصنف في خانة أمراض الخلل العقلي الطفولي **La Pédopsychiatrie (16)** تلعب المؤسسة التربوية في هذه المرحلة الدور الأساسي في التقليل من هذا الارتفاع إذا تمت العملية التربوية طبعاً وفق شروطها، فإشعار الطفل بأنّ له أهمية في هذا الوسط ويلقى تعزيزات متواصلة يجعله يندمج بفاعلية في هذه الدورة ويتكيف معها ومع إطارها الإنساني، وهكذا يكتسبون قيماً ومعايير ومفاهيم ويستوعبونها بطريقة تربوية علمية سليمة ويمارسونها بنظام وتقيّد والتزام وحرص وتتدعم هذه المفاصل أكثر بالعرض والبرمجة العلمية الممنهجة لمختلف الخبرات التطبيقية لتمكينهم من الحصول على كفاءات تعليمية قاعدية.

8 — النشاطات التعليمية ذات ارتباط مباشر بالوضعيات والحالات النفسية للأطفال، الشيء الذي يبعث في القائمين على هذا المجال سجية الحرص على تهيئة الأجواء النفسية التي تقتضيها العمليات التربوية والتعليمية المبرمجة والموجهة للأطفال، ومثل هذه الوضعيات لازمة كل اللزوم لمساعدة الطفل على تحقيق مستوى جيداً في أداء العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والمقارنة والاستنباط والتدرّب الدائم على أدائها في أحسن الظروف، يضاف إلى ذلك عنصر الواقعية التربوية.

مثل هذه الأجواء المهيّنة تعطي الفرصة المؤاتية لجعل هذا التدرّب ذا مغزى تعلّمي، من خلال جعل الطفل متبينا لكل التعلمات ومساعدته لكي يتعلّم المفاهيم انطلاقاً من التجريب والممارسة والمعاينة والمعايشة، فلا يستقر في عقله من المفاهيم إلا ما لاحظته وتفاعل معه، وبالتالي فإنه يحفظ ويخزّن في عقله المفاهيم التي لها معنى وقرائن ودلائل ووجود وتفاعل في حياته اليومية التطبيقية، وهو ما نجده في محور منهج الإراءة **Weltanschauung** المعروف (17)، فالطفل لا يقوى تربوياً ولا نفسياً ولا عقلياً على أن يندمج في دورة تعلّم توغله في مفاهيم لا يجدها ولا يفهمها ولا يستنبطها

من يوميات حياته وتبقى في مخياله مجرد رموز لا تعبر عن أي شيء ولا يصل لفك ألغازها ولا هي تساعد في حل مشكلاته.

هذا كله يعيدنا مرة أخرى إلى التأكيد على أهمية المواءمة بين نوعية المعرفة التربوية والعمر العقلي للطفل، وبرمجة سلسلة من الخبرات الحسية الحركية التي تفعل تدريبهم في موضوعة المفاهيم في نظامهم الحياتي وإيجاد أحسن الحلول وانسبها لمشكلاتهم، خاصة إذا كان الحضور التربوي للقائمين عليهم حضوراً فاعلاً وموجهاً.

10. الكفاءات التعلمية في هذه المرحلة من عمر الطفل تحتاج من القائمين عليه التركيز على البعد الحسي التربوي ويكون التفاعل بين هذه العناصر أكثر نفعاً و صوابية إذا كان التدريب في إطار الجماعة، فالمجموعة من الأطفال تساعد على حسن التلقي وحسن التدرب والأطفال يأخذون عن بعضهم البعض، ويمكن للمربية أو المعلمة أن تعتمد على مجموعة من الأطفال لتدريب البقية على تحقيق الاكتساب السوي، وبالدرجة تجعل كل أطفال المجموعة يتداولون هذه المهمة.

هكذا تستثير الحسيات انتباه وذهن الأطفال وعلى هذا الأساس يجب برمجة العمليات، فالمحيط الغني بالمحسوسات يجعل الطفل ميّالاً إلى استلهاها واستنباطها من خلال الاحتكاك المتواصل بها، ويتمكن بذلك من معرفة مميزات الأشياء كيميائياً وفيزيائياً فتصير الجاذبية وقوانين التشكل والذوبان والتفكك والسقوط واضحة بالنسبة إليه، وهو يتعامل مع طبائع السوائل والجمادات واللدائن والأوراق وما إلى ذلك.

9 - يعدّ اللعب حياة الأطفال ومتعتهم والنشوة التي قد يفضلونها على الطعام والشراب، إذ لديهم ميولات واستعدادات فطرية للاستغراق في اللعب والاستمتاع به، ومادام أنهم فطرياً يميلون إلى ذلك ويقبلون عليه، كان حرص التربويين التركيز على إعطاء الألعاب قيمتها التربوية الفاعلة وربطها بأهداف ذات مرامي متنوعة، والتي تجعل الأطفال بذلك يحوزون الكثير من الكفاءات التعلمية وهم يلعبون، خاصة إذا كان اللعب مبرمجاً وموجهاً ووفق مضامين علمية مترابطة، وهذا يعدّ مراعاة تربوية من جانبيها التطبيقي والتقني، بالإضافة إلى كون اللعب والألعاب تتيح للطفل التحكم أكثر في المفاهيم التي اكتسابها واستعمالها بطريقة منظمة ورتيبة وهادفة.

هذه المفاهيم التي تكون في الغالب مرتبطة بترسيخ الدلالات الفيزيائية والميكانيكية ويتعلم من خلالها الترتيب والتنظيم والدور والتواتر والانقطاع وحركة الطرد المركزي في الأشياء والانسياب والثبات والتحول ومع إلى ذلك، وقد استطاع الطبيب الفرنسي جان إيتارد **Jean Itard (18)** بمساعدة تلميذه وصديقه إدوارد سيجان **Edouard Seguin** من خلال تجربة فيكتور **Victor** الطفل الذئب — الذي عثر عليه في غابة أفيرون **Aviron** — أن يطور هذا الأخير حركياً وحسياً ونفسياً تطوراً كبيراً من خلال برنامجه اللعبي التوجيهي الذي صاغه طبقه معه، حيث كان فيكتور يعاني من نقائص كثيرة كالنقص الكبير في السمع وضعف البصر، بالإضافة إلى تطبعه ببعض الطباع الحيوانية، ولذلك انتهج جان إيتارد طريقة خاصة معه تقوم على أمرين اثنين وهما:

— وضع تمارين اختبارات توجيهية لفيكتور ثم ملاحظة تصرفاته وسلوكاته تجاه محتوى الاختبارات.

. التركيز على التدريب على الحواس، إذ اعتبرها أنها الأساس التي تساعد في تحقيق النمو العقلي السليم للطفل.

لهذا نلاحظ أن أغلب المهتمين بمراحل نمو الأطفال في هذه المرحلة ركزوا كثيراً على نتائج دراسة الطبيب جان إيتارد **Jean Itard** في تعامله مع الطفل فيكتور وما توصل إليه من ضوابط تربوية وتعليمية وانطلاقاً من وضعيته غير سوية وغير متكاملة وهي وضعيته الطفل الذئب، بعبارة أوضح وضوحاً فإن طريقة الطبيب الفرنسي وضعت بالأساس لعلاج حالة الأطفال المصابين بالتخلف العقلي، وإنما حصل التبرير لنقل التجربة من غير الأسوياء إلى الأسوياء بسبب من قيل من وجود تأثير للطبيبين بأفكار جان جاك روسو.

لقد كان أكثر الذين اتبعوا هذه الخطوات الألماني فريدريك فروبل والطبيبة الإيطالية ماريا منتسوري التي افتتحت مدرسة خاصة بالأطفال المتخلفين عقلياً سنة 1900م، ومن هنا جاء التركيز والاهتمام لدى هؤلاء على الأشياء والأدوات التربوية التي تعطي للطفل اهتماماً بموضوع اللعب كمدخل تعليمي يساعد على تحقيق المجالات النمائية اللازمة في قدرات الطفل العقلية (19)، بما يتماشى واستطاعته الاندماج التربوي والسلوكي مع محيطه الاجتماعي اليومي من خلال ما يتفاعل ضمنه من صلات واتصالات واستخدامه لتعابير وكلمات ومفاهيم.

11 — بناءً على ما ذكرناه في العنصر السابق والذي قلنا فيه أن الطفل ميّال للّعب وللإستغراق فيه لساعات متواصلة، وأنّ من الأهميّة البنائية للبرنامج جعل هذا اللّعب لعباً تعليمياً، فإننا بالمقابل نشير إلى أمر آخر له ارتباط بهذا العامل، وهو أن الطفل لا يقضي يومه كلّ في اللّعب ولا يجب أن يترك هكذا طيلة يومه لما يمكن أن يخلّفه هذا الأسلوب من آثار سلبية على نفسيّته وسلوكه وطباعه التربويّة، وعلى هذا الأساس هناك ضرورة تنوع وتوزيع البرنامج المعتمد داخل المؤسّسة من خلال النشاطات الفكرية والرياضيّة والعقليّة، ونظراً لدرجة التحمّل المحدودة لدى الطّفل في هذه المرحلة وحفاظاً على نسبة قدرته على المتابعة والتركيز والانتباه والمناقشة.

يجب مراعاة الحجم الساعي لمثل هذه النشاطات حتى لا تتجاوز كأقصى حدّ زمني الـ 20 دقيقة للنشاط، وتعدّ دراسات جيلفورد Guilford من بين أبرز الدّراسات التي تناولت هذا الجانب لدى الأطفال، فقد وضع بناءً على نتائج دراساته تصنيفاً معرفياً. عقلياً متناسباً مع خصائص الأطفال العقليّة والزمنيّة، ويعتبر هذا النموذج الذي اقترحه لتصنيف القدرات العقلية أساساً شاملاً لتصنيف الأهداف التربويّة في المجال المعرفي انطلاقاً من نوع وطبيعة العمليّات العقليّة المتضمّنة في البرامج الموجهة للأطفال وتوزع هذه القدرات على النحو التالي:

1. الذاكرة.

2. المعرفة.

3. التفكير التقاربي.

4. التفكير التباعدي.

5. التقويم (20).

12 — وجود منهاج وبرنامج تربوي مصاغ وموجّه للطفل في هذه المرحلة من عمره لا يعني الحدّ المسبق من قدراته الإبداعية وتعطيل لها، بل بالعكس من ذلك فإنّ ذلك دليل على وجود توجيه علمي منظمّ يمسّ مباشرة ضبط زمن ومحتوى النشاطات، فالطفل وهو في المؤسّسة التربويّة لا يجب أن يشعر انه في مجال حرّ غير مقيد ولا تضبطه الضوابط، وإلا فإن التربية ستفقد كلّ مغزاها، وعليه فوجوده هنا هو أساساً لفسح مجال الدّربة أمامه بتوجيه من مربّيته أو معلمته المباشر وجعله يكتسب تعلّيمات أساسية بطريقة منظّمة ورتيبة ويتعلّم معها الآداب والأخلاق الاجتماعية والسلوكات

القوية، وهذه لا تأتي من دون تعليم وتدريب عليها، وهذه الجوّ الموجّه سيساعده على تطوير شخصية متفاعلة بإيجاب مع محيطها.

13 - نظراً لطبيعة ومحتوى التعلّيمات المبرمجة، فإن البرنامج التربوي للمؤسسة التربوية يجب أن يركّز أساساً على واقعية تعليمية تجعل الطفل وهو داخل المؤسسة متفاعل مع بيئة المجتمع المفتوحة، فهو من خلال الخرجات والزيارات والتنقّلات رفقة الطاقم التربوي للمؤسسة يتعلّم أشياء كثيرة بتوجيه ورعاية مركّزة على أساس ربط معارفه عن بيئته الخارجية بما يتلقاه من معلومات وتوجيهات تربوية نظرية داخل القسم، فالمعينة والتجريب تتيح له تكوين نظرة ورؤية متكاملة عن الوسطين الاجتماعي والتربوي، وهكذا يندمج تدريجياً في الحياة التطبيقية بنظام وألفة ويزداد اكتساباً للخبرات بالتزامن مع نموّه العقلي والبدني والاجتماعي.

14 - بالتزامن مع هذا الرّبط التربوي والعلمي بين البيئتين والوسطين، ومن خلال شبكة العلاقات التي يكتسبها الطفل من خلال تعدّد وتنوّع الخرجات والزيارات الميدانية رفقة فوجه البيداغوجي، فإن هناك حاجة ملحة تترافق مع تكوينه للمفاهيم وضبطها العملي، بشيء أكثر ارتباطاً وثوقاً وهو تنمية البنية اللغوية للطفل من خلال استعماله وتعلّمه لكثير من الكلمات والمصطلحات التي تكون جديدة بالنسبة إليه ومعرفة معانيها ومدلولاتها وهو يتعامل ويتفاعل مع أشخاص وأفراد في هذين البيئتين، ويمكنه على هذا الأساس التفريق بين التعابير من خلال انتقائه لها واستعمالها المناسب من دون خلط ولا اضطراب في المجالات التي يتواجد فيها، فيعرف بأنّ بائع الخبر هو الخبّاز وبأنّ منظمّ المرور هو الشّرطي وهكذا مع بقية الوظائف الأخرى، كما تلعب القصص والحكايات والأغاني والأناشيد دوراً كبيراً في صقل وتثمين الرّصيد اللّغوي للطفل مع الابتعاد قدر الإمكان عن الروايات الخيالية والأحداث المفزعة والوقائع التي تبقى بعيدة عن الواقع اليومي وتفاصيله.

لقد سمحت لنا أطلاعاتنا على بعض النماذج من القصص الموجهة للأطفال في هذه المرحلة من أن نقف على نموذج نتمنى أن تباعد عنه كلّ مربّية وتتفادى كلّ بناء قصصي من هذا النوع وعلى هذه الشاكلة، وحتى نقرب الصّورة للمربّيات أكثر فإننا تعمّداً نقل إحدى الفقرات من هذه القصّة بلغتها الأصليّة ونوردها للقارئ كما قرأناها ونقلناها بلا زيادة ولا نقصان (21):

القصة الجميلة والرائعة هي القصة التي تستهدف أساساً إثراء الرصيد اللغوي للطفل وإكسابه مفاهيم و تعابير جديدة تدمجه إيجابياً في وسطه الاجتماعي وتعطي مدى أكثر سعة لتفكيره ولعملياته العقلية و لسلوكاته ارتباطاً أكثر بواقعه اليومي، والحرص كلّ الحرص أثناء تطبيق حصص النشاطات اللغوية من أن تكون لها انعكاسات سلبية على الطفل فيتلقاها مشوّهة مبتورة أو خيالية فوق حدّ اللزوم، وحتى نتفادى تكرار ضعية الطفل فيكتور فإننا نحرص على أن يقع الاهتمام بإبعاد الطفل عن التجارب الخاطئة التي يفقد فيها معالم التعلّم السليم والذي قد يؤدي به إلى الوقوع في المفاهيم المضطربة أو المشوّهة، فضبط النشاطات ووضع التخطيط التربوي في مكانه المناسب والابتعاد عن التجريد يربط الطفل مباشرة بمكونات حياته اليومية

15 – الطفل ينجذب بطبيعته إلى الأشياء والألوان التي تبعث فيه الرغبة في الاستقصاء والاستكشاف ولهذا يكون من المفيد تربوياً وتعليمياً توفير جوّ النشاطات المناسب الذي يتضمّن ما ينجذب نحوه الطفل من أشياء وأشكال وصور ومجسمات وأحجام وتطبيقات عملية خاصة في حصص النشاطات اليدوية، والتي من خلالها سيتمكّن من إتقان ضبط هندسة الحروف والأرقام والذوات.

. فريدريك فروبل والنزعة الفروبلية:

كان تأثر فريدريك فروبل Frédéric Fröbel بطريقة الطيبين الفرنسيين في علاج ظاهرة الطفل فيكتور، الذي وبسبب عزلته المعيشية في غابة أفيرون أصيب باضطرابات عقلية استدعت تطبيق طريقة تجريبية خاصة لتجاوزها، وقد كان لطريقتيها العلاجية وقع التأثير في الطريقة والمنهجية التي اعتمدها فريدريك فروبل Frédéric Fröbel (22) في بناء منهجه التربوي أواخر حياته في ألمانيا، وقد تميّز هذا المنهج بالتركيز على التقنيات والأدوات التي تسمح بتحقيق الحدود الطبيعية اللازمة للنمو المتكامل للطفل وخاصة في جوانب محدّدة ومنها عقل الطفل وبدنه ونفسه وأخيراً روحه من زاوية تركيزه على التربية الدينية.

ذلك ما يتضمّنه برنامجه حول النشاط الذاتي الخلاق والذي في تقديره يستخلص من وضع الطفل وظروفه وتتمّ تهيئة الجوّ التربوي المناسب من خلال إتاحة فرصة المشاركة الاجتماعية في المؤسسات التربوية والصحية الاجتماعية، لذا يتجلى لنا

ملح مشروع القائم أساساً على تقديم المساعدة، هذه المساعدة التي يراها أحسن معين للطفل ليعبر عما بداخله ليسهل على المعنيين توجيهه نحو مجالات النمو المناسبة له ولطبيعة شخصيته وميولاته ونزعاته والتركيز على تدعيم نشاط الطفل الذاتي، ونعتقد أن مشروعاً بهذا الصفة سيكون من الصعب تطبيق فلسفته في المجتمعات المعاصرة.

مهما يكن من تطور التقنيات والأدوات والمناهج التي أفرزتها النظريات التربوية وتطبيقاتها الميدانية فلم تبتعد التطبيقات الفروبلية المتراكمة عن المعالم الأولى التي أرساها فريدريك فروبل (Frédéric Fröbel) (1852-1782) انطلاقاً من تجربته الألمانية المبكرة والتي جاءت كخلاصة لمسيرة طويلة من التفكير والعمل، ذلك أن الجزء الأكبر من هذه التجربة إنما أثمر في العشر سنوات الأخيرة من حياته ولم يحرص على تخصيص مؤسسة الروضة لهذا الغرض التربوي إلا في هذه الفترة المتأخرة من مشواره التربوي الحافل، فلم يكن ذلك تردداً ولا تأخراً في اكتشاف الأهمية التربوية لهذه المرحلة التربوية الطفولية وإنما جاء بالخصوص مقروناً بطبيعة الكفاءات التعليمية التي وضعها لهذه الشريحة من خلال نموذج الروضة التي أنشأها بنفسه ومن خلال محتوى وطبيعة المنهاج الذي صاغه وشكله لهذا الغرض.

بادر بتطبيقه الفعلي وليس التجريبي الإجرائي على عكس تجربة إسنايا بوليانا Isnaia Poliana (23) التي سيشار إليها، وتأتي أهمية هذه التجربة من كونها وضعت من البداية إطاراً مرجعياً تربوياً قائماً على أساس منهاج التربية ما قبل المدرسية متفادياً في ذلك أساليب التلقين التعليمي الذي قد يتعارض مع العمر العقلي للطفل وهذا ما سيحدث فيما بعد مع التجربة الأمريكية المسماة بالبداية المنطلقة Head Start (24)، وبالتالي فقد تضمن منهج التربوي تركيزاً واضحاً على الطفل وعلى خصوصياته العقلية والعصبية والفكرية في طوري الحضانه والروضة ليتلاقى بذلك ضمن مجالات كبيرة من النموذج التربوي للسويسري يوهان بستالوزي Johannes Pestalozzi ومع الطيبة الإيطالية ماريا منتسوري

.Maria Montessori

التجربة وإن كانت طبقت مع بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر وعكست ظروف تلك الفترة ومعطياتها إلا أنها بقت مثمنة بتركيزها على الهوية التربوية

للطفل، وكان من ضمن هذه الهوية التربوية إلحاحه على جعل الفلسفة العامة لمنهاجه فلسفة دينية مسيحية تجعل الطفل منذ هذه الفترة مرتبطاً بمدلولات القدرة الإلهية والمستلزمة من قاعدة الانتظام والتكامل بين الله والطبيعة والإنسان، ويتضح ذلك من خلال تلك الأنطولوجية التربوية التي صاغ بها الألعاب التربوية واختارها بقصد وبرمجة ضمن الأبعاد التطبيقية لمنهاجه التربوي، فحاول أن يجعل لهذا التكامل مؤشرات وما تستدعيه من تركيز ومتابعة وتفتيق لطاقت الذهن ضمن ما تتطلبه هذه الألعاب من التركيز والالتزان والتفكير والتدبر والمقايسة والموازنة (سيد سابق، عواطف إبراهيم) كما لم يبتعد كثيراً عن خصائص الفلسفة الطبيعية والمثالية لدى عمداء المدرسة الفلسفية الألمانية Kant عمانوئيل كانط / Fichte / فيخته Schelling شيلينغ Frederich Hegel فريدريك هيغل.

إن برنامج النشاط الذاتي للطفل يتضمن في خطوطه العامة العريضة النقاط الأساسية التالية:

1. نقل الطفل من جو أسري إلى جو تعليمي تربوي لتهيئة الطفل للتكيف مع مقتضيات المؤسسة التعليمية والتدريب على تلقي التوجيهات والعمل بها.
- 2 - استغلال فضاءات اللعب ومساحاته لتدريب الطفل على النشاطات ذات العلاقة بنموه العقلي وتنمية تفكيره المنطقي.
- 3 — تنشيط الطفل تربوياً لتمكينه من إثراء خبراته السابقة التي أتى بها من أسرته والعمل على تنويعها وتخصيصها في إطار خبرات النشاط الذاتي بإتاحة الفرصة له للاحتكاك بالوسط البيئي المفتوح وربط ما فيه بمحتوى النشاطات العلمية والاجتماعية والفنية والتربوية.
- 4 - إدماج الطفل في الجماعة وتدريبه على التفاعل والتعامل معها وحمل قيمها ومعرفة طبيعة الآداب الاجتماعية وتعلم ضبط حدود سلوكاته وتكييفها وإطار جماعته اجتماعياً وتربوياً.
- 5 — نقل طبيعة العلاقات الاجتماعية من الإطار الضيق من منظور الأسرة إلى الإطار الأوسع من منظور المؤسسة وما يلزم ذلك من احترام القواعد السلوكية في التعامل مع الإطار الإنساني للمؤسسة، ومن ذلك تدريبه على صيغ التعارف مع الغير وإقامة علاقات معهم.

6 - التدريب على التعارف وعلى حسن إقامة علاقات اجتماعية خارج إطار الأسرة يدفع بالمربين إلى إقامة العنصر الثاني من العلاقة وهو تدريب الطفل على التعاون مع غيره من الأطفال سواء تعارف معهم أو لم يتعارف معهم وتعريفه مفهوم النظام الجماعاتي والالتزام به والقدرة على تنفيذ التعليمات التي تتضمنها الحياة المؤسساتية التربوية الجماعية.

7 - الاقتراب الدائم من الطفل والتعرف على أوضاعه ثم المباشرة باستثارة اهتماماته وتجريب درجة تفاعله معها من خلال ميولاته للاستطلاع والاستفهام.

8 - التركيز أكثر على جانب التربية الخلقية والاجتماعية والروحية مع إعطائه مجموعة من المبادئ الأولية البسيطة عن الأرقام والحروف وتدريبه على الكتابة والتخطيط.

9 - جعل الطفل بالدربة والتكرار يفرق بين مفهوم العمل ومفهوم اللعب، ليدرك في نهاية المطاف طبيعة الجهد الذي يجب بذله أثناء اللعب وأثناء العمل وخاصة العمل التربوي، ويتعرف كذلك على النظام الجديد الذي يختلف وما تعود عليه داخل الأسرة. يرى فروبل أنّ الأطفال في هذه المرحلة من نموهم يتميزون بالإبداع والميل الاستعدادي للتعلم فطرة والاندماج في النشاطات التي تحقق لهم ذلك، وخاصة النشاطات ذات الطابع الحركي التفكيرية ومن أهمها اللعب المبرمج في إطار ضمان حرية الطفل، وقد احتوى منهجه في هذه النشاطات على ما يلي:

1 - تشجيع الأطفال بالهدايا والألعاب التربوية، وخاصة الكرات والمكعبات والأشكال الأسطوانية المختلفة والألعاب المتضمنة قطعاً مختلفة الأشكال والنرد والعصي لتنمية الحواس وألعاب التمثيل والبناء والتركيب والتصنيف.

2 - تدريبهم على الإقبال والتركيز على النشاطات الإبداعية الابتكارية كاستخدام الورق وتقطيعه وطيّه وتشكيله وتشكيل مجسمات مختلفة من مادة الصلصال والرسم والنسج واستعمال الخيوط للشدّ والربط وتشكيل العقد.

3 - كما حرص لإنجاز هذه النشاطات على ضرورة توفير حجرات ذات مساحات تستوعب محتوياتها ومضامينها، وتوفير مصادر التعلم وتنويعها، والعمل على إشراك جميع الأطفال فيها.

في هذا الإطار تعدّ الدراسات النفسية والتربوية من أهمّ الدراسات التي أبانت عن أهمية دراسة تكوّن السلوكات التعليمية لدى الطفل منذ سنواته المبكرة ضمن مختلف

الفضاءات مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى قدرات الطفل في التلقي والتعامل مع مختلف الوحدات والخبرات التعليمية المتوفرة، وتأتي من بين هذه الدراسات دراسات تورنس Torrens في العبقريّة وجيلفورد Guilford (25) في الذكاء والمشار إليه سابقاً، وما يمكن استخلاصه من نتائج هذه الدراسات تركيزها على عوامل التفكير والاستقصاء والاكتشاف والتبني لدى الطفل، وعليه فإنّ للتفكير مركز تربوي يستمرّ معه عبر مختلف مراحل تعلّمه ومن بينها يمكن ذكر التالي:

1 — هناك ارتكاز تربوي يتسم تفكير الطفل فيه بقدرته على التلقي والاستيعاب الجيد والمتوافق للمعلومات وقدرته على تنظيمها وقدرته على استحضارها عند المراجعة والتقييم.

2 - هناك ارتكاز تربوي آخر يوصف بالمرونة والتنوّع ويوصف كذلك بأنه يكون في مقدور الطفل تلقي واستخراج الأفكار بمرونة ويسر وسهولة ويمكنه كذلك القيام باستنباط أفكار جديدة بناءً على أفكار سابقة، ويمكنه تقدير الوضعيات - حلّ المشكلات - باتزان وروية وهدوء ودون طلب المساعدة من المربية ودون شعور بالعجز.

كثيراً ما يعتمد على هذه الطريقة لتنشئة طفل الروضة في مختلف النشاطات التعليمية، وتعتمد هذه الطريقة على فتح المجال التعليمي أمامه واستثارة اهتمامه نحوها وتفعيل تفكيره بنحو إيجابي وتراكمي، ولقد حاول الثنائي غاريدر وغاردنر Garider & Gardner (26) الذهاب بعيداً في هذا الإطار من خلال التركيز على نتائج دراستهما لتوجيه العمل التربوي داخل هذه المؤسسة وذلك من خلال مجموعة من الاقتراحات والتوجيهات:

أ. التركيز في كلّ النشاطات التربوية على توجيه العمليات التطبيقية نحو تنمية قدرات الطفل على تحقيق التفكير الاستيعابي الجامع من خلال انتقاء أحسن التمارين لتدريبات تعليمية موجهة وجعل الطفل يتفاعل معها بإيجابية واقتدار وجعله دوماً ميالاً بنفسه لحلّ مشكلاته وتكييف وضعه حسب مستجدّاتها، فكلّما كان الاختيار للتمارين التطبيقية متلائماً مع استعداداته ومع اكتساباته التعليمية السابقة كلّما كان إقباله متزايداً ومنظماً ومندمجاً.

. خاتمة:

عرضنا فيما سبق من المعطيات والمعلومات المتعلقة بخصائص المرحلة التربوية ما قبل المدرسية، إلى أهم ما تم طرحه وتناوله من مضامين شارحة ومقعدة لشروط إقامة وإنجاح دورة التعلم، وخاصة من خلال التركيز على فاعلية الاستقصاء والاكتشاف، باعتماد سلسلة من الأعمال والنشاطات والإنجازات التي تحفظ فعالية التطبيقات القائمة على توظيف آليتي الاستقصاء والاكتشاف، ويتبين لنا من خلال ما قدمناه من معطيات نظرية وتطبيقية، أن بعض التجارب تلقى صعوبات وموانع وتعقيدات، بسبب الخلل المفهومي والتنظيمي الذي شاب بعض التجارب التربوية ما قبل المدرسية عند اعتماد توظيف دورة التعلم.

وعلى هذا فالنية من وراء الإشارة إلى أهمية دورة التعلم في المرحلة التربوية ما قبل المدرسية خاصة من خلال تصميم وتنفيذ آليتي الاستقصاء والاكتشاف لدى الأطفال، إنما فقط من أجل التركيز على أهمية فلسفة تربوية راقية تستفيد منها التجربة الجزائرية الحالية في التعليم ما قبل المدرسي، بعد الاعتماد الرسمي له ووضع برنامج كامل له منذ سنة 2003م، ونحسبه مهما وفاعلا كل جهد من الخطوات الود التربوية والفكرية التي تبذل حاليا في مختلف الأوساط النشطة في إطار المؤسسات العمومية والخاصة، التي استفادت من نصوص الاعتماد القانوني للمباشرة باعتماد تطبيقات تربوية ما قبل مدرسية، باختلاف فلسفاتها وتوجهاتها ومناهجها، ومع ذلك فإن التقييم والتقويم هي من المهمات الأساسية المنتظرة لتحديد نوع وحجم الجهود المنجزة إلى حد الآن، مادام أن هذه المرحلة صارت قاعدة النظام التعليمي في الجزائر ومادته.

.الإحالات والهوامش:

- (1) عبد الهادي أبو سويلم الغنيم: تصميم البرامج التربوية ما قبل المدرسية، طرابلس، المنشأة العامة للتأليف والنشر الوثائقي، 2010، ص ص 21. 27.
- (2) نفس المرجع، ص ص 45. 46.
- (3) جابر عبد الحميد مكرم: إجراءات السياسات التعليمية في توجيه نشاطات البرنامج الوطني قبل المدرسي، بيروت، مؤسسة التنوير، 2013، ص 213.
- (4) عبد الهادي أبو سويلم: مرجع سابق، ص 27.

- (5) جلال بوركيظة: نظرات وتأملات في برنامج التربية ما قبل المدرسية والتعليم التحضيري في الجزائر، الجزائر، دار الأمل، 2009، ص 12.
- (6) (6) جان جاك برونوار: مناهج التربية ما قبل المدرسة وأولويات التعليم الفعال، ترجمة هادية زقروق، القاهرة، مؤسسة الإرشاد والتنشيط التربوي، 2012، ص 88.
- (7) إنعام شمس: المصادر النفسية التربوية للتوجيه البيداغوجي لأطفال ما قبل المدرسة، بيروت، دار الآداب، 2002، ص 57.56
- (8) William Zeimet: *Eléments d'analyses pour le développement des techniques d'apprentissages a l'âge préscolaire*, Paris, Ed/ Payot, pp 39-41.
- (9) Ibid, pp 59-60.
- (10) Ibid, p25.
- (11) Jacques Nadot: *l'Education préscolaire et ses applications – éléments théoriques et champs d'analyse*, Paris, Ed La découverte, 2005, p96.
- (12) Jean Louis Devoulx: *pédagogies scolaires et développement des capacités mentales chez les enfants de 04 a 07 ans* ; Paris, Ed/ Fayard, 2001, p1.
- (13) Olivier Mandarino: *Evaluations des compétences des apprentissages préscolaires*, Bruxelles, Ed/ de Boeck, 1996, p28.
- (14) علي الوردي: إسهامات العلامة ابن خلدون في التراث التربوي في العالم الإسلامي، مجلة التراث الإسلامي، بغداد، العدد 19، ماي – جوان 1974، ص 159.
- (15) جلال بوركيظة: مرجع سابق، 77.
- (16) Jacques Nadot , op-cité, p 53.
- (17) يوسف براية المدخلي: فلسفة التربية من خلال النصوص القاعدية والمصادر البيداغوجية في التراث الغربي، القاهرة، مؤسسة موازين التربوية، 1995، ص 45.
- (18) Olivier Mandarino, op-cité, 66.
- (19) Ibid, p33.

(20) محمد سليم بوقالي: القواعد العامة الضابطة لمناهج التعليمات المدرسية في المراحل الأولى للتعليم، الجزائر، دار التأصيل والإشعاع، 2005، ص ص 22. 25.

(21) * Tremblance comme si elle allait commettre une mauvaise action, elle se glisse a la lueur de la lune dans le jardin, parcourt les longues allées, traverse les ornes salutaires, et arrive au cimetière, elle y aperçoit, sur une des plus larges pierres tumulaires, un cercle d'affreuses sorcières qui déterrent les cadavres et en dévorent la chair, Elisa est obligée de passer devant elles, les sorcières les poursuivirent de leurs regards infernaux, mais la jeune fille récite sa prière, cueille les orties brulantes, et les rapporte au palais .

- Hans christian Andersson : **La petite sirène et autres contes**, Booking International, Paris, 1996, p65.

(22) William Zeimetz, op-cité, p12.

(23) Jean Louis Devoulx, op-cité, p61.

(24) Jacques Nadot, op-cité, p27.

(25) Jacques Nadot ,ibid, p16.

(26) Nadine Boulanger : **Comment orienter les activités pédagogiques préscolaires**, Paris, Dunod, 2002, p28.