المعوّقات البيداغوجية في مؤسسات التعليم التحضيري

بلعيد زهرة*

مطارحة الإشكال :

انطلاقا من اعتبار الخبرة الإنسانية على أنها مجموعة الأفكار العضوية الناضجة ، تشكل رصيدا من المعرفة ومن استعمال المعرفة ، أي أنها تنقل العقل الإنساني من التساؤل إلى التفاعل ، ومن التخمين إلى التقدير ومن المتابعة إلى التقرير ، وهو الأمر الذي يجعل منها ، أي الخبرة الإنسانية ، مجالا تتعاط فيه العقول الحرة أبجديات وأدبيات توجيه المعرفة توجيها يخدم المسيرة المتنامية للمجتمع الإنساني ، ومن الطبيعي أن يفكر كل واحد منا من زاوية المسؤولية والالتزام والتخصص في الدخول ضمن هذه الدائرة ليتعاط بأفكاره وخبراته مع ما يتعاطاه ذوي العقول الحرة ، ليخرج الإنسان منها وهو كاسب لرصيد معرفي إضافي يضاعف من فاعلية رصيده الأول .

عندئذ يمكنه أن يساهم بفكره في تطوير الفضاء التفاعلي الذي يراه مناسبا لجديد أفكاره ولفائق إبداعه ، إذا كان يرى في الإبداع ناتج العلاقة الجبرية الإيجابية بين المعاملات التي تقوم عليها النظرية ، وحسبنا في هذه المقالة أننا حاولنا أن نقدم مطارحة لموضوع التربية ما قبل المدرسية والتعليم التحضيري ، على أساس أن الأفكار تحتاج إلى قوة فكرية تحرّكها ميدانيا .

فلا يكفي أن نبذل جهودا كبيرة في اختيار المناهج وصياغة مكونات البرامجمن دون أن نفكر في طبيعة شخصية واستعدادات الجيل الذي نتعامل معه من خلالها ، سواء تعلق ذلك بجيل المعلمين والمربين أو بجيل الأطفال ، فالحسم بالأساس يجب أن يكون حسما فكريا معرفيا على المستوى الإنساني ، فإذا تحقق لنا هذا البذل وكان تقديراته صائبة ، أمكن لنا أن نقول إن هذا الحسم سيتحوّل إلى مجموعة رهانات تتشكل في تحدي التثبيت والتفعيل .

عندئذ يتم الحديث عن الموارد التقنية والمادية ومستوى التجهيزات اللازمة لإنجاح البرامج المعتمدة ، لكن إذا حصل الخلل لاحقا بين المستويين الإنساني والمادي في شكله التقني ، عندئذ سنواجه مجموعة من المشاكل والمعوقات .

هذه المعوقات هي التي ساقتنا في هذا المقال لنتحدث عنها ونكشفها ونقدمها للقارئ كرصيد من الخبرة التي جمعناها من خلال عملنا في هذا القطاع التعليمي الحيوي ، الذي تؤطره مراسيم ومناشير وتعليمات من قبل الوزارة الوصية التي تبقى المسؤول الأول والأخير عن متابعة وتقييم هذه التجربة ، ويبقى جهدنا في الأساس مساعدة القائمين على حسن إدارة المشروع وتقديم ما نراه مفيدا من الآراء والأفكار ، فالغرض الذي نريد تحقيقه هو الربط بين الخبرة وإنتاج المعرفة .

مقدمة

* أستاذة مؤقتة ، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا ، جامعة سعد دحلب ، البليدة

إن التجربة التربوية التي سبق لي خوضها ميدانيا في مجال التعليم التحضيري على مستوى ولاية الجزائر ، وإشرافي على النشاطات البيداغوجية لأكثر من 30 مؤسسة منها على مستوى هذه الولاية ، بفعل اشتغالي في قسم الدراسات والتخطيط البيداغوجي في مؤسسة PRESCO بريسكو لتسيير منشآت ما قبل المدرسي من سنة 2000م إلى غاية 2005 م ، المختصة في تسيير هذا النوع من المؤسسات قبل وبعد استعادة السيادة الوطنية ، وبذلك سنحت لي الفرصة للجمع بين المعطيات النظرية الأكاديمية المعطيات الميدانية ، التي شاهدتها وعايشتها خلال خمس سنوات من العمل والإشراف البيداغوجي ، سواء مع المربيات مباشرة ، أو مع الأطفال مباشرة .

التفرغ بالعمل المتخصص على هذا المستوى المتفاعل ، جعلني أغوص في معاينة وتجريب أهم المناهج والبرامج المعتمدة في كثير من البلدان ، والوقوف على طريقة تكييفها والعمل بها على مستوى هذه المؤسسات ، حتى أتمكن من استخراج أهم النقاط المحورية في هذا العمل ، وهو الهدف الذي جعلني أتخصّص في دراسة الظاهرة على مستوى الماجستير والدكتوراه ، حتى أتمكن من تقديم أهم النتائج عن تجربة التعليم التحضيري في الجزائر ، وتقديم خدمات علمية جليلة للمهتمين بدراسة مشروع التعليم التحضيري في الجزائر .

ما يجده القارئ من معلومات ومعطيات في هذه المقالة ، ما هوإلا جانب من جوانب عديدة كرّست لها جهدا ووقتا لأدرس تجربة عملية وبيداغوجية عميقة في التاريخ التربوي للجزائر ، والعمل على إبرازها كنموذج تطبيقي يحسن تقديمه للآخرين للإطلاع عليه ومعرفته من جزائريين وغير جزائريين ، خاصة وان هذه التجربة تم عرضها داخل وخارج الجزائر في مناسبات عديدة في مجال عرض التجارب وتبادل المعلومات ، وكان آخرها عرض التجربة أمام الوفد المغربي في قاعة المحاضرات بمعهد فاطمة بن عكنون يومي 28 - 29 مارس2007م وبخصور خبراء من البلدين .

ـ الملامح العامة لمجمل أفكار التربية ما قبل المدرسية :

تعد السنوات الأولى من عمر الفرد من أهم مراحل نموه وتكوينه الجسمي والفكري والتربوي والانفعالي ، إذ هي السنوات التي يتم فيها تشكيل شخصيته ووضع اللبنات الأولى لهيئته التربوية والسلوكية والجسمية وتحديد طبيعة الاتجاهات التربوية والميولات النفسية والانفعالية ، ويتم فيها غرس القيم والعادات والتقاليد المتعارف عليها وسط الجماعة التي ينتمي إليها ، ولا تعود نتائج الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة عليهم فحسب ، بل تعود على المجتمع ، باعتبار أن التكوين السوي للفرد هو استثمار في البناء الإنساني وخاصة في هذه المرحلة التربوية التي تسمى بالمرحلة التربوية ما قبل المدرسية ، حيث تكمن أهميتها في تحقيق وترتيب عملية الضبط الاجتماعي وتنمية المفاهيم لدى الطفل مع إدراك أهميتها ومعرفة الصواب فيها والخطأ ومعرفة المسموح من الممنوع وامتلاك العديد من المفاهيم الأخرى في المجالات العقلية والفكرية والعلمية والتربوية ، بما لها من أهمية في تشكيل الطفل وتطبيع نفسيته حسب أهداف ومراد الجماعة التي ينتمي إليها والتأثير على مستويات نموه في مختلف الجوانب الحياتية ، إذ يشرع الطفل في هذه المرحلة في اكتساب أساسيات التوافق الصحيح مع البيئة الخارجية ويتلقى أول دروس الأعراف والتقاليد ويبدأ في تكوين

العادات الجماعية والانفعالات نحو المجوعة التي ينتمي إليها ونحو الآخرين ، كما أن خطوط الصحة النفسية يجب أن توضع وتتقرر في هذه السن .

وعليه فان التربية في هذه المرحلة عملية معقدة ومركبة ، وذات أبعاد جسمية وعقلية ووجدانية واجتماعية ، نظرا للتدرج في نمو الطفل لأنه يحتاج إلى إشباع حاجاته التي توفرها له الأسرة وبشكل خاص الأم في حدود الإمكانيات . و=نظرا لتغير الحياة وتعقدها بظهور التكنولوجيا فكرت المجتمعات بإيجاد مؤسسات تساعد الأسرة في تربية طفلها في سن ما قبل المدرسة ، بسبب ظروف اجتماعية واقتصادية أظهرت الأسرة نوع من العجز عن القيام بدورها+(1) ، لا تستطيع الأسرة وحدها أن تشبع له تلك الحاجات إشباعا سليما وسويا ، أسلوبا وقدرا بما يساعد على صحة نموه . ظهرت الحاجة إلى الاستعانة برياض الأطفال لمساعدة الأسر في رعاية أطفالها فعدم التفرغ الكامل للأم لهذه الوظيفة المعقدة نظرا لرعاية شؤون بيتها إلى الأطفال وبما أنهم في مثل هذا العمر ميالون إلى اللعب ، وحب الاستطلاع ، أصبحت رياض الأطفال باعتبارها مؤسسة من مؤسسات التعليم التحضيري ، ضرورة لما توفره لهم من الجو المناسب وأدوات اللعب المفيدة التي تنمي خيالهم وتساعدهم على التعلم والنمو السليم .

كما لا تقتصر وظيفة هذه المؤسسة على اللعب والعناية بالطفل فحسب ، بل تتعداها لوظيفة إعداده للمدرسة الابتدائية هذه الوظيفة التي تتطلب برنامج مدروس قائم على أسس علمية ومنهجية وأهداف دقيقة ومحددة بشكل يتوافق وأهداف المنظومة التربوية ، =هذا الواقع المتطور الذي يعرفه هذا المشروع ودرجة الاهتمام الرسمي للدولة به في السنوات الأخيرة يبعث فينا كباحثين جامعيين الرغبة في التفرغ إلى دراسته دراسة أساسية مستفيضة تلم بكل الجوانب وتسمح لنا من إجراء دراسة مسحية لتغطية كل الفضاءات والمجالات والمساحات التي تمسها عمليات هذا المشروع ومحاوره وتشغلها بمختلف النشاطات المبرمجة والمتضمنة في البرنامج المعتمد(2) ، من خلال التركيز على عمليات الإدارة والتكوين والتأطير والتسيير والإشراف التربوي والبيداغوجي ومتابعة الآثار التي تخلفها على شخصية وتفكير الأطفال المنتمين إلى هذه المؤسسات ، وهذا للوقوف على مدى فاعلية هذه العمليات وقدرتها على التجاوب مع توجهات السياسة الرسمية من جهة ومن جهة أخرى مع انسجامها مع محصلات نتائج علوم التربية وعلم النفس والتي تتعلق بمستويات الذكاء والتلقي ودرجات التعلم والتكيف بالإضافة إلى أهم الاتجاهات التربوية السائدة والمعتمدة من قبل الدارسين موضحين =إن الطفل في هذه المرحلة الحياتية يعد مركز الاهتمام الدراسي والعلمي بالنسبة للكثير من التخصصات وخاصة في حقل العلوم الاجتماعية ، ذلك أن دراسات الطفل تأخذ أبعادها التحليلية من هذه المرحلة بالذات(3) ، من خلال البحث وسعي لفهم مكونات الذات الإنسانية في هذه المرحلة ، وكيف تتشكل الشخصية والمواقف والسلوكات والتصرفات ودور البيئة الأسرية والبيئتان الاجتماعية والثقافية ، في إحداث التأثيرات والتوجيهات الفكرية والسلوكية والأخلاقية في الطفل منذ هذه المرحلة ، =إن دراسة الطفل وطباعه وغرائزه وحاجاته وخصائصه هي بمثابة المفتاح الذي يعين القائمين على التربية في معرفة ما يناسب ومالا يناسب هذا الفرد من المواد والأنشطة البيداغوجية لتتماشى ومرحلته العمرية بهدف نمو متكامل(4) .

لذلك أصبح من الضروري والضروري جدا التركيز على المناهج التربوية

والبيداغوجية وخصائص المنهج البيداغوجي في التعليم التحضيري ، وكذا الأهداف البيداغوجية للمقررات المعتمدة والمقررة في الرياض وعلاقتها بالأنشطة المطبقة والتوزيع الزمني وعن مختلف محاور المواضيع وكذلك كفاءات الإشراف التربوي الذي يعنى أساساً بالرّبط بين المقتضى التربوي والمقتضى النفسي من خلال =اقتضاء الأركان والفضاءات التربويّة التعلّمية المرافقة وضبط أهدافها وفق هرميّة للتقويمات التحصيلية والتجميعيّة والنهائيّة +(5) ، لقد كثرت مجالات التدخل ونوعيّة المتدخلين في هذا السيّاق وتنوّع استعراض التجارب والخبرات العمليّة من قبل الممارسين المباشرين في الميدان وخاصّة المسؤولين المعنيّين بالقطاع على مستوى وزارة التربيّة الوطنيّة ، ومن بينها ما جرى في وقائع اليوم الدّراسي المتعلّق بمشروع التعليم التحضيري في الجزائر الذي انعقد بمقرّ المكتبة الوطنيّة بالحامّة يوم 17 جوان2001 وكذا وقائع اليوم الدّراسي حول نفس المشروع الذي نظمه قسم علم الاجتماع والديمغرافيا بالبليدة واحتضنته جامعة البليدة يوم 09 مارس 2001 ، فهل حقاً تمّ التنبّه من قبل هؤلاء ومن قبل غيرهم إلى القيمة الدّراسيّة العلميّة لطبيعة هذا المشروع ، في مختلف المستويات الحاسمة إلى مجموعة الإنسجامات النفسيّة والعقليّة والتربويّة التي تعدّ ضروريّة لبناء شخصيّة الطّفل وفق ما يطرحه علماء التربية والنفس وعلماء الاجتماع في مقارباتهم الدّراسيّة العلميّة ، والتي يجب تحقيقها للطّفل في هذه المرحلة تحضيراً له للتكيّف مع عالم التمدرس ، الذي سيزامن مع الشّروع في السنة التعليميّة الأولى ، أو كما يسمّيها الإنجليز بمرحلةInfant School .

نودّ الإشارة في هذا السيّاق إلى أن تجربة التعليم التحضيري في الجزائر حتى ولو جاءت متأخرة مقارنة بنظيراتها العربية من حيث محتوى وطبيعة النصوص القانونيّة والتشريعيّة المسيّرة لهذا القطاع ، إلا أنها تتميّز على العموم بشيئين هامّين وهما ، إن هذه التجربة كانت موجودة كحالة ثقافيّة - تربويّة روعي في إنجازها وتطبيقها مجموعة النصوص والمواثيق التي كانت مستعملة ومعمول بها في الجزائر خلال الفترة الاستعمارية وبالتالي استمرّ تطبيقها خلال السنوات التي تلت استعادة السيّادة الوطنيّة ، بالإضافة إلى وجود مؤسّسات فرنسيّة وغير فرنسيّة أكثرها كان موجوداً ونشطاً قبل 1962 وبعضها ترعاه مؤسّسات إخوانيّة مسيحيّة ظلّت تعمل لفترات طويلة في الجزائر وتمتدّ لسنوات بعيدة في تاريخ الجزائر الاستعماري ، والّذي يهمّنا في كلّ هذه الأحوال هو تركيزنا على طبيعة محتوى المناهج والبرامج ومضامينها ، من حيث ما كانت تضعه وتضبطه من كفاءات ومهارات تربويّة ، وعليه لاحظنا من خلال قراءاتنا للنصوص الرّسمية للوزارة وفيما حملته المراسيم والمناشير والوثائق الإداريّة والتربويّة المرتبطة بها من تعليمات وتوجيهات وإرشادات تطبيقيّة ، أنّ هناك استلهاماً وعودة إلى هذه التجربة التربويّة الفرنسيّة التي كانت موجّهة لجميع الأطفال المسجّلين في المؤسّسات التربويّة الفرنسيّة في الجزائر المستعمرة ثمّ في الجزائر غير الخاضعة للاستعمار الفرنسي(6) ، سواء كان هؤلاء الأطفال من أبناء الأقليّات أومن أبناء الجزائريّين المحظوظين آنذاك . ولذلك شرعت وزارة التربية الوطنية بإصلاحات جذرية سنة 2003 ، والشروع في تنفيذها رسميا في سنة 2005 ، فإننا مررنا بأشواط وحلقات متنوعة وثرية بعضها وقفنا عليه لأول مرة ، نظرا لحداثة وجدّة التطبيقات التعليمية والبيداغوجية الجديدة ، فالانتقال بالمقاربات البيداغوجية من مقاربة بالأهداف إلى مقاربة بالكفاءات ، أحدث رجة قوية وانتقالا عنيفا من حيث طبيعة ونوعية التقنيات والأدوات التعليمية التعلمية الجديدة ، فمن جهة هناك نظرة

تربوية متميزة بفلسفة جديدة ترى في الطفل مركز الاهتمام l'enfant comme centre d'intérêt ، وبأنه مدار كل شكل ومحوره ، في الوقت الذي ألف فيه المعلمون والمربون الطريقة السالفة القائمة على المعرفة التربوية كمركز اهتمام laconnaissance pédagogique comme centre d'intérêt وما يقترن بها من ترتيبات وتطبيقات خاصة +(7) .

لذلك اتضح من خلال المواقف التحليلية في هذه الدراسة أهمية تغيير الذهنيات والنظرات بإتباع برنامج متخصص للتكوين الرفيع المستوى الذي يجعل من المربية تتقن بمهارة كبيرة موضعة التقنيات حسب الوضعيات التعلمية ، ومن هنا فلا يبقى الوضع على ما هو عليه الآن من وجود اعتماد رسمي للمقاربة بالكفاءات ، في حين أن التقنيات والطرق المعتمدة هي مما ألفته المربيات منذ عقود(8) ، وبالتالي فإنّ هذا التململ واللاتوازن ما يكشف عن طابع التناقضات القائمة الحالية بين تنظير تربوي فلسفي معاصر قائم على مكوّنات التقانة الدقيقة واستغلال وسائط ووسائل الاتصال والإعلام المعاصرة ، وبعض الاتجاهات القائمة على اعتماد البعد التقليدي في معالجة ثلاثي المعرفة ، الطفل ، المربية .

لقد ساهمت التحولات التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية في بلورة موقف دراسي علمي وأكاديمي يعمل على إذكاء هذا الفضاء بدراسات وأبحاث رفيعة المستوى ، وخاصة تلك التي تحركها ويثريها مصالح تربوية متخصصة في الجزائر وعلى رأسها مصلحة التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية من خلال برنامجها التكويني المتخصص في معهد فاطمة بن عكنون ، حيث حضرنا مرارا لجلسات علمية عالية المستوى تحت تأطير خبراء جزائريين وخبراء من الاتحاد الأوروبي ، وكذا المركز الوطني للوثائق البيداغوجية (CNDP) ومركز الكراسك (CRASC) بوهران ومركز سيديا (SEDIA) بالجزائر العاصمة ومركز لاكاريتاس (LA CHARITAS) بالعاصمة .

كما وقفنا ولاحظنا تكوّن وعي أبوي متميز بخصوص التعامل مع الاتجاهات التربوية والبيداغوجية الجديدة التي صارت تحتضنها وتمثلها المؤسسات التعليمية ، =بالإضافة إلى اقتران هذا الاهتمام بمشاريع الطموح المتزايدة التي صارت ترغب فيها مختلف الفئات الاجتماعية كتبرير للحاجة إلى تحقيق حدّ محترم من هوية الانتماء الاجتماعي ، الذي تمخض عن التحولات العميقة التي مست مجتمعنا منذ تسعينيات القرن الماضي وإلى الآن ، ولهذا بادرت الكثير من الفئات الاجتماعية إلى الانتظام في جمعيات خاصّة بمدرسة الأولياء وفق الصّيغة والنمط الذي يسود حاليا في بلدان الاتحاد الأوروبي+ .

من ناحية الثقافة التربوية الجديدة ، فإن هناك ملامح لبروز تقمّصات ثقافية تتيح لكثير من الفئات هامش الارتقاء واستغلال الفضاءات العلمية والثقافية المتاحة في مجالات التفاعل الاتصالي الجديد ، على حساب بقية الفئات الأخرى لتحقيق الارتقاء والحصول على امتيازات ثقافية جديدة ، وبالتالي فقد جاءت هذه المساعي للتعبير عن وجود تنافس فئوي قوي من خلال الصراع المحموم تبني مثل هذه المشاريع التعليمية على عدة مستويات فانتشرت حمى الصراع من المدارس العمومية إلى المدارس الخاصة ، وهو ما تزامن مع صدور مرسوم سنة 2004 الشهير تحت رقم 019/04 .

من هنا لاحظنا من خلال الإطلاع على السجلات والمواثيق الخاصة بتسجيلات الأطفال أن مؤسسة بريسكو التربوية كنموذج (10) شهدت ارتفاعا كبيرا في عدد الأطفال المسجلين ليس لأن مستوى الخدمات الاجتماعية والصحية والغذائية قد ترقى ، ولكن لأن

الجميع صار يرى في تسجيل أبنائهم في مؤسسات التعليم التحضيري ومن بينها بريسكو يعدّ استثمارا وإنفاقا اجتماعيا ضروريا .

يمكننا أن نلاحظ بوضوح أن مؤسسات التعليم التحضيري هي من أهم وأكثر الفضاءات التي تكشف عن مستوى وحدة التنافس بين مختلف الفئات الاجتماعية في سعيها الحثيث لبناء ثقافة الفئة الاجتماعية والعمل على تحقيق الفارق والتميز والتفرد عن غيرها من الفئات ، ولهذا تنوعت البرامج البيداغوجية وتعدّدت ، وعلى الرّغم من جهود الوزارة الوصية المكثفة ، فإن مسألة الحرص على فرض احترام برنامجها مازالت بعيدة المنال إلى وقتنا الحالي ، وهناك صراع مفتوح بين الوزارة المعنية وكثي من أرباب ومالكي هذه المؤسسات ، وأنتقل هذا الحال حتى إلى بعض المؤسسات العمومية وعلى رأسها سوناطراك ، مؤسّسة اتصالات الجزائر ، بريد الجزائر ، بنك الجزائر ، سونلغاز التي تحولت منذ 2004 وإلى الآن إلى قوة عمومية موازية ما جعل الوزارة المعنية تهدّد بغلقها وإلحاقها بالمدارس الابتدائية العمومي .

لهذا نرى أن التجربة البيداغوجية الحالية في مؤسسة بريسكو Etablissement Presco تقوم على اعتماد الآليات البيداغوجية النموذجية المتفق عليها من قبل البيداغوجيين ، ووفق ما تضمنته مناشير ومراسيم ووثائق الوزارة المعنية ، وخاصّة فيما يتعلق بتسيير النشاطات وضبط كيفيات ربط الطفل بفضاءات الكفاءة التعلمية فيها القاعدية والمرحلية والنهائية .

وعليه فإننا أخضعنا محاور النشاطات الواردة في الدفترين التعليميين الموزعين من قبل هذه الوزارة (دفتر نشاطات لغوية تطبيقية ودفتر نشاطات رياضية تطبيقية) إلى هذه السلسلة المترابطة من المتابعة التطبيقية لمجموعة من الآليات التحليلة والبنائية لتفعيل مستوى التلقي والتفاعل والكسب المهاري لدى الأطفال ، وعليه يمكننا التأكيد على أن هناك نقاطا قوية فيه ، ومما يشير إلى قوة معيارية البرنامج البيداغوجي المصاغ من قبل الوزارة وبصورة رسمية النقاط التالية التي جلبت انتباهنا فاستخلصنا وفق السياق الترتيبي التالي :

ـ التمهيد أو الإعداد :

التمهيد أو الاستعراض الاستهلالي باعتباره الخطوة الأساسيّة في بداية النشاطات التربويّة ، حيث أن الأمور المعروضة في البداية ، تعتبر بمثابة مراجعة لمعلومات سابقة يراد ترسيخها قبل الدخول في استكمال عرض معلومات جديدة وتكميليّة ، ويحاول أثناء ذلك دفع الأطفال للتعامل والتفاعل مع المعطيات المعروضة عليهم لربط الخبرات السّابقة باللاحقة وجعلها مألوفة معروفة عنده .

المربّية في هذا الإطار تقوم أساساً بمراعاة عمليّة بناء الخبرة التربويّة عند الطفل ، ونادراً ما تميل محتويات الخطة إلى اعتماد مفهوم الخبرة السّابقة ، فالطفل مهما كان يبقى طفلا وهو بحاجة إلى تدعيم وتثمين الجهد ، فالخبرة السّابقة بالتالي حتى ولو أنها موجودة فلا تعدو أن تكون خبرة قصيرة غير مكتملة ولا واضحة وهي كذلك غير منتظمة ولا ثابتة على حال ولا مسار ، لذلك عليها بالتدرّج في العرض ، والبساطة في شرح المحاور ومحتوياتها ، والخفة في توصيل المعلومات اللازمة ، والتكرار لترسيخ المعلومات المعروضة ومراجعتها .

بناء الخبرة هنا مرتبط بعمليّة أشدّ تنظيماً وأهميّة في حياة الطفل في المؤسسة التربويّة ما قبل المدرسيّة وفيما سيليها من مراحل تعليميّة وتربويّة في حياته الدّراسيّة ، وهو تمكنه من اكتساب سليم لمنطق الموازنة بين الأشياء ، وهذا =الاكتساب يحصل من خلال تدريبه وتعليمه على معاينة الأشياء وملامستها ثمّ تخزينها على الصّورة السّليمة لها ، ثمّ القيّام بعمليّة ترجمتها كما تعلّمها وتدرّب عليها ، ثمّ موازنة الأشياء التي تعرض عليه في حياته اليوميّة بناءً على هذه الخبرة المكتسبة بالدّربة والمعاودة+(11) .

ـ العرض :

يتعلق الأمر في هذه المسألة بعرض الخطوط والتطبيقات الجديدة بعد التمهيد لها والتي تتمحور حولها كلّ الخطوات المتعلّقة بالنشاط التربوي المختار ، وهنا تراعي المربّية حجم ونسبة التهيّؤ والاستعداد لدى المجموعة وفيما إذا كانت قدرة التلقي تستجيب لشروطها المعياريّة ، أي أن لا تتجاوز الحدّ والحجم السّاعي للنشاط المقرّر تفادياً للإرهاق وللملل الذي قد يصيب الأطفال ، فتتحوّل الحصّة عن إطارها التربوي .

ـ الرّبط :

تعدّ عمليّة الرّبط بين مرحلتي التمهيد والعرض مرحلة حيويّة ومؤثرة في تسيير النشاط وإعطائه فرصة النجاح من حيث إقبال الأطفال عليه ، ومن حيث جعل الأطفال يتقدّمون بأنفسهم لاستنباط العلاقة بين المعلومة السّابقة والمعلومة اللاحقة ، وقد أشرنا إلى أن الطفل تستهويه عملية الاستقصاء والاكتشاف فيميل في حالة توفر حيويّة في النشاط وتفاعل بين أطراف المجموعة إلى ربط المعلومات بعضها ببعض وتشكيل صورة واضحة منظّمة عن سير تركيب المعارف ، والتي سيعايشها ضمن تطبيقات مختلفة في مساره التربوي ، كما يمكن للمربّية في هذا الصّعيد أن تلعب دوراً حاسماً من حيث تشجيع ودفع الأطفال إلى محاولة تعلّم طريقة الرّبط والضبط بين مختلف المعلومات التي يحتفظون بها ، وبذلك تتوصّل المربّية إلى تحقيق عتبة التمثيل السيكولوجي الذي يربط الطفل بمعلومته بحيويّة الحضور التربوي للمربّية .

ـ مرحلة التنظيم أو التعميم :

في هذه المرحلة تشعر المربّية أنّ كلّ الجهد التربوي سينصبّ على مسألة أساسيّة وهي تغذيّة محور نشاطها المبرمج بمجموعة من الأمثلة والنماذج التي تجسّد للأطفال =نوع العلاقة بين القيمة النظريّة للشيء وقيمته التطبيقيّة ، فعندئذ تسهل عليهم عمليّة المقايسة والمطابقة بين القيمتين +(12) ، فترسخ في أذهانهم الصوّر التربويّة التي تضمّنها النشاط المبرمج ، وكلّما كان اختيار الأمثلة مطابقاً لمحتوى محور النشاط كلّما تفاعل الأطفال معه استيعاباً وفهماً ، ممّا تتيح للمربّية إمكانيّة الانتقال مستقبلا إلى نشاطات أخرى وقد جعلت الأطفال مالكين مستوعبين لكلّ الكفاءات التي تمّ برمجتها في الحصص السّابقة ومن هنا يكون التراكم القيمي التربوي ذا دلالة كبيرة ويسمح لهم بتحقيق مشوار تربوي متكامل ومنظّم .

ـ التطبيق :

التطبيقات النهائيّة ومراجعة النماذج في الأخير ليس لها من هدف إلا تثبيت المعلومات والمعارف المعطاة والمشروحة خلال الحصّة ، وهنا يمكن للمربّية أن تطلب

من الأطفال إعادة ذكر طبيعة الأمثلة والنماذج المذكورة قصد التأكّد من اكتسابها السّليم والكامل حتى لا يتمّ امتلاك المفاهيم بصورة خاطئة أوغير مكتملة ومن هنا تتوصّل إلى معرفة النقائص والمشاكل المتعلقة بالتعلّم أثناء الحصّة ومقارنتها بما سبق من وضعيّات لتجعل من عملها التربوي عمل تقويمي آني ، والانتباه إلى المشاكل التي تبرز خلال كلّ حصّة ، كما تسعى وهي تقف على هذه الخصائص إلى إشراك الأطفال ومساعدتهم على تعلّم منهجيّة حلّ مشكلاتهم بالطّريقة والصيغة التي يطيقونها .

هذه الخطوات التي أتينا على شرحها تعمل مجتمعة كلّها من أجل تفعيل عمليّة النشاط الذاتي للطفل ، أي =تنشيط متطلّبات مشروع تكوين الخبرة ، فالطفل لا يبقى دوماً متلقياً للسّلوك أو للرّوائز ، فبطبيعته يحاول من خلال تراكم معارفه ومكتسباته توظيف آليّات خاصّة في إطار ميولاته الاستقصائية الاستكشافية للتأكّد منها وضبطها ضمن إطار قويم يستخدمه في حياته اليوميّة+(13) ، وعلى المربّية من جهتها بذل الجهد ومراقبة ظروف التعلّم ومساعدة الطّفل للتفاعل والتعاطي مع محاور نشاطات دائرة النشاط الذاتي ليستثمر وينمّي طاقته ويوظفها وفق الشحنة الزّمنيّة التي تساعده على التدريب والتخزين الجيّد والتطبيق الكامل للفعل أو للسّلوك ساعة حصول الاستثارة أو تحريك المثير في التجارب التوجيهيّة الخاصّة لغرض دراسي أو لغرض علاجي صحّي للطفل .

في النماذج التطبيقية لمشروع التجربة البيداغوجية ، وبما حمله من أفكار وحقوق ونظم جديدة دفعت بأصحابها لتركيز جهودهم على ربط القضايا التربويّة بقضايا البيداغوجية والتعليمية خاصّة من حيث إطارها الحقوقي ، تلك التجربة التي تركت آثاراً كثيرة ومتداخلة ، وكان من ضمن نتائجها السّؤال الجوهري الذي شغل بال علماء المناهج والتخطيط وهو : كيف نتمكن من جعل التعليم الفصلي فرصة تتيح للأطفال اكتساب كفاءات التعاون والاستقلال في التفكير؟ .

حاول علماء المناهج والتخطيط الإجابة عن تفاصيل هذا السّؤال من خلال السّعي لتنظيم البيئة التربويّة للفضاءات المتاحة لاستقبال الأطفال ، وقد اجتهد هؤلاء العلماء لإبقاء الدور التربوي للمربّية قائما مع التخفيف من سلطتها الشخصيّة ، حتى تحرّر الأطفال من التخوّف القائم على وجود ضغط السّلطة الشخصيّة للمربّية ، لكنهم مع ذلك حرصوا على أن تبقى المربية سيّدة الموقف فيما يتعلّق بتسيير هذه الفضاءات وتنظيمها ، =ويرى العلماء أنّ هذه الطّريقة حلّ لمشكلة تسيير الفضاءات التربويّة التي قد تضمن نمواً طبيعياً متزناً للطّفل+(14) . ومن ضمن الرّؤى المتبلورة في هذا السيّاق بروز الفكرة التي يرى أصحابها أنّ أيسر وأنجح طريقة ممكنة تعطي الطفل الفرصة الكافيّة للاندماج في دورة التعلّم من =خلال التركيز على المحادثة الموجّهة والمحادثة الحرّة والتعبير والحوارات المفتوحة باعتبار أنها توفر الجو النفسي المناسب الذي يسمح لهم بتذليل صعوبات التكيّف والاندماج والاستيعاب في الإطار التربوي المتاح لهم)الإطار المادّي+(15) .

الغاية التي استهدفها هؤلاء العلماء والذين تأثروا بفكره سعوا كلّهم لتحقيق الهدف التربوي من دون جعل لمربية الأساس المحوري المهيمن على تفاصيل الفضاءات التربويّة المتوفرة ، وبالتالي جعل الفصل الدّراسي فصلا مفتوحاً ومفسوحاً أمام الأطفال للمشاركة فيه والتفاعل معه دون ضغط ولا تضييق ، وحتى الأسئلة تصير هنا إطاراً

يشارك فيه الأطفال مربّيتهم طرح الأسئلة التي تشغل بالهم في الصفّ ويسائلون بعضهم بعضاً بحضورها ، حيث تتضمّن الإشكاليّة الأساسيّة التي قدموها في هذا السياق في أن ضبط كيفيان تحديد مجالات الخبرة التعلّمية انطلاقاً من تحديد السيّاقات والإيقاعات التربويّة بين وضعيّة المتعلّم وخصوصيّات الموقف التعلّمي ونوعيّة المخارج التي تنضبط وفق محدّدات الأهداف العامّة للمناهج المختارة والمطبّقة في هذا الصّعيد .

إنّ بناء الخبرة التعلّمية لدى الطفل والحرص على الدّفع بها لتكون ارتكازه في كلّ مكتسباته وطبيعة التفصيلات التي سيقوم بها انطلاقاً من التصوّرات التي أتيح له تكوينها من خلال تراكم التجارب السّابقة وتثمينها ، تقتضي من الناحيّة العملية إزاحة كلّ خلل يمسّ العلاقة التربويّة التي تنتظم فيها الخبرات ، فالمنهج الذي تتمّ صياغته وتطبيقه في المؤسّسة التربويّة ما قبل المدرسيّة يكون من حيث صنافته قائماً ضمن ثلاثة محاور وهي بالتتابع :

1 ـ المعرفة التربوية التي تعدّ مدار كلّ التعليمات ، وعليها تقوم البرمجة اليوميّة لمختلف العمليّات المقرّرة .

2 ـ محتوى ومضامين هذه العمليّات والتي يجب أن تستهدف تنميّة مهارات الطفل ومكتسباته التعلّمية .

3 ـ الطفل كمحور أساسي للمشروع والذي بسببه ومن أجله تمّ وضع هذه البرامج وتضمينها أهدافاً وغايات نسعى للوصول إليها وتجسيدها .

الشّيء الذي يجعل من الملفت للانتباه التركيز على طريقة وسيرورة انتقال الطّفل من طور الاستقصاء إلى طور الاكتشاف بطريقة أليفة منتظمة ، خاصّة إذا تمّ ضبط هذا المنهج ليكون سلساً مناسباً لسنّ الطفل وقدراته ، ممّا يمكن بسبب ذلك من تثمين وتعزيز اللّغة المنزلية التي تكون غالبة في استعمالات الطفل اللّغوية ، فنبني عليها ونحافظ عليها لأننا نحتاجها أثناء تطبيقاتنا العمليّة في بناء الطفل لمفاهيمه الجديدة ، كما يجب مراعاة خصائص البيئة الاجتماعية اليومية التي يعيش فيها الطفل ، فكلّ أمثلتنا وأفكارنا يجب أن تكون ممّا يعايشه الطفل فيها يومياً ، لنقوم بتوظيف خبراته السّابقة المتراكمة في سيّاق إكسابه مفاهيم جديدة وإضافية ذات معنى ومبنى .

البيئة الاجتماعية هي حوض التعليمات اليوميّة للطفل وهي التي تضع خبراته على المحك ، ويستحيل أن يأتي الطفل إلى الرّوضة وليست لديه خبرات سابقة يكون قد اكتسبها من محيطه الأول ، حتى ولو كان هذا المحيط لا يتوفر على مجال تفاعلي أوسع وأغنى ومهما كان الإطاران المكاني و الزماني محدودان ، وبضبطنا للعلاقة بين الاستقصاء والاكتشاف سنتمكّن نحن بالدّرجة الأولى من التقرّب منه ومن التعرّف على احتياجاته الحقيقيّة حتى لا نقوم بإعادة برمجة خبرات سابقة كان قد اكتسبها وتمرّس عليها ، لأن فعلنا التربوي سيكون فعلا تراكمياً إبداعياً يقوم بتقدير طبيعة الإضافات الخبراتيّة الجديدة التي يقتضيها السيّاق الحالي من عملنا .

لن يحصل ذلك إذا تعرّفنا بتدقيق عما اكتسبه وصار يعرفه بالتمام ، وهذا الأمر سيكون حاسماً لأنه سيحدّد المحتوى الذي أشرنا إليه منذ قليل وما سيكون مشتملا عليه من مواضيع ووحدات ومحاور ، على أن يكون كلّ هذا الجهد قائماً على حقيقة تربويّة أساسيّة وهي أن تكون جميع التعلّمات نابعة من الحياة الاجتماعية للطفل ، فهذه البيئة

الحياتيّة هي معيننا في جعله يكتسب مفاهيم جيّدة ويضبط معناها ومبناها ومدلول استعمالها ، ليسهل لديه التنقل من اللّغة المنزليّة إلى اللّغة التربويّة ، ومن المحيط الاجتماعي إلى المحيط التربوي ومن العلاقة الاتصالية الأحاديّة إلى العلاقة الاتصالية المتعدّدة المجالات والشخوصات .

لقد تمّ طرح منظور معرفة المعرفة في سيّاق عمل تنظيمي متعلّق بهذه الكفاءات التعلّمية ، والذي تتحدّد تفاصيله في ربط محتوى المعرفة بمحتوى التعلّم من حيث تقريب وتطويع المعرفة الخالصة لتصير معرفة تربويّة منتظمة ومتيسّرة أمام الأطفال ، ذلك أن هناك علاقة وطيدة بين محتوى المعرفة وشكلها ، تتدخل في مشروع التربيّة ووسائله وأدواته ووسائطه ، لقد =ساهم التراكم والتتابع في محتوى المعرفة وإفرازات ذلك في الحقل التربوي في الانتقال من معرفة المعرفة إلى معرفة التعلّم ومن ثم الانتقال إلى تعلّم التعلّم باستغلال منظّم لنتائج العلوم وتطوّراتها البحثية+(16) ، وذلك بتنويع مجالات التعلّم وفضاءاته وصولا بالمتعلّمين في نهاية المطاف إلى امتلاك الأقدار الكافية عقلياً وتربوياً وفكرياً من كلّ البرامج المقرّرة حسب السنّ وحسب حجم الوحدات .

هذه الحركة الانتقالية هي التي أدّت إلى ضبط حدود وأطر التعلّم لدى الطفل وضبط الكفاءات التعلّمية المناسبة للسنّ والوحدة ومحتوى المعرفة المقرّرة ويبقى الأساس هنا في حدود التساؤل عن الدّور الذي تتيحه هذه التهيّؤات في إنتاج معرفة تربويّة جديدة ، تتعلّق بتغيير و إغناء وتنظيم البرامج الموجّهة للأطفال أخذاً بنظر الاعتبار أهميّة الاستفادة من نتائج العلوم وتراكمها، وهذا ما يتحدّد ضمن إطار تفعيل آليّات الإبداع والابتكار من خلال التخصّص المتحكّم في معرفة المعرفة .

يمكن في هذا الصّعيد الارتكاز على توظيف وسيلتين من بين وسائل كثيرة كثر الحديث عنها وكثرت تطبيقاتها المختلفة ، وشهدت تنويعاً وإثراءً دراسياً متواصلا من قبل علماء التربيّة والنفس والاجتماع ، وهاتين الوسيلتين هما :

أ ـ خريطة المفاهيم الخاصة بالمقرّرات البيداغوجية .

ب ـ شكل المعرفة البيداغوجية .

في هذا السياق لاحظنا من خلال إجابات المربيات وجود صعوبات لدى الأطفال فيما يتعلق بتمارين التتبع والملاحظة والتطبيق ، ووجود هذه الصعوبات لا يعني إطلاقا وجود خلل بالضرورة في البرنامج أي في المعرفة البيداغوجيّة التي يتضمنها أوفي طبيعة محتوى الطرائق والتقنيات البيداغوجية المرافقة لهذا البرنامج ، وإنما يحتمل أن يكون ضمنه أو خارجا عنه ويكون ذا علاقة بمشاكل بعيدة كلية عن المحتوى ومرتبطة أساس بالبيئة التربوية المخصصة لهذه النشاطات وحجم النشاطات المتاحة وما تحتويه هذه الفضاءات من تقنيات ووسائل وبمدى حداثتها ومواءمتها للنشاطات المقترحة ، بل إن المشكل الأساس الذي طرح هنا متعلق أصلا بما لوحظ من وجود صعوبة التعامل مع النص البيداغوجي المتضمن في هذين المقررين من قبل المربيات وجعل الطفل يتلاحق ويتفاعل بإيجابية مع محتوى المقررين .

عند نقاشنا المربيات في هذه النقطة أبدين قلقا من حيث عدم وجود كراسة التوجيهات التطبيقية الخاصة بالمقررين معا ، واعتبرن أن المناهج والدليل لا يتوازيان مع ما ورد في المقررين من توجيهات وعلميات وتطبيقات ، كما أن الاجتهاد في الصعيد قد تصادفه في

غالب الأحيان بعدم توفر الوسائل البيداغوجية التي يقتضيها البرنامج عبر مختلف محاوره وتفاصيله ، ومادام أن الوسائل مفتقدة أو غير مناسبة أو عددها قليل والمستعملون لها كثر ، فهذه كلها عوامل تؤثر بدرجات مختلفة في تحديد طبيعة الصّعوبات ، والتي انطلاقا منها يمكن الوصول إلى تحديد كيفيات ومجالات إجراء التقويمات المختلفة التي يقتضيها البرنامج من خلال الدليل أو من خلال ما ورد فيها من شبكات تقويم في الكراسة الزرقاء والخاصة بتقدير الخصائص النمائية للطفل .

على العموم يمكن تحديد جملة من الصّعوبات التي تمت ملاحظتها ومعاينتها خلال الزيارات والجلسات التي جمعتنا بالمربيات العاملات في الأقسام التحضيرية سواء بالحضور المباشر في الحصص والجلسات التطبيقية أو من خلال الندوات التي تمت برمجتها للإطلاع على سير تطبيق البرنامج والوقوف على طبيعة المشاكل المطروحة والصعوبات الممكنة الوقوع في هذا الصعيد :

1 ـ صعوبة الانتظام الكسبي للأطفال :

إنّ الروضة وكثير من المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية تفتح أبوابها أمام الأطفال من السّاعة (30 . 7) إلى غاية الساعة (30 . 17) ، ومن **شهر سبتمبر** إلى غاية **شهر جوان** دون توقف ، وعليه فقد لاحظنا أن هناك عدم انتظام وقلة انتساب للأطفال مع الفوج من بداية الشهر إلى آخره ومن الصّباح إلى المساء ، فتحدث انقطاعات كثيرة وقلّة التزام الآباء بالمواعيد الخاصّة بأطفالهم وبالتالي فإن المحصلة النهائية لهذا الخلل تجعل الطفل في انقطاع مع مادته ، والمربية تجد صعوبة كبيرة في مواصلة العطاء مع المجموعة غير المتجانسة ، إذ أن تغير عدد الأطفال واختلاف مواقيت دخولهم إلى القسم تصعّب كثيرا من مهمّة الأداء والنشاط .

2 ـ عدم استقرار الطاقم المؤطر :

في هذا الصعيد لاحظنا وجود صعوبات كثيرة متعلقة بالأصل بما يخلفه عامل عدم التزام المربيات بالعمل مع الفوج المؤطر من بداية السنة إلى آخرها ، وهذا المشكل صادفناه بقوّة خلال عقدنا لجلسات التأطير والإشراف على المربيات العاملات مع الفوج التحضيري ، فعدد هام من المربيات اللواتي آخذنا أسماءهن بداية السنة كمشرفات على الفوج التحضيري قمن بتغيير الفوج والعمل مع أفواج أخرى ، أو أن بعضهم أخذن عطلا مرضيّة أو غيّرن الرّوضة أو قدّمن طلبات استيداع ، الشّيء الذي أثر سلباً على الأطفال العاملين مع هذه الأفواج ، وهكذا يتضافر عامل عدم انتظام واستقرار الطاقم المؤطر وعدم استقرار التعداد الخاص بأطفال الفوج من بداية السنة إلى آخرها ليجعل من عملية تقييم وتقويم البرنامج البيداغوجي فصلياً وفي آخر السنة أمرا صعباً للغاية ، ومن هنا كان تركيزنا مع المربيات منصباً على ضرورة الالتزام بالعمل مع فوج التعليم التحضيري من بداية السنة إلى آخرها .

3 ـ النقص المسجل فيما يتعلق بالوصائل والتقنيات :

مما لا شك فيه فغن فاعلية كل برنامج تتحدد من خلال الوسائل والتقنيات المنوطة بتنفيذه وتسييره ، خاصة وان خيار المقاربة بالكفاءات يستدعي التركيز بقوة على الجاني التقني البيداغوجي .

يتمّ تصنيف الخبرات التربويّة المتضمّنة في النشاطات المبرمجة في المؤسّسة

التربويّة ما قبل المدرسيّة ضمن محور المنهج Le Curriculum ومن هنا يتمّ ترتيبها وتصنيفها تدريجياً ووفق الوحدات التعليميّة المتناسبة مع سنهم ودرجة تعاطيهم مع التفاصيل التطبيقيّة للبرنامج ، =وبالنظر إلى خصوصيّة ومميّزات المنهج التربوي ما قبل المدرسي فإن طبيعة الخبرات ومستوى الكفاءات المقدّرة لهذه المرحلة يجب أن تتوافق مع قدرات الأطفال+(17) ، وأن تكون محفزة ودافعة لهم على الاستمرار الطّبيعي المتوافق في اكتساب الملكات والحفاظ على جو الاستعداد النفسي كشرط إنساني لازم في هذه المرحلة .

حيث ومن زاويّة الضبط المحوري لمرتكزات العمل التربوي فإنه يتمّ بالأساس السّهر على ضمان اللّحمة النظريّة والتطبيقيّة بشكل منتظم من خلال الحرص على تكريس سيرورة التناسق بين مختلف أركان نمو قدرات الطّفل وخاصّة ضمن المجالات الحركيّة والمعرفيّة والجسميّة والاجتماعية والانفعالية والعقليّة والحرص على أن يكون هذا النمو نمواً متكاملا متناسقاً وشمولياً ومتوازناً ، الأمر الذي يتطلّب من المشرفين التربويّين عند تخطيط المنهج وسعيهم لتوفير شروط إنجازه وتنفيذه أن يحدّدوا سلفاً محتوى وحدود التطبيقات المتضمّنة للتعلّمات المرتبطة بعنصر التوافق بين المستوى المعرفي والمستوى السني ، فمن شأن هذا التوافق تمكين الطّفل من متابعة سيرورة التعلّم بصورة متتابعة ومتصلة ومتراكمة ، كما أنّه يجب مراعاة عنصر التكيّف والتجانس بين مختلف التعلّمات المتضمّنة في مختلف النشاطات المقرّرة خلال السّنة البيداغوجيّة .

هذه النقطة حاسمة ومهمّة وتدفعنا إلى الإشارة إلى طبيعة ونوع المشاكل التي تظهر في مختلف التطبيقات نتيجة عدم توفر الشروط التقنيّة والماديّة المرتبطة بتطبيق محتوى المنهج ، فالظّروف والمعطيات الإنسانيّة والمعرفيّة التي تحيط بمختلف النشاطات هي التي تكون غالباً المحدّد الأساسي الذي يؤثر سلباً أو إيجاباً في مستوى التناسق والانسجام في نمو قدرات الطّفل المختلفة ، فهناك بالتالي هاجسين متلاحقين هاجس متابعة طبيعة النمو في قدرات الطّفل المختلفة نتيجة وجود هذا المنهج التربوي ووجود مشرفات تربويّات يقمن بتنفيذه ومتابعة التعليمات الواردة فيه ـ في صورة المربّيات ـ ومن ناحيّة ثانيّة مدى قدرة محتوى هذا المنهج التربوي على تحقيق مختلف جوانب النمو المطلوبة في هذه المرحلة .

جانب كبير من المشاكل ذات الطّابع المعرفي تكون مرتبطة بالخلل بين=محتوى المنهج التربوي وبين مجموعة التعلّمات المبرمجة وحجم الكفاءات المرتبطة بها وبنوعيّتها ، بما يجعلنا في الأخير من زاويّة حرصنا على السّلامة النفسيّة والمعرفيّة للطفل نركّز على ضرورة قيّام المسؤولين الرّئيسيّين بحسن اختيار وتكليف المشرفين التربويّين من البداية كجزء معتبر من أجزاء إنجاز المهمّة ، والذين سيقومون بصياغة ووضع مختلف وحدات التعلّم الأساسيّة في هذا المنهج والتأكّد من مدى تمرّسهم وخبرتهم المعرفيّة والمهنيّة والتربويّة في العمل التربوي التخطيطي لهذه المرحلة ومدى معرفتهم الدّقيقة والمحترفة بخصائص الأطفال في المرحلة ما قبل المدرسيّة+(18) .

ويتبيّن من نتائج الدّراسات التربويّة التطبيقيّة أنّ السيّاق التربوي الحالي يتجّه نحو الارتكاز على ثلاث خيارات تربويّة تعتبر في هذا الطّور من التطوّر الحضاري الأكثر حسماً وتأثيراً ليس فقط على مستوى الولايات المتحدة الأمريكيّة ولكن على مستوى كلّ المنظومات

التربويّة المتطوّرة في عالمنا المعاصر ، ويمكن توضيح هذه الخيارات الثلاثة وفق الترتيب التالي :

1 ـ اعتماد المؤسّسات التربويّة بصفة جوهريّة في عمليّاتها التعليميّة على طريقة التطبيقات التربويّة المعاصرة باستخدام مكثف وشامل للتكنولوجيا التعليميّة المتطوّرة ، هذه التكنولوجيا وغن كانت تعتبر قفزة علميّة رائدة ، إلا أن هناك من الدّراسات التي أشارت إلى أنّ هناك نتائج غير محسوبة من وراء هذا الاستخدام ، إذ مهما كانت نوعيّته وطبيعته فلا يعدّ الحلّ الأمثل والأصوب لمشكلات التربيّة والتعليم التي تفرض نفسها بتزايد وتنوّع كلّ سنة ، وخاصّة ما تعلّق منها بجوانب الصّعوبات والمؤثرات السّلبيّة في عمليّة التعليم .

2 ـ الميل أكثر فأكثر وعلى غير السّابق من التجارب والتطبيقات إلى التركيز على تنويع مصادر المعلومات التربويّة والتعليميّة وتوسيعها في محاور السيّاقات التكوينيّة المبرمجة ، وهناك كذلك نتائج غير محسوبة في حالة وجود كثافة مركّزة من حيث الاختيار والبرمجة فوق مستوى الاستعدادات العقليّة والفكريّة للأطفال ، ومن شأن هذه الوضعيّة حصول التأثير السّلبي على مستوى ودرجات الاستيعاب والتلقي ، والتي يمكننا اعتبارها شكلا جديداً من التسرّبات سيكون هذه المرّة مرتبطاً بكثافة استعمال التكنولوجيا التعليميّة ، هذا وقد تمّ اعتبار هذا التنويع في مصادر المعلومات التربويّة والتعليميّة قيمة معرفيّة ناتجة ومترابطة بالاستخدام والشّامل للتكنولوجيا التعليميّة كتوافق لإيجابي مع روح العصر ومتطلّباته .

3 ـ التركيز على عامل تحسين مستوى العاملين في المؤسّسات التربويّة باستمرار ووفق برنامج تكاملي يسمح لهم من تدارك النقص في التكوين والمتعلّق بالملكات المهاريّة التعليميّة المرتبطة أو المحدّدة بالاستعمال المكثف للتكنولوجيا التعليميّة المعاصرة ، إذ أنّ عدم التكيّف والاتساق بين الإطار المهني للعاملين والإطار المعرفي الناتج عن هذا الاستخدام المكثف سيؤدّي إلى انعكاسات سلبيّة على مستوى المحتوى الوحداتي لمختلف البرامج التي تمّ بناؤها في إطار المنهاج التربوي المعاصر المتكيّف مع الاستخدام المكثف للتكنولوجيا التعليميّة .

ضمن هذه الخيّارات الثلاثة تمحورت كلّ الترتيبات والمشاريع التربويّة وخاصّة في المرحلة التي نتعرّض لها بالدّراسة ، حيث عكف المخطّطون والمشرفون التربويّون على العمل جنباً إلى جنب على ضبط الحدود الممكنة للخبرات التربويّة لمرحلة ما دون التمدرس الرّسمي وفق المعالم الشّارحة لمشروع التخطيط الفعال للمناهج ، وما يترتب عنه من إدارة فعّالة لتطبيقات الخيارات الثلاثة ، ومن هنا نفهم مدى حرص هؤلاء على إعطاء تجربة هذه الخيارات الثلاثة صداها وصيتها المنتظرين كأحد التحدّيات التربويّة للقرن الجديد ، ويهدف هذا التخطيط الفعّال فيما يرومه من نتائج التركيز على أمرين اثنين وهما :

أ ـ اعتماد مجموعة من المبادئ العمليّة الخاصّة التي بإمكانها أن تعطي للتخطيط الفعّال للمناهج اشتمالا وإحاطة بكلّ الخبرات التربويّة اللازمة من دون أن تكون مقطوعة عن التطبيقات الناجحة في الماضي ولا متجاوزة لها وتكون قوّتها في استلهام جوانب صلاحيّتها والنتائج المترتبة عنها والتي على أساسها يتمّ وضع معالم تخطيط المستقبل التربوي للأطفال المناهج .

ب ـ التخطيط الفعّال للمناهج يقتضي بالمقابل تخطيطاً فعّالا بنفس الدّرجة لمستويات

الأداء لدى القيّادات التربويّة العاملة في الميدان ، فلا يكفي الفعاليّة هنا أن تضع برامج تكوينيّة مكثفة ودقيقة للمؤطّرين وللمربّين ، وإنما أن تكون الفعّالية في محتوى الدورات التكوينيّة من أجل الوصول إلى التقليل قدر الإمكان وإلى أدنى الدّرجات من احتمالات الفشل والخيبة ، ومن هنا يتمّ الرّبط بين الحاجات المهنيّة للعاملين من جهة وبين التحديث الإداري الذي يأخذ بعين الاعتبار موقع وموضع المؤطّر في مشروع التخطيط الفعّال للمناهج ، ولعل إشراكهم الحيوي في الإعداد والتخطيط والتنفيذ من أهم متطلّبات النجاح ومن بين أوثق العوامل التي تقلّل من نسبة الرسوب والفسل والخيبة المتخوّف منها .

الحقيقة أنّ الواقع التربوي المعاصر يشهد تحوّلات كبيرة ليس فقط من ناحيّة التنويع والتطوير الكبيرين اللذين مسّا التقنيّات والمناهج التربويّة ، بل أيضاً من حيث المقاربات البيداغوجيّة التي ترينا بوضوح حجم الجهد البنائي المبذول في هذا الصّعيد وعليه فنحن حينما سنتعرّض بالحديث والشرح عن الكفاءات التعلّميّة سنشير إلى أهميّة العلاقة بين المنهاج التربوي ما قبل المدرسي والتطبيقات التربويّة الموازيّة القائمة على خيار المقاربة بالكفاءات ، خاصّة وأنّ المنهاج الرّسمي لوزارة التربيّة الخاص بالتربيّة التحضيريّة قد بني على هذا الأساس ، فالخيار معاصر من حيث فلسفته وأدواته ومنهجيّته في العمل والتطبيق ، وقد حاولنا في ذلك ملامسة طبيعة هذا الخيار من ناحيّة البعد البيداغوجي التطبيقي ، حيث سيبرز الجانب العلمي للتجربة من خلال البناء النظري والتفاصيل التطبيقيّة المرتبطة به .

بالإضافة إلى محاولة =فهم واستشراف الأبعاد الترابطيّة بين التفكير في تحديد معالم وقسمات فعالية التخطيط التربوي وخصائص ومعطيات فعالية بناء المنهاج التربوي ما قبل المدرسي المعاصر+[19] ، وخاصّة من حيث تطبيقاته الأوليّة في الجزائر ، فالنزعة العلميّة التي تريد أن تضع تخطيط مناهج المستقبل كأولويّة حاسمة يجب بالمقابل أن تنظر إلى الجوانب الأخرى وخاصّة بناء المناهج وتخطيط الفضاءات التربوية وتوفير التقنيات القياسيّة والتقويميّة المناسبة في آجالها اللازمة بنفس القدر من الأهميّة ، وبالتالي فتمحيص التجربة لا يكون من حيث تحديد قيمة ما تحققه من تطوّر تقني ومادّي ومن مجمل الأبحاث والدّراسات المركّزة عليه ، وإنما التمحيص يجب أن يكون نوعياً بالدّرجة الأولى ، والذي سيرتبط لا محالة وبدرجة أساسيّة بطبيعة مستوى المؤهلات العلميّة للمؤطرين والعاملين في القطاع وبمدى احترام الاستعدادات الطبيعيّة للأطفال في هذه المرحلة ، حتى نعفي هذه التطبيقات مستقبلا من تحمّل مسؤوليّة تزايد عدد الأطفال غير المتكيّفين مدرسياً بسبب الضّغط الناجم عن التطبيقات التقنية للبرامج دون الأخذ بعين الاعتبار لجميع الظّروف المؤثرة والمحيطة بالوسط التربوي .

يسهل لدينا الفهم هنا من خلال هذا العرض أنّ الإطار البنائي الشامل للنشاطات وللبرامج التي تضمّها أنّ الهدف الأساسي المراد تحقيقه هو الوصول إلى إيجاد انعكاس تطبيقي تكيّفي على مستوى الأداء التربوي مع كلّ ما يحدث من تطوّرات متسارعة في المجال التكنولوجي وخاصّة ما يتعلّق بالوسائل الإيضاح التكنولوجيّة التربويّة ، وكأنّ هذا التطوّر حالة قاهرة تفرض على المتعاملين والمشرفين التربويّين الدّخول في مضمارها والاندماج في مقتضياتها وتتبع حديدها .

من هنا يبدو لنا أنّ الجزء الأكبر من عوامل فشل التجارب التربويّة يرجع إلى تغليب هذه النظرة على كلّ ما يتمّ تخطيطه وإنجازه من خطوات تطوير العمل التربوي ، والأمر هنا ينسحب على الدوّل المتقدّمة وغير المتقدّمة على حدّ سواء ، فالمشكلة متعلّقة بطبيعة الفكرة

والإجراءات المرتبطة وليس بالجوانب التطبيقيّة في علاقاتها مع الوسائل التكنولوجيّة ، ومن هنا صيغ مشروع التخطيط الفعّال للمناهج لصياغة إجراءات التكيّف بين التكنولوجيا والمناهج ، وبذلك وبناءً عليه تمّم كلّ الجهود والبناءات النظريّة والتربويّة من أجل ضبط مبادئ تخطيط المناهج Principles of Curriculum Planning أي كأنّ هذه المبادئ جاءت لتعكس روح الشّعور بالنقلة من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة ، ومن هنا نجد في تفاصيل هذه التجربة تركيزاً واضحاً على ما يسمّى بالعمليّات التربويّة الإستراتيجيّة التي تستهدف تحسين التعلّم ولا تستهدف تنظيم التعلّم .

من هنا نفهم من عبارة التحسين وجود مخطّط استراتيجي يقوم على= الانتقال العمودي بضمان تحسين التكوين للتحكّم في الأداء والارتقاء بالمستوى المهني للعاملين في القطاع ، بينما هناك مجال آخر للتخطيط التربوي للمناهج يستهدف ضبط وتنظيم عمليّات التعلّم دون التركيز على جانب التحسين ، أو على الأقلّ اعتباره جزءا من الإطار العام للعمليّة دون إفراده بهذه الهالة من التركيز[20] ، ومادام أنّ النظرة قد تأسّست على هذا الشّرط فإنّ التجارب المعاصرة المرتبطة بهذا الخيار أبانت عن مجالات اهتمامها وسيّاقات تطبيق ومواءمة المنهاج مع المعطى العام للظّروف المحيطة بالعمليّة التربويّة ، ومن بين الخصائص التطبيقيّة لهذا الخيّار يتمّ التركيز على أربعة عناصر تصمّم على أساسها الوحدات التعليميّة للمناهج المختارة ، وتكون محتويات النشاطات سيّاقاً تكيّفياً معها ، وهذه العناصر هي :

1- التعاونيّة .
2- الشموليّة .
3 ـ الواقعيّة المرتكزة على استخدام الحواس في التعلّم .
4- الاستمرارية البنائيّة .

خاتمة :

من خلال ما مرّ بالقارئ الكريم عبر صفحات هذه المقالة ، فإنه يبدو لنا من المهم التنويه ببعض المحطات العلمية المهمة فيها ، فقد أردنا أن نضع القارئ أمام عمق المشروع وإيضاح معالم التجربة ، مع تركيزنا على إبراز أهم المعوقات والصعوبات ، ليس من أجل التنقيص من قيمة التجربة ، ولكن حتى نقدّم رؤية علمية مفيدة للقائمين على شؤون تسييرها ، من أجل الانتباه إلى عملية الإصلاح التربوي والتعليمي والسعي دائما من أجل الارتقاء بهذه المهمة الجليلة ، إلى مستوى بناء نموذج مشروع تعليمي جزائري متكامل ، ونرى أن ما تم الوقوف عليه في هذه المقالة ، قد أبرز معالم كثيرة من الجوانب التعليمية التي يمكن مراجعتها في سبيل تشكيل هذا البعد المتكامل في التجربة الجزائرية ، وحسبنا في الأخير أن نعتبر هذه الأفكار ، ملامح من فضاءات النقاش والتفكير في إطار الحدود العلمية والمنهجية ، وهي بذلك مساحات للتواصل والتفكير المشترك بين القائمين بشؤون هذا القطاع والمهتمين به دراسيا وأكاديميا .

قائمة المراجع :

1- هدى محمود الناشف : استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة ، دار الفكر ، القاهرة ، 2001 ، ص60
2 ـ نفس المرجع ص72 .
3 ـ نبيل دبابنة : بيداغوجيا نشاطات الروضة ، دار المسيرة ، عمان ، 2005 ، ص 45 .
4 ـ نفس المرجع ص112

5 ـ نفس المرجع ص116 .
6 ـ سعيد عيادي : الدليل المنهجي لرياض الأطفال ، الجزائر مطبعة حسن ، 2007ص . 8
7 ـ نفس المرجع ص . 12
8 ـ نفس المرجع ص18 .
9ـ نفس المرجع ص22 .
10 ـ وهي المؤسسة العمومية لتسيير منشآت ما قبل المدرسي ـ بريسكو ـ حيث تشرف المؤسسة على تسيير 30 روضة أطفال على مستوى التراب الإقليمي لولاية الجزائر ، وتشرف كذلك على مدرسة تكوين مربيات رياض الأطفال =ملة عبد الرزاق+ببولوغين ، كما تستقبل المؤسسة رسميا أطفالا من سن السنة 12 شهرا إلى غاية ست سنوات وتنشط من يوم الأحد إلى يوم الخميس ، ولديها برنامجا بيداغوجيا رسميا يسمى البرنامج البيداغوجي الموحد لرياض الأطفال

11 -Cloutier, Lise : Dans notre garderie on ouvre des centre RGMM ; Paris, 1995, 12 Ibid ; p127
13 -Ibid ; p129

14ـ هدى محمود الناشف : مرجع سابق ص110
15ـ نفس المرجع ص124 .
16ـ الدكتور سعيد عيادي : مرجع سابق ص30
17ـ نفس المرجع ص34 .
18ـ نفس المرجع ص45
19ـ نفس المرجع ص50 .
20 ـ هدى محمود الناشف : مرجع سابق ص130 .