الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

شعبة : اللسانيات التطبيقية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير بعنوان

مقاربة تقويمية لمنهاج التربية التحضيرية في مادة اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية

إعداد الطالب:

بوزيدي عبد الناصر

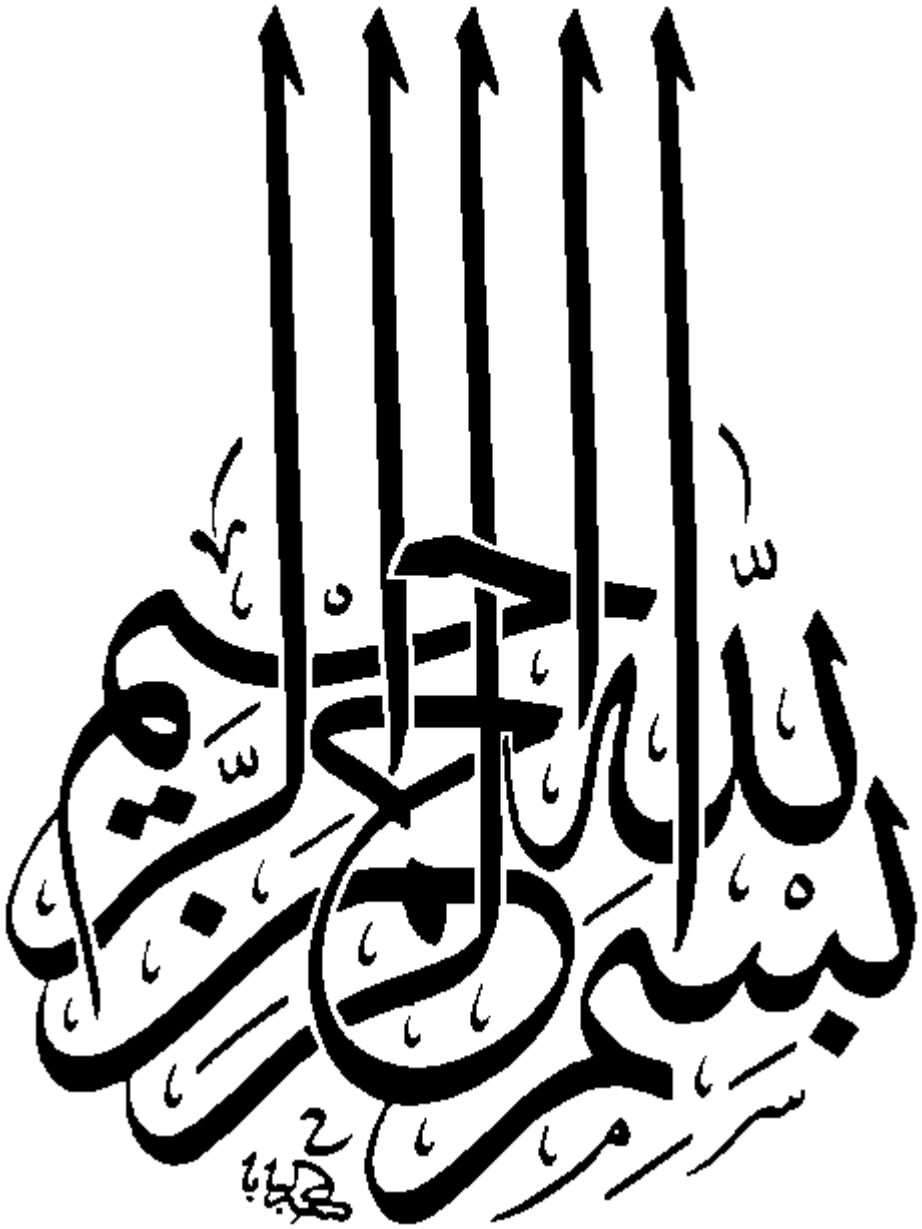
إشراف:

أ.د. ديدوح عمر

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. غيثري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. ديدوح عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا
د. بلختير ناصر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تلمسان	عضوا
د. طرشي سيدي محمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تلمسان	عضوا
د. والي دادة عبد الحكيم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تلمسان	عضوا

السنة الجامعية : 1433-1434هـ/2012-2013م


بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗا ﴾

من الآية 48 من سورة المائدة

كلمة شكر و تقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب

ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل.

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

على إنجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات

وأخص بالذكر الأستاذ المشرف: "ديدوح عمر" الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه

القيمة التي كانت عونا لي في إتمام هذا البحث

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أعضاء لجنة المناقشة ورئيسها لتكبدهم عناء قراءة

ومناقشة هذا البحث.

إهداء

أهدي هذا العمل :

إلى أسرتي العزيزة

إلى كل أساتذتي في مساري الدراسي من الابتدائي إلى الجامعي

إلى من أشرف على تخرجي سابقا أو لاحقا من لجان المناقشة

إلى كل من ساعدني في مختلف أبحاثي ولو بكلمة

إلى من أشرف على إنجاز هذه المذكرة

المقدمة

تعتبر اللغة أساسية لتنمية مختلف المهارات وخاصة في المرحلة التحضيرية، حيث يبدأ الطفل في التوجه نحو الآخرين ويتفاعل معهم لغويا إذ يستمع إليهم ويركب الجمل لتبليغهم أفكاره.

وبدون القدرة على التعبير والفهم تبقى إفادة الطفل من الخبرات محدودة.

ولهذه اللغة مهارات منها:

- مهارات الحديث.
- الإنصات.
- القراءة.
- الكتابة.

ومن هذا المنطلق انصب اهتمامي على اختيار موضوع وسمته: "مقاربة تقويمية لمنهاج التربية التحضيرية في مادة اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية"، لأنّ اللغة هي وسيلة التواصل الإنساني في مختلف مراحل حياته، وهي تنمو معه وتنمي فيه كل التحولات الموازية لهذا النمو.

ومن بين الأهداف لهذا البحث هو الوصول إلى بعض النتائج والتساؤلات حول برنامج النشاط اللغوي في هذا المنهاج.

- كيفية معالجة بعض النقائص الملاحظة من خلال الدراسة التحليلية المنجزة لهذا المنهاج.
- إعطاء بعض الآراء والنصائح الموضوعية حسب التجربة المهنية الطويلة في الميدان.

- إبراز الإيجابيات المتوخاة الظاهرة والمستقرأة.

ومن خلال عملنا حول هذه الأهداف وجدنا بعض الصعوبات والعراقيل من جوانب عدّة نذكر منها:

- قلة المصادر والمراجع في مجال التحضيري الخاص بالمدرسة الجزائرية.

أمّا فيما يخص الإشكالية التي يجب طرحها في شكل تساؤلات منتظمة على النحو التالي:

- هل اللغة المستعملة تتماشى مع السن لهذه الفئة ؟
- هل محتوى البرنامج مكيف حسب شروط النمو العقلي للطفل؟
- هل للأنشطة اللغوية صلة وثيقة بحياة الأطفال وبيئتهم ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات يجب طرح الفرضيات التالية:

من خلال الدراسات الحديثة يمكن الإجابة بأنّ المنهاج مدروس على أسس يراعي فيها هذا الجانب.

- المنهاج يتضمن برنامج على مستوى نموّه العقلي.
- الصلة بين الطفل والبيئة ضرورة حقيقية في المنهاج.
- تحقيق النمو في مجالات اللغة والفكر والمفاهيم ومجال النمو النفسي والحركي والاجتماعي مرتبط ببرنامج المنهاج الذي أشرف عليه أخصائيون في مختلف المجالات.

أمّا فيما يخص المنهج المتبع لهذا البحث فهو المنهج التكاملي (المتكامل) لأنّ هذا المنهج ينطلق من أساس الارتباط والتلازم بين الإطار الفكري للبحث وبين الواقع العملي. هذا يعني عدم استغلال الجانب الفكري النظري للبحث عن الجانب العملي التطبيقي.

هذا الارتباط بين النظرية والواقع هو الذي أوجد المنهج المتكامل، أي يشمل الجوانب النظرية والعملية معا. وهو يتميز عن دراسة الحالة بشموليته: أي الجوانب الكلية والجزئية التي يؤدي إلى تعميم النتائج المتحصل عليها، وعادة ما يتمّ هذا المنهج عبر ثلاث مستويات أولها دراسة الظاهرة بشكل عام ثمّ تحدّد من العام إلى الخاص، لذا يكون البحث عميقا وشاملا ومتوازنا ومنسقا. ويمزج بين النظريات والتطبيق.

إنّ حجر الأساس في هذا البحث، هو ما يهمّ المربي ومعين له على فهم بعض الصعوبات التي يتلقاها أثناء مهامه. فحاولت قدر الإمكان الابتعاد عن المعالجة الفلسفية لهذا الموضوع حتى أبسط له الطريق على مسايرة هذه الإصلاحات المتلاحقة في المنهاج.

لذا في البداية أتطرّق إلى:

* المدخل الذي يشمل التعريف بالتربية التحضيرية. أمّا البحث فهو موزع إلى أربعة فصول كالتالي:

* الفصل الأوّل : التعرف على مصطلحات : المقاربة – التقويم – المنهاج – التربية.

* الفصل الثاني : التعرف على المنهاج واللغة، والخصائص النمائية في التربية التحضيرية.

* الفصل الثالث : مقاربة تقويمية لنشاط اللغة العربية والتوقيت والفضاء.

* الفصل الرابع : الجانب التطبيقي.

* فالخاتمة : حيث تحوي بعض النتائج أهمّها:

– مراجعة منهاج التربية التحضيرية شكلا ومضمونا.

– مراجعة دفاتر الأنشطة.

- تكوين مربّيين متخصصين.
- إشراك جميع الشركاء والمتخصصين في الإصلاح.

وفي الأخير أشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد وكذلك أتقدّم بخالص الشكر إلى كل أساتذتي ولجنة المناقشة ورئيسها والمشرف الأستاذ الدكتور ديدوح عمر.

والله ولي التوفيق.

عبد الناصر بوزيدي

جامعة تلمسان

بتاريخ 26 رمضان 1434هـ

الموافق لـــ 04 أوت 2013م.

مدخل : التعريف بالتربية التحضيرية.

«إذا كان التعلم هو المحور الأساسي لكل تربية، فإنّ هذه الأخيرة تشكل انعكاسا لفلسفة كل أمّه وتجسيدا لمبادئها الروحية والمادية، وفلسفة التربية يدورها، هي التي تعكس بصورة مباشرة تاريخ وحضارة الأمة التي تنتمي إليها، والنظام التربوي المعبر عن الطموح الثقافي لهذه الأمة وعن أمالها»[1].

انطلاقا من هذا المبدأ فإنّ تناول تطور موضوع التربية التحضيرية يندرج في سياق التراث الحضاري الإنساني بما يحتويه من مرجعية فكرية ومؤسساتية حيث يظهر تاريخ الفكر التربوي أنّ:

– أفلاطون (427–348 ق.م) كان من السباقين إلى التفطن لأهمية التربية التحضيرية حيث يقول : "طالما كان الجيل الصغير حسن التربية ويستمر كذلك فإنّ السفينة دولتها الحظ في سفرة طيبة".

– عند المسلمين احتلّ التعلم والتربية مكانة عالية واقترنت الرسالة بالقراءة وطلب العلم، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : "أطلب العلم من المهد إلى اللحد". وأثرى هذا الفكر التربوي العديد من المفكرين والفلاسفة ومنهم ابن سينا، القابسي، الغرابي، الغزالي، ابن خلدون. هذا الفكر يترجم تواصل كلّ من الفكر العربي الإسلامي مرورا بالفكر اليوناني إلى الفكر الغربي الحديث.

– عند الغربيين، احتوى الفكر التربوي كلا من إسهامات كومنيوس، بسنالوزي، روسو، فرويل، كلاياريد، ومنتسوري التي تتمحور فكرتها حول احترام النـــزعة الاستقلالية عند الطفل ونمو شخصيته إذا كان المفكرون قد ركزوا اهتمامهم حول معرفة طبيعة الطفل واحتياجاته، فإنّ المجتمعات عملت على إنشاء مؤسسات قصد

[1] – الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، اللجنة الوطنية للمنهاج ، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008، ص 7.

التكفل به ومنها المجتمع الجزائري الذي انتشرت فيه مؤسسات استقبال الأطفال وفيما يلي[1]:

أ) واقعها :

- الكتاتيب :

«قامت الكتاتيب بمهمة تلقين وتحفيظ القرآن الكريم للأطفال وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السلوك، وإلى جانب مهمة التعلم، فالكتاتيب تمكن الطفل من تنمية الجانب الاجتماعي في شخصيته وذلك عن طريق الاتصال مع الآخرين، أمّا تركيبها المؤسساتي فهو عبارة عن حجرة أو حجرتين مفروشتين مفتوحة الواحدة للأخرى تضم عددا من البنات والبنين تتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات فما فوق»[2].

- المدرسة القرآنية :

«المدرسة القرآنية هي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم، تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة والتلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة»[3].

- الحضانة :

«هي مؤسسة اجتماعية تربوية تختص بالرعاية الصحية والغذائية وهي أقرب في طبيعتها إلى المنـــزل من المدرسة، ويقوم العمل فيها على أساس النشاط واللعب والرعاية الصحية والاجتماعية»[4].

- الروضة :

هي مؤسسة اجتماعية تربوية مختصة في توفير الشروط التربوية المناسبة والجو الملائم وإيقاظ وتنمية قدرات الطفل.

---

[1] - الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، اللجنة الوطنية للمنهاج ، المرجع السابق ، ص 7.

[2] - نفسه ، ص 7.

[3] - نفسه ، ص 8.

[4] - نفسه ، ص 8.

- القسم التحضيري :

«هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية كما أنّها المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على أنّه ما زال طفلا وليس تلميذا وهي بذلك استمرارية للتربية الأسرية تحضيرا للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب ولا تسمى موادا بل أنشطة.

أمّا تعداد الأطفال في القسم لا يفوق خمسة وعشرون فردا»[1].

ب) تطور المدرسة التحضيرية في الجزائر :

- قبل الاستقلال :

«استمرت المدارس القرآنية والكتاتيب على أداء وظيفتها الحضارية وفي مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية ذات الطابع التعليمي التبشيري، وكذا المدارس النظامية العمومية التي اعتمدت القسم التحضيري المدمج قصد تقريب الأطفال إلى السنة الأولى ابتدائي»[2].

- بعد الاستقلال :

«وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ وتوحيد التعليم العام حيث أممت المدارس وأدمجت التعليم القرآني في النظام العام، وما بقي من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى إلى أن صدرت أمرية 16 أفريل 76 التي حدّدت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري. أمّا الجانب البيداغوجي، فقد عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984 تؤكد على أهمية التربية التحضيرية ثمّ أتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990 تحدّد أهداف النشاطات وملمح الطفل والبرنامج المقترح وكيفية تنظيم القضاء المادي للقسم التحضيري، وبعد ذلك، جاءت وثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في دليل

---

[1] – الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، اللجنة الوطنية للمنهاج ، المرجع السابق ، ص 8.

[2] – نفسه ، ص 8.

منهجي للتعلم المدرسي. وقد تطوّر مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية، حيث نصّت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أنّ أطفال 4-5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي سابقا وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها، بينما نصّ منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي»[1].

لذا نخلص ذلك أنّ التربية التحضيرية من أولوياتها التركيز على الجانب النفسي والنمو الطبيعي للطفل: الحسي/حركي، الوجداني، الجسمي، العقلي، قبل المعرفي.

[1] – الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، اللجنة الوطنية للمنهاج ، المرجع السابق ، ص 8.

الفصل الأوّل : المقاربة، التقويم، المنهاج، التربية.

تمهيد:

«تشكل السنوات الأولى من عمر الفرد أهمية كبيرة من الوجهتين النفسية والتربوية فيها تبنى الأسس الشخصية، وفيها أيضا يتكون 50 % من الذكاء الذي يبلغه الفرد في الثامنة عشرة من عمره»[1].

«يتلقى الطفل تربية أولى ضمن الأسرة، حيث ينشئ ويطبع اجتماعيا بتربية وثقافة المجتمع بكل ما تحمله من قيم وأفكار واتجاهات وطرق حياة، فيتحول من كان بيولوجي إلى كائن اجتماعي. ثم تتولى هذه المهمة مؤسسات التربية التحضيرية من خلال مناهج تربوية ملائمة ومعلمين (مربين) مؤهلين ومعلمات (مربيات) مؤهلات.

لذا فقد صار اليوم اقتناع أكثر من ذي قبل مفاده أن توفير التربية التحضيرية للأطفال قبل سن المدرسة لم يعد يمليه الطلب الاجتماعي فقط بل صار المطلب التربوي الأكثر شرعية. ولقد عززت هذا التوجه ما كشفت عنه نتائج الدراسات العلمية، لما للتربية التحضيرية من دور في تنمية شخصية الأطفال وتطويرها وفي تهيئتهم للتكيف مع المدرسة بيسر وإيجابية بل وفي استمرار وتحسن نتائج التلاميذ في المراحل التعليمية الموالية»[2].

وبما أن البحث يتطلب منا أكثر التركيز على اللغة العربية وهي المحور لجميع التعليمات نحاول أن نتقرب من المنهاج في خاصيته اللغوية مثل الأنشطة اللغوية.

ولكن قبل أن نتطرق إلى الأنشطة اللغوية ومدى ملائمتها مع الواقع الاجتماعي للدولة يجب أن يتعرف على بعض مناهج الدول الأخرى في التواصل اللغوي نظرا لتعذر القيام بمسح شامل عن وضع التربية التحضيرية دوليا وعربيا فسيكتفي بتناول الوضع في دول أجنبية وعربية كعينة تعكس صورة حقيقية عن مشهد التربية التحضيرية بإيجابياته وسلبياته كغيره من مراحل التعليم الأخرى.

---

[1] – سعيد بوشينة، التربية التحضيرية تجارب دولية وعربية، دار هومة، الجزائر، 2010، ص 03.

[2] – نفسه ، ص 3.

إن الأهداف المنتظرة من التربية التحضيرية تحقيقها هي إيقاظ وتطوير الاستعدادات المختلفة لشخصية الطفل ذلك أنه أن هذه التوقعات تتماشى مع نتائج الدراسات والبحوث التجريبية التي أظهرت جميعا أن الأطفال الذين استفادوا من الخدمات التربية التحضيرية كانوا أكثر نماء وتطورا في المجالات الجسمية، والعقلية والمعرفية والاجتماعية من الأطفال الذين لم يستفيدوا من خدمات التربية التحضيرية. و"جاء مباشرة من المنزل إلى المدرسة فقد قدم قوستاف Gustov في كتابه " تأثير مدارس التربية التحضيرية على نمو الأطفال" تقريرا ضمنه ما قام به من تجارب ودراسات قارن فيها بين مجموعتين متماثلتين من الأطفال، إحداهما التحق بمؤسسات التربية التحضيرية، والأخرى لم تلتحق بها. وكان الهدف الأول من هذه الدراسة هو معرفة مدى النمو العقلي لدى أفراد المجموعتين عن طريق قياس الرصيد اللغوي، والمقدرة على التعبير والمخاطبة. وكان التفوق لصالح المجموعة التجريبية"[1].

«كما درس قوسطاف المقدرة على الأعمال الإنشائية والمهارات العلمية، خاصة في أعمال الإنشاء والتركيب وكذلك من حيث المعلومات العامة، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية»[2].

ولقد بينت قصة الطفل الذي عثر عليه في "أفيرون" بفرنسا أنه لا يختلف في سلوكه عن الحيوانات المتوحشة، لأنه لم يتعرض التطبع الاجتماعي منذ الصغر، لم يستطع التكيف مع الحياة الاجتماعية في المجتمع الذي انتقل إلى العيش فيه فلم يمكث طويلا أن مات رغم العناية التي أحيط بها.

«ولقد لفت "دوركهايم" النظر على مسالة تطبيع الطفل اجتماعيا وفق المواصفات والغايات التي يريد المجتمع أو السلطة التي تنويه أن ينشئ أفراده عليها، فقال: " إن الإنسان التي تود التربية التي تحققه فينا ما هو الإنسان كما خلقته الطبيعة، وإنما هو الإنسان كما يريده المجتمع أن يكون"[3]. ومعنى هذا أن لكل مجتمع

---

[1] – سعيد بوشينة، التربية التحضيرية...، المرجع السابق، ص 14.

[2] – نفسه ، ص 15.

[3] – نفسه، ص 17.

مواصفات للإنسان الذي يناط بالنظام التربوي تكوينه وتشكيله بالدرجة الأولى، وأن المواصفات لا تختلف باختلاف المجتمعات فقط، بل تختلف في نفس المجتمع من مرحلة إلى أخرى باختلاف التوجهات السياسية. وعلى سبيل المثال "فإنّ مواصفات الفرد الجزائري التي كانت محددة في الأمرية رقم 76/35 المنظمة للتربية والتكوين في الجزائر في ظل النظام الإشتراكي، فقد اختلف عن كثير من مواصفات الفرد الجزائري كما هي واردة في القانون التوجيهي للتربية " الصادر في 2008 في ظل توجه سياسي واقتصادي مختلف تمام عن التوجه الذي كان سائدا خلال السبعينيات من القرن العشرين»[1].

لذا نستبين من هذه الأطروحات على :

– تطوير القدرة على التواصل مع الآخرين، والتواصل له وسيلة هي اللغة التي هي نشاط من أنشطة التعليم الأساسية في المؤسسات التعليمية، وهي وسيلة تواصل بين الطفل وغيره ممكن تجمعه بهم لغة مشتركة، ولقد بينت الدراسات التربوية أن الطفل إذ امتلك ناصية اللغة وتحكم فيها سهل عليه تعلم النشاطات الأخرى.

لذلك ركزنا على الأنشطة اللغوية في منهاج التربية التحضيرية وذلك أنّه إذا كان المتعلّم (الطفل) هو محور التعلمات في الإصلاحات الجديدة وما المعلم أو المربي إلاّ الموجه والمرشد، فإنّ الأنشطة اللغوية هي المحور لكلّ التعلمات من مواد علمية ومعرفية بدون اللغة لا يمكن تعلّم العلوم المختلفة.

لذا حتى في نقل العلوم من جيل إلى جيل أو دولة إلى أخرى مهما تختلف اللغات فالترجمة هي الأساس في هذا النقل. وأنّ التعايش بين الأمم لا يكتسب إلاّ بالحوار ولا يكون الحوار إلاّ بالتواصل.

---

[1] – نفسه ، ص 17.

المقاربة (L'approche) :

تمهيد :

«من المصطلحات الحديثة في النقد والتحليل واستعمالها – الأجنبي العربي – دقيق جدا، إذ تضمن اعتماد منهج لا يشك في صلاحه في حد ذاته، ولكن لا يجزم بخصب نتائجه سلفا عن تطبيقه في ذلك الظرف المعين». [1]

لذا يعلم من اللفظ أن المصدر هو .قارب. ويدخل في هذه الكلمة أفعال تسمى أفعال المقاربة، منها (كاد وشك)) وهذه الأفعال ترفع الاسم وتنصب الخبر.

I- قارب ((مقاربة))

أ- قاربه: داناه ((قارب الفرس الخطر))

ب- قاربه: حادثه بكلام حسن

ج- قارب في الأمر: ترك المبالغة وقصد الاعتدال والاستقامة

د- قارب الإناء: قرب الامتلاء [2]

«أمّا في النحو والصرف فهي أفعال تدل على قرب وقوع الخبر ويلحق بها أفعال الشروع وأفعال الرجاء ولا يكون الخبر إلا فعلا (جملة فعلية) فعل مضارع مثل كادت السماء تمطر».

«كما أن المقاربة:[قارب] مصدر قارب "مقارن نص" النظر فيه، تحليله لمعرفة أوجهه.

والمقاربة هي كيفية معالجة الموضوع " عالج المشكلة بمقاربة منطقية" وهذان التعريفان تهمنا في بحثنا.

المماثلة في الرأي مثل " بين الزوجين مقاربة».

د- قارب/ قارب في/ قارب من يقارب، مقاربة فهو مقارب، قارب الشيء داناه، اقترب منه " قارب الأربعين من عمره".

قارب النهاية: أوشك أن ينتهي

---

[1] – عبد السلام المسدي "الأسلوب والأسلوبية"، الدار العربية للكتاب، ليبيا – تونس، ط2، 1982 ، ص 187.

[2] – ينظر: المعجم الرائد، جبران مسعود، 1992، ص 320.

قاربه في رأيه: شابهه[1]".

وهناك قول غاليليو: «لا نستطيع تعليم الغير، ولا نستطيع سوى مساعدته على الاكتشاف بنفسه»[2] ، وهي المقاربة بعينها.

قارب من خطوة: دني[3].

كثيرا ما يقرأ في مختلف المناهج والوثائق المرفقة وفي مختلف الأدلة أو تسمح من خلال العروض المقدمة والأيام التكوينية مصطلح المقاربة وهو:

- لغة: الاقتراب والدنو

- اصطلاحا : تصوير وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب. (الأهداف والطريقة ، الوسائل، المعارف، الخصائص، الوسط، الزمن، المكان...الخ).

أصل المقاربة مأخوذ من الترجمة l'approche .

يمكن أن أعرف المقاربة في تمكين المتعلم من بناء تعليماته بأقل جهد وفي اقصر وقت عن طريق بناء وضعيات تعليمية ذات دلالة.

المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء. وعلى أساس هذا في نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.

*** التقويم :**

«على الرغم من أنّ مفهوم (التقييم / التقويم) اصطلاح حديث في العلوم التربوية والنفسية إلا أنه قديم في معناه ... ذلك لأن " التقييم / التقويم" عملية طبيعية نقوم بها جميعا في حياتنا اليومية بطريقة شعورية أو لا شعورية ... ولكثرة تداولها تداخل المفهومان حتى كدنا لا نفرق بينهما، إذ كثيرا ما نطالع في كتاب واحد لمؤلف واحد في علوم التربية استعماله تارة لفظ "التقييم" لنفس المعنى ونفس الهدف، في حين

---

[1] – ينظر: المعجم الرائد، جبران مسعود، المرجع السابق، ص 320.

[2] – د. بوبكر بوزيد ، المقاربة بالكفاءات، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2006، ص 06.

[3] – أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 2008، ص 72.

أن "التقييم" يقتصر دوره على منح قيمة لشيء أو أمر أو شخص تبعا لدرجة توافقه مع هدف منشود وهو بهذا المعنى، يقف عند حد إصدار حكم قيمة على شيء، بينما يتجاوز "التقويم" هذا الحد إلى غاية التعديل والتصحيح فالتحكم»[1].

لهذا حرصنا – تمييز كلا المفهومين على التعبير الأول "بالقياس التربوي" لكونه تعبيرا كميّا (Quantitatif) من أشكال التقدير، يستخدم مقاييس موضوعية، وحداتها متساوية، يبدأ من نقطة الصفر... غير أن التقدير – في الغالب – يكون وليد حكم ترجيعي لانتقاء الأصلح والأحسن، وطرح غير الصالح (الطالح) جانبا غير مرغوب فيه. ومن هنا يتضح للتقويم مدلول ثاني يستند إلى التقدير ويخدمه على درجة التواؤم والانسجام، وهو تصحيح الاعوجاج وتقييم "السلوك"، فيقال على سبيل المثال: مازلت أقاومه في هذا الأمر، أي أنازله، بمعنى أسوي سلوكه وأصلح اعوجاجه...)) وقد جاء في الأثر أن الخليفة" عمر بن الخطاب "رضي الله عنه قال حين توليه الخلافة ((إن رأيتموني على باطل فقوموني...)).

«أما مدلول "التقييم"، هذا المصطلح الشائع المتردد على ألسنة الخاصة والعامة، فإنه يعني كما أسلفت – "إصدار حكم قيمة" وإن كان لابد من قبول هذا المؤدي، فهل يجوز بعامل التمييز بين "التقييم" و "التقويم"، جعل الأولى تخدم تصحيح الاعوجاج، والثانية تقتصر على التقدير والثواب فقط؟»[2].

«إن "القيمة" واحدة "القيم" وأصله "الواو" والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، فنقول: تقاوموه بينهم..».[3] فالتقويم في كلمة الأصل إذا "الواو" بارزة فيه، ومفهوما التقدير والتصحيح ذاتيان في كلمة ومنها المقولة "لا تقويم بلا تقييم.

التقويم في الاصطلاح التربوي:

«حين كان الإنسان –لا يزال– ميالا بطبعه إلى اختيار ما يناسبه في كل ما يحيط به وميالا أكثر إلى تفضيل ذاته على باقي الذوات، كان لابد من تربية وتقويمية

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مطبعة الجزائر، ط2، ص 297.

[2] – نفسه، ص 297.

[3] – ابن منظور: لسان العرب،ج15، المادة "قوم". ص802

تبرز لتعمل عملها مركزة أسسها على ما يقدر الجهود ويغير السلوك...»[1]. فظهرت على أنها مجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف على تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات التنفيذ بقصد تحسن الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف... [2] وهي كذلك، تتبع المتعلم بجهد تشخيصي علاجي في أثناء مراحل نموه وتعلمه، بتعيين جوانب القوة فيه والعمل على تعزيزها وإثرائها، وتحديد جوانب الضعف وإظهار مستوياتها والإسراع على تداركها وعلاجها قبل تراكمها وتفاقمها.

لقد وردت تعاريف عدة للتقويم انتقينا منها ما يلي:

التقويم هو إصدار حكم على الأفكار والأعمال والحلول وطرق التدريس والموارد وغيرها من الأمور التربوية، يتضمن التقويم هما استخدام (critères) والمستويات أو المعايير (normes) لتقييم مدى دقة وفعالية الأشياء، الجدوى الاقتصادية منها، وتكون الأحكام الصادرة هنا إما كمية (Quantitative) أو نوعية (Qualitative) في حين تتمثل المحكات في تلك التي يتم تحديدها من جانب التلميذ أو التي تعطى له . (B.S.Bloom)[3].

«التقييم هو حكم وصفي أو كمي حول قيمة أو شخص أو موضوع أو عمليات، أو تنظيم عن طريق مقارنة الخصائص الملحوظة مع معايير عدة وانطلاقا من معايير ملحوظة. وذلك قصد تقديم معطيات مفيدة في اتخاذ القرارات حول متابعة الأهداف، وهو كذلك عملية جمع ومعالجة المعلومات، كيفية أو كمية ترمي إلى تقديم مستوى التعليم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا، واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة R.LEGENDRE.1989 ، من هذين التعريفين يمكن النظر إلى التقويم باعتباره:

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 298.

[2] – د.محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ج2 + ط3 – دار القلم، الكويت، 1998 ص 290

[3] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 299.

1- أداة لاختبار قيمة وفعالية ما تعلم، وكيف نعلم، وبأية وسيلة نعلم؟
2- وسيلة تصحيح هذا التعليم وتوجيهه وتحسينه في ضوء ما لوحظ من ثغرات.
3- إجراء لاتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار الفعل التربوي»[1].

والتقويم من مفهومه العلمي يستند إلى المبادئ التالية:

«* إجراء يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن سيرورة الفعل التربوي في عناصر مختلفة (أهداف، مضامين، طرائق، وسائل) والتدخل لتكييفها مع مقتضيات عملية التدريس. وهذا ما يسمى بـــ "تقويم السيرورة" (Evaluation du processus) .

* إجراء يمكن بواسطة إختيار نتائج التعليم المحصل عليها من طرف التلاميذ واتخاذ قرارات صائبة للحكم على هذه النتائج. وهذا ما يسمى ((تقويم النتائج (Evaluation du produit) .

* عملية تهدف أساسا إلى اتخاذ قرارات تصحيحية تهم التلاميذ مثلما تهم عملية التدريس ذاتها»[2].

ومن هذا المنطلق، يمكن اعتبار التقويم محمل الاهتمام (إن لم نقل العمود الفقري) للأركان الأساسية في العملية التعليمية / التعليمية، إذ لا تحديد للأهداف ومستوياتها، ولا وضعا للمناهج وضبطها ولا تخطيطا لاستراتيجية التدريس وطرائقه إلا بنظرة تقويمية.

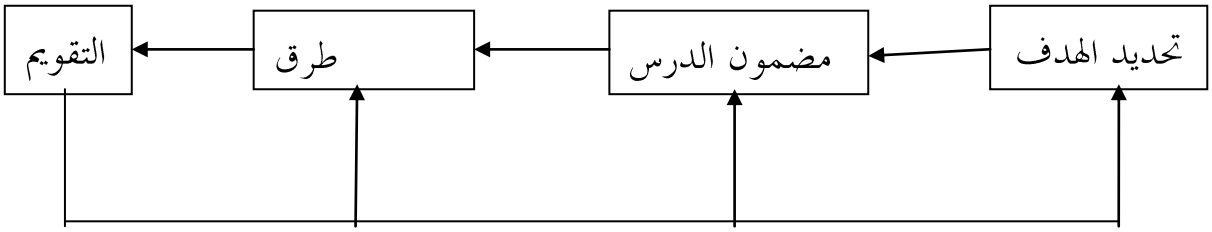
لأن التقويم لا يعبر عن إنجازات المتعلم ومدى تحصيله وتمكنه فحسب، بل يتعداه إلى الحكم على مدى نجاعة الأهداف المسطرة قبليا ومدى انسجامها مع المنهاج ومدى ملائمتها لمستوى المتعلمين، ومنها الحكم على مدى فاعلية الوسائل الديداكتية الموظفة ومدى فاعلية استراتيجية التبليغ والتنشيط والتوجيه المستخدمة ولهذا، اعتبر التقويم رابع الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، وهي[3]:

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 299.

[2] – نفسه ، ص 299.

[3] – نفسه ، ص 300.



«إن هذه الأركان مكتملة لبعضها، يتأثر كل منها بالآخر ويؤثر في بقية الأركان وهكذا، فإن التقويم يتأثر بطرق التدريس والطرق تتأثر بالمحتويات وبالأهداف، وكلها عوامل تؤثر على التقويم. وهذا التأثر – إذا كان سلبيا – يؤدي بالضرورة إلى مراجعة وإعادة النظر فيها قبله. ويجدر بنا ألا نضع التقويم آخر ركن من هذه الأركان، بل ينبغي أن يكون عملية مصاحبة لطرق التدريس، وتنفيذ المنهاج، بحيث لا يمكن للعملية التعلمية / التعليمية أن تؤتي ثمارها اليانعة بدون مراقبة مستمرة. وبهذا حينما ((نبدأ عملية التعليم / التعلم نبدأ معها عملية التقويم، سيران جنبا إلى جنب دون تخاذل أو تباطئ إحداهما، فيتابع المعلم جلسة التلاميذ، وانتباههم وشرودهم، أسئلتهم وعلامات القلق أو التعب وعلامات الفرح والارتياح، أو الملل أو النفور)) ومن هنا يبرز بعد هام في مسار التقويم التربوي لكونه يشكل انسجاما كليا مع الوظيفة التعليمية. إذا مهما بلغت درجة المعلم من الدقة والتمحيص والمراجعة لتحديد أهداف دراسة بغرض إيصال المعلومات هادفة ناجعة، فلن ينتظر الكمال المنشود في حالة ظهور إمارة من إمارات القلق أو العبث أو الشرود على وجوه متعلميه، وعليه فالتقويم لا يشمل قياس التحصيل فحسب، وإنما كل اتجاهات المتعلمين وميولهم، وطريقتهم في العمل والتفكير، وعاداتهم، وتكيفهم الفردي والاجتماعي»[1].

"فالتقويم الحقيقي يعني كل وحدة من وحدات الدرس، كل خطوة من خطواته، يتابع المعلم خلالها كل النبرات، يهتم بالجزئيات الخلفية أكثر فيثبتها مبينا أهميتها للإقناع، ثم التطبيق، يناقش فيما فات ويستعصي الخبرات لابد أن يرتبط بمنهجية

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 300.

تنظيم سير الأعمال لدى المعلم، ومن ثم تبدو الرؤية جلية للاكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلم"[1].

"ولنجاح عملية التقويم لابد من توافر بعض المبادئ والأسس العامة منها:

- **الشمول:**

ويقصد به عدم اقتصار التقويم على جانب واحد من أهداف العملية التعليمية وغض النظر عن بقية الجوانب: إذ لا ينبغي أن يتناول أطراف العملية التربوية كالمعلم والمتعلم وامتداده إلى المناهج الدراسية، فالأهداف، فالمحتويات، فالطرائق والأنشطة والوسائل التعليمية، والتقييم والتجهيزات"[2].

- **المعلم**

«إن الطرفين الفاعلين في الوضع التربوي هما: المعلم والمتعلم ومعرفة الثاني وخصائصه واحتياجاته ضرورية بالنسبة للأول للتأثير عليه بنجاح.

والمعلم أو المربي (التحضيري) هو الذي يعرف كيف يوجه المتعلم، وكيف يأخذ بيده ليقوده بمهارة إلى الهدف الذي يرمي إليه، مثيرا فيه حيوية وفضولا يؤديان به إلى الوقوف بنفسه على الحقائق المرصودة. فالمعلم أصبح بمثابة الدليل البصير القادر على تدريب متعلمه كيفية مواجهة المشاكل وإيجاد الحلول المناسبة بنفسه لقول "روبرت ماجر" أن المعلم يعني أن تقود المتعلم نحو سلوكات معينة قابلة للملاحظة والقياس»[3].

ونظرا لهذا الدور المنوط به، فإن المعلم، مثله كمثل المتعلم . يخضع لتقويم مستمر، لكون فشل المتعلمين، غالبا ما يكون المعلم سببا مباشرا فيه، إن لم يتم إعداده إعدادا كافيا، أو يحقق في انتهاج استراتيجيات مناسبة للموقف التعليمي، أو يقصر في تحديد الأهداف، في الإتباع أساليب مناسبة للنشاط[4].

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 301.

[2] – نفسه ، ص 302.

[3] – نفسه ، ص 302.

[4] – نفسه ، ص 303.

- المتعلم

هذا الطرف المحوري للعملية التعليمية / التعلمية ينبغي ألا ينصب اهتماما في تقويمه على جانب واحد لديه فقط كما هو سائد في سائر مؤسساتنا التعليمية النظامية، وإنما ينبغي أن يشمل جميع الجوانب الشخصية كالجانب العقلي / الإدراكي وقدراته على التحليل والتركيب والتطبيق بما في ذلك تحويل وتأويل وتلخيص وتقليص، الجانب الانفعالي / ألتأثيري من تقبل وإقناع، واستجابة، ومشاركة بناءة في النشاطات الجماعية، واحترام الرأي الغير، ولباقة في المعاملة، والجانب الحس حركي، وهي الجوانب التي تسعى التربية تنميتها لديه كلية متكاملة وإذا كان نجاح المتعلم متوقفا على ما يجنيه من معارف متنوعة فإنه من جهة أخرى، رهين بحن استغلال لمؤهلاته واستعماله لهذه المعارف، لأن المهم ليس في أن يقبل المتعلم الحقيقة المعرفية لكن أن يتجاوزها، وألا يرضى بعلامات الاستفهام الموجودة من قبل، بل أن يعرف كيف يطرح الأسئلة، وألا يكتفي بتطبيق القواعد، بل أن يعرف كيف يكتشفها أو كيف يستنتج قواعد أخرى خفية كامنة[1].

يقول "مونتيني .Montaigne " : « يجب أن لا يسال التلميذ عن كلمات أمثولاته فقط، ولكن عن المعنى وعن الجوهر هذه الأمثولات وعن الفائدة التي جناها منها ليس بشهادة ذاكرته بل بشهادة حياته. ثم ما هي الجدوى أن يتعلم التلميذ ؟ جدواه أن يتصرف بما تعلمه على مائة وجه، وأن يلائمه عددا كبيرا من المواضيع ليثق بأنه تمكن مما تعلم حتى أصبح ما يعلمه علما يخصه...» [2] أما شحن الحافظة عند التلميذ لنمد ذاكرته، فلا يعدو كونه شبيها بابتلاع اللحم نيئا لتتقيأه المعدة كما ابتلع، فالمعدة لا تستطيع أن تقوم بعملية الهضم ما لم يكن الطعام مطبوخا ممضوغا... «هكذا يجب أن يكون حال التلميذ مع مستعاراته من الغير لكي يصهرها في ذاته، ويغير شكلها، ويحولها إلى انتاج خاص به، فنحكم له أو عليه بالنظر إلى ما هو له...» [3].

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 303.

[2] – نفسه ، ص 303.

[3] – غاسوت ميالاري ، مدخل إلى التربية، ترجمة نسيم نصر– منشورات عويدات – بيروت 1980.

- المناهج:

يشمل التقويم – كذلك– المنهاج الدراسي الذي قد تشوبه بعض العيوب، وقد يساعد توزيعه على المخطط السنوي كعدم مراعاة التدرج المنطقي للدروس، وعدم مراعاة تناسقها واندماجها فتنعكس نتائجه سلبا على مجهودات المعلم من جهة، وعلى تحصيل التلاميذ من جهة ثانية...[1].

- الأهداف:

تعتبر الأهداف مدخلات (in put) أساسية في عملية التعليمة التعليمية وذلك في مرحلة التحديد والصياغة الإجرائية، وتعتبر أيضا مخرجات (out put) للفعل التعليمي التعلمي من خلال بلوغها وتحقيقها لأنها تصبح نواتج لعملية التعلم. لذا ، فإن الاعتناء بها، والدقة في أرجأتها، من حيث التجريد والصياغة ضرورة حتمية لا مفر منها[2].

- الاستمرارية :

إن برنامج التقويم الناجح هو الذي يساير التعليم خطوة بخطوة من بدايتها إلى نهايتها، يتابع المعلم قدرات تلاميذه واستعداداتهم ومدى مواكبتهم للفعل التعلمي، كما يعاين جلستهم وانتباههم أو شرودهم، علامات القلق والارتياح البادية على وجوههم، ويتابع أسئلتهم ومناقشاتهم، وطريقتهم في طرح المشكلات، معاملاتهم وانسجامهم مع زملائهم أو انعزالهم، تجاوبهم مع مختلف النشاطات[3].

ويكون للتقويم فعالية أكثر عمقا، حين يساهم أولياء التلاميذ (الأطفال بالنسبة للتحضيري) في متابعة أعمال ونتائج أبنائهم فينسقون أعمالهم مع المعلم وتتكامل مجهوداتهم لإيجاد الحلول لما قد يكون سببا في تعثرهم.

إن مصلحة التلاميذ تفرض تكثيف عمليات التنسيق والتشاور والاتصال المباشر بين المعلم والأولياء، لكن يجب أن لا يشعر التلميذ بذلك، ولا يعتقد أن هذا

---

(1) – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 304.

(2) – نفسه ، ص 304.

(3) – نفسه ، ص 304.

الاهتمام يعني وضعه تحت ديمومة المراقبة التي من شانها الملاحقة والترهيب والضغط والتوتر النفسي، والحد من حريته، وعدم الثقة فيه... ونوصي المعلم والولي، وهما يقومان بهذه المعاينة أن يحتاطا بكامل الحيطة والحذر لأن ما نخشاه أن تسرب هذه الشكوك والظنون إلى نفسية التلميذ فتكون لها انعكاسات سلبية على حياته الدراسية[1].

النظرة القديمة إلى التقويم

لقد ألفنا – من خلال نظام التعليم القديم – ربط مفهوم التقويم بالنتائج النهائية للعملية التعليمية، والنقطة التي يحرز عليها التلميذ نتيجة تحصيله وامتصاصه للمعارف المقدمة له، ونتيجة قدرته على استعادة هذا المخزون المعرفي المدخر. كاملا غير منقوص عند الطلب، وكان أهداف التعليم هي مجرد حشو أذهان التلاميذ بأكداس وتراكمات من المعلومات في حين تنص الأهداف التعليمية على تكوين شخصية متكاملة عمليا وجسميا ووجدانيا وأخلاقيا[2].

«إن التقويم –بهذا المفهوم– بالنسبة إلى المعلم وسيلة للضبط والترهيب والعقاب والثواب... ، وبالنسبة للتلاميذ وسيلة للزجر والعقاب والثواب – هنا – رهين بالنقطة الإيجابية المستندة، لذا نجد التلاميذ يتخوفون كثيرا من هذه العملية، فيبذلون قصارى جهدهم ويحفظون دروسهم عن ظهر قلب إرضاء لمعلميهم وأوليائهم وقد يلجؤون إلى انتهاج طرق غير مشروعة في الحصول على النقطة المرضية، وقد يتفنن بعضهم في أساليب الغش والنقل»[3]. هكذا كان ينظر إلى التقويم على أنه مهمة تتوقف عند إسناد النقطة للتلميذ مع بعض الملاحظات. هذا التقدير الكمي لم يكن مبينا على أسس علمية تخضع لمقاييس ومعايير مضبوطة. كما أن التقدير الكيفي (الملاحظات) لم تكن إيجابية بحيث توجه المتعلم إلى نقائصه ومواطن

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 304.

[2] – ينظر: جماعة من الباحثين: "معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك – " سلسلة علوم التربية 9، 10، مطبعة النجاح الجديدة، 1994– ص 20.

[3] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 307.

ضعفه وكيفية سد ثغراته، إذا كان يكتفي بمصطلحات جافة لا تغني ولا تسمن من جوع، كقولهم (ضعيف، متوسط، حسن، جيد...).

«إن أهداف التدريس بهذا المنظور، نركز على الجانب المعرفي دون أدنى اهتمام ببقية الجوانب التي يسعى الفعل التعليمي بتنصيبها لدى المتعلم ويصفه عامة، وهي جوانب تتعلق بالمجالات الوجدانية والنفسية الحركية، لذا لم يكن عمل المعلم التقويمي يتطلب منه عناء كبيرا بحيث يعتمد في اختباراتهم المدرسية والامتحانات على اسئلة منبهة ومثيرة لذلك المخزون المعرفي المتراكم، وقد يكتفي بذكر عنوان الدرس فقط، فيكون حكمه على نجاح التلميذ أو فشله، مؤسسا على مدى قدرة هذا الأخير على استعادة هذه المعارف وهذه البضاعة التي اؤتمن عليها»[1].

النظرة الحديثة للتقويم

«لقد تزايد الاهتمام بدراسته من جميع جوانبه: نموه، إمكانياته، خصائصه، كيفيات تعلمه... حتى غدا مركز اهتمام داخل المناهج التعليمية بعد أن كانت المعرفة تنفرد بهذا التمحور، انطلاقا من المهارات التي تمكنه من مادة تخصصه لكي يستجيب بشكل فعال لمتطلبات هذا التغيير الطارئ، وهذه المواصفات المهارية التي قدرات وكفاءات قابلة للاكتساب عن طريق التكوين والتدرب عليها»[2].

هذا المنظور الجديد غير النظرة على التقويم وغير مدلوله فلم يعد محصورا في نتائج التعليم، بل أصبح في المدخل والتحليل والمخرج، يسعى إلى تحقيق أعراض ووظائف محددة، هذه الوظائف حددها الباحث "كيرنيت (Querner.J)"[3] كاتالي:

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 308.

[2] – نفسه ، ص 308.

[3] – ينظر: Delormec : L'évaluation en question, édition EST, Paris, 1987, p 245.

I- تقويم أولي

1- وظيفة توقعية Fonction pronostique
- إعطاء خطة لحل المشكلات تقوم على:
- تحليل وضعية (الأشخاص)، الموارد، المتطلبات
- صياغة الوضعية في شكل
- مظاهر وسمات محددة
- تحويل هذه المعطيات على مشكل[1]

2- وظيفة تشخيصية Fonction diagnostique
- استعمال تفكير توقعي لإنقاذ مشكل حلوله:
- صياغة الأهداف
- تنظيم عمليات حل المشكل

- التقويم التشخيصي Evaluation Diagnostique

في الواقع إن كلمة "تشخيص" لا يختص بنوع معين من أنواع التقويم لأنها تنطبق على جميع أنواع التقاييم التعليمية، لكون التشخيص إجراء عملية يرمي إلى الكشف عن مواطن القوة لدى التلميذ قصد تعزيزها وتشبثها، كما يسعى إلى الكشف عن ثغرات التعلم لديه، والتي يستدعي إجراء عملية تصحيحة وعلاجية مستعجلة.

إن المعلم يقوم في بداية التدريس لتشخيص المنطلقات ويقوم اثناءه لتشخيص مدى متابعة التلميذ لسيرورة الفعل التعليمي ويقوم في نهايته لتشخيص المنتوج لذا فإن عمليات التقويم التعليمي الثلاثة هي عمليات تشخيصة بالدرجة الأولى من عادة المعلمين أن يقيموا في بداية السنة الدراسية مراجعة عامة يقيمون من خلالها مكتسبات التلاميذ ذات العلاقة المرجعية بالمنهاج الجديد. وهم بهذه المراجعة يقومون بالعمليات الثلاث[2]:

---

[1] - عن معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص: 343.

[2] - عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 311.

«* عمليات استرجاع وتحسين المعارف والمهارات والقدرات التي يفترض توافرها لدى التلاميذ.

* عملية تصحيح هذه المكتسبات لما قد يطرأ على فهمها من تأويل خاطئ.

* عملية تعزيز وتثبيت على درجة التحكم فيها من خلال تمارين تطبيقية مركزة. وتتصدر هذه المراجعة كل فعل تعليمي أو وحدة تعليمية، من خلال أسئلة دقيقة هادفة بغية الوقوف على مستوى التلاميذ الفعلي وعلى سلامة مكتسباتهم القبلية، واطمئنان المعلم على مدى تحكمهم في استخدامها لأنها ستكون الأساس الذي سيعتمد عليه تأسيس المعطيات الجديدة، والتعرف على مدى استعداد المتعلمين لتقبل المعارف والقواعد المستهدفة»[1].

«إن الهدف الأساس من هذا التقويم أكثر منه وصفي لأنه يرمي إلى كشف مواطن الضعف لدى التلميذ من اجل علاجها قبل الاستمرار في مده بتراكم معرفي جديد قد يتكس لديه دون فهم واستيعاب ينجر عنه تراكم النقائص والفجوات التي ستكون سببا في فشله وتأخره كما يرمي هذا التقويم إلى معرفة مدى تحكم التلميذ واتقائه سببا في فشله وتأخره. كما يرمي هذا التقويم إلى معرفة مدى تحكم التلميذ واتقائه للتفاصيل والجزئيات والعلاقة بينهما ومدى قدرته على توظيفها وتعميمها على المواقف الجديدة»[2].

«إن التقويم التشخيصي لا يولي عامل السرعة الأهمية التي يوليها إلى التحكم في الخبرات والمهارات المعرفية، كما يولي أهمية كبيرة للنقطة التي يمنحها المعلم للتلميذ بقدر ما يهتم بتحليل الأخطاء والإسراع في تداركها .

وبهذا فإن من أهم وظائف التقويم التشخيصي تمكين المعلم من الوقوف على الصعوبات والعراقيل . قبل بداية الفعل التعليمي التي يعاني منها المتعلم وتعوق تعلمه والتي تقتضي عناية آنية خاصة»[3].

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 311.

[2] – نفسه ، ص 312.

[3] – نفسه ، ص 312.

ولقد حدد "دوريل – Durell" [1] أسباب هذه المعيقات في:

* قلة استعداد التلاميذ في أداء مهامهم.
* نقص معرفي لعناصر اساسية معينة.
* عدم ملائمة المحتوى لقدرات التلاميذ وميوله.
* عدم انسجام المحتوى من طاقة التلميذ الاستيعابية.
* عدم قدرة التلاميذ على تقييم ترجمة المفاهيم.
* اكتساب التلميذ عادات مشينة تحول دون تطوره.
* انعدام الدقة لديه في معالجة الأمور.

– التقويم التكويني Evaluation formative [2]

ينقسم الدرس على مجموعة من المراحل يبتغي المعلم من ورائها هدف الدرس الخاص إلى مجموعة أهداف وسطية (Objectifs intermédiaires) أو مرحلية (partiels) يراعي فيها التبسيط والتراتبية، هذا الجزء يسمح له بضبط عمله السير فيه بخطى لكنها ثابتة ، إذ لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تلاميذه من المعارف والمهارات المرصودة، وبالتالي فإن الانتقال إلى الهدف الموالي رهين بمدى بلوغ الهدف السابق: هذا يقتضي إجراء عمليات تقويمية تطبيقية (شفوية أو كتابية) عن طريق أسئلة دقيقة هادفة وسريعة تستهدف مدى تحقق أهداف المرحلة والوقوف على الصعوبات والعراقيل التي مازالت تعترض مسار التلاميذ قد تكون حاجزا في طريق الفهم والاستيعاب للمعلومات اللاحقة، خصوصا إذا كانت المعارف اللاحقة مؤسسة على ما سبق.

«هذا التقويم المرحلي هو التقييم التكويني، هو بمثابة نظام ضابط (system de régulation) يتيح للمعلم والمتعلم كليهما تصحيح سيرورة الفعل الديداكتيكي عن كثب، كما يتيح لكليهما قياس درجة التحكم في الفعل التعليمي، إذا هو بمثابة تغذية راجعة بالنسبة:

---

[1] – ينظر: DE LANDSHEERE GILBERT, Evaluation continue et examen . Bruxelles 1986- p68

[2] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 313.

* للمعلم: قدرته وكفاءته في التخطيط والتنظيم والتنفيذ ومدى نجاعة الطرائق والأنشطة والوسائل الموظفة لهذا القصد.

* للمتعلم: قدرته على التحصيل والإدراك على مسايرة البناء المعرفي وتجاوزه للصعوبات التي تقد تحول دونه ودون الفهم وقدرة الاستعمال»[1].

"إن التقويم التكويني بهذا المفهوم هو جزاء عملي آني وسريع يتخلل وتيرة الفعل التعليمي / التعلمي ويسايره جنبا إلى جنب، به تتوج كل مرحلة من مراحل الدرس أو مقطع من مقاطعة للتأكد من مدى بلوغ الهدف الإجرائي.

يتم التقويم التكويني عن طريق حوار عمودي هادف أو تمارين تطبيقية سريعة تنجز آنيا تستهدف جزء واحدا من الدرس.

ويحبذ في هذا استخدام طريقة " لا مارسيار " التي تضمن مشاركة كل التلاميذ في العملية كما تسمح للمعلم بالتعرف على إجاباتهم في وقت وجيز جدا"[2].

وأخير نذكر أن الغرض من التقويم التكويني لا يعني منح نقطة للمتعلم بل يعني التعرف على الصعوبات والمعوقات والثغرات والآثار السلبية من حيث الفهم والاستيعاب وقدرة الاستعمال التي أفرزها التقويم من أجل تصحيحها لها قبل تفاقمها.

ويحدد "دولاندشير" وظائفه الأساسية في:

* إخبار المدرس والتلميذ عن درجة تحكمها في تعلم معين.

* كشف صعوبات التعليم.

* كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات[3].

- **التقويم الإجمالي Evaluation sommative**

«هكذا نلاحظ أن عمليات التقويم التعليمي تتكامل، من تشخيص للمكتسبات قصد تحديد وضعية الإنطلاقة، إلى ضبط سيرورة الفعلي الديداكتيكي بكل مكوناته، إلى تقويم نهائي للمنتوج»[4].

---

(1) – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 313.

(2) – نفسه ، ص 313.

(3) – ينظر: De Landsheere Gilbert, Evaluation continue et examen. Bruxelles 1986- p68.

(4) – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 314.

إن فحص هذا المنتوج وقياسه وتحليله ومقارنته يسمح للمعلم بالوقوف على وظيفة تقويم التحصيل الاجمالي المتمثلة في[1]:

* التعرف على مدى ملائمة التراكم المعرفي والمهاري المستهدف ومستوى التلميذ الحقيقي.
* التعرف على ملائمة الأهداف المنتظرة وحاجات التلميذ.
* التعرف على درجة مسايرة التلميذ وتتبعه لمجريات البناء.
* التعرف على الصعوبات والعراقيل التي تعوق مسار التلميذ وتطوره ومدى كثافتها.
* التعرف على مدى نجاعة الطرائق والوسائل والأنشطة الموظفة.
* التعرف على مدى تحكمه في المعارف والمهارات المعالجة، ومدى قدرته على تعميمها واستخدامها في المواقف المتنوعة.
* لتعرف على مدى فعالية أدوات التقييم المستخدمة، وسلامة اختيارها.
* اتخاذ تعذرية راجعة لعمل كل من المعلم والمتعلم.
* اتخاذ قرارات حسب المواقف.

انطلاقا من هذه الوظائف فإن التقويم الإجمالي لا يختص بجزء معين من الدرس كما هو الشأن بالنسبة للتقويم التكويني، إنما هو مثلما تدل عليه تسميته – كلي ونهائي وإجمالي يمحص مدى تحقيق الأهداف النهائية المتوخاة ويكشف عن الفارق بينهما وبين الأهداف المحققة، لذا فإنه يتموقع:

* في نهاية درس أو وحدة تعليمية أو فصل دراسي: والتقويم الإجمالي، هنا تقويم محكي (Evaluation critèriée) بحيث يرمي إلى قياس الفارق إلى الأهداف المنشودة والأهداف المحققة فعلا من أجل إدماج عمليات تصحيحية لتدارك النقائص وسد الفجوات, وهي عملية تعتمد على[2] :

* الأهداف كمعايير لقياس المردود التعليمي.
* بناء أدوات التقييم انطلاقا من أهداف محددة ومضبوطة.

---

[1] – عبد المؤمن يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 314.

[2] – نفسه ، ص 316.

والتقويم الإجمالي، هنا ليست عملية نهائية، بل عملية تمهيدية تشخيصية لعملية لاحقة تؤسس على مقارنة نتائج التلاميذ، وهي عملية الدعم والتصحيح.

في نهاية السنة الدراسية: وهو تقويم معياري (Evaluation normative) وهو معمول به في نظامنا التربوي، بحيث يتم نتيجة لمقارنة نتائج تلاميذ القسم، ترتيب التلاميذ، للحكم عليهم من حيث استعداداتهم وقابليتهم للانتقال إلى قسم أعلى أو تكرار السنة الدراسية.

* في نهاية الطور أو المرحلة التعليمية، هو تقويم توقعي (Evaluation pronostique) يمكن من التوجه والانتقاء:

1- التوجيه ويقصد به تصنيف التلاميذ حسب مستويات القدرة العقلية والمستوى أو حسب اهتماماتهم وميولهم وتوجيههم نحو شعب متجانسة وفق مؤهلاتهم وإمكانياتهم.

2- الانتقاء: يقصد به إقصاء بعض الفئات التي أثبتت عجزها في مواصلة التعليم، ويحكم عليها إما بتكرار السنة الدراسية أو إحالة العاجزين منهم على الحياة العملية بعد مزاولة فترة من التكوين المهني. [1]

"لذلك نلخص التقويم على ثلاثة مراحل :

* المدخلات (in put) ⟵ تقويم تشخيصي Evaluation diagnostique

** السيرورات (processus) ⟵ تقويم تكويني Evaluation formative

*** المخرجات (out put) ⟵ تقويم المنتوج Evaluation produit

و التأكد من إمتلاكها وتحيينها قصد متابعة الدرس الجديد واستعاب محتوياته، وهي مرحلة من الدرس التي ألفنا التعبير عنها بـــ" مراجعة أو تمهيد" والتي يقصد منها خلق الجو المناسب للتعلم واعتمادا على الإثارة الفكرية"[2].

2) "أما التقويم التكويني، فهي عملية وسيطية متتالية تتم قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية.

---

[1] – جماعة من الباحثين: "معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك – " سلسلة علوم التربية 9، 10 ، مطبعة النجاح الجديدة، 1994- ص 131.

[2] – نفسه، ص 131.

ووظيفة التقويم التكويني حسب "دولاندشير (Dolandshiarg) هي:

أ- اخبار المدرس والتلميذ عن درجة تحكمهما في تعليم معين.

ب- كشف صعوبات التعليم.

ج- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات". [1]

ويسعى التقويم التكويني "حسب بيرزييا Birzea cezar " إلى: ((فحص مستمر لتقدم التلاميذ تعلمهم قصد التمكن من تحقيق الأهداف في مستوياتهم القصوى لجميع التلاميذ وبالتالي إقصاء مشكل التعثر)) [2]

3) أما تقويم المنتوج فهي تلك العملية التطبيقية التي نخلص بها المرحلة التنفيذية للدرس للتعرف على التحقيق الفعلي للأهداف ومدى تحصيل التلاميذ.

فنقيم بذلك، مقارنة للنتائج المتوقعة والنتائج الفعلية، وتحديد الفارق بينهما لإقامة بيداغوجية من نوع أخر فهي الدعم والاستدراك.

"إنّ البعد البيداغوجي للتقييم ضروري بالنسبة للتلميذ إذ لا يمكنه الاستغناء عن الحكم على ما يفعل ليتموضع بالنسبة لتعلمه وتدرجه وبالنسبة للأهداف المسطرة".

إن الإنسان قد جبل على حب المعرفة وإشباع فضوله بالبحث عن الحقيقة منذ فجر التاريخ، ومن يوم أن وجد آدم عليه السلام على كوكب الأرض إلى انتهاء حياته وانقراض سلالته، فقد شاع فغي سننه محاولة الكشف عن الفضيلة.

إن تمجيد العقل في حكمة المثل العليا ونقد الحواس التي لا يمكن أن يعتد عليها في الوصول إلى المعرفة لأنها مصدر الخطأ ، بل الابتعاد عنها يوفر للإنسان الوسائل والسبل لإدراك الفضيلة، التي تسمح له بتسيير نفسه وإدراك ذاته الإنسانية السامية سمو الذات العليا، والابتعاد عن الذات السفلى التي تحط من قيمة الإنسان، هذه الحقيقة العقلية بقيت ناقصة.

---

[1] – جماعة من الباحثين: "معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك – " سلسلة علوم التربية 9، 10 ، مطبعة النجاح الجديدة، 1994– ص 131

[2] – أندري غانيو، "طريقة أخرى لتقييم التلاميذ"، سلسلة ترجمة المركز، 2011 ، ص 49.

تعريف المنهاج اصطلاحا:

تمهيد :

«العمل الناجح هو الذي يتم بناءه على أسس التخطيط العلمي وأن تلعب البرمجة فيه أدوارا أساسية، من حيث الأهداف وتصميم الخطة واختيار الطرق والوسائل المناسبة الأكثر فعالية من حيث المردود، لأن العمل العشوائي لا ينفع الإنسان بل يضره، فيبذل مجهودا جبارا وينفق أموالا كبيرة ويختص وقتا طويلا دون أن يحقق النتيجة المرجوة من ذلك.

يراعى في بناء أي منهاج دراسي شروطا علمية دقيقة من شأن ذلك أن يحسن المردود المدرسي ويدفع مستوى المتعلم على الأفضل، فكلما تحسن مستوى التعليم في المجتمع، كلما دفع به إلى النمو وبناء الفكر التربوي المبدع»[1].

إن المدرسة تلعب دورا أساسيا في المجتمع معليه يتطلب من القائمين عليها، أن يتبنوا المناهج المدرسية بطرق علمية ومنطقية فتنظم فيها الخبرة الاجتماعية والمعرفية والعلمية والنفسية التربوية.

«– يرى عبد اللطيف فؤاد إبراهيم : (مفهوم المنهاج الدراسي غالبا ما يعني المواد الدراسية) إن المنهاج الدراسي هو مجموعة من المواد المدرسية، التي تقررها الهيئة المسؤوله عن التدريس باعتبار أن المادة العلمية التي يحتويها المنهاج هي كفيلة بإكساب التلميذ الخبرة والمعرفة التي تنمي شخصيته وتمده بقيم علمية وأخلاقية واجتماعية ...الخ التي تؤهله لأن يندمج في المجتمع ويتكيف مع البيئة الطبيعية والفيزيائية»[2].

«يؤخذ على هذا التعريف أنه لم يعط أهمية لخبرة التلميذ، التي لا يمكن إهمالها في أي نشاط تربوي، باعتبارها عنصرا فعالا في بناء شخصية المتعلم، التي تمنحه الثقة بالنفس من حيث إنها تنطلق من حياته وتعود إليها، لأن الحياة حقل خصب تبعث الحيوية في الحقائق والمعرفة المكتسبة تجعلها مستمرة التجديد، إلى أن

---

[1] – عسعوس محمد ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة ، تيزي وزو، ط1، 2012، ص 85.

[2] – نفسه ، ص 86.

تصبح جزء من شخصيته لا ينفصل عنها، كما أن للطريقة التربوية والوسائل التعليمية، تلعب دورا أساسيا في تنمية شخصية التلميذ وإكسابه المعرفة»[1].

«فقد استعمل أفلاطون مفهوم المنهجية بمعنى البحث أو النظر»[2].

لا يستطيع المعلم تبليغ الرسالة التربوية إذا لم يحدد له في المنهاج الدراسي الغايات والمقاصد من شأن ذلك أن يجعله يتخبط خبط عشواء.

«إن تحديد الهدف يمكن المعلم من تحضير ما يتطلبه موضوع الدرس من معرفة وخبرة واختيار الطرق التربوية والوسائل التعليمية لتحقيق الهدف هذا من جهة من جهة أخرى، فإن المربي لا يستطيع التأكد من تحقيق الهدف بمجرد تخمين، إلا إذا قوم درسه بطريقة علمية، وهذا يتطلب معرفة دقيقة للأهداف.

– يؤخذ تحفظ على هذا التعريف بأنه لم يأخذ في الحسبان الهدف وخبرة التلميذ والطرق التربوية والوسائل التعليمية والتقويم.

– يعرف هاس المنهاج: (بأنه جميع الخبرات التي يمر بها المتعلمون في برنامج تربوي يهدف على تحقيق أهداف عامة عريضة، وأهداف تدريس خاصة مرتبطة بها وتخطيطها للأهداف و المحتوى وطرق التدريس والتقويم)»[3].

«إن مفهوم المنهاج الدراسي عند هاس ، أنه خطاطة تشمل الخبرة التي يكتسبها التلميذ من محيطه الطبيعي، من خلال احتكاكه بالطبيعة ومحيطه الفيزيائي. وأيضا احتكاكه بالأشياء المادية ومحيطه الاجتماعي من خلال معاشه مع بني جنسه، والدخول معهم في علاقات وأيضا المادة المعرفية، التي بناها الإنسان عبر مختلف الأزمنة والأمكنة التي تساعد المعلم على تحقيق الهدف. مما لا شك فيه إن كل هذه العناصر المذكورة في التعريف السابق تترك أثرا إيجابيا في بناء شخصية التلميذ.

---

[1] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ص 86.

[2] – خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور النشر والتوزيع ، الجزائر، 2008، ص 26.

[3] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ص 85.

يقول بلوم في بناء المنهاج: (يجب أن يكون مرتبطا بنظرة المدرسة للحياة الطيبة في المجتمع الطيب؟ ما هي القيم الهامة؟ ماهي العلاقة بين الإنسان والمجتمع وبين الإنسان والإنسان؟)»[1].

«يوضح بلوم مرجعية الأفكار التي تستمد منها الأهداف والمعرفة والخبرة التي تنشطها المدرسة من خلال نظرتها للحياة وخبرتها، التي تمثل وجهة نظر المجتمع، التي تنوب عنه في تنشئة الأجيال الناشئة، من خلال حياتها الحاضرة وأيضا ما نوع القيم التي يتبناها المجتمع؟»[2] .

من خلال التعاريف السابقة الذكر نستخلص ما يلي[3]:

1- التقديم : يقدم المنهاج المدرسي للتلميذ في المدرسة.

2- المرجعية : الانطلاقة في العمل التربوي، من الإنسان في المجتمع ونظرته للحياة المستقبلية في هذا المجتمع أو ذاك.

3- المعرفة : يحتوي المنهاج المدرسي على المادة المعرفية التي توضع لمستوى دراسي معين.

4- القيم: من يسهر على بناء المنهاج، ينطلق من تساؤل حول نوع القيم الأساسية في نظر المجتمع؟ وما ترتيبها فيه؟

5- القيم الإنسانية : المنهاج يشمل قيم إنسانية ، التي هي فوق المجتمعات.

6- الهدف التربوي : يشمل المنهاج المقاصد التي يسعى المجتمع بلوغها وتحقيق نمو شخصية التلميذ.

7- الخبرة : يحتوي المنهاج المدرسي على الخبرة التي اكتسبها التلميذ.

8- المحتوى : يشمل المنهاج المادة المعرفية التي تحقق هدف المنهاج.

---

[1] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ، ص 86.

[2] – نفسه ، ص 87.

[3] – نفسه، ص 88.

9- التخطيط : للقيام بالفعل التربوي المخطط، يفترض من المعلم أن يتبع مراحل في الإنجاز بدءا من تحديد الهدف، إلى وضع خطة للإنجاز ثمّ تنفيذها وتقويم المردود المدرسي.

10- طرق التدريس : ما هي السبل التي يتبعها المعلم لتحقيق الأهداف؟ وكيف يوظف الوسائل والطرق التربوية لتحقيق أهداف التربية؟

11- التقويم : ما هي القواعد العلمية والتقنيات لمعرفة نتيجة الفعل التربوي؟

خلاصة إنّ المنهاج هو عبارة عن برنامج معرفي علمي يحتوي على غايات النظام التربوي والأهداف والكفاءات والمحتويات في مختلف المواد زيادة على البرنامج يشمل الطرائق البيداغوجية والتقويم/التقييم.

«والمنهاج والمنهج لغتان، كلاهما الطريق الواضح البيّن المستقيم وكذلك النهج بفتح وسكون»[1].

التربية :

– مفهوم التربية

تمهيد :

«إن مفهوم التربية كثيرا ما تستعمل في حياتنا اليومية، فنقول على سبيل المثال فلان مرب، ونقصد به متخلق أي مهذب يتصف بالأخلاق الحميدة، ويحمل قيم أمته التي نمت خلال أجيال وأجيال. وله علاقات اجتماعية حسنة مع الناس.

ويقول البعض منا: فلان مربي الأطفال بمعنى معلم فيقوم بتعليم الأطفال القراءة والكتابة ومختلف العلوم والفنون والآداب، معنى ذلك أنه يهذبهم إلى أن يستقيم عودهم ويبلغوا النضج، ليصبحوا أعضاء صالحين في مجتمع الكبار، يقومون بوظائف وأدوار اجتماعية فيه»[2].

---

[1] – رضوان محمد حسين النجار، "اللآلئ المنظومة"، مطبعة برصالي تلمسان، الجزائر، ط1، 2008، ص 44.

[2] – عسعوس محمد ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، المرجع السابق، ص 9.

يحق لنا أن نطرح سؤالا حول معنى التربية. هل مفهوم التربية يقتصر على الجانب الخلقي، أم أن له مفهوما أوسع؟ للإجابة عن هذا السؤال يجدر بنا الرجوع إلى علماء التربية، لمعرفة رأيهم في هذا الموضوع.

- تعريف التربية لغة:

إن كلمة تربية في اللغة الأجنبية (Education) هي من أصل لاتيني، ثم انتقلت إلى اللغات الأوروبية، ففي الإنجليزية مأخوذة من اللاتينية بمعنى القيادة وجاء في قاموس بويسون، على لسان دركايم، لقد دخلت كلمة تربية، إلى اللغة الفرنسية بفضل علماء عصر النهضة، حيث جاء في قاموس روبرت انتن 1549 بمعنى التغذية، ويشير فوكليه في معجمه التربوي إلى الفعل اللاتيني (Educar) يفيد معنى التنشئة، وأن كلمة تربية تستعمل للإنسان ولغير الإنسان[1].

ونجد كلمة تربية، في اللغة العربية لها معان كثيرة فنقول: الربان وتجمع على وزن ربابنة وربابين بمعنى رئيس الملاحين، ومنه المثل القائل: (رب أخ لك لم تلده أمك) وإذا لحقته ما جردته من فعل الفعل، وجاء في ملحق منجد اللغة والأعلام، ربو تربية بمعنى التغذية والتنمية ومنه تربية الأطفال، بمعنى التنشئة وتربية الشباب، ويفيد تنمية قوى الإنسان العقلية والبدنية والروحية وجاء في القرآن الكريم: ﴿ ويربي الصدقات ﴾ (صدق الله العظيم) أي يزيدها وينميها نستخلص من التعريف اللغوي ما يلي:

"إن كلمة تربية تفيد:

- التنمية
- التغذية
- التنشئة
- القيادة

كلمة تربية تستعمل للإنسان وغير الإنسان. وبالنسبة للغة العربية، قد دخلت هذه الكلمة حديثا في مجال التربية، فقد استعمل الفلاسفة و المربون من قدماء العرب

[1] – ينظر : عسعوس محمد ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، المرجع السابق، ص 9.

المسلمين كلمة سياسة في هذا المجال، كما هو معروف عند ابن سناء وغير من الفلاسفة العرب، فقد جاء في رسالته: (سياسة الرجل وأهله وولده)" [1].

يقصد ابن سناء بكلمة سياسة تربية، فقد أطلق العرب اسم المؤدب والمهذب والمعلم والمربي عن الذي يتولى رعاية الأطفال، إلا أن كلمة مؤدب، قد انتشر استعمالها بشكل واسع في البلاد العربية، بمعنيين : أولهما الأخلاق، وثانيهما التعليم.

النموذج الأفقي:

«فالتربية خاصية إنسانية ينفرد بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية، الذي يستطيع أن يقوم بعملياتها المتواصلة وتنشئة الأجيال الصاعدة يوعي، فهو كائن حي مخلوق. كينونته تتصف بالوعي التي تحمل في ذاته وإدراك جوهر الأشياء وبصيرة الأمور، وأيضا تحمل ذاته الخلقية قيم سامية، تجعله يعيش حياته الدنيوية حياة كريمة تليق بإنسانيته، ويفترض منه الإيمان بالله الواحد الأحد، ضمن وحدة إنسانية متكاملة، تسمو عن الكائنات الحية الأخرى»[2]. لذا الأفقي يرمز إلى الانتماء إلى الإنسانية.

النموذج العمودي:

«إن التربية من حيث أنها عملية نمو تهتم بالإنسان كإنسان انتشر في الأرض، ليحتل حيزا اجتماعيا يختلف في التنظيم وطرق المعاش والبيئة والزمان عن الآخر، ومن مظاهر الناس بخصوصيتهم شعوبا وقبائل، مختلفة تأخذ أشكالا مختلفة، تأخذ أشكالا مختلفة في الحياة. إنما تصلح الواحدة منها لأحدهم قد لا تصلح للآخر مما أدى ويؤدي إلى تنوع الوسائل وال أساليب في المعاش لذا يفترض من التربية لأن تلعب دورا فعالا في تنشئة الأطفال وتدريبهم على الوسائل والأساليب المختلفة التي تصلح لبيئتهم وزمانهم قصد إعدادهم للتكيف مع الخصوصيات الظرفية، الزمانية منها والمكانية وأيضا البيئة الطبيعية والاجتماعية والمادية". فالعمودي هو الرقي والنمو للإنسانية»[3].

---

[1] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ص 10.

[2] – نفسه، ص 10.

[3] – نفسه، ص 10.

- تعريف التربية اصطلاحا

«يقول جون ديوي: (لقد فقدنا ثقتنا في العقل لأننا تعلمنا أن الإنسان في أساسه عبدا للعادة والانفعال، والفكرة القائلة بأن العادات والدوافع نفسها، يمكن أن تصبح بصيرة على نطاق واسع واجتماعي ليس إلا ها آخر).

يقول أيضا : (إن التباين مع تفاؤل العصر الفكتوري، له دلالته فيما يختص بالحاجة إلى طراز جد مختلف من فلسفة ومكان وجودها لأن ذلك العصر، لم يتساءل عن الصحة الجوهرية للأفكار القديمة، ولكنه اعترف بأن العلم الجديد يتطلب تطهيرا معينا للمعتقدات المتوارثة)»[1].

«يرى جون ديوي: أن الفكرة المبنية على النقد استعدناها من ذهننا، وذلك لأننا ارتبطنا بالعادة، التي من خصائصها التيات، التي تؤدي إلى الجمود وعدم الحركية، لأن العادة غير واعية، وذهبنا في اتجاهاتنا الحديثة بنظرة إلى المستقبل، الذي هو قفزة نحو تحقيق آمالنا وطموحاتنا وبلوغ أهدافنا، التي نسعى من وراء ذلك إلى تحقيق ذواتنا»[2].

«إن الخطوة، التي نخطوها في المستقبل، هي في حقيقة الأمر في المجهول نتائجها غير مضمونة، هذه الفكرة مبنية على أحادية النظرة أو الاتجاه لا تخلو من نقص، بحيث أنها أهملت تاريخ الإنسانية وتجاربها، التي تساعد الكائن الإنساني على تنمية ذاته.

- يعرف التربية د. محمد لبيب نجيحي بقوله: "هي عملية تشكيل وإعداد أفراد إنسانيين، في مجتمع معين وفي زمان ومكان معينين، حتى يستطيعوا أن يكتسبوا المهارات والقيم و الاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة، التي تسير لهم عملية التعامل مع البيئة الاجتماعية، التي ينشؤون أفرادا فيها ومع البيئة المادية أيضا »[3].

---

[1] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ص 15.

[2] – نفسه، ص 15.

[3] – نفسه ، ص 16.

يقول روسو "Roussau" : "إنّ غاية التربية أنّ تكوّن إنسانا قابلا لأن يتعلّم لا إنسانا متعلّما"[1].

ينظر هذا التعريف، من زوايا مختلفة لقضية التربية، فالزمان يعطي مفهوما للتربية، باختلاف الزمان يختلف مفهوم التربية، وكذلك يختلف مفهوم التربية باختلاف المكان ويضيق هذا التعريف الوسط الجغرافي والطبيعي، في نظرة الإنسان للتربية، معنى ذلك تختلف الوسائل والأدوات والطرق والتقنيات، التي تستعمل للتأثير في البيئة الطبيعية والمادية والاقتصادية والاجتماعية باختلاف هذه الأوساط، هذا الاختلاف ليس سلبا في التراث الإنساني. وإنما هو ثراء له، الذي ينمي المعرفة الإنسانية وتجاربها ويكسب الإنسان المناهج و الأدوات التي يستعملها لمعرفة جوهر هذا التراث الإنساني جاء في قول علي بن أبي طالب: (لا تربوا أبناءكم على جيلكم فهم مخلوقون لجيلهم غير جيلكم).

«التربية هي العمل التي تقوم به الأجيال الناضجة نحو الأجيال التي لم تنضج بعد" بهذا التعريف دوركايم يحمّل الصفة الاجتماعية التي تؤهله، لأن يعيش في المجتمع الإنساني، سواء كان مجتمعه السياسي أو المحلي»[2].

«يؤخذ على دوركايم في هذا التعريف صفة الالتزام التي أفرغت التربية من محتواها الإنساني، فقد أهملت الفرد كفرد له إمكانياته وقدراته الذاتية التي زودته بها الفطرة الإلهية فإذا ما توفرت الظروف والعوامل المناسبة ومنحت لها الحرية لتنمو وتتفتح أصبحت طاقات خلاقة تؤثر في الحياة مستقبلا»[3].

«إن الجانب السيكولوجي، له أهمية كبيرة في حياة الفرد. ومن جهة ثانية فإن الفرد الإنساني، لا يولد في فراغ، إنما له مجاله الطبيعي والاجتماعي والمادي الذي يدور فيه، من حيث هو كائن بشري حي يتفاعل مع محيطه.

---

[1] – عبد الله عبد الدايم، "التخطيط التربوي" ، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1980، ص 454.

[2] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ص 17.

[3] – نفسه ، ص 17.

يعرف التربية أيضا محمد الهادي عفيفي بقوله : (تعتبر التربية توجيه واعي لطاقات الفرد ونموه)»[1].

مفهوم التربية في هذا التعريف، يتجه نحو الفرد، من حيث هو الفرد له إمكانيات وقدراته واستعداداته، قصد تنميتها وبذلك اهتم بالفرد وأهمل المجتمع. "فالفرد يعيش في بيئة اجتماعية وطبيعية، كما يقول المثل العربي (الإنسان ابن بيئته) فليس باستطاعة الفرد، أن يعيش خارج بيئته لأن بقاءه مرتبط بعملية التأثير والتأثر، فهو يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها، لدخوله في علاقات اجتماعية، يحتاج على لغة واللغة يكتسبها من المجتمع الذي يعيش فيه وينموا فيها، وهذا المجتمع أنتج ثقافة تختلف عن ثقافات المجتمعات الأخرى، وحضارة تميز تاريخ أمته عن بقية الأمم.

يعرف التربية جون ديوي فيقول: «إنها تبدأ بالنظر في قوى الطفل واهتماماته وعاداته ... ولابد من ترجمتها على مكافآت اجتماعية» [2].

«يرى هذا التعرف إن التربية هي عملية نمو الطفل العقلية والجسمية والنفسية، بهذا المعنى فالتربية تحمل مفهوم سيكولوجي، إلا أنه لا يهمل المجتمع، لأن الطفل هو رجل المستقبل، الذي يعيش في هذا المجتمع أو ذاك، وهو الذي يحافظ على بقائه واستمرار وجوده»[3].

يؤخذ على هذا التعريف أنه ركز على الفرد، وأخذ على المجتمع على أنه مجال يعيش فيه، وليس للبيئة كيان يؤثر في الفرد.

«تعتبر التربية كموقف عمومي تعطيه أغلبية الدول الأولوية»[4].

من خلال هذه التعاريف حول مفهوم التربية الذي عرّفها البعض بالتغذية وآخرون بالتنشئة والتنمية أو القيادة ، فإنّ المستخلص من هذه الكلمات أنّها تمرّ

---

[1] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ص18.

[2] – نفسه، 19.

[3] – نفسه، ص 19.

[4] – الجمهورية الجزائرية ، وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني للبحث في التربية ، دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2008 – 2009، ص 3.

بمراحل مثل نشأة الإنسان منذ المرحلة الأولى ألا وهي المضخة ثمّ المرحلة الجنينية فالولادة التي تحتوي مراحل الطفولة ثمّ المراهقة فالكمولة، إلى الشيخوخة.

كذلك التربية تمرّ عبر هذه المراحل وهي تنمو إلى أن تبلغ أسمى الدرجات أمّا المفهوم الاصطلاحي فنكتفي بقول دركايم أنّ التربية هي العمل الذي تقوم به الأجيال الناضجة نحو الأجيال التي لم تنضج به.

الخلاصة:

نستخلص من التعريف السابقة أن مفهوم التربية يشمل ما يلي:

1- النمو: هدف التربية النمو لبلوغ النضج حيث أن الطفل البشري يولد وهو عاجز على أن يلبي حاجاته بيولوجيا ونفسيا واجتماعيا ونفسيا فالمجتمع هو الذي يقوم بذلك. ومع النمو تزداد حاجات الطفل اتساعا، فيقوم المجتمع بتهذيبها إلى أن يبلغ الفرد الرشد.

2- "صفة المحافظة: الإنسان هو الكائن الحي الذي يحافظ على صفته الاجتماعية، والمجتمع البشري يحمل صفة التجديد والاستمرارية فعن طريق التنشئة الاجتماعية، تنتقل ثقافة المجتمع من الجيل الراشد إلى الأجيال الصاعدة والجيل الناتج هو الذي يتولى عملية النقل، ثم يتولى الجيل الصاعد عملية النقل بعد أن يصبح راشدا إلى الجيل الذي يليه وهكذا عملية النقل، في متوالية حسابية للمحافظة على استمرار المجتمع وبقائه"[1].

3- «صفة التجديد: التربية عملية نمو ونقل تراث المجتمع من جيل إلى جيل وأثناء القيام بهذه العملية المعقدة والطويلة، لا تخلوا من عملية النقد والتحليل والفحص والغربلة لتراث أمة، هذا التراث الذي تحييه التربية وتبعث فيه الروح من جديد للحياة وحب الابداع والإضافة لما هو قديم، فالتربة تسعى إلى تكوين مجتمع غير الثابت، الذي هو دائم التغير والتجديد وإعادة التشكيل لبناء نفسه، فعملية البناء عملية حيوية مستمرة فمثلا جسم الإنسان يقوم بعملية البناء والهدم، فخلايا تموت وأخرى تتجدد دون فقد لخصائص الإنسان»[2].

4- "التربية تحمل الخاصية الإنسانية: التربية تقوم بعملية نقل معاناة وتجارب المجتمع، على أبنائه هذه المسلمة التربوية، لا تنطبق على الحيوان فلو فرضنا أننا قمنا بتدريب حصان على السباق فهذا الحيوان لا يستطيع نقل ما تروض عليه إلى

---

[1] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ص 17.

[2] – نفسه ، ص 18.

صغاره لأن ما يخص الحيوان هو الترويض، والتربية خاصة بالإنسان لا بالحيوان"[1].

وما يؤخذ على التعارف السابقة أنها أهملت الجانب الإنساني في التربية لأنها تهتم بالإنسان كإنسان، في جميع أنحاء المعمورة بغض النظر عن لونه وجنسه فهي لا تقتصر على شعب دون شعوب الأخرى لأنها تسعى إلى تكوين علاقات إنسانية بين الأمم، ذلك بنشر السلم والوئام، العدالة بين البشر وخلاصة القول فالتربية هي: عملية نمو لقوى الطفل غايتها النضج، وهذا النمو يفترض منه أن يحمل الصفة الاجتماعية والإنسانية.

5- البعد الأخروي: التربية الإسلامية أضافت بعد أخروي، حيث أن الإنسان الراشد يخضع لمبدأ الثواب والعقاب يوم البعث، فهو مسؤول عن نشاطه الدنيوي فإن كانت أعماله اليومية تحمل صفة الخير فجزاؤه الثواب، وإن كانت تحمل صفة الشر فجزاؤه العقاب، فيصبح الفرد على صلة بربه، يخشاه في السر والعلانية، مخافة يوم الحشر الذي لا ينفع فيه لا مال ولا بنون إلا العمل الصالح والنافع والأخلاق الفاضلة، فعلى سبيل المثال فالمؤمن المسلم يصوم ويزكي مخافة من الله وليس من السلطان[2].

الخلاصة :

إنّ التربية بمفهومها اللغوي والاصطلاحي يرتكز على ثلاث محاور وهي:

- الروحانية مثل القيم الروحية.
- الشخصانية : نمو الشخص، اللاشعور، العاطفة، الرّغبات، الدافعية، الأنا النفعية.
- النفسية – المعرفة:
- سيرورات التعلم ، المعارف القبلية التصورات الذاتية، التنافر المعرفي، الملامح البيداغوجية، الثقافة العلمية، بناء المعرفة، التفكير في التفكير (أو ما وراء المعرفة)[3].

---

[1] – عسعوس محمد ، المرجع السابق، ص 18.

[2] – نفسه ، ص 20.

[3] – تأليف"Y.Bertrand" ترجمة: محمد بوعلاق، "النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب، البليدة، 2001، ص 21.

ومن أقوال أفلاطون : "إنّ التربية هي إعطاء الجسم والروح ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال". وأيضا : "يجب أن نعلّم الذكور والإناث ونربيهم تربية واحدة لأنّهم يتساوون من حيث القابلية والاستعداد".[1]

[1] – عبد الحميد فايد، "التربية العامة وأصول التدريس"، دار الكتاب، بيروت، 1975، ص 20.

الفصل الثاني : التعرف على المناهج واللغة والخصائص النمائية للطفل في التربية التحضيرية.

المناهج التربوية: دوليا وعربيا

تمهيد:

«أصبحت المناهج التربوية تحتل مكانة أساسية في مركبات النظم التعليمية وفي العمليات التربوية، بعد المكانة التي يحتلها الطفل (التلميذ) ذلك أن المناهج هي التي ترسم المضمون العملية التربوية وأشكالها هي التي تحدد إلى حد كبير نمط المباني المدرسية ومرافقها. ولا يعزب عن الذهن كذلك أنها تحدد إلى حد كبير وترسم ملمح المعلم أو الكفاءات الأكاديمية والمهينة التي تتوافر في المعلمين ليكونوا قادرين على تنفيذها تنفيذا يحقق الأهداف المسطرة لها»[1].

ولهذا لا غرور أن تصير عملية تصميم المناهج وبنائها و تقويمها من التخصصات الأساسية التي لا تكاد تخلوا منها كلية أو جامعة من جامعات العلوم الإنسانية والاجتماعية في البلدان المتقدمة.

ومن أهم التساؤلات التي يجيب عنها هذا الفصل ما يلي:

- "ماهي المقارنة المعتمدة في بناء المناهج؟
- ما مدى اختلاف أو الاتفاق في المناهج في البلدان الأجنبية؟
- ماهي التشابهات والاختلافات بين توجهات المنهج الأجنبية وفي البلدان العربية؟ وماهي أنماط المناهج في البلدان العربية؟
- ما هي التبيانات والاتفاقيات بين هذه المناهج؟
- ما مدى مراكبتها للتطورات في ميدان المناهج التربوية لهذه المرحلة؟"[2].

1- التجربة الدولية

«تبين من القراءة المباشرة لبعض الناهج التربوية، والاطلاع على ما كتب من بعضها على الصعيد العالمي، أنها تنتظم حول محاور أربعة سنتناولها بالعرض

---

[1] – سعيد بوشينة، التربية التحضيرية تجارب دولية وعربية، دار هومة، الجزائر، 2010، ص 63.

[2] – نفسه، ص 63.

والتحليل والمناقشة ثم تعرض تجارب المملكة المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا»[1].

1.1- التوجهات الكبرى

«تتألف التوجهات الكبرى وتشكل في مناهج التربية التحضيرية من أربعة عناصر هي: الأهداف العامة المنوط بالمرحلة تحقيقها، طبيعة مرحلة النمو، سيطرة نشاط اللعب، مجالات النشاطات التي تنمي الشخصية للطفل»[2].

1.1.1- الأهداف

«إن التوجهات الكبرى في مجال الأهداف العامة تنقسم إلى قسمين:

- قسم يتعلق بالأهداف المشتركة أو صار يعرف بالقيم العالمية، نتيجة العولمة وعصر المعلومات حيث هدمت الحدود واختزلت المسافات. وقسم ثان يتعلق بالأهداف الخاصة بمناطق من العالم أو ببلدان تتحصن وراء التربية حفاظا لخصوصياتها الثقافية والحضارية لئلا تجرفها العولمة فتذوب، ومن هذه البلدان النامية منها البلدان العربية.

إن الأهداف العالمية المشتركة كالتعايش مع الآخرين والمواطنة والقدرة على التواصل مع الآخرين والشعور بالهوية الاستقلالية والتهيئة للتكيف مع المدرسة تنبثق وتندرج ضمن منظور الأهداف التي حددتها اليونيسكو بمفهومها الواسع والشامل في القرن الواحد والعشرين تربية عصر المعلومات ومواصفات إنسان عصر المعلومات الموكل للتربية تكوينه وإعداده من قبل أن تلج قدماه باب المدرسة.

وقد صاغ تقرير اليونيسكو المعنون بـــ "التعليم ذلك الكنز المكنون" الأهداف الأربعة للتربية في القرن الحادي والعشرين على النحو التالي:

تعلم لتعرف، تعلم لتشارك الآخرين، تعلم لتكون، تعلم لتعمل (ديلور، Delors)»[3].

---

[1] – سعيد بوشينة، المرجع السابق، ص 63.

[2] – نفسه، ص 65.

[3] – نفسه، ص 66.

المنهاج:

تمهيد :

هو وثيقة مرجعية رسمية وطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التربوية، وهو مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والمساعي وإستراتيجيات التعلم وتقويمها وكذا الوسائل المعتمدة.

«ويكون الاتجاه بالمناهج إلى الناحية العملية، وذلك بتدريب الأطفال على فنون اللغة الأربعة: التحدث، الاستماع، الكتابة والقراءة، واستبعاد ما لا يتصل بالوظائف الأساسية للغة»[1].

تعريف منهاج التربية التحضيرية:

لقد تأكد لدى المجتمعات أن التنمية الفردية والجماعية لن تتأدى إلا بالإصلاح المستمر لمنظومتها التربوية، مع إيلاء الطفولة المبكرة التربية والرعاية اللازمتين في إستراتيجياتها سواء تعلق الأمر بزيادة الاستيعاب وبتحسين جودة الرعاية الموجهة لها، وذلك تثمينا للاختيار الذي يعتبر التربية قاعدة ونهجا ضروريا للأحداث دفعا نوعيا في تطوير الكائن البشري[2].

اعتبار للمكانة التي تحتلها رعاية الطفولة المبكرة في عملية النمائية لشخصية الطفل بمختلف أبعادها ومجالاتها مما يمكنه من التكيف مع المحيط والـــتأثير فيه، فإن الاهتمام لم يستثن مرحلة التربية التحضيرية انطلاقا من توفير المستلزمات التربوية لفائدة المربين وتتمثل هذه المستلزمات في منهاج التربية التحضيرية الخاصة بفئة الأطفال فيما بين الخامسة والسادسة من العمر[3].

---

[1] – عبد العليم إبراهيم، "الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية"، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1980، ص 46.

[2] – ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، المرجع السابق، ص 19.

[3] – ينظر: نفسه، ص 19.

والملاحظ لهذا المنهاج يجده يتبنى كل الأفكار والتوجهات الفلسفية التي تؤمن بتنشئة الطفل تنشئة متكامل وتؤمن بتطور الشخصية ككل (جسمية، عقلية، اجتماعية، وجدانية) تساعد على تكيف الطفل مع الحياة.

وهذا يتوقف مع تعريف دينو للمنهاج بأنه " هو كل ما تقدم المدرسة لتلميذها لتحقق نموهم الشامل نموا عقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان[1].

العوامل التي تحدد بناء المنهاج الدراسي:

- أن النسق التربوي لا يوجد في فراغ بل نسق أكبر هو المجتمع الذي يشكل محيطه.
- السياسة التربوية لا تنتج من عدم، بل ناتجة عن جدلية العلاقة بين النسق والمحيط.
- السياسة التربوية نتاج تفاعلات بين كل من الأنساق التي تشكل محيط النسق.
- إن بناء سياسة تربوية فعالة تستوجب تظافر جهود قوى مختلفة وفتح قنوات التواصل.

تنقسم هذه العوامل إلى إطارين:

1- الإطار الداخلي:

اهتم المنهاج التحضيري بما يلي:

- تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرنة والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها والدفاع عنها والحفاظ على المحيط وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية[2].

---

[1] – ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، ص 20.

[2] – ينظر: نفسه، ص 20.

2- الإطار الخارجي

* قيم الجمهورية والديمقراطية:

- تنمية معنى القانون واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر واحترام سلطة الأغلبية وحقوق الأقليات[1].

* قيم الهوية:

- ضمان التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله خاصة من خلال معرفة التاريخ الوطني وجغرافيته والارتباط برموزه والوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للإرث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية[2].

* القيم الاجتماعية:

- تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون وذلك لتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح للالتزام والمبادرة وتذوق العمل في آن واحد[3].

* القيم الاقتصادية:

- تنمية حب العمل المنتج المكون للثورة واعتباره رأس المال البشري أهم عوامل الإنتاج والسعي إلى ترقية الاستثمار فيه والتكوين والتدريب والتأهيل.

***المكونات الخاصة بالمنهاج:**

تحدد مكونات المنهاج مجموعة من المكونات الأساسية تؤدي في النهاية إلى بلوغ الهدف المنشود بوضع المنهاج، كماله خصائص مميزة عن غيره من النماذج ويمكن ملاحظة ذلك من خلال دراستنا للمنهاج[4].

---

[1] – ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، ص 21.

[2] – ينظر: نفسه ، ص 21.

[3] – ينظر: نفسه ، ص 21.

[4] – ينظر ، نفسه ، ص 22.

*** تحديد المكونات الأساسية للمنهاج**

1- **الأهداف**

يمثل الهدف نقطة انطلاق باقي العناصر ويوجه باستمرار سيرورة العملية التعليمية. إن منهاج القسم التحضيري يهدف إلى إنماء شخصية الطفل المتكاملة والمتوازية و تهيئته لاندماج في الوسط المدرسي والاجتماعي[1].

2- **المحتويات**

يشمل التسلسل المتتبع في تقديم المنهاج في توالي العناصر التالية:

أ- مبررات إعداده (وضعه).

ب- خصائصه.

ج- المقاربة والمساعي والإستراتيجية المبتغاة.

د- الأنشطة التعليمية وكيفية التعليم.

III* **التلميذ**

يعتبر الطفل جوهر العملية ومحورها انطلاقا منه يتحدد باقي العناصر بصورة عملية والطفل المستهدف هنا ما بين سن 5 –6 [2].

IV **الطريقة**

تتعلق بالكيفية التي يتاح لها تعليم المحتويات والكيفية المتبعة في هذا المنهاج هي التدريس بالكفاءات، والتي يكون فيها الطفل صانعا لتعلماته ومكتشف للمساعي التي اعتمدها في بنائها[3].

V **الوسائل**

هي جزء أساسي من العملية التعليمية ويمكن حصرها في:

---

[1] – ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، ص 22.

[2] – ينظر: نفسه، ص 22.

[3] – ينظر: نفسه، ص 22.

1) الفضاء

إن فضاء التربية التحضيرية يشكل حلقة ضرورية في النظام التربوي، ويمكن القول بأنه فضاء مميز حتى ولم يكن إلزامي وعليه يجب أن يتميز هذا الفضاء بالانفتاح على المحيط والعصرنة وطريقة البناء والتجهيز والتسيير والتنظيم ويتضمن كل الهياكل داخل المؤسسة التي تخدم الطفل[1].

2) فضاء القسم

يعتبر تنظيمه وتجهيزه في حد ذاته شروعا في نجاح العملية التربوية، فتواجد الطفل لمدة طويلة في جو يستجيب لحاجاته الفزيزلوجية وتوفير أماكن الراحة.

– تطوير القدرة على التواصل مع الآخرين[2].

«اللغة نشاط من أنشطة التعلم الأساسية في المؤسسات التعليمية، وعي وسيلة تواصل بين الطفل وغيره ممن تجمعه بهم لغة مشتركة، ولقد بينت الدراسات التربوية أن الطفل إذا امتلك ناصية اللغة وتحكم فيها سهل عليه تعلم النشاطات التربوية الأخرى (وول 1986، Wall) وغالبا ما يعود إخفاق أو فشل التلميذ (الطفل) في الإجابة عن سؤال أو حل مسألة حسابية إلى وجود كلمات أو عبارة في النص غمض عليه مدلولها. يتذكر المؤلف أنه كان مرة في زيارة مراقبة إلى أحد المعلمين فوجده دون مسالة حسابية على السبورة، لتلاميذ السنة السادسة أساسي (سابقا) عجز معظم التلاميذ عن الوصول إلى الحل الصحيح، وعندما بحث في الأمر وجد أنه استعمل مصطلحا لم يعد مستعملا في القاموس اللغوي الخاص بمادة الحساب في الكتب المتداولة في النظام التربوي الجزائري وهو "الحسم". وعندما شرح للتلاميذ أن كلمة "الحسم" معناها "الخصم" أو "التخفيض" بدا السرور على وجودهم وزال القلق وعاودوا حل المسالة، ووصل معظمهم إلى الحل الصحيح»[3].

---

[1] – ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، ص 23.

[2] – ينظر: نفسه، ص 23.

[3] – سعيد بوشينة، المرجع السابق، ص 21.

«لذا تقوم عملية تهيئة الطفل تربويا للتكيف مع المدرسة مع النشاطات التي تتعلم فيها، في قسم كبير منها على التهيئة اللغوية، واللغة أداة رئيسية لتواصل الطفل وتبادل الكلام مع الآخرين، سواء كان القصد تبليغ مطالبه وحاجاته إلى الغير، أو كان تعبيرا عن حالته النفسية وأفكاره، أو كان إبداء رأي طلب منه في مسألة. وكلما نما رصيد الطفل اللغوي وكان غنيا ودقيقا كلما استطاع أن يتواصل مع الآخرين ممن يتفاعل معهم في البيت أو الشارع أو المؤسسات التربوية التحضيرية الفعالة»[1].

«ويعتبر الأمر المنظم للتربية والتكوين في الجزائر أن هدف" تطوير القدرة على التواصل مع الآخرين" هو من بين الأهداف المنتظر من مرحلة التربية التحضيرية تحقيقها، لعدة أسباب أولها: أن طفل بعض المناطق أو الجهات في الجزائر، لغات التواصل لديهم مختلفة عن لغة التعليم / التعلم في المدرسة. الأمر الذي يفرض على المؤسسات وهياكل التربية التحضيرية إحاطتهم "بحمام" لغوي يسمح لهم بالتدرج باكتساب المستوى البسيط للغة المدرسية والتواصل بها، دون أن يعني ذلك إحداث قطيعة فجأة بين اللغتين. وثانيها: أن الأطفال الذين يتواصلون بالعربية العامية في بيوتهم يحتاجون هم أيضا إلى اكتساب مستوى مهذب من لغة المدرسة، والتواصل به، ليكونوا أكثر تهيؤ للمدرسة الابتدائية. وثالثها أن الأسر الجزائرية تضيق بكلام الأطفال، وبكثرة التساؤلات التي يطرحونها في سن مابين الرابعة والسادسة من العمر، ولا تشجعهم على التحاور والتواصل، بل تفرض عليهم الصمت. السؤال الذي يطرح نفسه، إذا لم يكتسب الأطفال مهارات الكلام ويتدربوا عليها في أسرهم فأين يكتسبونها ويتدربون عليها؟ ! وبعد ذلك يلامون أنهم لا يحسنون الكلام مع الكبار في مواقف اجتماعية. إنه أمر غريب يبدوا في نظر المؤلف، ويدعوا بإلحاح إلى تغيير كثير من أساليب التنشئة والتربية التي تمارس على الأطفال في الاسر الجزائرية، ومازالت عالقة بالمحيال الجماعي وتكاد بصفة عامة

[1] – سعيد بوشينة، المرجع السابق، ص 21.

تتساوى في ذلك كل الفئات والطبقات الاجتماعية بصرف النظر على ما بينها من فروق في المستويات التعليمية والغير التعليمية»[1].

«ونتيجة لهاذ الوضع أوكل إلى مؤسسات وهياكل التربية التحضيرية، تدريب الأطفال على مهارات الاستماع، وجعل التواصل الشفوي بصفة خاصة نشاطا يحقق هذه المهارة. ففيه يدرب الطفل تدريبا مقصودا على الإصغاء باهتمام وتركيز ذهني إلى المتكلم، وبدل الجهد لفهم مضمون الرسالة التي يود الغير أن يوصلها له، وعدم مقاطعته، واحترام رأيه. كما يدرب في الوقت نفسه على اكتساب مهارات الحديث أو الكلام، من خلال تشجيعه على إبداء رأيه فيما سمعه بشجاعة وصراحة وهدوء»[2].

«ويعتقد أن العمل على اكتساب الأطفال هذه الخصائص والمواصفات والحرص على ظهورها في تفكيرهم وسلوكهم ضرورة أساسية، يقوم عليها عمل المؤسسات التربوية والتكوينية في الجزائر من أدنى مرحلة تعليمية إلى أعلاها.

زيادة على ما قدم من مهام تربوية منوط بمؤسسات وهياكل التربية التحضيرية في الجزائر وغيرها تحقيقها، بقيت مهمة أخرى تكتسي الأهمية نفسها، وهي المتمثلة ليس فقط، في إغناء وإثراء رصيد الطفل اللغوي بأسماء الأشياء الواقعة في محيطه ومواصفاتها لاستعمالها عند الحاجة، بل في تمكنه من التواصل بها بدقة عما يريد»[3].

«ويذكر دوترانس (1980) Dottrens في كتابه " التربية والتعليم"، أن معلمة (مربية) في مؤسسة من مؤسسات التربية التحضيرية سألت الأطفال السؤال التالي : إذا آلمتك عينك، إلى أين تذهب لمعالجتها؟ أجاب أحد الأطفال : إلى طبيب في حين أجاب آخر: إلى طبيب العيون. وعلق دوترانس على الجواب الأخير فقال : إن جوابه أدق من الجواب الأول.

ويضيف المؤلف على ذلك فيقول أنه أدق فكرة ولغة.

---

[1] – سعيد بوشينة، المرجع السابق، ، ص 22.

[2] – نفسه، ص 22.

[3] – نفسه، ص 23.

وهذا ما هو منتظر من مؤسسات التربية التحضيرية وهياكلها تحقيقه في مجال تطوير القدرة على التواصل مع الآخرين سواء في الجزائر أو في غيرها من البلدان»[1].

[1] – سعيد بوشينة، المرجع السابق، ص 23.

منهاج التربية التحضيرية :

1- تعريف التربية التحضيرية:

«* هي تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة.

* تعنى مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة.

* التربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة»[1].

**** ومن مهام التربية التحضيرية:**

"- المساهمة في التنشئة الاجتماعية.

- الوصول بالطفل إلى استكشاف إمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم.

- الإعداد للتمدرس.

- العمل على تكملة التربية العائلية واستدراك جوانب النقص فيها ومعالجتها[2].

خلاصة :

لذلك نلخص ذلك بالقول أنّ التربية التحضيرية ليست إلزامية ويغلب عليها طابع اللعب وحتى المواد هي أنشطة والمعلم هو مربي والتلمذ هو طفل.

خصائص منهاج التربية التحضيرية

«المنهاج هو مشروع تربوي يحدد غايات الفعل التربوي ومراميه وأهدافه، والسبل والوسائل والأنشطة والوضعيات المسخرة لبلوغ تلك المرامي، والطرائق والأدوات لتقييم نتائج الفعل التربوي»[3].

---

[1] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر، 2008 ، ص 5.

[2] – نفسه ، ص 5.

[3] – نفسه، ص 6.

وقد اعتمد هذا المفهوم للمنهاج لكونه:

«– يهتم أكثر بالتربية التي يتلقاها الطفل في الفضاءات المختلفة.

– يبين الأساليب والطرائق ونواحي النشاط التي يمكن عن طريقها أن تتحقق هذه التربية.

– يهدف إلى اكتساب العادات والاتجاهات والمواقف التي ستحدد سلوك الأطفال والنشاطات التي سيقومون بها.

– يمنح المربية حرية في توجيه العمل وانتقاء الطرائق التي تستخدمها واختيار الموضوعات التي تتناولها»[1].

ومن دواعي تبني العمل بالمنهاج كونه:

«–* يتكفل بنمو الطفل بمعناه الشامل:

* الحس – الحركي

* الاجتماعي – الوجداني

* العقلي المعرفي

–* تتسم كيفيات انجازه بأنها تجريبية، دينامية أي تتكيف مع الوضعيات:

– يتصف مضمونه بالوظيفة والدلالة والمنفعة والقابلية للتنفيذ.

– يسمح بتقويم نشاطات الطفل يعرض تحسين تعلماته.

– تتضافر جهود المربيين والمديرين والمفتشين والأولياء والنفسانيين والبيداغوجيين في وضعه وتنفيذه»[2].

ويتضمن المنهاج مفهوم الاستمرارية، أي أن عقل الطفل أمام معطيات دائمة التحدد يبني عبارات ومفاهيم هي في آن واحد دائما نفسها ودائما مختلفة أي أكثر عمقا وتوسعا، لأنها مدركة في كل مرة بمستويات تحكم أعلى وأرفع. وبالطبع فإن هذه المفاهيم يعاد تنظيمها بكيفية أكثر فأكثر تعقيدا بإدماج المكتسبات السابقة في بناء جديد.

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 6.

[2] – نفسه، ص 6.

«وعليه يجب مراعاة مستوى النمو المعرفي للطفل حيث يكون عمق المفاهيم المقدمة في البداية مطابقا ما أمكن مع ما سيقدم له في تعلمه اللاحق.

ومنه، فتنظيم المنهاج يمكن ويسمح بالتركيز على التعلمات الأساسية منذ البداية من جهة، ومن جهة أخرى، فإن فرصة التعلم يجب أن تنتهز دائما في اللحظة التي تظهر فيها هذه الفرصة. وهذا ما يخفي مرونة على تطبيق المنهاج»[1].

3/ ملمح تخرج طفل التربية التحضيرية:

«يقصد بالملمح جملة من الكفاءات التي يكتسبها الطفل بالاعتماد على وضعيات وأنشطة تعلمية من مختلف المجالات التي ينجزها أو بتصرف فيها في نهاية مرحلة التربية التحضيرية.

ويتحقق هذا الملمح من خلال الجوانب التالية:

1)- في الجانب الحسي – الحركي:

- يضبط أنشطته وفق طبيعة الوضعيات.
- ينفذ الأنشطة من الحركات الشاملة والدقيقة (الكلية والجزئية) بتناسق ودقة ومرونة.
- يتموقع في الزمان والمكان حسب معالم خاصة به.
- يتعرف على إمكاناته الجسمية وحدوده الحسية والحركية".

"2)- **في الجانب الاجتماعي - الوجداني:**

- يكتشف ذاته وفرديته.
- يتبادل مشاعره وأحاسيسه مع الآخر.
- يظهر استقلاليته من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجه.
- يستعمل الوسائل الملائمة للإستجابة لحاجاته وميوله ورغباته واهتماماته»[2].

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 7.

[2] – نفسه، ص 7.

«3)- في الجانب اللغوي:

- يتحدث ويتكلم بصفة سليمة.
- يبحث ويتساءل عن معاني مدلول الكلمات.
- يستعمل رصيدا لغويا يتراوح بين 2500 إلى 3000 كلمة.
- يستعمل الجمل الاستفهامية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة / الجملة (ينطق الكلمة ويقصد جملة)» [1].

«4)- في الجانب العقلي – المعرفي:

-يظهر اهتمامه وفضوله لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والاقتصادي.

- يوظف تفكيره في مختلف المجالات، إذ يكتشف، يمارس، يستعمل المعلومات، يوظف الحكم النقدي ويحل المشكلات.
- يوظف الفكر الإبداعي.
- يضع اللبنات الأولى في بناء المفاهيم: الزمن / المكان – المقدار – الكمية – المقياس – الحجم – الوزن – الشكل – المساحة – اللون – المادة – الجمال – التوازن – الصوت...الخ»[2].

«5) الكفاءات في التربية التحضيرية:

1- تعريف الكفاءة:

النظرية المعرفية في علم النفس، رغم أنها عبارة قديمة الاستعمال. وهي مجموعة منظمة لمعرفة وأدءات وتصرفات ومساعي التفكير، توظف وتستثمر في مجالات تعليمية متنوعة»[3].

تمثل الكفاءة مجموعة متدرجة في شبكة المفاهيم ومخططات عمل وإستراتيجية معروفة يمكن استخدامها في مجال محدد من الوضعيات أو لصنف معين من

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 7.

[2] – نفسه، ص 8.

[3] – نفسه، ص 8.

المشكلات المطروحة. فكلما كان المجال التعليمي واسعا ومتنوعا كلما كانت هذه المجموعة أكثر تعقيدا واستوجبت وقتا أطول للاكتساب. من الشروط الاساسية التي يستلزم توفيرها للبناء الصحيح للكفاءات ما يلي:

«– تنويع الوضعيات التعليمية.

– ملاءمة المدة اللازمة لكل وضعية تعليمية.

* من خصائص الكفاءات أنها:

– لا تكتسب خلال حصة نشاط واحدة أو عدد معين من الوحدات.

– لا يمكن تقويمها مباشرة إثر فعل تعليمي ولكن يكون تقويم مؤشرات بملاحظة الآداءات .

– بالنسبة للتربية التحضيرية: إن قائمة الكفاءات التي يجب تنميتها عند الأطفال تجسد التوجهات الاساسية لكل الفضاءات المتخصص، كما تحدد الملمح القاعدي لأطفال هذه المرحلة»[1].

«2– لم المقاربة بالكفاءة:

–بالنسبة للنظام التربوي :

أنها تحقق الانسجام الداخلي بين مختلف المراحل التعليمية والانسجام الخارجي بتوفير فرص النجاح داخل المدرسة وخارجها وإعداد فرد بالمواصفات التي تحددها غالبية المجتمع»[2].

«– بالنسبة لمختلف فضاءات التربية التحضيرية :

تحقق مجموعة الكفاءات المرجعية التي تحدد الملمح القاعدي لطفل التربية التحضيرية.

*بالنسبة للطفل:

تتناول تنمية شخصية الطفل في شموليتها وخصوصيتها كما تعنى بكل المجالات التعلمية المحققة لهذا الغرض:

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 8.

[2] – نفسه، ص 8.

- تنمي ذكاء الطفل.
- تعتمد على التفكير واستعمال المساعي المعرفية.
- تضمن التطور الذي يعكس القابلية للتعلم لدى الطفل.
- تمنحه فرص النجاح في مختلف الفضاءات وخارجها.
- تحرر التلقائية والإبداع لديه.
- تمنحه الاستقلالية وتسهل له الادماج الاجتماع
- تعزز الثقة بالنفس لدى الطفل»[1].

«* بالنسبة للمربية:

- تثمن دورها وتحررها من الضغوطات التي يفرضها العمل بالبرنامج الموجه المبني على أساس المحتويات.
- تجنبها الارتجال و العشوائية في اختيار الوضعيات التعلمية .
- تمكنها من انتقاء التعلمات المناسبة لإمكانات وحاجات الأطفال والتي تقوم على وضعيات حقيقية وواقعية ذات دلالة ومنفعة للطفل.
- تساعدها على اعتماد منهجية وظيفية تدفعها إلى المبادرة والتنويع في أساليب العمل بما يتماشى وخصائص الطفل وطبيعة الوضعية التعلمية .

إن المقاربة بالكفاءات مقاربة شاملة تعنى بجميع عناصر الفعل التربوي، البشرية منها والمادية، وكل مراحله من تصور وإنجاز وتقويم»[2].

إن المقاربة بالكفاءات مقاربة شاملة تعنى بجميع عناصر الفعل التربوي، البشرية منها والمادية، وكل مراحله من تصور وإنجاز وتقويم.

«3) الكفاءات القاعدية:

تهدف التربية التحضيرية إلى تنمية قدرات وبناء كفاءات ذات ترابط وتكامل وثيق، وتتدرج الكفاءات في سيرورة محتوى منهاج التربية التحضيرية.

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 8.

[2] – نفسه ، ص 9.

تنمية شاملة، وهي تحدد الحد الأدنى من المكتسبات في مجالات المعرفة والمواقف و الاتجاهات والأداءات.

وتتطلب التربية التحضيرية مثل هذه الكفاءات ليتم على أساسها تحقيق ملمح تخرج طفل هذه المرحلة، ونقترح قائمة كفاءات قاعدية شاملة تمس جميع الجوانب: الحسي – الحركي، الاجتماعي – الوجداني، العقلي – المعرفي وتكون المجالات التعلمية منظمة ومحددة لنوع الوضعيات التعلمية ومكوناتها من أنشطة ومحتويات ووسائل وسندات، كما تشكل معلما لبناء متدرج للتعليمات وتقويمها»[1].

«وهكذا فإن الكفاءات القاعدية تتحقق بمجموع الكفاءات النهائية التي يتمكن منها الطفل، في نهاية مرحلة تعلمية مهما كان الفضاء التربوي الذي يتواجد فيه الطفل، وهي تشكل منطلقا قاعديا للمستوى اللاحق. أما الكفاءات النهائية فتتحقق بتحقق مجموع الكفاءات المرحلية لمختلف الأنشطة مع الملاحظة إلى أن الكفاءات المرحلية ليست متتالية ومتتابعة بل يجب النظر إليها على أساس أنها متداخلة ومتكاملة فيما بينها»[2].

«وهذه الكفاءات مبينة في الجدول:

الكفاءات القاعدية	الجوانب النمائية
– يثبت ذاته واستقلاليته.	– وجداني.
– يتوصل بمختلف الوسائل والأدوات.	– وجداني اجتماعي.
– يوظف إستراتيجيات لاكتشاف مكونات محيطه.	– حسي حركي، عقلي معرفي.
	– حسي حركي.
– يتفاعل مع الغير.	– وجداني اجتماعي.
– ينجز نشاطا أو مشروعا.	– وجداني اجتماعي.

ولتحقيق الكفاءات القاعدية السابقة نحدد لها بعض المؤشرات التي يستعان بها على سبيل المثال وليس الحصر :

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 9.

[2] – نفسه، ص 10.

الكفاءات القاعدية	مؤشرات الكفاءة
– يثبت ذاته واستقلاليته.	– يستقل... – يتكيف، يندمج، يتعايش، يشارك، يتعاون، يقيم علاقة، ... – يتخذ قرار، يختار – يتكفل بحاجاته. – يعبر عن فضوله.
– يتواصل بمختلف الوسائل والأدوات.	– يسمع، يصغي – يردد، يحاكي، يبلغ. – يتواصل شفويا،... – يتواصل بالرسم – بالصور بالتخطيط... – بالتجسيم... – يمثل – يقلد – يتقمص... – يأخذ الكلمة، يتساءل...
– يوظف إستراتيجية لاستكشاف مكونات المحيط.	– يتذكر – يحلل – ينظم،... – يجرب – يكتشف – يختبر – يفسر... – يمارس، يقارن، يحلل... – يصف، يلاحظ، يستدرك،... – يقيم علاقات، يستعلم، يستدرك.
– يوظف الجانب الحسي الحركي بفعالية في مختلف الوضعيات التعليمية.	– ينظر، يتكامل، يلاحظ، يستمع، يصغي. – ينصت – يتذوق، يحس، يشعر، يتألم، يشم، يستنشق، يزفر، يشهق، يمشي، يهرول، يجري، يرمي، يقفز، يسبح، يتسلق، يراوغ، يزحف، يتدحرج.
– يتفاعل مع الغير.	– يتكيف، يحترم، يتألف – يتعاون. – يتنافس، ينفر. – يتعاطف (يحزن، يفرح...).
– ينجز نشاطا أو مشروعا.	– يحل مشكل. – يفكر، يحلل، ينقل. – يجمع، يصنف، يخطط، يعالج...

	– يركب، يبني، يتعاون، ينتج. – يقارن، يضيف. – يستعلم، يستكشف، يكشف. – يتداول ويتقمص الأدوار، يشعر، يستمع، يلاحظ، يقوم،...»[1]

المساعي والإستراتيجيات:

«يقتضي تنفيذ المنهاج على أساس المقاربة بالكفاءات في مرحلة التربية التحضيرية انتقاء مساعي وإستراتيجيات ملائمة لطبيعة الكفاءات المستهدفة وخصائص سيرورة التعلم الخاصة بالطفولة الصغرى، وإعداد إنجاز وضعيات تعليمية التي يكون فيها الطفل صانعا لمعارفه المتنوعة ومكتشفا للمساعي والإستراتيجيات عند إعداد وإنجاز الوضعيات التعليمية من قبل المربية لأن الأطفال يتباينون في مساعي تعلماتهم تجاه الوضعية التعليمية نفسها»[2].

اللعب:

«يعتبر اللهب بالنسبة للطفل المحرك الذي يدفعه بقوة لاكتساب معارف متنوعة وغنية مهاما كانت الإستراتيجية العلمية المتبعة، فهو إذن إستراتيجية وأسلوب ضروري لازدهار شخصية الطفل مما يقتضي اقترانه بالتعلم.

– يقوم اللعب بدور أساسي في:

* تنمية الجوانب الحسية – الحركية والعقلية – المعرفية والاجتماعية – الوجدانية.

* تنمية الوظيفة الإبداعية والاجتماعية.

* تدعيم الخبرات والتجارب المكتسبات الثقافية الاجتماعية.

* بناء شخصية الطفل وتأهيله إلى تحقيق أهداف التربية التحضيرية»[3].

ويصنف اللعب إلى:

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 10.

[2] – نفسه، ص 11.

[3] – نفسه، ص 11.

«* لعب التكرار: يستكشف الطفل فيه وينفذ ويتفحص وضعية اللعب أو اللعبة، واللعب التكراري يمكن الطفل من التعامل مع الأشياء دون أن يمنحها الكثير من الانتباه والخاصية الجوهرية هي الجانب التكراري للحركة.

* لعب التقليد: يقلد الطفل نشاطات ووضعيات بإعطاء معنى لحركاته وأفعاله خاصية أساسية هي أن الطفل يستخدم اللعب لتقليد الأشخاص وإعادة إنتاج حوادث.

* لعب البناء والإبداع: يقوم الطفل ببناء شيء ذي دلالة بواسطة اشياء عديمة الدلالة مثل العجينة أو المكعبات وهذا النوع من اللعب يبلغ ذروته في سن الخامسة من عمره.

* لعب التجميع: ويسمى أيضا تمثيل المحيط: يجمع الطفل لعابا تطابق أشياء في البيئة فينظمها حسب الواقع أو ما يخالف ذلك، وخاصية جوهرية في انتقاء التركيب وتنظيم لعب جاهزة»[1].

الطفل أثناء اللعب يعتبر ويجرب ويبني معارفه ويهيكل أفكاره ويشكل رؤيته للعالم ويحقق ذاته ويتفاعل مع الآخرين ويحل المشكلات ويطور وينمي خياله وإبداعه باللعب والنشاط التلقائي اللذان هما الوسيلتان المفضلتان لديه لفهم وامتلاك الواقع، وهذا يبرز المكانة الخاصة لهما.

فاللعب ينمي ويعلم ويعالج وعليه فإن تنظيم عامل الفضاء والزمن على أساس هذه النظرة أمر لابد منه.

«إن مرحلة التربية التحضيرية هي مرحلة اللعب، وعلى هذا الأساس وجب احترام هذه الحاجة الطبيعية للطفل وبالتالي فاللعب يمني لغته وقدراته المعرفية وشخصيته، فالطفل يحتاج إلى الاستشارة بوسائل تمكنه من تنمية إبداعه وتغرس فيه روح المبادرة بأسلوب حر خال من كل ضغط»[2].

وخلاصة القول فإن اللعب يعني تغيير العالم (عالم الطفل) حسب الرغبات، بينما التعلم يعني تغيير الذات من أجل التكيف مع بنية العالم. فاللعب هو كيفية

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 11.

[2] – نفسه، ص 12.

لاستغلال الذكاء، ومجال لاختبار وسائل تركيب الفكر واللغة والخيال، ويعطي اللعب للطفل فرصة الانطلاق التي تمنحه شجاعة التواصل وشجاعة التعبير عن ذاته الحقيقية.

– الجوانب النمائية ومجالات الأنشطة التعليمية.

الجوانب النمائية:

«إن الدراسات النفسية والتربوية الراهنة تشير إلى اهمية النشاط البنائي إلى التعلم لدى الطفل، ففي المنظور البنائي يملك الطفل نوعا من السيطرة على نموه ولديه قابلية النمو.

في هذا المنظور فإن تناول التعليم باعتباره يتمثل غي اكتساب معارف جديدة لا يمكن أن يجري بمعزل عن دراسة الوضعيات التعليمية التي تضمن هذه المعارف، كما أن مفهوم نشاط الطفل في هذا المنظور يحتل مكانة مركزية. ومنه إن مجالات الأنشطة التي تم اعتمادها تتميز فيما بينها كي تندمج كل وضعية تعليمية في أكثر من مجال»[1].

وعلى العموم يمكن تحديد التداخل والترابط بين الجوانب النمائية ومجالات الأنشطة التعلمية كما يلي:

*** الجانب العقلي – المعرفي:**

«– أنشطة اللغة التي تهم التواصل اللغوي.

– الأنشطة العلمية وتتضمن الرياضيات من حساب ومنطق وهندسة ومفاهيم الفضاء والزمن.

– التربية العلمية التكنولوجية لاكتشاف المحيط العلمي والتكنولوجي والعالم الحي والمادي»[2].

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 12.

[2] – نفسه، ص 13.

*** الجانب الاجتماعي – الوجداني:**

«– الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي (الحياة المدرسة، الأنشطة الموسيقية والتشكيلية والمسرحية).

– أنشطة ذات الطابع الخلقي والمدني (سور قرآنية قصيرة وآيات وأحاديث نبوية شريفة ومبادئ تربية بيئية ومبادئ تربية صحية)» [1].

*** الجانب الحسي – الحركي:**

«– الأنشطة الرياضية والإيقاعية.

– الأنشطة الموسيقية والتشكيلية والمسرحية.

إن هذه المجالات يجب أن تنسجم مع الكفاءات القاعدية لتحقيق الملمح القاعدي المنتظر. كما أن عملية ابتقاء المجالات تمت لضمان مكتسبات قائمة على خبرات الحياة لكل طفل والتي تسمح له بالتفاعل الجيد مع محيطه»[2].

*** النشاطات التعلمية:**

«يتفق المختصون على استعمال مصطلح "النشاط" بدل المصطلح المادة لأن استعمال مصطلح النشاط على عملية تعلمية يكون الطفل محورها، وتهدف إلى بناء كفاءات بالاعتماد على اللعب المنظم والهادف»[3].

نركز في منهاج التربية التحضيرية على الأنشطة اللغوية:

***نشاط التعبير الشفوي:**

الكفاءة النهائية: يتفاعل ويتواصل في الوضعيات الحوارية والوصفية والسردية.

---

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، نفسه، ص 14..

[2] – نفسه ، ص 14.

[3] – نفسه، ص 14.

I الكفاءات المرحلية	يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير .
مؤشرات التعلم	– يطرح ويجيب عن الأسئلة – يأخذ الكلمة دون حرج – يبدي رأيا – يحترم رأي الآخر – يتحاور مع الأقران والغير – يوجه الانتباه نحو المخاطب
المحتويات	– يصغي للغير – جمل إسمية بسيطة – جمل فعلية – أدوات الاستفهام: من؟ ما؟ هل؟ – الضمائر أنا – أنت – أنت – هو – هي
وضعيات التعلم	– استغلال وقائع الحياة اليومية – الاستقبال – المناداة – لعب أدوار – المسرح وعرائس"[1].

[1] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 14.

II الكفاءات المرحلية	يسمي الأشياء ويصفها[1]
مؤشرات التعلم	– يستعمل الكلمات المعبرة عن شيء ما – يوظف الرصيد المكتسب – ينمي الرصيد – يوضح – يشرح [2]
المحتويات	– جمل اسمية بسيطة – جمل فعلية بسيطة – أدوات الاستفهام ما؟ كيف؟ هل؟ – الصفات: كبير، صغير، جميل، قبيح، طويل، قصير – الألوان: أبيض، أزرق، أصفر، أحمر – ظروف المكان: أمام، وراء، فوق، تحت – النفي: لا، ما، ليس – أسماء الإشارة: هذا، هذه[3]

[1] – نفسه ، منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 15.

[2] – نفسه، ص 15.

[3] – نفسه ، ص 16.

وضعيات التعلم
- يوصف مشاهد معبرة عن وضعية قريبة من الطفل
- استغلال المشروع كطريقة لاثراء الرصيد
- استغلال وضعيات فك الألغاز ويتم ذلك على مستوى الأفواج[1]

III الكفاءة المرحلية
- يسرد[2]

مؤشرات التعلم
- يسرد حدث عاشه الطفل في وسطه العائلي أو حيه أو أقرانه
- يسرد قصة معتمدا على الصورة
- يعرض قصة بعد سماعها
- يتخيل نهاية قصة
- ينظم أحداث قصة معتمدا على الصورة بعد تشويشها
- سرد قصة – يحترم الأحداث – يحترم زمن الأفعال[3]

المحتويات
- جمل اسمية بسيطة
- جمل فعلية بسيطة
- جمل اسمية مركبة
- جمل فعلية مركبة
- زمن الماضي، كان، ليس
- حروف العطف: و، ف، ثم
- الأسماء الموصولة: الذي، التي
- أدوات الاحتجاج: لأن، لكي[4]

---

[1] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 16.

[2] – نفسه، ص 16.

[3] – نفسه، ص 16.

[4] – نفسه، ص 16.

وضعيات التعلم
- يميل الأطفال كثيرا إلى سرد ما وقع لهم قبل الالتحاق بالمدرسة أو ما عاشوه في نهاية الأسبوع
- تستعمل المربية هذه المربية الحية لتحثهم على السرد
-استعمال المشاهد والصور لسرد الأحداث التي تجري[1]

نشاط القراءة[2]

* الكفاءة النهائية: يقرأ بعض الكلمات

الكفاءات المرحلية	مؤشرات التعلم	المحتويات	وضعيات التعلم
يتعرف على سندات مكتوبة	- يظهر فضولا حول المكتوب - يتعرف على نظام الصفحات - يحافظ على ركن المكتبة - يرتب ويصنف الكتب حسب المواضع - يحترم الكتابة	- استغلال كل السندات المكتوبة - الكراسات الخاصة بالطفل - قصص - جرائد - مجلات - كتب أطفال - رسائل	- استغلال ركن المكتبة - تكليف الأطفال بترتيب الكتب حسب المواضع - تكليف فوج الأطفال بعض كتاب أو قصة على أقرانهم - تكليف فوج من الأطفال بقراءة رسائل بمناسبات: عيد الفطر – عيد الأضحى – عيد ميلاد
يعترعف على	- يتعرف على بعض	- جمل بسيطة	- اللعب ببطاقات حاملة

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 16.

[2] – نفسه، ص 17.

الكليات والتمييز بينها	الكلمات الثانوية – يربط بين الكلمة والصورة – يقابل بين الكلمات المتشابهة – يقرأ قراءة إجمالية	– كلمات مألوفة	جمل أو كلمات – تفكيك وتركيب محل – المقارنة بين الجمل المتشابهة – المقارنة بين الكلمات

نشاط الكتابة[1]

الكفاءة النهائية: يتحكم في ميادين الكتابة

الكفاءات المرحلية	مؤشرات التعلم	المحتويات	وضعيات التعلم
يتحكم في حراكات الجسم	يستقيم عند الجلوس	* وضعية الجسم – الرأس – الجذع – الرجلين – اليدين	* تموقع الجسم – وضعية الجسم على المقعد – ضم الرجلين ووضعهما على الأرض – وضع اليين على الطاولة
يتحكم في حركات اليد	– يرسم – يلون، يدهن يخطط، يقلد – يستغل الفضاء	* رسم حر: – خطوط دائرية – خطوط منحنية – خطوط منكسرة –خطوط مستقيمة،أفقية،	* تمرينات يدوية – رسم خطوط في الفضاء – رسم على السبورة – رسم على اللوحة

[1] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 17.

		عمودية،مائلة. *رسم موجه: – رسم نفس الخطوط بمعلم – رسم أقواس وأشكال	– رسم على الكراس..
يتحكم في كتابة الكلمات والحروف	– تقليد كلمات شكلا وكتابة – يكتب حروفا في وضعيات مختلفة وبأدوات مختلفة	–كلمات مألوفة * الحروف: ب، ت، ر، س، ز، م، ف، ش، ق، ع....	* تشكيل حروف: بالعجينة، بالقص، بالدهن... * كتابة الحروف: في الفضاء، على السبورة، على اللوحة، على الكراس.. –تشكيل كلمة – كتابة كلمة[1]

*** توزيع الحجم الساعي الأسبوعي[2]:**

حدد الحجم الساعي الأسبوعي ب27 سا (بما فيها 5سا تنظيمه)

الحجم الساعي	المجال	المجالات الفرعية	الأنشطة
8سا	التواصلي	–اللغوي	– التعبير الشفوي – التخطيط – ألعاب القراءة
		– المدني	– تربية مدنية

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 17.

[2] – نفسه، ص 18.

		– الإسلامي	– تربية إسلامية
5سا	العلمي	– الرياضي	– الحساب –المدرسة – القياس – حل مشكلات
		–العلمي والتكنولوجي	–إيقاظ بيولوجي – ايقاظ فيزيائي –ايقاظ تكنولوجي
9سا	البدني والفني	البدني	– التربية البدنية – ألعاب إيقاعية
		الفني	–الموسيقى والإنشاد – الرسم والاشغال – المسرح والعرائس
5سا	النظيمي	– الدخول والخروج – الراحة	/
		المجموع 27سا	

ونستخلص من الأنشطة اللغوية أنّ لكل منها أهداف إجرائية التي يعرفها بعض رواد التعليم مثل:

بن يامين بلوم Benjamin Bloom : « الهدف الإجرائي هو صياغات صريحة للتغييرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية»[1].

[1] - Bloom Benjamin, Taxonomie des objectifs pédagogiques, domaine cognitif Trad lavalle, éducation nouvelle, Canada, 1969.

ويقول روبرت ماجر Robert Majer : "هو وصف لمجموعة من السلوكات أو الإنجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته"[1].

وبالتال فإنّ الهدف الإجرائي حسب رأينا هو ملمح الطفل أثناء تسيير الحصة أو النشاط.

[1] -Robert Mager, comment definir les objectifs pédagogiques, 2ème édition, Bordas, traduction decorree, p 53.

اللغة:

تعريف اللغة اصطلاحا:

«يرى أنيس فريحة: (أن اللغة أكثر مجموعة أصوات، وأكثر من أن تكون أداة للتفكير وتعبيرا عن عاطفة)»[1].

«ويرى البعض أن اللغة هي: جموعة أصوات، يعبر بها الفرد، عن أفكاره وما يشعر به من أحاسيس وجدانية وعواطف إنسانية، وما يحتاج إليه في أمره الحياتية.

ويبدو لأول وهلة، أن هذا المفهوم لم يشمل اللغة كنظام لأنها ليست مجموعة أصوات، فالنظام أوسع وأعقد تنظيما من الأصوات، حيث نجد البنى والعلامات التي تدل، على المعاني والأفكار والوجدان تحكمها قواعد وأنظمة خاصة، وبذلك يمكن المحافظة عليها من الاندثار. لأن الأدوات الخالية من المعاني والقواعد اللغوية والمرونة، غير قادرة على إضافة وتركيب رموز جديدة في نظامها اللغوي، وغير قادرة أيضا على استيعاب ما يظهر في مواقف جديدة ومتعددة.منظومة تنتقي"[2].

"يرى جوست ترايز: (إن كل اللغة، إنما هي منظومة تنتقي ما تراه صالحا للانتقاء من الواقع الموضوعي، فهي تنشئ على ذلك الواقع صورة متكيفة بذاتها وكل لغة تبني الواقع حسب طريقتها الخاصة، وبالتالي فهي تضع عناصر الواقع الخاص... وإذا بحثت عن تلك العناصر، في لغة أخرى فلن تجدها، في نفس الصورة من الانتظام، كما أن تلك العناصر ليست نسخة مباشرة مأخوذة من الواقع، بل هي على العكس منبثقة من حيث المبنى اللغوي والمفهوم التصوري عن نظرة خاصة للواقع)»[3].

«فاللغة مرتبطة بالإنسان، وهو يعيش في واقعه، يتأثر به ويؤثر فيه، فيأخذ منه ما يراه مناسبا ونافعا له، للمحافظة على بقائه واستمرار وجوده، فاللغة أيضا

---

[1] – عسعوس محمد، المرجع السابق، ص 40.

[2] – نفسه، ص 41.

[3] – نفسه، ص 41.

تتأثربالواقع المعيشي، لأنها صورة حية وصادقة، تعبر عن الواقع باللغة التي يمتلكها، لأنه يبني الواقع الذي يعيشه ضمن تنظيم لغوي خاص به»[1].

«يرى أنيس فريجة أن اللغة: (هي جزء من كيان الإنسان الروحي، وأنها عملية فيزيائية اجتماعية سيكولوجية على من التعقيد)»[2].

«ويقول أيضا: (أنها أصوات وألفاظ وتراكيب منسقة في نظام خاص بها، لها دلالات ومضامين معينة، يعتبر بها كل قوم عن حاجاتهم الجسدية وحالاتهم النفسية ونشاطاتهم الفكرية)»[3].

يلخص أنيس فريجة اللغة في تعريفه إلى ثلاث عمليات:

«– العملية الفيزيائية وهي مرتبطة بعملية التصويت من شهيق وزفير وحركة الحبال الصوتية والحنجرة و اللسان والأسنان.

– العملية الفكرية التي تتمثل في نشاطات الإنسان الفكرية، من حيث نظرته للحياة، وإلى الكون، وإلى طرق التعامل مع غيره والعلاقات، التي تسود النظام الاجتماعي بصفة عامة والمنهج المتبع بصفة خاصة.

– العملية الاجتماعية وتتمثل في تعبير المجتمع عن حاجاته وتبني قيمه والمحافظة على تراثه الاجتماعي ونقله إلى الأجيال التي لم تنضج بعد.

– الجانب النفسي الذي بواسطته اللغة يعبر الفرد عن خلجاته النفسية وما يشعر به داخليا من توتر فيحس بالقلق أو الرضا»[4].

إن العلامات التي تتم بها عمليات التواصل وتكون ضمن نظام خاص باللغة هي ذات دلالات ومضامين ليتم التواصل وتكون ضمن نظام خاص باللغة وهي ذات دلالات ومضامين ليتم التواصل بها. ومهما تعددت هذه العلامات، الأصوات، إشارات، إيماءات...

---

[1] –عسعوس محمد، المرجع السابق، ص 41.

[2] – نفسه، ص 41.

[3] – نفسه، ص 42.

[4] – نفسه، ص 42.

«يقول الأستاذ خير الله عصار في مفهوم اللغة: (هي مجموعة علامات ذات دلالات جمعية مشتركة، ممكنة النطق، من كل أفراد المجتمع المتكلم بها ذات ثبات نسبي، في كل موقف تظهر فيه.يكون لها نظام تتألف بموجبه حسب أصول معينة)»[1].

«يبيق خير الله عصار: اللغة هي مجموعة رموز وأصوات ذات دلالات ومعان مشتركة، بين أفراد المجتمع ضمن نظام خاص بها وذات ثبات نسبي ومرونة، تتخطى التعقيد والجمود لاستقبال ما هو جديد وتطويع ما هو غريب عن نظامها»[2].

من خلال التعارف السابقة نستخلص ما يلي:

"1- التجربة: أن اللغة تعبر عن تجربة المجتمع فهي تتحمل الخاصية الجماعية وليست الخاصية الفردية لأنها لغة المجتمع.

2- المرونة: اللغة ليست مجرد حروف وأفعال وأسماء، بل هي تشمل البنى و المعاني والتراكيب الأكثر تعقيدا، أولها المرونة وقابلية التركيب المستمر، للرموز الجديدة عبر الزمان والمكان.

3- التميز: من خلال تجربة اللغة مع الواقع الموضوعي تكتسب ميزة خاصة بها لا نجدها في اللغات الأخرى لأنها خاصة بتجربة الجماعة في الزمان والمكان الخاصين بها.

4- النظام: تنشأ اللغة عن نظام، يحفظ بقاءها وديمومتها.

5- الدلالية: تحمل اللغات معان جمعية مشتركة متفقا عليها في الاصطلاح.

6- اللغة ظاهر اجتماعية: اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت نتيجة اجتماع الإنسان وعمرانه.

7- اللغة ذات دلالة نفسية: اللغة وسيلة يعبر بها الفرد عما يختلج في نفسه من عواطف وأحاسيس وأفكار"[3].

---

[1] – عسعوس محمد، المرجع السابق، ص 42.

[2] – نفسه،ص 42.

[3] – نفسه، ص 42.

من خلال التعارف السابقة الذكر، فإن مفهوم اللغة، يتمحور حول ثلاث محاور، عولجت اللغة فيها من زوايا مختلفة منها:

"التعريف الفلسفي والتعريف الوصفي والتعريف النفسي.

– التعريف الفلسفي: الذي ذكر أعلاه، الذي جاء على لسان جوست تراير، وذلك نتيجة لاختلاف نظرة أصحاب هذا الاتجاه نحو الموضوع المدروس، وما يحمله من معان وأفكار عن هذا الواقع أو ذاك.

– التعريف الوصفي: الذي جاء على لسان الأستاذ خير الله عصار في هذا الموضوع، فلقد بحث علماء فيه من الزاوية الشكلية، فوصفوا اللغة وصفا دقيقا من حيث المفردات والتراكيب وأدوات الربط...

– التعريف النفسي: عن التعريف الذي جاء به أنيس فريجة حيث عالج اللغة من الناحية النفسية، فهي تعبير عن كيان الإنسان، وما يختلج في وجدانه"[1].

إن هذا الاختلاف في النظرة إلى اللغة، لا يؤثر على مفهومها ولا ينتقص من قيمتها العلمية كوسيلة للاتصال والتبليغ وحسب، بل يعطيها معنى أوسع وأدق، لأن كل تعريف يكمل مفهوم التعريف الآخر، فالفرد يعبر عن تصوراته للواقع الموضوعي، ويعبر أيضا عن أفكاره لهذا الواقع وإحساسه به، وما يحمله من عواطف في وجدانه، ويعبر باللغة عما يحتاجه أيضا، في نفس الوقت فهي عملية وصفية يصف فيها جميع الحالات التي يعيشها في صيرورتها وبنائها وإحساسه بها. ويحدّدنا ابن جني على أنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم[2].

وظائف اللغة:

"اللغة هي الرباط المتين الذي يربط الفرد ببقية أفراد المجتمع، بما تحمله معه من أفكار وخبرات وغيره، وما تحمله من أحاسيس ومشاعر الفرد وعواطفه وأيضا تحافظ على كيان الأمة، بما هو مسجل في سجلها التاريخي والحضاري من نظام الحكم وتجارب الأمة وأساليب الحياة المتبعة من طرف الأفراد وعرف الجماعة

---

[1] – عسعوس محمد، المرجع السابق، ص 43.

[2] – ينظر: ابن جني ، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت، 1983، ج1، ص 34.

وطرق البحث عن المعرفة وما إلى ذلك من الأمور، لأن اللغة هي بمثابة الحبل الصري للأمة تتنفس بواسطته ومن هنا تعددت وظائفها منها:

1- الوظيفة النفسية: (الجمالية)

يرى ثورندابيك: (إن وظيفة اللغة ليست في التحليل والتركيب بقدر ماهي في إحداث استجابات لدى الأفراد، فاللغة إنما نستعملها في إثارة أفكار وعواطف لدى الغير).

فالوظيفة النفسية للغة تتمثل في الحالات النفسية، التي تصاحب السلوك اللغوي عند إثارة عواطف غيره، والتعبير عن وجدان المتكلم، أو للتنفيس عن حالات وجدانية، يعيشها الفرد من قلق وتوتر وما على ذلك من انفعالاته.

يقول فخته: (إن اللغة تلازم الفرد في حياته وتمتد إلى أعماق كيانه)

فاللغة تمتد إلى أعماق الفرد/ ما يعيشه من حالات نفسية لأنها الوسيلة الوحيدة التي تثار بها عواطفه، ويتم أيضا بواسطتها التعبير عن عواطفه ومشاعره"[1].

إنّ اللغة هي المفتاح الأوّل الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلّم"[2].

"2- الوظيفة الفكرية :

يرى حنفي بن عيسى: (إن الإنسان يتميز عن المخلوقات بالقدرة على التصور والتجريد والتحليل والتركيب).

ما يتميز به الإنسان عن الحيوان هو العقل، إن اللغة مظهر من مظاهر العقل البشري، ليس لها حل إلا بوجود الإنسان لأنه يتصف في كينونته بالعاقل، ويأخذ تفكيره صفة التحليل والتركيب والتجريد للظواهر التي تقع تحت إدراكه. فاللغة أداة مرنة عند الإنسان، لما لها من علاقة قوية بالفكر. فهي أداة للتفكير، التي تؤهل الإنسان لأن يكون في مستوى إنسانيته، فيتخطى إشباع دوافعه الأولية إلى بناء الحضارات والتفاهم بين الأمم والشعوب.

---

[1] – عسعوس محمد، المرجع السابق، ص 45.

[2] – وزارة التربية الوطنية، مدخل عام لمناهج السنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 07.

3- الوظيفة الاجتماعية:

جاء عن نايف محمود معروف: (تمثل اللغة إحدى الروابط بين الناطقين بها إذ تسهل عليهم الاتصال والتفاهم).

ويرى أيضا فخته: (أنها تجعل من الأمة الناطقة بها كلا متراصا خاضعا لقوانين بها الرابطة الوحيدة الحقيقية، بين عالم الأجسام وعالم الأذهان).

يتوقف كل من نايف محمود وفخته على أن اللغة تلعب دورا أساسيا في تقوية لحمة الأمة وتلاحمها في الاجتماع البشري، الذي ينشأ علاقات وتنظيمات اجتماعية قوية، ترتبط بوجدان المجتمع وعواطفه فهي تسهل الوصلات العقلانية الاجتماعية.

سواء كان ذلك على مستوى الأسرة، أو على مستوى جماعة الأصدقاء، أو جماعة العمل، وما على ذلك من الجماعات الاجتماعية التي يرتبط أفرادها فيما بينهم لعلاقات عاطفية اجتماعية عرفية وتنظيمية[1].

4- الوظيفة التاريخية (الثقافية)

«يقول حنفي بن عيسى: (إن اللغة تبلور الخبرات البشرية وتجارب الأمم في كلام مفهوم، يمكن أن يستفيد منه الغير، وتدون التراث الثقافي ويحتفظ به جيلا بعد جيل)»[2].

ويرى ابن خلدون أنّها : "ملَكة لسان وهي عبارة المتكلم عن مقصود"[3].

"ويقول محمود معروف أيضا: (إنها الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها وتراثها الثقافي ونشاطاتها العلمية)" .

يرى حنفي بن عيسى ونايف محمود إن اللغة هي السجل التاريخي للامة التي تسجل فيه خبراتها وتجاربها وعقائدها وتراثها الثقافي وإنتاجها العلمي لأنها أرشيف الأمة وذاكرتها التي تحافظ على بقائها وديمومتها.

---

[1] – ينظر : عسعوس محمد ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، مرجع سابق، ص 45.

[2] – نفسه، ص 45.

[3] – ابن خلدون ، المقدمة، دار الجيل ، بيروت، 1978، ص 610.

وذلك لاستفادة الأجيال الناشئة من تاريخ أمتهم، وأيضا تنقل تراثها، إلى الأمم الأخرى بواسطتها، ومن هنا يبرز جليا دور اللغة وأهميتها في بناء الحضارة والمحافظة على شخصية المجتمع، وبذلك فهي وسيلة التربية التي تنمي الشخصية الاجتماعية للأجيال الناشئة، وترسل رسائل حضارية إلى غيرها من الأمم"[1].

ومن أهم المنطلقات المنهجية لنظرية سوسور استحداث منظومة مفهومية تنطلق بموضوع اللغة انطلاقا من تحديد كشف البحث وموضوع النتائج التي يتوصل إليها البحث.

أول مبدأ قدم سوسور في عملية تسطير المنهجية النظرية للسانيات هو تحديد مفهوم اللغة وتحديد وظيفتها:

– اللغة في اللسانيات السوسورية، نظام قائم بذاته ووظيفتها وسيلة تواصل. وفي هذا التحديد تصل مفهوم النظام بمفهومين أساسيين هما البنية* واستغلال النظام اللغوي.

ومعنى ذلك أن البحث اللساني هدف إلى اكتشاف النظام اللغوي بمعزل عن أي تأثيرات خارجية. لأنه قائم بذاته. ويدرس دراسة مستقلة[2].

من خلال صور الاستعمالات الفعلية في التواصل اللغوي.

ولكي نفهم هذا التصور جيدا نفسر المفاهيم التي جاءت عند سوسور على النحو التالي:

1– مفهوم النظام: اللغة نظام نقصد بالنظام مجموع العلاقات التي تربط بين عناصر النظام، ويظهر لنا هنا أن هنالك مفهوما آخر يتحقق في مفهوم النظام، وهو مفهوم التماسك بين مفردات النظام وقد تضمن هذا المفهوم اللغوي أنه يقوم على مبدأ الخلافية أي:

– التقابل الخلافي: أي تحديد عناصر الخصائص في الوحدات التي يميز الوحدة عن غيرها.

---

[1] – ينظر: عسعوس محمد، المرجع السابق، ص 46.

[2] – ينظر: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، 1998، ص 48.

ويكتب في هذا التصور الخاصية المميزة للوحدة قيمة عن طريق التقابل ومفهومها إنها نظير في النسق القرآني في اللغة أي مع مجموع عناصر النظام ولا ترتبط بالدليل ولا تتميز بالقيمة إلا في مفهوم العلاقات والعلاقات عند سوسور:

1- علاقة سياقية وتظهر في الكلام.

2- علاقة ترابط (associatif) وتظهر في النظام لخاصيتها التجميعية ويترابط هذين العلاقتين تظهر قيمة الوحدات[1].

ويختلف النظام اللغوي في جميع الأنظمة غير اللغوية في أن يخضع البعد الزماني والاجتماعي في رصد الظاهرة اللغوية:

- الاعتباطية

- الوظيفة الحقيقية: معنى هذه الوظيفة تأكد المتكلم من أن خطابه مفهوم ويتمتع بالاستقامة في هيئة الكلام، وكذا في أعمال التخصصي الذين يعالجون مسائل العلمية التي تتصل بميدان بحثهم[2].

- الوظيفة الجمالية: وهي الوظيفة الشعرية للكلام، وهو الجانب الجمالي من لغة المتكلمين الستر لمظهرها البياني.

إن هذه أهم الوظائف اللغوية التي استغلها اللسانيون في دراسة مظاهرها في اللسان البشري. "واللغة هي نظام عرفي لرموز للتواصل"[3].

الخلاصة :

مما سبق ذكره، تبرر العلاقة الوطيدة بين التربية واللغة وأهميتها من حيث أنها سجل للأمة، التي تحفظ تاريخها وثقافتها وحضارتها وبواسطة اللغة ينتقل ما في ذاكرة الأمة من الجيل الراشد إلى الجيل الصاعد فتعزز لحمة الأمة بين أجيالها وجماعاتها، وتقوى رابطة الفرد بأمته، والتمسك بها والافتخار بأمجادها، مما يمكنها من البقاء

---

[1] – ينظر: أحمد المتوكل، المرجع السابق، ص 49.

[2] – ينظر: عثمان آيت مهدي، من قراءات المركز، المركز الوطني للمطبوعات ، الجزائر، 2010، ص 103.

[3] – إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1970، ص 11.

على منبر التاريخ شامخة، وفي نفس الوقت فالتربية هي وسيلة نقل التراث الثقافي والحضاري والتاريخي.

"يساعد الإدراك الوظيفي للغة المعلم على تحديد الأهداف التي يسعى المتعلمون إلى بلوغها"[1].

أنشطة اللغة العربية في التربية التحضيرية

تمهيد :

اللغة: هي سلوك اجتمعي يتعلمه الناس بطريقة مباشرة وغير مباشرة في وسط مجتمع بتوفير استعدادات وهي أداة للتفكير والتعبير عن الذات ووسيلة للتعلم وللاتصال.

«اللغة: هي نظام فكري سوطي تكتسب خصائصه بفضل التدريب وعلى الممارسة مبنيا على قواعد فتعلم اللغة يحتل مكانة مميزة في برامج التعلم خاصة في السنوات الأولى إذن ضروري تحتل المكانة الأولية في برامج التعلم وخصوصا في المرحلة التحضيرية وفي جميع المواد.

اللغة: تهيكل الفكر وتثريه وهذا من شأنه يسهل عملية التواصل إذا كان الشخص يتحكم في اللغة ينظم تفكيره ويثري أفكاره»[2].

نشاط اللغة في التربية التحضيرية:

يعلمنا علم النفس اللغوي أن طفل 5–6 سنوات يلتحق بقسم التربية التحضيرية بلغة اكتسبها أثناء تفاعله مع الوسط الاجتماعي و الثقافي عند تفاعلهم مع الأولياء والإخوة والأصدقاء تختلف من طفل إلى آخر، ويعود ذلك إلى معطيات سوسيوثقافية واجتماعية فهؤلاء الأطفال يأتون إلى هذه المرحلة التعليمية بلغة خاصة بمدينتهم أو بحاراتهم أو بحيهم.

---

[1] – عثمان آيت مهدي ، من قراءات المركز ، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2010 ، ص 102.

[2] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 49.

الأهداف الخاصة بالتربية التحضيرية:

1- تدارك النقائص على مستوى التواصلي التبليغي لأن التواصل سابق في اللغة.

2- تدارك النقائص على مستوى اللغة كنظام قائم بذاته.

3- تنمية القدرة على التواصل والتعبير في لغة مناسبة لسنه وحاجاته.

4- تنمية القدرة على التفاعل مع اللغة المكتوبة (قراءة وكتابة).

تنمو لغة الطفل في الفضاء من خلال مختلف النشاطات الرياضية و الفنية التي تعمل على بعث الحاجة إلى التواصل اللغوي[1].

ففي الوضعيات التعليمية تنشئ علاقة اجتماعية وبين أقرانه من جهة، وبينه وبين المربية من جهة أخرى، لهذا لابد من الإكثار من الوضعيات التواصلية من أجل إثارة الفضول والاهتمام لدى الطفل .

لذلك يتوجب على المربية إعطاء فرص التعبير و التواصل للطفل لكي يعبر عن أحاسيسه وتجاربه الشخصية وبالتالي تزدهر شخصيته و تنموا لغته فعلى المربية أن تلعب دور المحفز فتعطي الأولوية للنشاطات اللغوية لما لها من أهمية في تنظيم ونمو فكر للطفل، ويستطيع الطفل بفضل الرصيد اللغوي الذي يأتي مزودا به من محيطه الاجتماعي الثقافي إلى الفضاء التحضيري أن يكتسب معارف لغوية جديدة فضلا عن الدور الأساسي للمربية الذي يمثل القدوة للطفل فيتخذ مثلا يبني عليه.

إن توسيع الكفاءة التواصلية التبليغية تقتضي تنمية القدرات التالية:

- القدرة على فهم الكلام المنطوق.
- القدرة على التعبير الشفهي.
- القدرة على التعامل مع النصوص المكتوبة(قصص – كتب الأطفال – كراسات)
- القدرة على الكتابة (التخطيط – الرسم – كتابة بعض الحروف) [2].

---

[1] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 49.

[2] – نفسه، ص 49.

نشاط التعبير:

من العلوم لدينا أن التعبير يعد نشاطا مهما لدى الطفل في المجال اللغوي بالنسبة لمرحلة التعليم التحضيري لكونه قناة إتصال وتواصلي شفوي كما أن تأشيراته تمتد إلى مستوى الرصيد الذهني للأطفال ففي هذه المرحلة يأتي الطفل إلى المدرسة بلغة كان قد اكتسبها في تفاعلاته مع الوسط العائلي و الإجتماعي إلا أن هذه المكتسبات يشوبها تذبذب في دلالة الألفاظ المختلفة بعضها لغوية وبعضها عامية، وقد أثبتت الدراسات أن الأطفال المتمدرسين القبل المدرسي إلى نتيجة 80% من الأطفال يتكلمون باللهجة العامية في وسطهم العائلي والاجتماعي وذلك نتيجة للغة مجتمعنا التي لم تأخذ مسارا موحدا حيث نرى على سبيل المثال أثناء حديث كل جزائري في الوسط الأسري والاجتماعي خليطا من المفردات فيأتي المتكلم بجملة عربية فصيحة يدرج من خلالها مفردة بلغة أجنبية أو عامية ويعني هذا أن الأطفال الذين عاشوا ضمن هذه الأسر يمتلكون رصيدا لغويا مزدوجا، وهذا ما يؤثر سلبا على العمل التربوي وتقهقره إلى الوراء.

من هنا علينا كمربيين، أن نعترض على ثنائية اللغة وتعويضها بمقاربة مخالفة للثنائية، ترتكز على فكرة توحيد اللغة مما يجنبنا الحديث عن لغة عامية، ولغة معيارية، وفي هذا السياق نرى أن اللغة التي يستعملها الطفل أثناء تعبيره في هذه المرحلة، يمكن تصنيفها إلى عدة فئات:

الفئة الأولى: فئة الألفاظ والتراكيب الفصيحة، وهذه تحتاج إلى تحرير وتثبيت من طرف المربية.

الفئة الثانية: فئة الكلمات والتراكيب العربية المعرفة بالقلب أو الاستبدال أو الحذف أو الزيادة، فهذه تحتاج إلى تصحيح وتهذيب.

الفئة الثالثة: فئة الكلمات والتراكيب والصيغ التي لا تنتمي إلى العربية الفصحى، فنعوض بما يقابلها في العربية الفصحى[1].

[1] – ينظر: وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري، المعهد الوطني ، الجزائر، 1990، ص 30.

أما الأشياء و المدلولات التي يمتلك الأطفال الألفاظ الدالة عليها فنزوده بما يحتاجه في ذلك، هذا من جهة ومن جهة أخرى، يتعين على المربية أن تثري لغة الأطفال وتمدهم بالرصيد
الضروري الذي يكون قاعدة يتركز عليها التلميذ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

أهداف التعبير:

1- تثبيت وتعزيز المكتسبات اللغوية الصحيحة لدى الطفل.

2- تصحيح لغة الطفل المحرفة وتهذيبها.

3- تنظيم لغة الطفل وتزويده بما يحتاج من ألفاظ وصيغ للتعبير عما يدور في أفكاره.

4- تدريب الطفل على التخاطب والتحاور[1].

ويمكن التعبير في مجالات عدة منها:

- التعبير عن الرسومات والوضعيات التي يعيشها الطفل.
- التعبير عن الألعاب التي يهتم بها الأطفال ويمارسونها.
- التعبير عن المناسبات المختلفة الدينية منها والوطنية وذلك بالإعتماد على الحوار أسلوبا يتم بين المربية والأطفال وبين أنفسهم.

طريقة إنجاز العمل:

تتلخص طريقة الإنجاز فيما يلي:

1- إثارة موضوع ما يكون باقتراح المربية أو يكون من الأطفال أو تعوضه مناسبة.

2- الحرص على متابعة تعابير الأطفال يكون بتصحيح وتنظيم لغتهم عنه طريق التعويض أو الاستبدال مع قبول الأفكار التي يأتون بها.

3- تشجيع المحاولات الفردية.

4- اختيار صيغة يفرضها الموضوع، ويتم ذلك عن طريق اللعب والحوار والتمثيل وإثارة وضعيات ومواقف تستدعي استعمال الصفة.

---

[1] – ينظر: وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري، المرجع السابق، ص 31.

مع الملاحظة أنه يجب على المربية أن تنطلق من لغة الطفل وترتقي بها إلى لغة المدرسة وتخرجه من دائرة التمركز حول الذات والاستعمال اللغوي المرتبط بالرغبات الذاتية على التعبير عن التفاعل الاجتماعي اعتمادا على التمثيليات والألعاب الجماعية وتتجنب مظاهر السيطرة المؤدية إلى الكبت وكبح المبادرة وأن تعمل على تشجيع النشاط الذاتي واحترام التلقائية لديهم والاعتماد على منح الأطفال حرية اختيار الأنشطة التي يميلون إليها ويهتمون بها.

أمّا (Cedelle) فيصرّ على حديث F.Morin : "إنّن أنطلق من ضرورة ربط وتنظيم المعارف لتجاوز تحدّ لم ينقطع عبر التاريخ وما فتئ يتفاقم ويزداد في عالمنا الراهن، إنّه : "تحدى قدرتنا على وضع معارفنا في سياق معيّن وقدرتنا على إدراك تعقد هذا النسيج الكلي من المعارف"[1].

- **نشاط التعبير الشفوي**[2] :

مؤشر التعلم	المستويات
- يطرح ويجيب عن الأسئلة - يأخذ الكلمة دون إحراج -يبدي رأيا - يتحاور مع الأقران والغير - يوجه الانتباه نحو المخاطب - يصغي للغير	- جملة اسمية بسيطة - جملة فعلية سيقة - أدوات الاستفهام من؟ ما؟ عل؟ - الضمائر: أنا – أنت – هو –هي –
- يستعمل الكلمات المعبرة عن شيء ما - يوظف الرصيد المكتسب -ينمي الرصيد -يوضح -يشرح	- جملة اسمية بسيطة - جملة فعلية بسيطة - أدوات الاستفهام: ما؟ كيف؟ هل ؟ - الصفات الألوان ظروف المكان - النفي: لا – ما – ليس
- يسرد حدثا عاشه الطفل في وسطه	- جملة اسمية بسيطة

[1] - Cedelle Luc, les savoirs selon Edgamorin, le monde de l'éducation (Avril) 1998, p 120.

[2] – منهاج التربية التحضيرية، 2008، المرجع السابق، ص 14.

العائلي أو حية مع أقرانه -يسرد قصة معتمدا على صورة - يعرض قصة بعد سماعها -يتخيل نهاية القصة - ينظم أحداث القصة معتمدا على الصور بعد تسويتها - يحترم تسلسل الأحداث -يحترم زمن الأفعال	-جملة فعلية بسيطة - جملة اسمية مركبة - جملة فعلية مركبة زمن ماضي : كان، ليس حروف العطف و- ف – ثم الأسماء الموصولة : الذي – التي - أدوات الاحتجاج: لأن – لكي.

نشاط القراءة:

تعتبر القراءة عملية معقدة وضعية لكونها تتطلب عدة قدرات حسية وحركية وعقلية وكثيرا ما تكون العواقب وخيمة على الطفل إذا ما حاولنا أن نفرض عليه تعلم القراءة من غير أن يكون مستعدا لها:

1- نفسيا : كالشعور بالأمن والثقة بالنفس والرغبة في القراءة.

2- جسديا: بتوظيف وتنمية القدرات الحسية والحركية.

3- لغويا: بإمداد الطفل برصيد من لغوي يأخذ منطلقا للشروع في حكم عملية التعليم[1].

الأهداف:

إن النشاطات الممهدة للقراءة في هذه المرحلة ليست الغاية منها تعلم الحروف الهجائية واكتساب الآليات كما هو الشأن في المرحلة المدرسية بل الغاية منها التحسيس بأهمية القراءة وجعل الطفل يألف سماع الأصوات والنطق بها في تسلسل زماني ومكاني، وإدراك حدود الكلمة وشكلها العام واستعارة بأن كل كلمة مكتوبة ترمز إلى كلمة منطوقة وأن لها نفس المعنى، كما أنها تسعى في هذه المرحلة إلى مساعدة الأطفال على التخلص من أهم العيوب النطقية، وتكسبهم رصيدا لغويا يساعدهم على ممارسة القراءة الفعلية في مرحلة التعليم الابتدائي[2].

طريقة انجاز العمل

- تمهيد قصير يربط القراءة بالتعبير لاستخراج الجملة

- توضيح أمام الأطفال مجموعة من الكلمات من البرامج ليتعرفوا عليها وينطقوا بها اعتمادا على نطق المربية وعلى الرسوم.

- تعلق المربية الكلمة وتطلب من التلاميذ البحث عن كلمة تشبهها ثم تدربهم على معرفتها والنطق بها.

---

[1] – ينظر: عبد الفتاح أبو المعالي، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، عمان، ط2، الأردن، 1992، ص 7-8.

[2] – ينظر: دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.. الجزائر، ص 2-4.

– تثبيت قائمة الكلمات المقدمة، وبجانبها الصورة الموضحة.

– التشويش: تشوش المربية الكلمات وتطلب من الأطفال قراءتها مشوشة ثم تسأل: هل الجملة مشوشة أم مرتبة.

– الترتيب: مطالبة الأطفال بترتيب الجملة ثم قراءتها مرتبة[1].

مؤشرات التعليم ومضامين

مؤشر التعلم	المحتويات
– يظهر فضولا حول المكتوب – يتعرف على نظام الصفحات – يحافظ على ركن المكتبة – يرتب ويصنف الكتب حسب المواضيع – يحترم الكتابة	استغلال كل السندات المكتوبة – الكراسات الخاصة بالطفل – قصص – جرائد – مجلات – كتب أطفال – رسائل
يتعرف على بعض الكلمات المألوفة يربط بين الكلمة والصورة يقابل بين الكلمات المتشابهة يقرأ قراءة إجمالية	– جمل بسيطة – كلمات مألوفة

نشاط الخط: الخط التشكيلي

إن نشاط الخط التشكيلي في أقسام التعليم التحضيري يعتمد أساسا على مجموعة من التمارين التي تعد الطفل نفسيا وحركيا على ممارسة الكتابة الحقيقية مستقبلا.

أهدافه:

– تدريب الطفل على الجلوس الصحيح

[1] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 17.

– تمكن الطفل من التحكم في عضلاته الدقيقة (الأصابع) وتقوية التأثير الحسي الحركي.

– تدريبه على مسك القلم، والتخطيط به وضبط اتجاهه.

– يتحكم في مبادئ الكتابة.

– الانتقال بالطفل من مرحلة رسم الخطوط العشوائية إلى رسم خطوط هادفة كالخطوط الأفقية والعمودية والمائلة والمنحنية، وذلك في مختلف الاتجاهات من اليمين إلى اليسار ومن الاعلى على الأسفل والعكس.

طريقة انجاز العمل

الموضوع: خط مستقيم

مؤشر الكفاءة السبورة – المسطرة – الألواح – الكراسات

الدرس: تحضير نموذج على الكراسات

تسطير السبورة بما يناسب الكراسة

شرح النموذج

الكتابة في الفضاء من طرف المربية ثم كتابته على الألواح ثم الكراسات من طرف الأطفال

مراقبة وتوجيه

مراقبة الجلسة ومسك القلم[1]

مؤشرات التعليم	المستويات
– يستقيم عند الجلوس – تأكيد الجنبية	– الرأس – الجذع – الرجلين – اليدين
– يرسم – يلون – يدهن – يخطط –يقلد يستغل الفضاء	– رسم حر: – خطوط دائرية

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 17.

-يشكل الكلمات وحروف	- خطوط منحنية - خطوط منكسرة - خطوط مستقيمة، أفقية ، عمودية ، مائلة - رسم موجه: - رسم نفس الخطوط بمعلم - رسم أقواس وأشكال
- تقليد الكلمات شكلا وكتابة - يكتب حروفا في وضعيات مختلفة وبادوات مختلفة	- كلمات مألوفة: الحروف ب – ت – ر – س – ز – م – ف – ش – ق – ع ... [1]

تصنيف الكفاءات وقدرات أنشطة اللغة

كفاءات وقدرات التعبير:

الكفاءات:

- يستخدم جملا مفيدة تتكون من 6 إلى 8 كلمات
- يدرك المدلول الزمني: الأسبوع الماضي – المقبل – العيد المقبل
- يدرك التسلسل الزمني بالأفكار وتسلسل الأحداث بالأعمال المتعاقبة
- يميز بين الخيال والواقع
- يستفسر عن ظواهر وأشياء ويجيب عن التساؤلات
- يعرف كلمات مألوفة (كراسة – طاولة)
- يتعرف على الألوان المركزة
- يربط بين الدال والمدلول
- يتساءل غالبا عن محيطه
- يثرثر وينتحل الأعذار ويبرر سلوكه

[1] – منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 17.

- يربط بين الأشياء ويعللها(حركة الأغصان والريح)
- ينصت، يستمع إلى الحكايات (تفكير ، تخيلي، يتراوح عدد مفرداته بين 200 و 300 مفردة)

القرارات

- القدرة على إدراك الأمس والغد
- القدرة على التمييز بين الغليظ والنحيف
- القدرة على تكوين تصورات ذهنية مرتبطة بمحيطه
- اعطاء معنى لتجربته كوصف شيء يهمه أو سرد حدث يهمه
- القدرة على استخدام الخيال
- القدرة على التساؤل والاستفهام
- القدرة على إدراك الالوان وتمييزها
- القدرة على التحدث والتكلم بصفة سليمة، بدون تلعثم
- القدرة على تكرار او الإعادة للفقرات الرئيسية لقصة بعد سماعها.
- القدرة على فهم قواعد اللغة والتمييز بين المجهول والمعلوم لكنه لا يميز أحيانا بين الحروف المقلوبة والغير المقلوبة والمفتوحة والمنقطعة والحروف المستقيمة والغير المستقيمة
- القدرة على التلفظ بالجملة الكاملة المكونة من 6 إلى 8 كلمات والتي تمتاز بالزيادة في التركيب للأسماء الموصولة
- القدرة على التواصل مع الغير بواسطة اللغة واللعب
- القراءة[1].

الكفاءات: - ينطق اصوات اللغة العربية نطقا صحيحا

- يميز بين أصوات اللغة العربية
- يميز بين الحروف الهجائية

القرارات: التمييز بين الحروف

[1] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 17.

- الكتابة والرسم

الكفاءات: - يرسم مربعا بالمحاكات – يرسم نجمة تقليدا – يكتب اسمه بالمحاكات – يكتب الأعداد من 1 إلى 5 – يرسم رجلا – يرسم قطعتين على شكل (+) مع تقريب إحدى الم إلى جهة.

القدرات: القدرة على نقل مربع ومثلث ورسم رجل، القدرة على النحكم في مهارة اليدين والتناسق الحركي- نقص القدرة في التحكم في الحركات الدقيقة (حركة الاصابع)، نقص القدرة على ضبط الحروف على السيطرة[1].

[1] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق، ص 17.

تعريف الطفل والخصائص النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة

تمهيد:

إن الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه، ذلك الكل النفسي في تجدد مستمر وإعادة تنظيم غير أن الأبحاث العلمية خاصة النفسية منها والتربوية لا يستطيع دراسة هذا الكل النفسي دون اللجوء على تقسمه إلى مراحل، إلا أن علماء نفس الطفل يركزون على أربعة أبعاد رئيسية للنمو المتمثلة في البعد الجسدي والعقلي والعاطفي والانفعالي والاجتماعي لا يعني أنها متمايزة ومنفصلة عن بعضها البعض في الواقع النفسي بل متداخلة، وما فصلها وتمييزها إلا لتسهيل الدراسة العلمية، فهذه الأبعاد مترابطة ترابطا عضويا إلى حد أن أي تغيير يطرأ على إحداها يحدث تأثيرا في الجوانب الأخرى.

- تعريف الطفل

«هو تركيب وبناء عضوي بيولوجي، اجتماعي له إحساسات متعددة وله القدرة على حرية الحركة أكثر من غيره، ويمتاز الطفل عن الحيوانات الأخرى لأنه يستطيع القيام بأعمال عليا، فهو يتعلم ويقرأ، يتذكر، يتعاون مع غيره أو يتنافس معهم»[1].

- خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.

1- النمو الاجتماعي:

من أهم مطالب الطفل أن يتعلم كيف يتكيف مع نفسه ومع الآخرين، وكذا شعوره بالثقة وازدياد التوافق الاجتماعي ومن مظاهره:

استمرار عملية التنشئة الاجتماعية، واتساع دائرة العلاقات والتفاعل الاجتماعي في الاسرة مع جماعة الرفاق التي تزداد أهميتها ابتداء من العام الثالث، حيث يتميز أطفال هذه المرحلة في المرونة في علاقاتهم الاجتماعية، فهم يمارسون الأنشطة مع معظم زملائهم من الأطفال. كما يتعلم الطفل المعايير الاجتماعية التي تبلور الدورة الاجتماعية له، وكذا ينمو الوعي والإدراك الاجتماعي الذي يبدأ مع بداية تمسك الطفل ببعض القيم الأخلاقية والمبادئ والمعايير الاجتماعية، وعلى

[1] – سالمة داوود، إلهام شوكة، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، سنة 1981، ص 5.

العموم فإن ولاء الطفل للجماعة يكون قليلا ويزداد حرص الطفل على المكانة الاجتماعية، حيث يهتم دائما بجذب انتباه الراشدين ويهتم بمعرفة أوجه نشاطهم.

ويلاحظ أيضا أن الطفل في عامه الثالث يميز سلوكه الأنانية، بحيث يكون متمركزا حول ذاته ولا يهتم بالآخرين كثيرا إلا بالقدر الذي يرتبط بذاته، فهو يحب الثناء والمدح، ويميل أطفال هذه المرحلة على المناقشة التي تبدأ في السن الثالثة وتبلغ ذروتها في الخامسة.

كما تظهر صفة العناد ويكون في ذروته في العام الرابع، ويتضح ذلك في الثورة على النظام الأسري وسلطة الكبار وعصيان أوامره.

يميل الطفل إلى الاستقلال، في بعض أموره، إلا أنه مازال بحاجة إلى رعاية ورقابة الكبار، كما ينموا الضمير ويبرز الأنا الأعلى، ويتضمن مبادئ السوي، لذلك يسعى الطفل إلى تعديل سلوكه وتهذيبه ليكون موافقا لسلوك الكبار. [1]

2-النمو العقلي:

يطلق البعض على هذه المرحلة "مرحلة السؤال" ففيها تكثر الأسئلة، فهو يسأل عن أي شيء و في أي وقت وبأي كيفية، فمن أسئلته ما يريد بها المعرفة أي أنه يريد أن يعرف الأشياء التي تثير انتباهه ويريد أن يفهم الخبرات التي يمر. كما يتم فيها تكوين المفاهيم مثل مفهوم الزمن، المكان، الاتساع، العدد الاشكال، وبالتدرج يستعين الطفل بلغته النامية لتكوين مفاهيم تتضمن المحسوسات، أما المفاهيم والمعاني المجردة فتظهر فيما بعد ويطرد نمو الذكاء ويستطيع الطفل التعميم ولكن في حدود ضيقة وتزداد قدرات الطفل على الفهم والتعلم عن طريق المحاولة والخطأ.

ويقول "جان بياجيه" 1970 أن الذكاء في هذه المرحلة وما بعدها يكون تصويريا يستخدم في اللغة بوضوح ويتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية[2].

---

[1] – حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة، سنة 1995، ص 217-218.

[2] – نفسه ، ص 203.

كما يلاحظ في هذه المرحلة نقص القدرة على تركيز الانتباه ثم تزداد بعد ذلك مدة الانتباه ومجاله، أما الذاكرة فتتسم بأنها ذاكرة حادة وآلية، أي أن الطفل يستطيع أن يحفظ آليا دون وعي أو إدراك منه، وكذا خصوبة الخيال حيث أنه يطغى على الحقيقة وذلك نظرا لأن عقل الطفل لم يتضح بعد.أما التفكير فيكون ذاتيا يدور حول النفس، إلا أنه يضل خياليا وغير منطقي حتى يبلغ الطفل السادسة. [1]

النمو الانفعالي:

تتميز الانفعالات في الطفولة المبكرة بأنها أكثر عمومية وأنها أكثر شدة من غيرها فهي غير متزنة، متمايزة مرتبط بالناس والمواقف و الأشياء، ومن أهم مظاهرها:

ازدياد الاستجابات الانفعالية خاصة اللفظية لتحل تدريجيا محل الجسمية، كما تتميز الانفعالات بأنها شديدة ومبالغ فيها، وكذا التنوع والانتقال من انفعال إلى آخر، وتكون مرتكزة حول الذات مثل الخجل والإحساس والذنب، مشاعر الثقة بالنفس ولوم الذات والاتجاهات المختلفة حول الذات.

ونظرا لأن أطفال هذه المرحلة يتعرضون لمواقف كثيرة جديدة عليهم. لأن خيالهم واسع وجامع، فإن خوفهم يزداد ويقل حسب درجة الشعور بالأمن والقدرة على التحكم في البيئة، وتزداد المثيرات عددا وتنوعا فيخاف الطفل بالتدرج من الحيوانات والظلام والأشباح مخاوف الطفل في هذه المرحلة الخوف من الانفصال.
كما تظهر نوبات الغضب المصحوب بالاحتجاج اللفظي والأخذ بالثأر أحيانا وكذا المقاومة والعدوان خاصة عند حرمان الطفل من إشباع حاجته، وتظهر الغيرة عند ميلاد طفل جديد لأنه يشعر بتهديد رهيب لمكانته، إلا أنه لا يستطيع التعبير عن عدوانه الصريح فيسلك سلوكا طفليا يعرف بالنكوص، وفي نهاية هذه المرحلة يميل نحو الاستقرار الانفعالي [2].

---

[1] – حامد عبد السلام زهران، ، المرجع السابق، ص 203–204–205 .

[2] – نفسه، ص 213–214.

النمو الجسمي:

خلال مرحلة الطفولة المبكرة يسير النمو الجسمي بمعدل أبطء منه في مرحلة المهد، فيبطأ النمو في الأجزاء العليا من الجسم، في حين تستمر الساقان في النمو السريع خاصة في السنوات ما قبل المدرسة. وخلال هذه المرحلة تتغير النسب الجسمية إذ تستطيل الذراعان والساقان وينمو الجزء الأسفل من الوجه بسرعة، في حين أن الجبهة والجمجمة لا يحدث بهما كبر بسيط وتبدأ الجنسية في الطول بالظهور، حيث أن البنات يتقدمن بسرعة كبيرة في النضج مقارنة بالبنين في نفس العمر، وتتصلب العظام تدريجيا بدرجة أن فرس التشوه تزداد نتيجة للضغط أو الجلسة الخاطئة وتقل بعد ذلك[1].

النمو الحركي:

في هذه المرحلة يعتمد النمو الحركي على عضلات الجسم الكبيرة، فهي تعتبر مرحلة النشاط الحركي الواضح، ففيها تزداد حركة الطفل ونشاطه وسرعته، كما يستطيع التحكم في أطرافه وضبط عضلاته بالتدريج، ويحاول القيام بسائر الحركات التي تتطلب التوازن ويحتاج بذلك إلى حركة على نطاق واسع، حتى ينضج لديه التوافق الجسمي الحركي.

ففو لا يستطيع التحكم في عضلاته الصغرى، لذلك لا يجب إجباره على الكتابة الدقيقة في وقت مبكر، بل ينبغي على المربية في هذه الفترة استغلال المهارات الحركية، والاهتمام بالتعليم عن طريق الممارسة، وكذا تشجيع الطفل على القيام بالحركات التي تتطلب المهارة والشجاعة [2].

خلاصة :

إنّ الطفل في هذا السنّ يكوه مستعدا لتلقي المعلومات من خلال نموّه الاجتماعي، العقلي، الانفعالي الجسمي والحس–حركي، ولكن يغلب عليها طابع اللعب

---

[1] – سعدية محمد علي بهاور، علم النفس النفس النمو، مطبعة المدني، الطبعة10، 1994، ص 210–212

[2] – عبد المنعم الميجي، النمو النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، الطبعة الخامسة، بيروت، 1971، ص 88.

والوضعيات التمثيلية المحدثة لشدّ الانتباه والتحفيز واعتماد أسلوب الاكتشاف وإثارة شخصيته نحو الإيجاب لبلورة مكتسبة من محيطه العائلي والاجتماعي.

الطفل بين العامية والفصحى وخصائصه اللغوية :

- خصائص لغة الطفل.

« كانت الدراسات السابقة تغفل دراسة لغة الطفل قبل المدرسة نظرا للاعتقاد السائد بأن الطفل منذ اليوم الأول الذي يدخل فيه المدرسة يجب أن ينسى لغته ويشرع باستقبال اللغة الفصحى، التي تختلف عن لغته في ألفاظها وتراكيبها.

إلا أن الدراسات الحديثة المتخصصة في هذا المجال أفادت بأن لغة الطفل الأول يجب أن تكون هي الأساس الذي يبني عليه تعليمه القراءة والكتابة مبدئيا، ويأخذ تدريجيا في التعلم حتى يصل إلى مرحلة استيعاب اللغة الفصحى»[1].

ومن خصائص لغة الأطفال قبل المدرسة:

« 1- يغلب على لغة الطفل تعلقها بالمحسوسات لا بالمجردات:

أول ما يبدأ الطفل في تعلم الكلام هو ما تقع عليه حواسه، أي ما يسمى في المصطلحات اللغوية " أسماء الذوات.

أما الأفعال والحروف فلا تظهر في لغته إلا بعض الأسماء المحسوسة في حين أن الأسماء المعنوية مثل كلمات حب، عطف، غضب فإنها تختلف كثيرا في ظهورها، كونها تقتضي خبرات معينة لتهييء الطفل للتعميم ، كما نلاحظ أن كلمات مثل حرية، شعور، كراكة، لا تعني للطفل شيئا في هذه المرحلة»[2].

---

[1] – عبد الفتاح أبو المعالي، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، الطبعة الثانية، سنة 1992، ص 25.

[2] – نفسه، ص 25.

2- لغة الطفل متمركزة حول نفسه

يعود ذلك إلى أن الطفل قبل دخوله المدرسة لا يكون اجتماعيا وتغلب عليه الأنانية وحبه لذاته، وربما يعود ذلك إلى وجوده في نطاق أسرته التي تمنحه العطف والحنان وهذا كله ينعكس عليه مما يجعله لا يفكر إلا في نفسه.

ومن الملاحظ أن خبرات الطفل في هذه المرحلة تكون محدودة وتفكيره أيضا، لهذا فهو عندما يتحدث يرتكز حديثه غالبا حول نفسه حتى لو كان خطابه موجها إلى غيره كما يكرر الضمائر التي تدل على المتكلم أنا والتاء في الأفعال مثل "لعبت" والياء مثل "ضربني".

«3- يغلب على لغة الطفل البساطة وعدم الدقة في التحدث في المطلوب

ومما يلاحظ أن قاموس الطفل ينمو تدريجيا خلال السنوات الأولى من عمره حتى يبلغ حوالي ألفي كلمة (2000) في سن السادسة ويزداد بدخوله المدرسة، كما إن نصيب كل كلمة من التكرار والاستعمال يختلف عن غيرها من الكلمات، كذلك فإن قدرته على التعميم غير كافية وخبراته قليلة مما يؤدي إلى الغموض الذي ينتاب كلماته، لما كانت الكلمات التي ينطقها ترد في عبارات أول الجمل تختلف معانيها باختلاف التركيب الذي تقع فيه وهذا ما يسبب اخلاط الأمر على الطفل حين يسمع كلمات جديدة ويحاول استعمالها في صيغة جديدة.

4- للطفل مفاهيم وتراكيب خاصة في الكلام:

مفاهيم الطفل عن الأشياء التي تاتي تبعا للخبرات التي يمر بها في حياته وأثناء هذه الخبرات لابد وأن يربط الطفل بين الاشياء ورموزها الصوتية وتكون مفاهيمه قليلة ومحدودة خصوصا في بداية الخبرات، تتزداد هذه المفاهيم بازدياد خبراته»[1].

«ومن المعروف أن اللغة ليست كلمات متفردة منفصلة بل هي تراكب تؤدي على معاني متكاملة لهذا فليس من السهل على الطفل في سن دخوله على المدرسة أن

[1] – عبد الفتاح أبو المعالي، المرجع السابق ، ص 25.

يكون ملما بقواعد اللغة وتراكيبها، ومن الخطأ أن يقاس في هذه الحالة بالكبار فنعطي تراكيب ومفاهيم يعجز عن استيعابها في هذا السنة»[1].

«- الطفل بين العامية والفصحى

إن الطفل يأتي إلى المراحل الأولى يحمل لغة عامية أو دارجة مستقاة من بيئته الاجتماعية (أسرته، الشارع) وبدخوله إلى التعليم التحضيري يصطدم بلغته الفصحى البعيدة عن لغته المتداولة، لذا من الواجب أن تسير العملية التعليمية خطوة خطوة، أي من اللغة التي يستعملها الطفل في بيئته على اللغة العربية الفصحى وذلك عن طريق القصص والأناشيد والتعابير...الخ»[2].

بحيث أن هنالك آراء تربوية أن أخذ الطفل اللغة الفصحى مباشرة بعد دخوله التعلم سواء التحضيري أو الابتدائي يلحق ضررا بالطفل تربويا ونفسيا، كما يؤكد هؤلاء التربويون على وجوب أن تكون المفردات وتراكيب الطفل التي يستخدمها في كلامه هي المادة الأولى في تعليم القراءة والكتابة.

«في حين هناك رأي مخالف يرى بضرورة انتقاء كلمات ومفردات مشتركة بين قاموس الطفل اللغوي، واللغة الفصحى، ندمجها في مادة القراءة والكتابة التي تقدم له في المراحل الأولى للتعليم، و بالتالي ننتقل تدريجيا بالطفل من اللغة العامية إلى اللغة الفصحى»[3].

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل خصائص نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة التي تعد القاعدة الأساسية في تكوينه، ذلك نظرا لأهميتها إذ يرى علماء التربية وعلم النفس أن السنوات الخمس أو الست الأولى هي التي تشكل فيها مقومات شخصيته لذلك ينبغي على المربين استغلال طاقات الطفل وقدرته إلى أقصى حد ممكن بغية

---

[1] – عبد الفتاح أبو المعالي، المرجع السابق، ص 28-29

[2] – حنفي بن عيسي، محاضرات في علم النفس التربوين الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية، 1980، ص 25.

[3] – نفسه، ص 25.

إرشاده وتوجيهه في مختلف الجوانب بما في ذلك الجانب اللغوي وذلك بتزويده برصيد لغوي في حدود خبرته تسمح له بالتواصل مع الآخرين باعتبار أن الطفل كائن اجتماعي بطبعه.

الفصل الثالث : مقاربة تقويمية لنشاط اللغة العربية وتوقيتها وفضائها

بصفة عامة إذا ما تمعنا في كلمة مقاربة Approche قد شرحناها سابقا إلا أننا بأخذ الخلاصات باللغة الأجنبية لعلها تساعدنا إلى الدخول إلى المنهاج بالطريقة المعروفة عالميا لذا نذكر من تعاريفها:

L'approche manière d'aborder un sujet. Mouvement par lequel ou s'avance.

الترجمة:

المقاربة هي طريقة (كيفية) لتناول موضوعا. حركة من خلالها نتقدم.

إذا أردنا أن نتقدم في البحث فيجب أن نتعرف على الكفاءات النهائية في أنشطة اللغة العربية التي هي صلب موضوعنا لذا نبدأ نشاطات اللغة:

* نشاط التعبير الشفوي:

الكفاءات النهائية: يتفاعل ويتواصل في الوضعيات الحوارية والوصفية والشردية.

* نشاط القراءة:

الكفاءات النهائية:

– يقرأ بعض الكلمات.

* نشاط الكتابة:

– يتحكم في مبادئ الكتابة.

«اتفق المختصون على أن مصطلح "النشاط" يدل مصطلح المادة لأن استعمال مصطلح المادة يوحي بالعملية التعليمية المبنية على المضامين، بينما يدل استعمال مصطلح "النشاط" على عملية تعلمية يكون الطفل محورها وتهدف إلى بناء الكفاءات بالاعتماد على اللعب المنظم والهادف»[1].

إذا نرجع إلى النشاط الأول:

التعبير الشفوي:

الكفاءة المرحلية: يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير.

[1] – منهاج التربية التحضيرية، مديرية التربية والتعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

«مؤشرات التعلم:

- يطرح ويجيب عن الأسئلة.
- يأخذ الكلمة دون حرج.
- يبدي رأيا.
- يحترم رأي الآخر.
- يتحاور مع الأقران والغير.
- يوجه الانتباه نحو المخاطب.
- يصغي للغير.

المحتويات:

- جمل اسمية بسيطة.
- جمل فعلية بسيطة.
- أدوات الاستفهام: من؟ ما؟ هل؟
- الضمائر: أنا – أنت – أنت – هو – هي.

وضعيات التعلم:

- استغلال وقائع الحياة اليومية.
- الاستقبال.
- لعب الأدوار.
- المسرح والعرائس.

فإذا أردنا أن نجري مقاربة تقويمية لهذا المحور.

نبدأ بـــــ: يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير»[1].

يجب أن نرجع مراحل نمو الطفل في هذه السنوات أي من 5/4 لأن الطفل الذي يسمح له بالتسجيل في التحضيري يجب أن يكون في سن الخامسة.

[1] – منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سنّ 5-6) سنوات ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص 14.

- ونبدأ بالمجال الحسي:

إن الحواس هي أول مصدر خبرتنا وهي الطريق التي تؤدي إلى بناء معرفة العالم الخارجي من حولنا ومن الأهمية بمكان ان يتهيأ للطفل حسية ينفذ منها إلى معرفة العالم الذي يحيط به.

ومن مواصفات النمو الحسي في سن 5/4 تحسن عمل الحواس وتأدية عمل الحواس وتأديتها عملها بصورة منسجمة مع استطاعة الطفل على التعبير عن مساره وأحاسيسه بكلمات صحيحة.

- فمن ناحية السمع فإن الطفل يسمع بشكل جيد ويميز بين الأصوات المختلفة.

لذا إذا رجعنا إلى الكفاءة المرحلية: يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير.

فحاسة السمع الجيد وتمييز الأصوات يساعد الطفل على هذه الكفاءة المرحلية وبشأن البصر فغن الطفل يرى بشكل جيد يميز بين الكل والتفاصيل. وبخصوص حاسة اللمس والتي تعتبر أول مصدر لنقل الإحساس بالعالم الخارجي عند الطفل. فهي ليست وقفا على اليدين فقط كما يتبادر إلى الذهن وإنما تدخل ضمن الحاسة الجلدية عموما.

وهي تشمل الإحساس باتماس والضغط أو اللمسى و الإحساس بالسخونة والبرودة.

يستطيع الطفل في هذه السن الاستخدام الجيد لحاسة اللمس فله قابلية كبيرة لتوسيع وتنويع مجال استعمالها وتوظيفها ليعلم المربي أن «عقل الطفل في يده وأن اليد أداة الدماغ»[1].

أما بشأن الشم والذوق فتجدر الإشارة إلى أن الإحساس الشيء الذوقي يدخلان ضمن ما يعرف بالإحساس الكميائي إذ لا يمكن أن يحدث ما يسمى بالشم أو الذوق إلا بعد تفاعل المذوقات أو المشمومات بالمواد الموجودة في الحلمات التي تكسوا الغشاء اللساني أو الغشاء الأنفي.

---

[1] - ينظر: الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية (3-6 سنوات) ، مديرية التعليم الأساسي، 2006، ص 49.

وإذا كانتا هاتان الحاستان محدودتين في بداية العمر فغنهما تتطوران بشكل ملحوظ فيما بين سن 5/4 من العمر حيث تصبح استجابات الطفل لأذواق الأطعمة وللروائح واضحة ومتمايزة ويعبر عنها بتعبيرات الوجه وسرعة التنفس والتعبير اللفظي[1].

- المجال اللفظي:

في سن 5/4 يتم الإتقان السريع للحركات الأساسية: المشين القفز، الرمي، التسلق، التوازن.

لذا على المربي أن يقدم موضوعات حول الأصوات مراعيا في ذلك الاختلاف والتنوع لمساعدة الطفل على تكوين معنى خاص بكل صوت.

ومن مواصفات النمو الحسي في 5/4 تحسن عمل الحواس وتأديتها[2].

- المجال العقلي المعرفي:

إن الطفل 5/4 سنوات يقوم بكثير من النشاطات بمفرده، ونستطيع القول بأن اتجاه التعاون لدى الطفل يبدأ في الظهور في هذا السن كما يبدأ الطفل في الاعتماد على نفسه في الأعمال الروتينية، إذ تكتمل لدى الطفل قدرات جسمية ويتم لديه الاتزان العضوي، كما تكتمل قدراته العقلية في الكلام والإدراك الحسي.

ويصل إلى مرحلة من التفكير يتمكن معها من تعميم أفكاره على جميع ما يقع تحت بصره[3].

إذا أردنا أن نترجم هذه الفقرة فنقول:

في عالم التربية، التقويم يشكل مكانة لا جدال فيها فهو يقدم في أي نظام تربوي يهتم بتقويم التلاميذ أو التعلمات (البرامج والمناهج)، المؤسسات المدرسية أو التقويم الداخلي أو الخارجي للنظم أو الأنظمة في مجملها. فهو مجال هام لأنه يعتبر التكوين واستيعاب مختلف العلوم والكفاءات الدراسية المهنية.

---

(1) – الخصائص النمائية ، المرجع السابق ، ص 50.

(2) – نفسه، ص 51.

(3) – نفسه، ص 51.

من خلال هذا نستخلص أن التقويم هو مجال هام يضم مختلف مراحل التعليم والتعلم وذلك لإصلاح ما نتج من كفاءات مستهدفة ومؤشرات كفاءة مجسدة في الميدان التعليمي/ التعلمي.

الترجمة:

وفي الواقع التقويم مرتبط بالمقاربة التعليمية / التعلمية التي يؤدي بها إلى :

- المقاربة في المحتوى(المنهاج، البرنامج).
- المقاربة بالأهداف.
- المقاربة بالكفاءات.

ولذا نتوقف عند المقاربة في المحتوى التي هي عبارة عن مناهج وبرامج وهدا يرتبط بموضوع بحثنا وكذلك الأهداف التي نريد أن نصل غليها من خلال المنهاج والغايات ولهي مناسبة لكفاءات الطفل في المرحلة التحضيرية حسب نمو الطفل الحسي / الحركي والعقلي / النفسي... ومن خلال هذا يتحتم علينا دراسة المنهج ومحتواه والتعرف على كفاءة الطفل 5/4 من كل الجوانب ومقارنته بالواقع التعلمي / التعليمي في الميدان.

ولذا لكي نقوم منهاج التربية التحضيرية في مادة اللغة العربية كنا عرفنا اللغة العربية بصفة عامة حتى نغوص في هذا البحث يجب أن نحدد الآن تعليم اللغة لدى الطفل.

اللغة لدى الطفل تنموا خلال مشاركته اليومية في مختلف فعاليات البيت ورياض الأطفال وأخيرا في المدارس، ويتم نمو اللغة لديه بشكل تدريجي، حيث يكتسب الألفاظ والتعبيرات التي تساعده على فهم ما يسمع ويدرك، ومن ثم يستطيع التعبير عن مستوعباته وانشغالاته، وتزداد قدراته على البناء الكامل في أولى المؤسسات التعليمية لبلوغ الجمل المركبة خلال تعبيراته عن الأشياء وأحداث الحياة التي تخصه، ويتمكن من تبادل الحديث مع الكبار، ووصف الصور وصفا بسيطا، وكذا الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إدراك علاقة معينة.

لذا ونظرا لمدى ما للغة من بالغ الأهمية في حياة الفرد وتكوينه وتفوقه، ارتأينا بحث هذا الموضوع ومقاربته تربويا وتعليميا مستعينين في ذلك بآراء ومرجعيات شتى من دوي الاختصاص والخبراء والمربين، آملين الإفادة والنفع عبر الرد عما يحتمل طرحه من سؤال في هذا الشأن.

اهتم عدد كبير من الباحثين في تفسير اكتساب اللغة وتكوينها لدى الأطفال فتوصلوا إلى ثلاثة نظريات تفسر هذه العملية.

- نظرية التعلم(كما وضحها سكينر Skinner).
-النظرية اللغوية (كما وضحها تشومسكي Chomsky) [1].
- نظرية المعرفة (التي ترتبط بأعمال بياجيه Piaget) .

فبالنسبة لنظرية التعلم:

فهي تعتبر أن السلوك مثله مثل أي مثل أي سلوك آخر هو نتاج لعملية تدعيم إجرائي، فالآباء والمحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون ما يصدر عن الطفل من مقاطع، أو ألفاظ لغوية دون غيرها، فيظهرون سرورهم للأصوات التي تعجبهم، وذلك بأن يبتسموا للطفل، أو يحتضنونه، أو يقبلوه، أو يعبرون بكيفية ما تدل على رضاهم، فيما يهملون تماما مقابل ذلك بعض الأصوات الصادرة عن الطفل، ويستجيب الطفل لذلك بأن يكرر ما أعجب الأهل، وحصل من خلاله على الإثابة، ومع الأيام والتكرار يربط الطفل ما تم إتقان لفظه بمدلوله، وبذلك تكتسب اللغة رويدا رويدا على هذا الأساس، أما الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها فغنها تختفي، ولا يتشع الطفل على تكرارها.

فالأساس هو التقليد والمحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار ثم التدعيم الإيجابي من قبلهم، لما يصدر عنه من مقاطع أو الفاظ لغوية في نطقه للحروف، وتكوين مقاطع منها (اللعب الكلامي) و المثال التالي يساعد في توضيح هذه النظرية:

عندما ينطق الأب مقطع من حرفين أو اكثر مثل: (با) أو (ما)، أو (ماما) أو (بابا) فيقوم الأباء بالتدعيم الإيجابي وبالتقدم في السن يستطيع أي طفل أن يدرك

[1] – سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر، 2011، ص 10.

الكلمات أو الجمل التي ينطق بها الكبار ويحاول تقليدهم في هذه الكلمات والجملن وتستمر عملية التدعيم، وتتمثل عادة في إستجابة الفهم من ناحية الكبار عند استعمال الطفل الكلمات استعمالا صحيحا، أي أن فهمهم لألفاظ الصغار يعتبر تدعيما لهم، وبهذه الطريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب، بل يكون أيضا مفهوما على التركيبات اللغوية الصحيحة[1].

نقد نظرية التعلم Skinner

من أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية الآتي:

«أ- ما وجه تشومسكي من انتقاد وهو يتلخص في اعتماد نظرية التعلم على أن اكتساب اللغة يعتمد على ملاحظة الصغار لكلام الكبار لتقليدهم له، والنقد الموجه لذلك هو أننا لا نستطيع أن نحلل العدد الكير من الجمل الجديدة تماما التي يأتي بها الأطفال مما لا شبيه له فيما يقوله الكبار، أي أن الصغار يلفظون الجمل لم يسمعوها منهم.

ب- ما وجهه شارك وكلارك Chark and clark نقدهما لأثر التدعيم التي تتبناه هذه النظرية،إذ أن الىباء قلما يوجهون اهتمام لما يقع فيه أطفالهم من أخطاء في قواعد التركيبات اللغوية، ومعنى ذلك أن الاباء لا يقدمون لأطفالهم الحد الأدنى من التدعيم الذي تفترض هذه النظرية ضرورة وجوده في أي عملية تعلم»[2].

- النظرية اللغوية:Chomesky

«يرى تشومسكي أن كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة لذلك فسر اللغة على أساس وجود نماذج أولية للصياغة اللغوية لدى الأطفال، أي أن الأطفال في رايه يولدون ولديهم نماذج التركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، حيث أن هنالك عموميات في التراكيب

[1] - سليمانو حميدة، المرجع السابق ، ص 9-10.

[2] - نفسه، ص 10.

اللغوية تشترك فيها جميع اللغات كتركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات والحروف»[1].

«ويرى تشومسكي أن هذه العموميات هي التي تشكل منها النماذج الأولية المشار إليها، وهي أولية بمعنى أن الطفل لا يتعلماها، بل يتمثل لديه قدرة أولية فطرية على تحليل الجمل التي يسمعها ثم تكوين جمل لم يسمعها مطلقا من قبل، وقد يفعل الطفل ذلك بشكل صحيح تماما من البداية، وإما بشكل يكون على الأقل مفهوما ومقبولا من ناحية الآخرين»[2].

نقد النظرية اللغوية:

«إن افتراض تشومسكي بوجود تكوينات أولية، مع ما يتضمنه من وجود قدرة أولية على الأداء في التركيب اللغوي، وجود العموميات اللغوية، قد لاقى نقدا كبيرا، ويتمثل هذا النقد فيما يلي:

أ- لم ينجح علماء النفس إلا في اكتشاف عدد قليل جدا من العموميات في التراكيب اللغوية بين اللغات الأخرى.

ب- الشيء الوحيد الذي يمكن افتراض أوليته أي وراثته لدى الكائن البشري هو استعداده بيولوجيا للتفاعل مع البيئة، لا وجود تنظيمات تساعد على تعلم اللغة.

مثال ذلك: أن تفاعل الطفل مع البيئة يكون على أساس أن هناك موضوعات تأثر في موضوعات أخرى أي وجود فعل، فاعل ، مفعول به، وعلى ذلك يكون الطفل تركيباته اللغوية»[3].

3- **النظرية المعرفيةPiaget:**

«هذه النظرية لبياجيه وهي تقوم على أساس التفريق بين الأداء والكفاءات ويعارض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في جمود نماذج موروثة تساعد على تعلم

---

[1] – سليمانو حميدة، المرجع السابق، ص 10.

[2] – نفسه، ص 11.

[3] – نفسه، ص 11.

اللغة، كما انها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطفل في مواقف معينة.

إن اكتساب اللغة في رأي بياجيه ليست عملية اشتراكية (كفاءة في الأداء لتحقيق الوظيفة) فهو يفرق بين الأداء والكفاءة، فيرى بياجيه أن الطفل يكتسب التسمية المبكرة لأشياء عن طريق المحاكاة، يقوم بعملية الأداء في صورة تراكيب لغوية، إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية ، يقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي مرحلة الحسية الحركية»[1].

نعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية.

وهذا، تجدر الملاحظة هنا أن لتوجيه مسار النمو اللغوي نمو نحو أفضلن يترتب على الكبار أن يشجعوا الطفل على التحدث ويتيحو له الفرصة للتعبير عن نفسه كما يترتب عليهم أن يقدموا نماذج كلامية جيدة في البيت وفي المدرسة وفي برامج التلفزيون الموجهة للأطفال، ما يجب عليهم تحاشي استخدام لغة طفولية عند التحدث مع الطفل والتأكد من استعمالهم لغة سليمة.

اللغة وخصائصها الفكرية و النفسية:

«وضع علماء اللغة عددا من النظريات لتحديد المرحلة التي يبدأ فيها الإنسان بالتعبير عن نفسه بالكلام ولكن أيا من هذه النظريات لا تفسر تفسيرا كاملا تطور اللغات الإنسانية إلى ما وصلت إليه من تعقيد ودقة.يعتبر العلماء أن اللغات بمراحلها المختلفة تشكل أهم إنجاز حققه الإنسان في تاريخه.

يقول إدوارد ثورندايك من جامعة هارفارد "إن اللغة أكثر أهمية من كل ما أبدعة الإنسان من أدوات في أعوام الألفية الماضية" واللغة جزء بالغ الأهمية من حياة الإنسان اليومية فبواسطتها يفكر، ويتصل بالآخرين، ويحقق التكيف مع نفسه والبيئة

[1] – سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، المرجع السابق ، ص 11.

التي يعيش فيها. ولغة الفرد انعكاس ومستوى تفكيره وعمق أحاسيسه، فما هي خصائص اللغة؟ وكيف تساعد معرفة هذه الخصائص معلمي اللغات في إجادة عملهم فيفيدون تلاميذهم أحسن فائدة من الزقت والجهد المبذولين؟»[1].

اللغة أداة بشرية:

«أول خاصية تمتاز بها اللغة أنها نشاط بشري. ومع أننا نعرف أن الحيوانات يتصل بعضها ببعض بأشكال مختلفة إلا أننا نعرف في الوقت نفسه أن هذه الأشكال من الاتصال لا تمتاز بالمرونة الشمولية والدقة بحيث تعتبر لغة بالمعنى المتعارف عليه.

ويقول عالم اللغات جوليان هكسلي الذي أجرى سلسلة من التجارب على الاتصال الحيواني في حيوان لندن: " بإمكان الحيوانات كثيرة أن تعبر عن حاجتها إلى الطعام بطريقة أو بأخرى، ولكن ليس من حيوان بإمكانه أن يطلب بيضة أو موزة»[2].

"يقول روبرت بيركس في دراسة له عن القردة: كل شيء يشير إلى أن ما يصدر عنها من أصوات لا يشكل لغة حقيقية ويبدو أن هذه الأصوات لا تشكل لغة حقيقية و يبدو أن هذه الأصوات في أساسها تعبير عن حالات نفسية. «وفي ذلك يبدوا أن الإنسان وحده هو الذي يستعمل اللغة كأداة من أدوات تحقيق ما يريده»

اللغة أحد أهم النشاطات التربوية:

« تشكل اللغة أساسا لتعايش الجماعات، ومن المتعذر أن تقوم حضارة من الحضارات دون كتب وهواتف ووسائل اتصال وإعلام وغيرها.

تشير الدراسات اللغوية إلى أن الأطفال ما بين الثالثة والرابعة من أعمارهم ينطقون بالمتوسط حوالي عشرة آلاف كلمة في اليوم الواحد.

بينما يتعامل الأطفال الأكبر سنا والراشدون مع آلاف مؤلفة من الكلمات كل يوم في الصحف والمجلات والكتب والإذاعات والمحاضرات وغيرها. ومن هان

---

[1] – سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، المرجع السابق ، ص 12.

[2] – نفسه ، ص 12.

تتولد حاجة ماسة إلى اكتساب مهارات لغوية تفيدنا في الاتصال بالآخرين والتأثير بهم والتأثير فيهم»[1].

«تتمثل هذه المهارات في القراءة والفهم والكلام والكتابة ولا جدال في أن العيش في العصر والحديث يستلزم قدرات في تلقي هذا الكم الهائل من الكلمات وفهمها، وغربلة ما فيها من أفكار ومن ثم مقارنة هذه الأفكار ببعضها ببعض، وموازنتها، وطرح مالا يفيد منها، وتبني ما نعتقد أنه مفيد ورصين، وعلى ذلك تشكل النشاطات اللغوية الأساس في أي منهج تربوي، إذ ترتكز المدارس على تعليم الأطفال المهارات اللغوية الأساسية وطرائق منهجية لاستعمالها، الأمر الذي يمكن الأطفال من حمل مسؤولية أنفسهم والمساهمة في حمل المسؤوليات التي يفرضها المجتمع»[2].

لابد أن نعتبر اللغة جزءا من النشاط الكلي للطفل في أوضاع اجتماعية معينة وأداة يعبر بها عن خبراته وأحاسيسه. يقول المؤلف كورت كوفكا "إذا أراد المعلم أن يعلم الطفل لغة دقيقة ومهذب، فإن عليه أن يعلمه السلوك الدقيق والمهذب". فالمعلم الحاذق يرى بوضوح العلاقة بين النشاطات اللغوية وخصائص شخصية الطفل المتعلم بما في ذلك أحواله النفسية والانفعالية، وخبراته الحياتية ومواقفه مما يجري حوله من شؤون.

«وليست اللغة مهارة طبيعية، لكنها مهارة مكتسبة، ويؤكد علماء اللغة أهمية البيئة اللغوية المبكرة للطفل وأثرها في تكوينها الفكري والنفسي.

ويؤكدون أيضا أهمية اعتبار الطفل في مجال استعماله اللغة فردا له من الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية وما يميزه عن أقرانه ليس فقط عندما يبدأ تعليمه المدرسي، ولكن أيضا في سنوات تعليمه المتقدمة.

ولنا أن نتوقع مواقف مختلفة من اللغة بين الأطفال نظرا إلى اختلاف بيئاتهم اللغوية: فالأطفال يختلفون في اهتماماتهم بالكلمات و في معرفتهم للكتب والمجلات أو في إلهامهم بالقصص المخصص للصغار. ولذلك فإن التركيز على ثمار تركيب

---

[1] – سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، المرجع السابق ، ص 13.

[2] – نفسه ، ص 13.

الجمل مثل " المجدون فائزون" "وصل القطار إلى المحطة مبكرا" هو مضيعة للوقت للكثير من الأطفال بل هو بينهم بما يسببه من ضجر في اكتساب مواقف عدائية من المدرسة وفي العلمية التعلمية برمتها. إذن لغة الطفل وحاجاته التعليمية في مجال اللغة فهي مسألة فردية في المقام الأول»[1].

اللغة رموز وأعراف:

«إذا رأينا جسما مؤلفا من أربع أرجل يجلس عليه شخص فإننا نطلق عليه اسم "كرسي" لماذ؟ لأن هذا هو الاسم المتعارف عليه. كان بالإمكان أن نسميه "بقرة" أو "تفاحة" أو الجميع تعارفوا على تسميته كذلك وعلى هذا، فإن كل الكلمات التي نستعملها هي رموز لأفكار وأشياء مادية مجردة. لما كانت اللغة تقوم على رموز متعارف عليها فإن ذلك يثير عددا من المشكلات التعليمية المهمة. فنحن لا نريد أن يقول الطفل "ليمون" في حين انه يقصد "تفاحة" ونريده أن يقرأ ويكتب بالشكل الذي يفهمه الآخرون. ويضاف إلى ذلك أنه يجب على الطفل أن يستعمل الرموز الصحيحة للتعبير عن معنى معين فحسب، بل عليه أن يفهم ما تمثله هذه الرموز من دلالات حسين يستعملها شخص آخر»[2].

فكلمة "كرسي" تعني لطفل صغير أول ما تعنيه كرسيه الخشبي الصغير.

أما الكرسي الذي يجلس عليه جده فهو شيء آخر. وشيئا فشيئا، يكتشف أن الكراسي جميعا تشمل عناصر مشتركة معينة وعندئذ يستطيع تعميم فكرة الكرسي وبذلك يستوعب الدلالة. بل إن الكثير منا يضيفون باستمرار دلالات جديدة لكلمات مجردة مثل "عدل" و" الحق" على مدى الأيام والسنين ، فاللغة إذن، نظام رمزي وعرفي يشكل تحديا كبيرا فالمتعلم الصغير، هو قابل للتطور والتجدد في السنوات اللاحقة.

---

[1] – سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، المرجع السابق ، ص 14.

[2] – نفسه ، ص 15.

اللغة نشاط في الأساس:

«أهم وظائف اللغة هي التعبير عن أفكار في ذهن المتكلم ونقلها إلى ذهن المستمع ويقول المؤلف غريس دولاغونا « يشكل الكلام الوظيفة الأساسية في تنسيق نشاطات أفراد جماعة من الجماعات».

ويعتقد جان بياجيه العالم اللغوي الشهير أن الطفل لا يستطيع قبل سن السابعة أن يفكر بحيث يرى العلاقة التي يراها الكبار بين الأشياء. ويشير علماء آخرون إلى أن واحدا من أهم أغرض اللغة هو ترك انطباع في الآخرين والتأثير في ميولهم وتفكيرهم وعواطفهم. يرى أرثر كنيدي أن اللغة المنطوقة والمكتوبة أيضا المستعملة في الإعلانات التجارية وفي الأعمال الدعائية بغرض التأثير في سلوك الآخرين. وهذا استعمال جماعي للغة. ومن الأغراض الاجتماعية لاستعمال اللغة كذلك حفظ أفكار ومعلومات عن الميراث الثقافي في مجتمع من المجتمعات من جيل إلى أجيال لاحقة. والكتابة والقراءة عنصران أساسيان في تلك العملية. ففي القبائل البدائية يقوم الكلام بدور أساسي في نقل المعارف القبلية وقيمها وأعرافها من الأب إلى جيل بالكلمة المنطوقة والمكتوبة. ويتلقى الأطفال والكبار عن طريق هذه الاتصالات الشفهية والمسجلة مخزونا ضخما من الخيرات التي تساعدهم في مشكلاتهم فتيسر عليهم حياتهم وتجعلهم أكثر تكيفا مع مجتمعهم وأكثر قدرة على تذليل الصعوبات في هذا السبيل. فباللغة يبني المرء فوق ما بناه آخرون قبله ويحقق فتوحات جديدة»[1].

ويستفاد من المهارات اللغوية في التواصل الاجتماعي، وإن كان في الشهور والسنوات الأولى من حياة الطفل تمتاز هذه المهارات بخصائص فردية. فالكلام والفهم والقراءة والكتابة كلها ذات أهمية اجتماعية كبيرة نظرا للدور الذي تقوم به في عملية تكييف الفرد مع نفسه ومجتمعه. وعندما يتعلم الطفل الكلام يكتسب القدرة على فهم أفضل بيئته، ويحقق بذلك وضعا أفضل في التواصل مع الآخرين. والطفل الذي لا يستطيع التعبير عما يحتاج إليه يشعر بكثير من الإحباط والعجز.

[1] – سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، المرجع السابق ، ص 17.

«وإذا تأخر الطفل في اكتساب المهارات اللغوية الضرورية في السنوات المدرسية فإنه يفقد جانبا كبيرا من احترامه لنفسه ومن القدرة على لاكتساب المعارف المختلفة في المدرسة والشارع والبيت. نقرأ في سيرة حياة الكاتبة الأمريكية هيلين كيلر التي ولدت صماء وعمياء وبكماء أنها قبل سن السادسة وقبل تعلماها المهارات اللغوية اللازمة، كانت تشعر بكثير من الضيق وكانت كثيرة الغضب والتوتر، وقليلة القدرة على التكيف مع محيطها، لكن ما اكتسبت القدرة على التعبير حتى أصبحت قادرة على التعامل مع أقرانها . وتشير دراسات كثيرة إلى العلاقة الوثيقة بين ما يواجه بعض الأطفال من صعوبات في التعلم وعدم القدرة على التكيف النفسي. وتخلص دراسة إلى أن هناك علاقة بين تعلم اللغة والعناصر التي تشكل شخصية الطفل»[1].

«ولا نتبع أهمية اللغة بالنسبة إلى الفرد من علاقتها بالتكيف النفسي فحسب، لكن من كونها أساسا للتفكير أيضا، فنحن عندما نفكر نستعمل اللغة حتى دون النطق بكلمة واحدة.كذلك لا نتوقع أي فكرة إلا بالتعبير عنها لغويا. يقول جيربيرسون "أنا أتكلم لأكتشف ما أفكر فيه". ويبدوا أنه عندما يكبر الأطفال يكتشفون أن لديهم مخزونا من الأفكار والخبرات التي تشكلت قبل قدرتهم على التعبير عنها بالكلمات، فتبقى في وجدانهم، دون تعبير، ولكن بإمكانهم أن يكشفوا عنها بالكتابة الإبداعية»[2].

مراحل التطور اللغوي عند الأطفال:

تتطور اللغة عند الأطفال بشكل سريع خلال السنوات الأولى من أعمارهم، حيث يتقن الأطفال الكثير من المهارات اللغوية مع بلوغهم (5–6) سنوات والتطور اللغوي عند الطفل ينطوي على مهارتي الاستقبال(الفهم) والتعبير(الإنتاج). علما بأن عملية الاستقبال تنضج قبل مهارة التعبير .

"وتتسم سرعة التطور اللغوي عند الأطفال بالتباين الشديد من طفل إلى أخر، فكثيرا ما يصل بعض الأطفال إلى عمر الثلاث سنوات ولا يزالون لا يتقنون سوى

---

[1] – سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، المرجع السابق ، ص 16.

[2] – نفسه، ص 17.

بضعة كلمات محدودة، بينما تجد أن ابن السنتين أو أقل بقليل يتحدثون بجمل واضحة ومفهومة إلى حد جيد ، ويمكن تفسير هذا التباين من خلال العوامل المؤثرة في التطور اللغوي وبالتحديد العوامل البيئية، والعوامل الذاتية الخاصة بالطفل كالذكاء وسلامة أجهزة النطق، ... وغيرها.

يمر الطفل في نموه اللغوي بمراحل قبل أن يصل إلى مرحلة اكتساب اللغة. فمن خلال التفاعل مع البيئة، وعبر مسار النمو الذاتي يمر عقل الطفل بحالات متتابعة تتمثل فيها البنى المعرفية، بالإضافة إلى أن هناك تغيرات سريعة تحدث للطفل. وفيما يأتي عرض سريع لأهم المراحل التي يمر بها نمو الطفل اللغوي، والتي يمكن إجمالها في مرحلتين كبيرتين (كرم الدين 1990) مرحلة ما قبل اللغة، والمرحلة اللغوية[1].

النشاط اللغوي في المنهاج:

تهدف إلى مساعدة الطفل على اكتساب مهارات الاستماع والتحدث أمام الآخرين إعدادا للحياة وتهيئة للدخول إلى المدرسة. تقسم المناهج في التجربة العالمية النشاطات اللغوية إلى:

- نشاطات التعبير الشفوي ومنها:

* تدريب الصوت على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا.
* إعادة سرد حكاية بعد سماعها.
* التحدث عن حادثة رآها أو سمع عنها.
* التحدث عن عمل يقوم به أو يقوم به غيره أمامه.
* التحدث عن مشاهد أو صور في قصة مصورة موجهة للأطفال.
* اتمام قصة مفتوحة.
* إجراء حوار بين الأطفال.
* إنجاز مشروع حول محور اهتمام يختاره الأطفال.

[1] – سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، المرجع السابق ، ص 17.

- نشاطات التخطيط وما قبل القراءة

أ- نشاطات التخطيط:

الطفل ميال في هذه المرحلة إلى الخربشة والتخطيط بالقلم على الورقة. وتوظيف مناهج التربية التحضيرية هذا الميل بتدريبه على اكتساب مهارات التخطيط كالجلسة الصحيحة وطريقة مسك القلم، والمسافة الضرورية بين العينين والورقة.

يمارس الطفل في نشاطات التخطيط التلوين داخل حيز يهدف التحكم في حركة اليد تدريجيان ثم يتبع بالقلم رسومات معينة وفي اتجاهات مختلفة قصد إحداث التآزر بين حركة العينين واليد. تتبعها تخطيطات تشبه أشكال الحروف الهجائية. تتحول نشاطات التخطيط في السنة الأولى ابتدائي إلى ما يعرف ب (نشاط 1) أو الكتابة.

إن الطفل الذي يمارس التخطيط بكيفية منظمة وهادفة في مؤسسات وهياكل التربية التحضيرية يجد نفسه مهيأ تمام التهيئة لممارسة مهارات الخط والكتابة عندما يدخل السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

ب -نشاطات ما قبل القراءة

تستهدف نشاطات ما قبل القراءة نطق الأطفال كلمات معينة نطقا صحيحا، والتعرف على أشكالها إذا رأوها مكتوبة، كذلك التمييز بين الأصوات عند سماعها، وكل هذه النشاطات تتم عن طريق ما يسمى "ألعاب القراءة".

وهكذا خلال هذه النشاطات يجد الطفل نفسه يدخل المدرسة الابتدائية وقد اكتسب رصيدا لغويا يمكنه من التعبير عن حاجاته، تعرف على أشكال مجموعة من الكلمات بالنظر، وصار قادرا على التمييز بين الأصوات والمقاطع ونطقها نطقا صحيحا، على خلاف الطفل الذي لم يتهيأ تهيئة لغوية في مؤسسات متخصصة ووفق مناهج التربية.

ومن المعروف أنّه من معلومات الأسلوب الجيد، استخدام لغة واضحة دقيقة، معبّرة، وطيعة، وفصيحة بعيدة عن التنميق والتكلف، والتحيّز، ولذلك من الواجب

انتقاء المفردات بكل ثقة حسب دلالتها والمعنى. واختيار الموقع واجتناب الغموض وغير المعروف حتى لا تعيق التسلسل والسلاسة[1].

تختلف هذه النشاطات اللغوية في التخطيط ما قبل القراءة نوعا من الوعي لدى الطفل أن ما هو منطوق يمكن أن يحول إلى مكتوب، وما هو مكتوب يكون قابلا للنطق. وهذه فرصة لبداية إدراك الطفل للعلاقة القائمة بين القراءة والكتابة.

وعند هذه المرحلة ترتكز المناهج العالمية على استغلال مختلف المناسبات لجعل الأطفال يحضرون بطاقات بريدية يرسلونها إلى الغير، ويقوم المعلم بعملية الكتاب. إنهم من خلال هذا الفعل يدركون أن كلامهم يمكن أن يتحول إلى كلام مكتوب يرسل على الغير حتى وهم على مسافة بعيدة. إنة تطور عقلي مهم تسهم في إحداثه النشاطات اللغوية.

إن كفاءات التهيئة للقراءة تعطي أهمية كبيرة للجانب (الوجداني / الاجتماعي) أكثر من الجانب المعرفي.

فإذا رجعنا إلى الحروف في نشاط القراءة اقتصر المنهاج على تسعة عشر حرفا ذكرناها سابقا واجتنبوا الحروف ه حرف حلقي، ز حرف الألفي، ي ض دولوقية، ث ظ ذ حروف لثوية، خ غ حرف لهوية.

وهذه الحروف هي نوعا ما صعبة النطق ولكن حتى الحروف المبرمجة فهي كثيرة كنا قد نكتفي بعشرة حروف مجزأة حسب مخارج الأصوات.

كان ينبغي تقديم الأصوات في المنهاج على النحو التالي:

من الخارج إلى الداخل إي من الأصوات الشفوية (الشفاه) الأصوات الداخلية، أي الأصوات الحلقية لأن ذلك أسهل على الطفل البدء بالأصوات الحلقية إلى الأصوات الشفوية وذلك وفق الترتيب التالي:

"1) الحروف الشفوية: ف،ب، م، و.

2) الحروف اللثوية: ظ، ذ، ث.

3) الحروف النطعية: ط، ذ، ت.

---

[1] – ينظر: أحمد طالب، منهجية إعداد المذكرات والرسائل الجامعية، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط6، 2009، ص 72.

4) الحروف الألسنية:ص،س،ز.

5) الحروف الدلوقية: ر، ل، ن، ص، ي.

6) الحروف الشجيرية: ج، ش.

7) الحروف اللهوية: ق، ك، ح، خ، غ.

8) الحروف الحلقية: ء، ه، ا، ع"[1].

نلاحظ أن محتويات المنهاج تحدد حدا نوعا ما مكثف المعارف الضروري التي تسمح للطفل بممارسة التواصل وتهيئته إلى اكتساب المعارف بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي لذا يجب الاقتصار على –أن يستأنس بالسندات المكتوبة المختلفة – يقرأ قراءة بصرية إجمالية لجمل قصيرة مألوفة.

وكلمات الحروف حسب كفاءتهم.

–يتعرف على بعض الحروف لا تتجاوز العشرة.

– الحرص على النطق الصحيح.

– التمييز بين الأصوات المتقاربة.

– نشاط الكتابة

أ– الكفاءة النهائية:

– يتحكم في مبادئ الكتابة .

ب– الكفاءة المرحلية.

– يتحكم في حركات الجسم.

– يتحكم في حركات اليد.

– يتحكم في كتابة الكلمات والحروف.

ج– مؤشرات التعلم:

– يستقيم عند الجلوس.

– يرسم، يلون، يدهن، يخطط، يقلد، يستغل الفضاء.

– تقليد الكلمات شكلا وكتابة.

[1] – دفتر النشاط اللغوي للتربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008، ص 03.

– يكتب حروف في وضعيات مختلفة، وبأدوات مختلفة.

د– محتوى البرنامج [1]

– أرسم خطوط (من 1إلى 8)

– كتابة الحرف .أ.– كتابة الحرف .ل.

– كتابة الحرف .ر. – كتابة الحرف .ب.

– كتابة الحرف .ن. – كتابة الحرف .د.

– كتابة الحرف .ك. – كتابة الحرف .و.

– كتابة الحرف .ف. – كتابة الحرف .ق.

– كتابة الحرف .س. – كتابة الحرف .ش.

– كتابة الحرف .ح. – كتابة الحرف .م.

– كتابة الحرف .ع. – كتابة الحرف .ط.

– كتابة الحرف .ص.

الملاحظة البارزة هي كيف يتعرف على ثمانية عشر صوتا في القراءة وتسعة عشر إذا أضفنا "ك" بشكله هذا. أما في الكتابة فلا نرسم إلا سبعة عشر صوتا، أي معنى حرف "ث" نقرؤها ونكتشفها ولا نكتبها كذلك حرف "ك" على هذا الشكل نكتشفه، نسمعه، نتعرف عليه، نقرؤه لكن لا نكتبه ونكتب "كـــ"على هذا الشكل وهذا تقصير في المنهاج.

– نشاط الكتابة: (التخطيط)

إذا كانت الكفاءة النهائية هي أن تتحكم في مبادئ الكتابة والكفاءة المرحلية أن يتحكم في حركات الجسم، يتحكم في حركات اليد يتحكم في كتابة بعض الحروف والكلمات.

«فمن الجانب العلمي :

[1] – انظر: منهاج التربية التحضيرية (1) دفاتر الأنشطة اللغوية، المرجع السابق ، ص 03.

توصف خمس سنوات الأولى بسن ازدهار النشاط التخطيطي لأن الطفل قادر على التحكم في الحركة وله قدرات إدراكية يستطيع أن يستخدمها في إنجازات خطية»[1].

لذاك تختلف مستويات الكفاءة في مهارة الكتابة (التخطيط) وتنقسم إلى مستويات كتابة الرموز الكتابية التالية:

– لا يعرف كتابة الحروف المستهدفة مطلقا، أو يعرفها معرفة بسيطة ويخلط بين المتشابه منها.

– يميز بين الرموز الكتابية بشكل عام.

– يميز بين الرموز الكتابية، مع خلط أحيانا بين الحروف المتشابهة، ط، ظ، ص، ض، ب، ن، ت، ح، ج، خ،...الخ.

– يميز بين الرموز الكتابية المستهدفة ولا يخلط في أي منها.

*** مستويات كتاب المفردات:**

–لم يعرف الكتابة.

– قد يتمكن من نقل الكلمة المرئية.

– يتقن كتابة معظم الكلمات التي يتعلماها.

من خلال استقراءنا لهذا المنهاج في نشاط الكتابة فقد أهملنا بالاهتمام بوضعية الجسم أثناء الكتابة مثل: وضعية الرأس، الجذع، اليدين (التعرف على مدى قدرات عضلات الأصابع على ضم القلم)، مسك أدوات الكتابة، ترتيب كراسات الأوراق.

لذا ينبغي مراعاة التسلسل المبين لصعوبة وسهولة كتابة بعض الحروف وتشابه بعضها الآخر وهذا يفيد في نقل الأثر أي كيفية كتابة حرف إلى كتابة حرف آخر وهذه التصنيفيات هي:

* أولا: حسب بساطة الحروف و تعقيده:

1– الحروف البسيطة:

---

[1] – الخصائص النمائية للطفل في المرحلة التحضيرية (3–6) سنوات ، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص الرويبة 2006

د، ذ، ر، ز، و.

2- الحروف الجوفية:

ب، ت، ث، س، ش، ص، ض، ف، ق، ن، ي، ه.

3- الحروف المستديرة:

ج، ح، خ، ع، غ.

4- الحروف العمودية:

ل، ك، م، ط،ظ.

* ثانيا: حسب التشابه في جزء من أجزاء الحروف.

1- أ – ل- ط – ظ.

2- ف – ق –م.

3- ب – ت – ث – ي.

4- ن – ص- ض – س- ش- ق-ل.

5- ص- ض-ط-ظ-.

6- ع-غ- خ –ح – ج.

7- ر- ز – و.

8- د –ذ.

9- س – ش.

* التوقيت المخطط للغة العربية:

أولا: التوقيت الأسبوعي:

توقيت الأنشطة اللغوية.

-ت شفوية وتواصل 4 حصص مدة الحصة 30د الحجم 2سا.

- قراءة 4 حصص مدة كل حصة 25د الحجم 1:40 د.

- تخطيط وكتابة 3 حصص 20د الحجم 1سا.

- المجموع 4سا 40د.

سبب كثرة الأخطاء في التخطيط (الكتابة) أو القراءة تظهر في تشابه الحروف مثال: (ب، ت، ث)، (ح، خ، ج) (د، ذ) (ر، ز)، (س، ش)، (ص، ض)، (ط، ظ)، (ع، غ)، (، ق) ولقد نبّه البيروني إلى صعوبة الكتابة العربية حيث قال ما معناه : ولكن الكتابة العربية آفة عظيمة تتمثل في تشابه الحروف لكونها مزدوجة ممّا اضطرّها الإعجام[1].

[1] – عز الدين شريفي، نماهج البحث العلمي ومناهج تحقيق المخطوطات، دار شريفي للطباعة والنشر والتوزيع، 2005، ص 39.

استعمال الزمن [1]:

التوقيـــــت الأسبوعـــــي

التوقيت	المدة	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
من 8 سا الى 11 سا 15 د	15 د	استقبـــــال				
	20 د	ت. إسلامية	تربية إسلامية	مسرح 30 د	تربية إسلامية	تربية مدنية
	30د	تعبير شفوي	تعبير شفوي	ت. رياضية 30د	تعبير شفوي	تعبير شفوي
	25د	قراءة	قراءة	إنشاد15 د	قراءة	قراءة- كتابة
	15	استراحـــــة				
	20	تخطيط وكتابة	تخطيط وكتابة	تربية موسيقية	تخطيط وكتابة	تربية موسيقية
	30	تربية رياضية	تربية رياضية	تربية بدنية	تربية رياضية	تربية رياضية
	25	تربية موسيقية	تربية تشكيلية	تربية تشكيلية	تربية تشكيلية	تربية تشكيلية/مشروع
	15	تهيئـــــة للخـــــروج				
من 13 الى 14 سا 30	15 د	استقبـــــال		تنسيق وتكوين تربوي	استقبـــــال	
	30د	تربية علمية	تربية علمية		تربية علمية	تربية علمية
	30د	مسرح	تربية إيقاعية		تربية إيقاعية	تربية بدنية
	15 د	تهيئـــــة للخـــــروج				

المجال	الأنشطة التربوية	عدد الحصص	مدة الحصة	الحجم الساعي
تواصلي	ت.ش وتواصل	4	30 د	2 سا
	قراءة	4	25 د	1.40
	تخطيط وكتابة	3	20 د	1 سا
	تربية إسلامية	3	20 د	1 سا
	تربية مدنية	1	20 د	0.20
				6 سا
علمي	تربية رياضية	5	30 د	2.30
	تربية علمية	4	30 د	2 سا
				4.30
بدني وفني	تربية بدنية	2	30 د	1 سا
	تربية إيقاعية	2	30 د	1 سا
	مسرح وعرائس	2	30 د	1 سا
	ت.موسيقية		د	1.20
	ت.تشكيلية/ مشروع	4	25 د	1.40
				6 سا
تنظيمي	استقبال	9	15 د	2.15
	تهيئة للخروج	9	15	2.15
				4.30
المجمـــــوع				21 سا

[1] – استعمال الزمن المعمول به رسميا حسب الإصلاح الجديد ، وزارة التربية الوطنية، 2013-2014.

- تنظيم الوقت وتسيير الزمن البيداغوجي في التربية التحضيرية

من أهم الصعوبات التي تعترض المربي في عمله، عملية تنظيم الوقت وتوزيع الزمن البيداغوجي اليومي والأسبوعي عند تسيير الأنشطة، علما أن الموضوع مثير للنقاش والجدل حتى عند البيداغوجيين. هنالك من يعتقد أنه لا ضرورة للعمل بجداول التوقيت في التربية التحضيرية، ويدعمون مواقفهم بحجة أن سلبيات تحديد جداول التوقيت بدقة لأن ذلك تؤدي بالضرورة على تجزئة الأنشطة والتعلمات على حساب اهتمامات الأطفال والكفاءات المستهدفة في المنهاج.

لكن الرأي المخالف يرى أن عدم العمل بجداول لا يمكن المربي من الموازنة بين مختلف الأنشطة المقررة فقد يعطي الأفضلية لبعضها على حساب البعض الآخر. إن المعاينة الميدانية بينت أن عدم التحكم في تنظيم الوقت وتسيير الزمن البيداغوجي في التربية التحضيرية، من العوامل التي تساهم في عدم تحقيق ملمح الخروج لطفل هذه المرحلة.

لابد إذن أن يدرك كل مربي أهمية الموضوع وأن تنظيم الوقت وتسيير الزمن من الكفاءات الأساسية التي يجب أن تتوفر عند كل ممتهن للتربية لكن مع مراعاة جملة من الاعتبارات ذات البعد النفسي والبيولوجي والبيداغوجي والاجتماعي.

I- الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تنظيم وتسيير الزمن البيداغوجي:

- اعتماد المرونة في شكل تنظيم في شكل التنظيم والتسيير تماشيا مع:

* حاجات الأطفال.
* احترام الوتائر البيولوجية والسيكولوجية للأطفال.
* احترام خصوصيات النمو لكل طفل(فردنة ووتائر التعلم بين الأطفال).

- السير الحسن في انجاز مختلف الأنشطة على اختلاف وظائفها ومكانتها في المنهاج لتحقيق التوازن فيما بينها.
- تكييف مدة الانجاز مع طبيعة الصعوبة الخاصة بالوضعية.
- اعتماد التناوب بين الأنشطة الموجهة والتي تتطلب اكثر تركيزا والأنشطة الحرة.

– العمل بالتناوب بين عمل الورشات وعمل المجموعات الكبيرة وبين العمل الفردي والأنشطة القائمة على التعاون والمشاركة.

– توزيع أشكال العمل حسب الفترة الزمنية ومستلزمات النشاط(العمل في مجموعات كبيرة، العمل في مجموعات صغيرة، العمل بشكل فردي).

– تنويع الأنشطة على أساس الوظيفة الخاصة بمكل نشاط (عقلية، إبداعية، حركية، حسية...).

– التنويع في استعمالات الفضاءات (ركن الألعاب، ورشات، طاولات مستديرة، جلسات على حصيرة، فضاءات خاصة داخل وخارج القسم).

– إدراج الفترات البيداغوجية الأخرى مثل: الاستقبال، الراحة والتغذية والنظافة كأوقات ذات بعد تعليمي وتربوي.

II– أهمية تنظيم الوقت وتسيير الزمن في التربية التحضيرية:

1–بالنسبة للطفل:

للمعالم الزمنية أهمية كبيرة بالنسبة للطفل حيث يتعرف على مفهوم الزمن من خلال:

– ممارسة بعض الطقوس كالدخول والخروج وتناوب أوقات النشاط وأوقات الراحة.

– إن التنظيم والاستقرار والتوزيع المنتظم للأنشطة خلال اليوم والأسبوع تشكل معالم تساعد الطفل في بناء مفهوم الزمن، كما تشعر بالاطمئنان وتساعده على التموقع في الزمن.

2– بالنسبة للمربي:

– من الكفاءات الأساسية التي يجب توفرها عند المربي كفاءات التنظيم ومنها تنظيم الزمن وحسن تسييره.

– يعتمد المربي الحجم الساعي وجدول التوقيت كإطار عام ينطلق منه في تنظيم وبناء الوضعيات التعليمية وتعلمات الأطفال ويراعي في ذلك المرونة والتعديل عند الحاجة.

– الالتزام بالتوجيهات الرسمية لإنجاح المنهاج وخاصة بالحجم الساعي الإجمالي والحجم الساعي الخاص لمختلف الأنشطة ومجالاتها.

– التوازن في توزيع الأنشطة بالنسبة ليوم عمل وعلى أيام العمل الأسبوعي (خمسة أيام أسبوعيا).

– العمل على إقحام الأطفال في ممارسة الأنشطة المقررة، مهما كان شكل العمل المعتمد أو فترة إنجازه.

– الحرص على إتمام كل الأعمال وتداول الأطفال على مختلف الأنشطة المقررة في المنهاج حتى يتحقق ملمح التخرج من مرحلة التربية التحضيرية.

– توزيع الأطفال على الورشات دون التركيز على عامل التجانس في التعلمات لتمكينهم من التنافس والإثارة المساعدة على التعلم إلا بالنسبة لمجموعات الحاجيات.

لذا نختم بقول Bruner : "تتميز النظريات الاجتماعية المعرفية عن الحركة النفسية المعرفية من حيث تؤكد على الحركة الاجتماعية الثقافية التي يختص بها التلاؤم المعرفي بين الشخص ومحيطه"[1].

[1] – Bruner Jerome, l'education porte ouverte sur le sens dans Jean Claude Ruano Borbala, éduquer et former, Paris, édition science humaines, p 221-227.

III- الفترات البيداغوجية الاعتيادية المعتمدة في تنظيم وتسيير عمل اليوم[1].

الوقت أو النشاط	فترة الممارسة	المضمون	الأهداف
الاستقبال.	صباحية مسائية.	- أنشطة حرة. - ممارسة طقوس (الغياب - البستنة الجو. - الاعتناء بالحيوانات).	- التواصل بين الأسرة والمدرسة. - التعبير التلقائي. - الحوار مع الآخر. - التدريب على المسؤولية وقواعد الحياة.
ممارسة طقوس النظافة.	صباحية مسائية	المرحاض /غسل الأيدي قبل اللمجة /تناول وجبة الغذاء.	التمييز بين فترة التعلمات وفترات الاستراحة.
التجمع الشفوي.	صباحية مسائية.	- مناقشة مشروع أو خطة عمل. - توزيع المهام.	- التدرب على التخطيط للعمل وتنظيمه. - الإصغاء وفهم التعليمات - الورشة الموجهة والورشات الحرة.
الراحة.	15د صباحا مساء.	- ألعاب حرة تحت مراقبة المربي.	- تلبية حاجة بيولوجية (التهوئة والحركة والراحة). - ممارسة قواعد التنمية الاجتماعية.
حصيلة أعمال اليوم.	قبل الانصراف.	- تعبير شفوي عن محصلة أعمال اليوم.	- إعطاء معنى للتعليمات . -الاندماج في الجماعة. - ممارسة الحوار. - الإصغاء للآخر.

[1] - ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، المرجع السابق ، ص 47.

هيكلة يوم عمل في التربية التحضيرية[1]

الفترة الصباحية	الأنشطة
	الاستقبال
	تجمع شفوي
	تربية بدنية وإيقاعية
	اللمجة
	الراحة
	تجمع وتوزيع في الأفواج أفواج موجهة من تنشيط المربي أفواج مستقلة
	التجمع للحصيلة والاستعداد للخروج

الفترة المسائية	الأنشطة
	الاستقبال
	تجمع وتوزيع في الأفواج أفواج موجهة من تنشيط المربي أفواج مستقلة
	أنشطة أفواج
	اللمجة
	الراحة
	أنشطة جماعية
	التجمع للحصيلة والاستعداد للخروج

[1] – مستخرج حسب استعمال الزمن الرسمي ، مرجع سابق.

استعمال الزمن الأسبوعي[1]:

مثال لاستعمال الزمن الأسبوعي

التوقيت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
	ألعاب متنوعة حرة ، خدمات القسم ، حالة الطقس ، تاريخ ، جدول الحاضرين .	استقبال			
	تجمع شفوي استجماع العناصر الملاحظة أثناء الاستقبال تربية مدنية و إسلامية تقديم الورشات				
	ورشات تعلم اللغة عملية استجماع (الجانب شبه المعرفي – معايرة)				
	استراحة				
	ورشة متميزة بالبعد العلمي أو الرياضيات عمل فردي أو فوجي ، تجمع : عملية استجماع(الجانب شبه المعرفي – معايرة)				
	نشاطات التربية البدنية				
	نشاطات هادئة (تضبط وفقا للحجم الساعي) : موسيقى ، حكاية ، مكتبة				
	التحضير للخروج				
	استراحة لتناول وجبة الغذاء				
	استقبال			استقبال	
	ورشة التربية التشكيلية أو ورشات مميزة بحسب الحاجة (رياضيات أو لغة)			ورشة التربية التشكيلية أو ورشات مميزة بحسب الحاجة (رياضيات أو لغة)	
	وقت جماعي شفوي + أغنية أو أنشودة			وقت جماعي شفوي + أغنية أو أنشودة	
	تكنولوجيا أو مسرح			تكنولوجيا أو مسرح	
	موسيقى أو حركات إيقاعية كلام عن اليوم، وقت العودة (ماذا فعلنا ، ماذا تعلمنا)			موسيقى أو حركات إيقاعية كلام عن اليوم، وقت العودة (ماذا فعلنا ، ماذا تعلمنا)	

[1] – استعمال الزمن ، مرجع سابق.

- الفضاءات في التربية التحضيرية

تشكل فضاءات التربية التحضيرية عاملا مهما في تحقيق التربية التحضيرية يمكن القول بأنها فضاءات لها خصوصياتها، حيث تتميز بالانفتاح على المحيط والعصرنة في طريق البناء والتجهيز والتنظيم.

وتخضع الفضاءات الخاصة بالتربية التحضيرية لمعايير عالمية وعلمية من حيث: موقعها وتصميمها ومساحتها. إلا أنه ومهما كان الإطار المؤسس والمسير لها، فلا بد من أن تستجيب لجملة من الشروط التي تعنى براحة الطفل وتحقق أنه وتضمن الظروف الصحية التي لا محالة ستساهم في إنماء شخصيته بكيفية سليمة. من جهة أخرى، لابد أن تتصف الفضاءات التحضيري بالوظيفة والجمال وأن تضمن حرية تنقل الأطفال بين أجنحتها دون أي خطر يذكر.

ومن بين الفضاءات الأساسية التي يجب أن توفرها في كل مؤسسة للتربية التحضيرية: القسم والساحة.

I- فضاء القسم:

أ- تعريف القسم التحضيري

القسم التحضيري فضاء أساسي في أي مؤسسة من مؤسسات التربية التحضيرية حيث يجب أن تتميز عن قسم التعليم الابتدائي من حيث التنظيم والتحضير والتسيير وذلك نظرا لخصوصية المرحلة. فهو فضاء يستجيب إلى الحاجات النمائية للطفل حيث يتم تنظيمه وتجديد وسائله وفق متطلبات الأنشطة التعلمية المقررة في المنهاج.

ب- مواصفات القسم التحضيري:

يمثل القسم التحضيري وسط حياة الطفل، يقضي فيه أطول مدة من اليوم، لذا يجب أن يجد فيه ما يستجيب لحاجاته المتنوعة.

يشكل هذا الفضاء مكانا خاصا مفتوحا ومتصلا بباقي فضاءات المؤسسة، حيث تراعي في تصميمه:

– المساحة الملائمة لعدد الأطفال ومتطلبات حركتهم ونشاطهم (من 1.5م^2 إلى 2م^2 للطفل الواحد)

– التهوئة حيث يحتاج كل طفل ما بين 4م3 إلى 5م3 من الهواء.

– النور بحيث يسمح تصميم الفضاء بدخول كمية كافية من الضوء الطبيعي.

– الإنارة الصناعيةة بانتقاء مصادر النور وتوزيعها بكيفية مدروسة بحيث تشغيلها لا يزعج النظر عند الأطفال.

– التدفئة التي يجب توفيرها واستغلالها بكيفية صحية وبدرجة حرارة معتدلة.

– مصادر الماء التي تصمم وفق قامة الأطفال وتخصيص حنفية واحدة لكل (10) أطفال.

– الأثاث الذي يجب أن يكون وظيفيا ومكيفا حسب أعمار الأطفال سهل التحرك عند الضرورة وميسر لعملية التنقل داخل القسم ويختار ألوانه واشكاله وتصميماته بما يناسب وطبيعة الطفولة الصغرى وحاجاتها الجمالية والتعليمية و التعليمية.

ب – تنظيم القسم

من الكفاءات المشترطة عند المربي (ة): القدرة على الاعتناء بهذا الفضاء من حيث التنظيم والتجهيز وحسن الاستغلال.

فتواجد الطفل لمدة طويلة لا بد أن يتم في جو يستجيب لحاجاته المتنوعة :

– الفيزيولوجية (حرية الحركة، توفير أماكن للراحة،...).

– الوجدانية: (المحيط الجميل والمريح، الأمن والاطمئنان والحب ووجود بعض الأشياء التي لها علاقة بمحيط الطفل العائلي).

– الاجتماعية: (تعدد وتنوع العلاقات والتعامل مع الأقران والراشدين).

من ناحية أخرى لا بد من تنظيم القسم على نحو يسمح بتفاعل جيد بين الأطفال والمربي وبين الأطفال أنفسهم وذلك باختيار تنظيم لكيفيات الجلوس والعمل ييسر الاتصالات والتفاعلات المتنوعة. ويمكن الأطفال من التنقل بحرية وتغيير مواضع أجسامهم. كما يسمح بالعمل الفردي والفوجي والجماعي كما يسمح بتنويع الأنشطة.

ج- مكونات فضاء القسم :

يتشكل فضاء القسم من مكونات أساسية عدة تهدف كلها إلى خدمة متطلبات المنهاج وتساهم في تحقيق كفاءاته المتنوعة ونذكر منها:

1- مكان للتجمع: هو فضاء مريح يسمح بجمع الأطفال عن الضرورة، مخصص للتبادل والتحاور، لمناقشة كيفية إنجاز مشروع أو الشروع في نشاط أو الاصغاء إلى قصة، أو القيام بحصيلة أعمال أو تقويم.

2- الأركان والورشات: تتعدد الأركان والورشات في الفضاء التحضيري بتعدد مجالات الأنشطة وتتنوع بتنوع الفضاءات وإمكانياتها المادية غير أن هنالك حد أدنى لا بد من توفره إذا رغبنا في تحقيق الأهداف المنصوص عليها في منهاج التربية التحضيرية.

يمكن أن تتنوع الأركان والورشات حسب تنوع الأنشطة ومتطلبات إنجازها[1].

تعريف الركن:

الركن مكان منظم داخل فضاء القسم قد يكون دائما أو مؤقتا تجري فيه نشاطات تعليمية معينة ، حرة أو موجه، فردية، أو في جماعات صغيرة أو جماعية له علاقة مباشرة بأنشكة تعليمية يستغل لتجسيد الوضعيات التعليمية المتنوعة حسب الأهداف التعليمية المراد تحقيقها والمواضيع المبرمجة لهذا الغرض.

تعريف الورشة:

«هي المكان الذي يتم فيه تنظيم العمل الذي يسمح للطفل بالتوصل إلى إنجازات فردية أو جماعية من نفس النوع. يمكن أن تجمع الورشة بين عدة نشاطات في آن واحد (أنشطة اجتماعية، أنشطة علمية، فنية..) وتتم فيها ممارسة النشاطات بأدوات تمنح الطفل فرصة التفكير الفردي والجماعي وحل مشكلات. ويمكن أن تكون الورشة دائمة أو مؤقتة، تزول وتعوض بأخرى تحمل في كل مرة إشكالية جديدة ينتظر من الطفل حلها»[2].

---

[1] - ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، المرجع السابق ، ص 32-33.

[2] - نفسه ، ص 32-33.

أمثلة لبعض الأركان والورشات في الفضاء التحضيرية [1]

الفضاء	تنظيمه	أهدافها البيداغوجية
مكان التجمع	- يكون متسعا - قريب من السبورة - يسمح بالرؤية الجيدة للسبورة التجهيز: - الأرضية مغطاة (سجادة،بساط،طنفسة) - محاطة بمقاعد	- التواصل: الجماعي(كل الأطفال) الفوجي(أفواج صغيرة) - الإصغاء:سرد قصة،قراءة أشعار ،عديات قصص - التبادل و التحاور(التجمع الشفوي) - الاتفاق على طريقة إنجاز مشروع أو مهمة. - توزيع المهام
ركن المكتبة	- إضاءة جيدة - الأرضية مغطاة (سجادة،بساط،طنفسة) **التجهيز:** طاولات فردية(2 إلى 3) خزانة لترتيب الكتب و الألبومات واجهة لعرض المجلات و القصص والكتب بأنواعها المختلفة مثل: "كتب الأطفال ، صور، مجلات، ألبومات، قصص، صحف، بطاقات معلومات، قواميس مصورة، موسوعات... " جهاز إعلام آلي بلواحقه آلة نسخ	- التعرف على أنواع "المكتوب"و الاستئناس بها - ترتيب و تصنيف الكتب و الألبومات والمجلات والقصص و القصص المصورة والجرائد... - السرد و الإصغاء - الاستئناس مع التكنولوجيات الجديدة للاتصال **يمكن إثراء هذا الركن بمساهمات الأطفال أنفسهم.**

[1] – ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، المرجع السابق ، ص 34.

ركن الأنشطة ذات الغالبة الاجتماعية	**التجهيز** طاولة كبيرة(لتناول اللمجة مثلا) خزانة لحفظ بعض الأدوات الخاصة بالمهن ...	التعرف على مختلف مؤسسات الخدماتية و بعض المهن.
ركن أو ورشة الأنشطة ذات الغالبة العلمية	**التجهيز** مجموعة طاولات فردية أو طاولة عمل كبيرة واجهة لعرض الأدوات و الوسائل أثاث به أدراج لحفظ المواد	التدريب على بوادر الفكر العلمي بإجراء الملاحظات و التجارب و الاستنتاجات اكتساب المفردات العلمية البسيطة التدريب على عمليات العد، الترتيب التصنيف، القياس، المقارنة
الو رشة ذات الغالبة الفنية التشكيلية	**التجهيز** طاولات عادية،سنادات (Chevalets) طاولات منحنية لوحات لإنجاز و عرض الأعمال	التشجيع على: التعبير و الإبداع المحاولات الجريئة إضفاء الميزة الخاصة التخيل امتلاك مختلف أشكال اللغة: شفوية،تصويرية
الورشة ذات الغالبة الموسيقية	**التجهيز** أجهزة سمعية بصرية آلات موسيقية (إيقاعية،نفخية و وترية)	الإصغاء الإبداع
ركن المسرح و التمثيل	**التجهيز** عرائس الكركوز،أثاث، أدوات، ثياب،أقنعة، أحذية وقبعات من أشكال مختلفة...	التشجيع على: بناء علاقات اجتماعية وتعاونية التقليد،التقمص،لعب أدوار

		تحسين مهارات اللغة التعبير عن العواطف و الأحاسيس و الانفعالية تعزيز المهارات الحسية الحركية.

المعلقات:

«تعد المعلقات من الوسائل الأساسية في فضاء التربية التحضيرية لما لها من أهمية في بناء ودعم التعلمات المقترحة من جهة ومن جهة أخرى مساهمتها الفعالة في النمو العقلي المعرفي واللغوي والاجتماعي الوجداني للطفل وهي في نفس الوقت تشكل معالم يستعين بها لدعم مكتسباته المتنوعة»[1].

*** المعلقات الدائمة**

تتمثل خاصيتها في كونها:

1- ذات طابع تعليمي (Didactique) : يتم تفسيرها من طرف المربي (ة) من علاقة بمحتويات الأنشطة المقررة في المنهاج ويتم تعليقها بصفة تدريجية وفق التدرج المعتمد في تنفيذ المنهاج.

2- ذات طابع وظيفي: مثل جدول المهام، جدول الحضور، الأحول الجويةن مقياس القامة، الساعة..

*** المعلقات المؤقتة:**

تتمثل وظيفتها في تثمين إنجازات وإنتاجات الأطفال وتمثل شواهد لمجريات حياة الأطفال داخل الفضاء وخارجه (معلقات ومشاريع ترتبط بالأنشطة، صور لمناسبات واحتفالات وخرجات، معارض فنية، نصوص لأغاني وأناشيد وعدديات، مراسلات، صور، ولوحات لمعالم أثرية ذات بعد ثقافي وطني وعالمي.

انتقاء المعلقات يجب أن يتم وفق أهداف بيداغوجية وتعليمية واضحة، يستحسن تعليقها على لوحان من خشب أو الورق المقوى ليسهل نزعها أو تجديدها.

---

[1] – ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، المرجع السابق ، ص 43

II- الساحة

لماذا يجب الاهتمام بهذا الفضاء؟

لأنه **لا يمكن توقيف سيرورة التعلم في التربية التحضيرية عند حدود باب القسم.**

إن الساحة فضاء ينتمي إلى المؤسسة التربوية لذلك لابد من استغلالها استغلالا بيداغوجيا، كلما سمحت الظروف المناخية بذلك. لإنجاز بعض الأنشطة التي لا تستوجب تنظيما بيداغوجيا خاصا مثل: الاستماع على قصة أو القيام ببعض النشاطات الخاصة بمجال الفنون (التربية الفنية التشكيلية والمسرح).

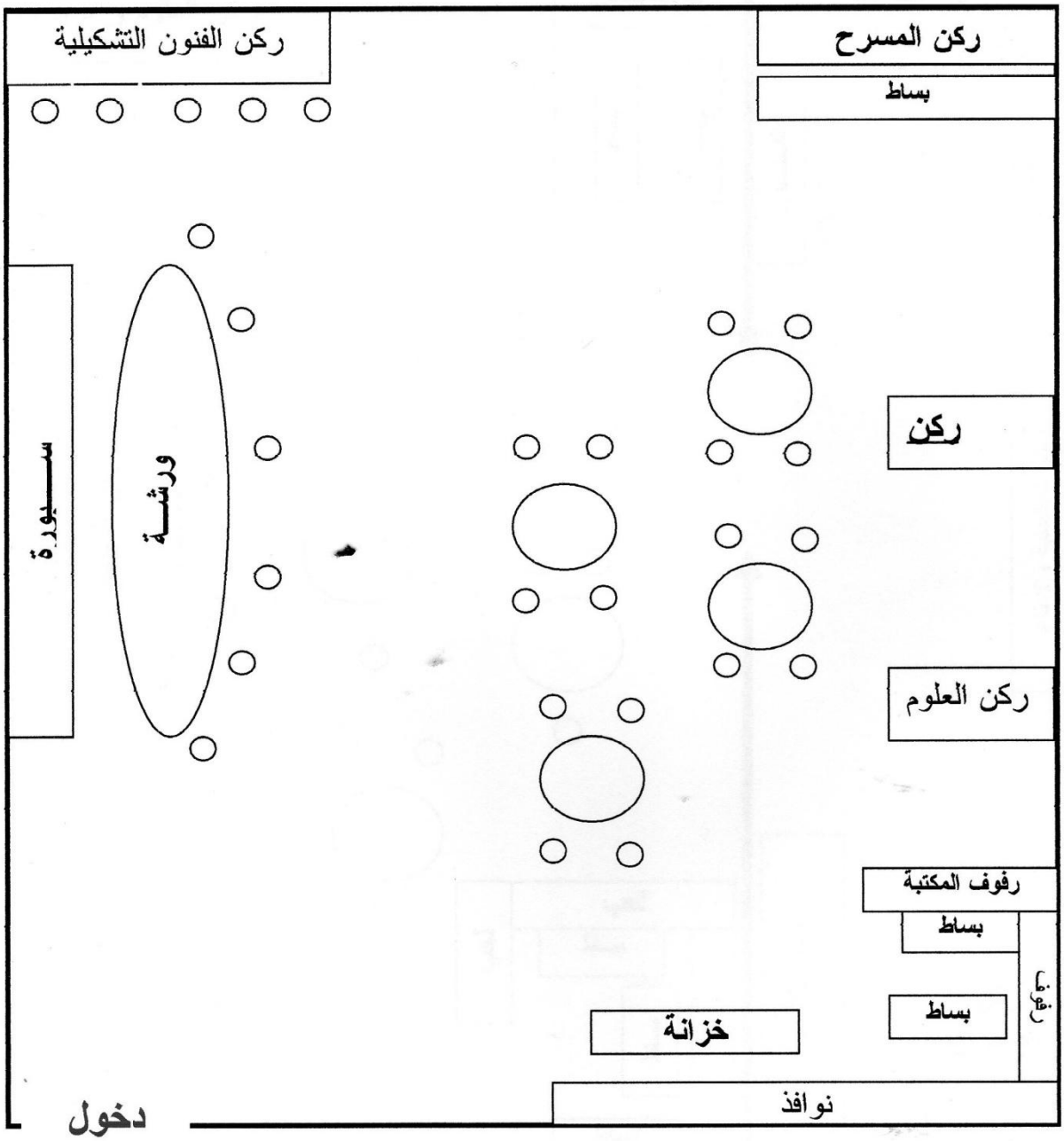
من ناحية أخرى، يمكن تخصيص جزء من الفناء وتخصيصه لأعمال البستنة وتربية بعض الحشرات (دودة القز) [1].

ومن الضروري تخصيص جزء من المساحة لممارسة التربية البدنية والإيقاعية مجهزة ببعض الأدوات التي تسمح بممارسة تمارين الحركية الشاملة والتنسيق الحركي مثل الأحواض الرملية والمائية واطر السيارات ومقاعد بظهور أو بدونها[2].

[1] – ينظر: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، المرجع السابق ، ص 43-44.

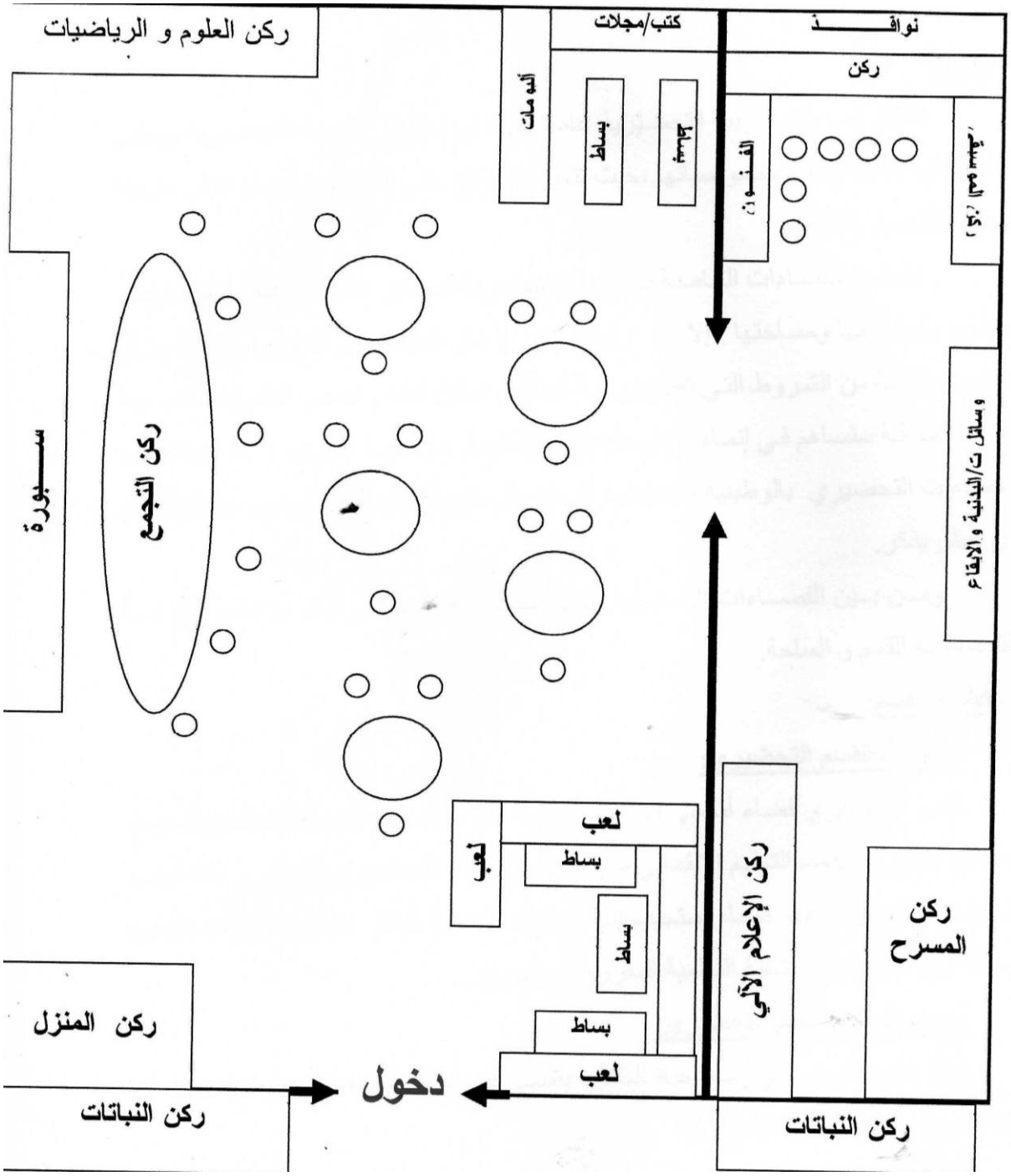
[2] – ينظر: منهاج التربية التحضيرية ، المرجع السابق ، ص 22-23.

النموذج 1 [1]:



[1] – ملتقى تكويني خاص بالمفتشين، تلمسان، 2013.

النموذج 2 [1]:



[1] – ملتقى تكويني خاص بالمفتشين، تلمسان، 2013.

الفصل الرابع: الجانب التطبيقي

التقويم في التربية التحضيرية :

مقدمة :

إنّ الدور الأساسي للمربي (ة) في التربية التحضيرية، لا يتمثل في نقل معارف أساسية مثل ما هو الحال بالنسبة لتعلمات المدرسة الابتدائية، بل في تصميم وإنجاز وضعيات تعليمة تحث الطفل وتدفعه إلى بناء شخصيته وبنياته العقلية ومعارفه المتنوعة.

كما هو (هي) مطالب (ة) بتقديم المساعدة الفردية، عند الضرورة، والتي ستسمح للطفل بتجاوز الصعوبات والعقبات ومواصلة بنائه الشخصي لمعارفه. لذا، يمكن القول بأنّ المقاربة بالكفاءات تحمل المربية على ملاحظة الأطفال ليس فقط من أجل تعيين مكتسباتهم والكشف عن نقائصهم بل كذلك للتعرف على طريقة استجابة كل طفل للوضعية التعلمية المقترحة وكيفية إنجازه مهمة أو حل مشكلة وكذلك الطبيعة الخاصة للصعوبات والعوائق التي تعترض طريقه.

كما تمكنه (ها) هذه المقاربة من تقويم نشاطه البيداغوجي وذلك بالنظر إلى النتائج المحصل عليها من طرف الأطفال وتحثه (ها) على التنويع في الوضعيات التعلمية والاستراتيجيات بما يناسب الطفل وينفعه.

مما تقدّم تبرز أهمية وضرورة إجراء التقويم في التربية التحضيرية، لكن **أي نوع من التقويم ؟**

إنّ التقويم في هذه المرحلة لا يستهدف إصدار أحكام على الطفل بمقارنته بزملائه، ولا على الحكم على إنجازاته بمنحه علامة أو ملاحظة غير مفيدة ولكن يستهدف الوقوف على مدى تحقق الكفاءات الواردة في المنهاج من ناحية وجعل نشاط المربي (ة) يتصف بفعالية أكبر من ناحية أخرى وذلك بتعيين دقيق لآثار ونواتج التعلم.

بهذا المنظور فإنّ التقويم يقوم على جمع معلومات كافية ووجيهة تسمح بتقدير فعالية النشاط التربوي للمربي(ة) وبالتالي ضبط وتعديل هذا النشاط لجعله أكثر استجابة للخصائص التعلمية والنمائية لطفل هذه المرحلة.

من ناحية أخرى، إنّ المقاربة بالكفاءات تعتبر الطفل طرفا أساسيا في عمليات التقويم التي تعمل على تجنيد السيرورة التعلمية لديه. ونؤكد أنّ الملاحظة المركزة في الوسيلة المميزة للتقويم في التربية التحضيرية حيث ترتكز على المواقف والسلوكات ومساعي وإستراتيجيات الطفل وإنجازاته، كما تسمح بمتابعة مسار كل طفل في إنماء كفاءاته.

I- إشكالية التقويم في التربية التحضيرية :

يعدّ التقويم مكونة أساسية من مكونات الفعل التعلمي، هدفه ضمان التقدم الأمثل لكل طفل، غير أنّ بناء التعلمات على أساس المقاربة بالكفاءات وخصوصية المرحلة التي يمرّ بها طفل التربية التحضيرية يطرحان مشكلة تتمثل في صعوبة التعرف على حصول الاكتساب من عدمه.

وما يصعب عملية التقويم في هذه المرحلة كذلك خصوصيات الوضعية التعلمية التي تبنى على أساس تعلمات من أنشطة متنوعة ومتداخلة مما يصعب إجرائيا التمييز أو الفصل فيما بين نشاط وآخر.

أخيرا، وباعتبار أنّ الكفاءات هي "كل مركب" يضم مجموعة منظمة من المعارف والأداءات وأنواع التفكير والاستراتيجيات، فإنّ تحقيقها يتمّ بتدرج يجعل من الصعب تقويمها بصفة مباشرة.

لهذه الأسباب فإنّ التقويم المحبذ والمستهدف في التربية التحضيرية هو التقويم التكويني الذي تعود فائدته على الطفل نفسه وعلى المربي(ة) وذلك بتشخيص الصعوبة وعلاجها ومتابعة تقدم التعلمات ومراجعة الممارسات التربوية البيداغوجية.

إذن، من المهمّ جدّا أن يمتلك المربي(ة) الكفاءة في تحضير أدوات التقويم بأنواعها المختلفة ويحسن توظيفها واستغلالها.

II- أساليب وأدوات التقويم في التربية التحضيرية :

على ضوء ما تقدّم يمكن استخدام أساليب وأدوات تقويمية متنوعة لمعرفة ما تحقق من نواتج الكفاءة المستهدفة. وفي هذا السياق ينبغي إعداد قائمة للمؤشرات التي يتمّ بواسطتها تشخيص المكتسبات والصعوبات ومعرفة مصادرها لبناء أساليب علاجية تضمن "**النجاح**" **الأمثل لكل طفل.**

1- شبكات التقويم في التربية التحضيرية:

لا يمكن الاعتماد على الحكم الذاتي والتقريبي الذي لا يعتمد معلومات دقيقة لإحداث التقدم المرغوب.

فالتقويم بحاجة إلى الوقوف على مدى تحقق كل العناصر (المؤشرات) التي تتشكل منها الكفاءة، لكن هذا يستوجب توفير وتوضيح الظروف والشروط الضرورية لإنجاح الفعل التعلمي. ولابدّ من التأكد أنّ الوضعية أو الوضعيات التعلمية المقترحة تسمح بالحكم على مدى تحقق الكفاءة.

إنّ التقويم بحاجة إلى معلومات يحصل عليها المربي(ة) أثناء تسييره (ها) للوضعية التعلمية ولا يمكن أن تقوم إلاّ بالاعتماد على عدد من العناصر (مؤشرات التقويم) التي تشكل بالنسبة للمقاربة بالكفاءات مؤشرات للكفاءة أو أهداف تعلمية تحمل معنى ودلالة بالنسبة للطفل وبالنسبة للكفاءة المراد تنصيبها.

*** لماذا شبكات لتقويم الكفاءات النشاطوية في التربية التحضيرية ؟**

كما هو معلوم تتشكل الكفاءة من جزأين : جزء مرئي، قابل للملاحظة المباشرة والذي يتمثل في نواتج التعلم، ولتقويمه لابدّ من الوقوف على مدى تحقق مكوناته.

وجزء غير مرئي، يتشكل من كل الأدوات المعرفية الضرورية لبروز الجزء الأوّل والذي لا يمكن الوقوف عليه إلاّ بالملاحظة المركزة.

من الضروري إذن أن تساير كل كفاءة نشاطوية قائمة من مقاييس التقويم التي تناسبها.

وتكمن أهمية استعمال شبكات التقويم النشاطوية في كونها مفيدة :

1- **لمراقبة مدى اكتساب المنهاج من طرف كل طفل :**

للحكم بأنّ طفل ما قد تحكم في كفاءة معينة، يجب أن نتحقق بأنّه قد نجح في كل مقاييس التقويم التي اعتبرناها أساسية لتحقيق الكفاءة.

يخضع النجاح والتقدم إلى دقة وصرامة العملية التقويمية، لذا لابدّ من مرافقة كل كفاءة نشاطوية بشبكة.

2- **لضمان نجاح أفضل لكل طفل :**

إنّ النجاح والتقدم يخضعان إلى الصرامة التي يتخذها التقويم ولذلك، لابدّ من مرافقة كل كفاءة نشاطوية بالشبكة لتقويم النتائج التي تناسبها ويجب أن تتميّز الشبكة بالدقة والشمول حتى تمكن المربي(ة) من اكتشاف الصعوبات والعوائق وبناء العلاجات التي ستسمح للطفل بتجاوزها.

3- **لتبليغ تقدمات كل طفل :**

إنّ الكفاءات النشاطوية الفصلية أو السنوية المرافقة بشبكاتها التقويمية تمثل أدوات للتواصل بين المربي(ة) والطفل والمربي(ة) والأولياء والمربي(ة) والمعلمين (عند التحاق الطفل بالسنة الأولى ابتدائي).

2- ضبط التعلمات في التربية التحضيرية :

يمكن تعريف تقويم التعلمات في التربية التحضيرية بأنّه المسعى الذي يسمح للمربي(ة) بإصدار أحكام عن الكفاءات التي تمّ إنماؤها والتعلمات التي تمّ اكتسابها بهدف اتخاذ القرارات الملائمة يجب أن ترتكز هذه القرارات على معلومات ذات مصداقية وكافية حتى تعطي معنى للقرار المتخذ، لذلك يجب أن ينطلق تقويم الكفاءات من وضعيات تعلمية ذات دلالة بمعنى أنّها تشكل فرصا حقيقة للتعلم تستدعي مراكز اهتمام الطفل وتثير دوافعه. وكلما منحنا للطفل إمكانية القيام بالتقويم الذاتي نكن قد وفرنا للمربي المعلومات التي ستسمح له بالتدخل البيداغوجي الفعال، ووضعية التقويم هذه تسمح لا محالة بنمو الكفاءات.

إنّ الوظيفة الأساسية للتقويم في التربية التحضيرية تتمثل في مرافقة **ومساعدة الطفل على التعلم**، وإقرار مدى تحقق الكفاءات. فالمربي الذي يلتقط بانتظام المعلومات لمساعدة الطفل في تعلماته سيجد نفسه لا محالة في وضعية تقويم نمو كفاءات هذا الأخير.

* المساعدة على التعلم :

تكون وظيفة المساعدة على التعلم حاضرة في الفضاء التحضيري عندما يكون هدف التقويم التدخل من أجل موافقة المتعلم في اكتسابه للمعارف وإنماء كفاءاته، ولتحقيق هذا الغرض يجب أن يدمج التقويم في السيرورة التعلمية وأن يلعب دور الضابط للتعلمات. ونقصد بالضبط هنا، عملية تصويب التعلم وكذلك تصويب النشاطات البيداغوجية.

* ضبط التعلم من طرف المربي:

يمكن التمييز بين نوعين من الضبط الذي يقوم به المربي :

«1- **الضبط التفاعلي (Régulation interactive)** : يجري خلال سير الأنشطة التعلمية ويتمثل هدفه في المفعول الفوري الذي يتمثل في التبادلات العفوية غير المخطط لها لكونها تتمثل في الاستجابة لحاجيات تعلمية تبرز أثناء سير الأنشطة.

مثلا: وردت في منهاج التربية التحضيرية الكفاءة المستعرضة التالية: أن يثبت الطفل ذاته واستقلاليته وانطلاقا من مختلف الورشات التي يوفرها فضاء التربية التحضيرية، يطلب المربي من كل طفل اختيار الورشة التي يرغب الالتحاق بها، ثمّ يطرح على كل واحد منهم سؤال حول ما الذي يريد كل واحد منهم إنجازه؟ ما هي الأدوات التي يختارها لإنجاز المهمة ؟ هل سينجز العمل بمفرده أو مع أطفال آخرين؟ خلال إجراء هذا الحوار يلاحظ المربي ما إذا كان الطفل سيستعمل الوسائل المناسبة للاستجابة لحاجاته الخاصة. وهذه الاعتبارات التي سيعتمدها المربي كمقياس لتقويم هذه الوضعية»[1].

[1] – ينظر: عبد المؤمن يعقوبي، المرجع السابق، ص 78.

«2- **الضبط الرجعي (Régulation rétroactive)** : يتمثل الضبط ذو المفعول في الرجوع إلى المهمات التي لم يوفق فيها الطفل في المرحلة الأولى من عملية التعلم، ويجري في أوقات ملائمة لنمو الكفاءات ليسمح بضبط التدخلات وفق الصعوبات الملاحظة»[1].

مثال : بعد مناقشة قسم التربية التحضيرية موضوع الإنتاش قررت مجموعة من الأطفال غرس بذور في ظروف مختلفة. كالمعتاد يقوم الأطفال بتسجيل المسعى الذي اعتمدوه كاملا بتوظيف عملية الرسم على كراس التجارب. وعند مراقبته كراس التجارب، يلاحظ المربي(ة) أنّ طفلا قد اعترضته صعوبة في تنظيم كراسه ، فيحدّد له إذا كيفية لتحسين طريقته في تسجيل مسعاه من خلال مقارنة شيئا فشيئا تسجيلاته (رسوماته لمختلف التغيرات في تطور النبتة) مع تسجيلات أحد زملائه. وفي البداية كل مرحلة عمل، يقوم الطفل المعني بتقديم ملخص للعمل الذي أنجزه في المرحلة السابقة. في نهاية العمل، يقارن الطفل وصفه الحالي لمسعاه مع وصفه السابق وملاحظة تقدمه ويقوم بتعيين ما الذي ساعده على ذلك، هذا التدخل البيداغوجي يسمح بالوقوف على المحكات التالية:

- التواصل بواسطة الرسم الذي يشكل بالنسبة للتربية التحضيرية وسيلة من وسائل التواصل المستعملة في العددي من النشطة، من بينها التربية العلمية والتكنولوجية لوصف التجارب.
- تحليل مجرى المسعى المعتمد.

هذان المحكان يساهمان في بناء الكفاءة المستعرضة ذات الطابع المنهجي "يوظف الطفل إستراتيجيات لاستكشاف محيطه وإنجاز مشاريع بسيطة.

يمكن القول كذلك، بأنّ المفعول الرجعي يتمّ عادة بطريقة شفوية وهو موجه لكل القسم أو لمجموعة صغيرة من الأطفال، كما يمكنه أن يتوجه بصفة شخصية للطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة.

---

[1] – ينظر: عبد المؤمن يعقوبي، المرجع السابق، ص 78.

ورغم تمييزنا بين النوعين من الضبط، يمكن القول بأنّ الضبط التفاعلي يحتلّ مكانة هامة في التربية التحضيرية لأنّه يسمح بالتدخل الفوري على مستوى الأطفال.

* ضبط التعلم من طرف الطفل أو الضبط الذاتي (Autorégulation) [1]:

يطمح مربي التربية التحضيرية إلى تطوير استقلالية الطفل، لذا يجب أن يحمله على تطوير مهارته في الضبط الذاتي لتعلماته بصفة تدريجية بهذه الطريقة سيصبح الطفل واعيا بسيرورة تعلمه وعندما تواجهه صعوبة سيصبح قادرا على الاستنجاد بإستراتيجيات مختلفة لوضع التصحيحات الضرورية ، يمكن الحديث هنا عن نشاط ميتامعرفي يوظفه الطفل لبناء معارفه.

من ناحية أخرى، يسمح تبادل الأفكار داخل الفضاء التحرري بالضبط الذاتي، ويمكن لهذه التبادلات أن تتخذ أشكالا عدّة: بين الطفل وباقي أطفال القسم، في ثنائية، أو تحت وصاية المربي، ويتعلّق الأمر في هذه الحالات بوضع الأطفال في وضعيات تحثهم على تقديم أو استقبال المعلومة لكي يصبح القسم جماعة متعلمين حقيقية، بهذه الكيفية يطور الأطفال مهارة تبادل الأفكار مع زملائهم ، يتقاسمون شكوكهم وأسئلتهم، يشرحون مساعيهم، يعرضون نجاحاتهم ويعبرون عن صعوباتهم.

يمثل تبادل الأفكار بالنسبة للأطفال وسيلة ناجعة لتعلم الضبط الذاتي بطريقة تفاعلية، يمكن أن يساعد المربي(ة) المجموعة على العمل بطريقة فعالة بالتذكير بالعناصر الأساسية للوضعية التعلمية وبحمل الأطفال على تطوير مهاراتهم الاجتماعية، ولكي تتحول فترات تبادل الأفكار إلى فرص للتعلم، على المربي أن يهتمّ بنوعية الحوارات التي تجري بين الأطفال.

من ناحية أخرى، يبرز التقويم الذاتي كوسيلة جيدة لحمل الأطفال على التسيير الأفضل لسيرورات الضبط الضرورية لإنجاز مهمة بفعالية. فالطفل الذي يقوم بذاته، بإمكانه التعليق على طريقة إنجازه لعمل، تفسير الصعوبات التي واجهته والتفكير في إستراتيجياته.. لذلك وجب على المربي(ة) خلق الإطار المناسب للتقويم الذاتي لمنح الأطفال فرصة الاختيار وتشجيعهم على تحمل المسؤولية وحتى المخاطرة ، عليه

[1] – ينظر: عبد المؤمن يعقوبي، المرجع السابق، ص 78.

كذلك أن يوفر لهم العديد من فرض التقويم الذاتي وأن يمنحهم مفعولا رجعيا حول صحة تقويماتهم.

* ضبط الأشطة البيداغوجية :

في الوضعيات التعلمية لا تفيد الإجراءات التقويمية في دعم مسعى الأطفال فقط، بل تستهدف أيضا توجيه التدخلات البيداغوجية للمربي(ة). فعلا، إنّ النشاطات البيداغوجية للمربي وخاصة تخطيطه يمكن أن يعدل. هل طريقة إنجاز الوضعية التعلمية ووصف المهمة المطلوب إنجازها كانت مناسبة ، هل فهم الأطفال ما هو مطلوب منهم إنجازه، هل تتوفر لديهم المعارف والمهارات الضرورية لإنجاز المهمة؟ ماذا عن دافعيتهم لإنجاز النشاطات المقترحة؟ الوقت الممنوح لإنجاز المهمة، هل هو كاف؟

باهتمامه بهذه الأمور المختلفة يقوم المربي(ة) بضبط تدخلاته ويساهم هكذا في تقدم التعلمات لدى طفل التربية التحضيرية.

في الأخير، نأمل أنّ ما قدمناه قد بيّن :

1- ضرورة وأهمية التقويم في التربية التحضيرية.

2- نوع التربية التحضيرية الذي يجب اعتماده لتقويم التعلمات والوقوف على مدى تحقق الكفاءات الواردة في المناهج.

3- أهمية تكوين المربي(ة) في مجالي بناء أدوات التقويم المختلفة واستعمالها.

4- ضرورة إكسابه(ها) الكفاءة في استثمار نتائج التقويم لإجراء عمليات الضبط والتعديل الضروريتين لضمان **التقدم الأمثل والنجاح الأفضل لكل طفل.**

وسيلة البحث :

أعددنا لهذا الجانب الميداني استبيانا طرحنا فيه مجموعة من الأسئلة تخص بيداغوجية التعليم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المتعلمين تحاول هذا الأسئلة الإجابة عن:

- هل المربي تلقى تكوينا حول برنامج القسم التحضيري؟
- وهل توصل لفهم المنهاج وضبطه؟

- وهل وجد صعوبة في إنجاز مذكرات تخص هذه الفئة؟
- وما هي الطريقة الملائمة والأكثر فعالية لممارسة الأنشطة دون ملل المتعلمين؟

طريقة العمل :

وزعنا استمارات الاستبيان على معلمي المدرسة الابتدائية (ط1، ط2) وركزنا على المربيات اللواتي مارسن التدريس في القسم التحضيري حيث توضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

- وضع جدول استقصائي للإجابات.
- حساب عدد الإجابات بـــ : نعم.
- حساب عدد الإجابات بـــ : لا.
- حساب النسبة المئوية.
- استنتاجات.
- محاولة فك الإشكالية وذلك بالإجابة عن الأطروحة.
- هل للتكوين أهمية لنجاح عملية التدريس ؟
- وما هي أهمّ الخصائص النمائية في هذا القسم ؟
- اقتراحات.

تحليل النتائج :

الجدول الأوّل : تكوين المربيين حول القسم التحضيري.

التكوين حول القسم التحضيري	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	%30
لا	31	%70
المجموع	44	%100

بناء على الجدول الأوّل نجد أنّ نسبة الفئة التي تلقت التكوين ضئيلة إذا ا قورنت مع المجموعة التي لم تتلق التكوين، وهذا يعود إلى الإصلاح الجديد والانطلاقة الأولية.

الجدول الثاني : الصعوبة في طريقة التدريس.

الصعوبة في طريقة التدريس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	28	% 64
لا	16	% 36
المجموع	44	%100

نلاحظ من خلال الجدول الثاني نسبة الراغبين في تدريس القسم التحضيري أقل من ذلك وهذا يعود إلى العامل النفسي للمعلم لأنّ أغلبية المربين في القسم التحضيري (إناث).

الجدول الثالث : محتويات المنهاج كافية لرفع مستوى التحصيل.

محتويات المنهاج كافية لرفع مستوى التحصيل	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	37	% 84
لا	07	% 16
المجموع	44	%100

من خلال الجدول الأوّل نلاحظ أنّ الفئة المستجوبة ترى أنّ المنهاج ضروري وكافي لرفع مستوى تلاميذ القسم التحضيري.

الجدول الرابع : عمر الطفل قابل لاستيعاب محتوى المناهج.

محتويات المنهاج كافية لرفع مستوى التحصيل	**عدد التكرارات**	**النسبة المئوية**
نعم	36	% 80
لا	08	% 20
المجموع	44	%100

يتبيّن من خلال الجدول أنّ البرامج الخاصة بالقسم التحضيري مناسب حسب خصائصهم النمائية القدرات العقلية والحس حركة.

تحليل النتائج :

بعد تفريغ نتائج الاستمارات في جداول والحصول على النسب المئوية يتضح أنّ إجابات الأفراد المستجوبين كانت مشتركة وعبروا عنها بكل منطقية وهذا ما يبيّنه الجدول الثاني.

نظرا للصعوبات التي تظهر في الميدان وعلى رأسها طريقة معاملة طفل عمره 5 سنوات وصعوبة المصطلحات الميدانية وإعداد مذكرات حسب مستواهم، وهذا مما يدل على نقص التكوين وعدم الاهتمام بالجانب الخصائصي للطفل ومن جانب آخر تهرب فئة الذكور من معاملة الصغار لأنّها مهمة صعبة تحتاج إلى تكوين وممارسة مكدسة من أجل رفع مستوى الأداء التربوي لأنّها نقطة الانطلاق. وأخيرا نستنتج أنّ حصيلة الطفل قابلة للتفاعل من أجل استثمار محصوله التعليمي.

الاقتراحات :

بعد مناقشة النتائج المتحصل عليها عن طريق الاستبيان توصلنا إلى بعض الاقتراحات والوصيات خاصة موضوع البحث حديث وجديد على المستوى التعليمي.

منهاج القسم التحضيري وعلاقته البيداغوجية بين المربين والمتعلمين تحتاج إلى جهد فكري كبير ولذا نقترح ما يلي:

- إعادة فتح المعاهد للمعلمين والمدراء من أجل التكوين حول القسم التحضيري.
- الاطلاع الدائم والتكوين الذاتي والمستمر للمربين.
- تفعيل ندوات داخلية والمقاطعة ثمّ بين مختلف المقاطعات لتبادل الأفكار والآراء.
- تشجيع وتحفيز مربي القسم التحضيري ماديا ومعنويا.

وفي هذا السياق يقول "جاك روسو" : "لابدّ للمربي من محاربة إحدى الناحيتين: طبيعة الطفل أو النظم الاجتماعية، ولأن يضحي بالثالنية خير له من أن يضحي بالأولى..."[1].

[1] – Jean Jacques Rousseau, du contrat social et discours, Paris, Garnier, 1964, p 112.

ملمح التلميذ في نهاية التعليم التحضيري :

إنّ الصفقات التي يجب أن يكتسبها أطفال هذا التعليم بعد فترة التهيئة هي كما يلي:

- القدرة على الحوار البسيط.
- القدرة على طرح الأسئلة وتصور الإجابات.
- أن يكون حافظا لبعض الصور القرآنية القصيرة.
- أن يكتسب عادات وأخلاقية تدخل في إطار التعامل اليومي.
- معرفة تعاقب الزمان القريب وتسلسله.
- أن يكتسب بعض المبادئ والمفاهيم والاستعدادات التي تهيئ للتعليم المدرسي.
- أن يكتسب نوعا من التحكم في انفعالاته، ويبدأ في الخروج من دائرة التمركز حول الذات في اتجاه التعامل الإيجابي مع الأقران.
- أن يكتسب قدرة ومرونة في استعمال عضلاته الدقيقة تساعده على إنجاز الأعمال والحركات التي تتطلب نوعا من التنسيق.
- أن يكون قادرا على تقدير إمكاناته الجسدية والحركية (ما يستطيع ولا يستطيع)[1].

تمهيد :

إنّ تعليم الأنشطة في المراحل الأولى من التعليم موضوع دراسة العديد من العلماء وذلك لما تكتسيه مرحلة الطفولة المبكرة من أهمية يتسارع نمو الطفل سواء من الناحية الجسمية أو العقلية، وللدور الفعال الذي يلعبه التعليم التحضيري في تربية الطفل وتنمية مهارات وقدرات معينة لديه كالكتابة والقراءة والتعبير وكذا إعداده لمرحلة التعليم الأساسي ومن أهمّ هذه الدراسات ما يلي:

دراسة "ويلز" و"تيكولز" 1985 "Welle et Nicholls" حيث يؤكد على ضرورة أن يكون الطفل إيجابيا في عملية التعلم وذلك بإتاحة الفرص للأطفال لكي يبادروا بالحديث في محيط المدرسة أثناء القيام بالأنشطة الجماعية ونفس الأمر أثناء النشاط الفردي أو في مجموعات صغيرة، كما هو الحال في أنشطة الموسيقى والرقص

[1] وزارة التربية ، وثيقة مرجعية للتعليم التحضيري، المعهد الوطني التربوي ، أوت 1990.

والقصص كما يسمح للأطفال بأن يقاطعوا أو يشاركوا في الحوار بينهم وبين المعلمة التي عليها أن تستغل ذلك لإضفاء معان أعمق للقصص"[1].

دراسة جودمان 1977 "**Goodman**" يقول: "إنّ القراءة ليست فقط مجرد معرفة بالصوتيات والكلمات، والجمل والجوانب التجريدية من اللغة، أي تلك الأشياء التي يمكن لعلماء اللغة دراستها، وإنّما هي مثلها مثل الاستماع، تتكون من تشغيل وإعمال اللغة وتكوين المعاني، فالطفل عموما إيجابي في تعلمه، يجب على الكبار أن يقوموا باختيار الكتب والقصص التي تساعد الطفل على أن يلتقي بكل من الخبرات اليومية العادية، والخبرات الجديدة القوية، وتوسيع في خبراته وتربط بينها وبين خبرات الآخرين بشرط أن تهيئ المعلمة الظروف التي تشجع الطفل على أن يكون إيجابيا في هذه العملية، ومعرفة الطفل بالحكايات والقصص المفصلة تساعده على التنبؤ بما سيحدث أثناء عملية القراءة ولكي يقرأ الطفل فلابدّ له من فهم الجوانب اللغوية كمقاطع الكلمات والمفردات وتركيب الجمل وصوتيات اللغة وشكلها المكتوب وتساعدهم في ذلك كيفية تعلمهم للغة.

في البداية وكيف أمكنهم استخدام الشفرات اللغوية في الكلام، كما يرى أنّ القراءة تنطوي على علاقة بين جميع أجهزة اللغة وحين يبدأ في القراءة فإنّه يعتمد على معرفته باللغة وتصوره للمعاني التي يستخلصها مما هو مطبوع ، من الضروري أن نقرأ للطفل ذلك لأنّ سماع الحكايات بما في ذلك تنوع وثراء السياق يساعد الطفل كثيرا على تعلم الكلمات وتركيب الجمل على النحو الذي يعرضها الكتاب وفي اللغة التي يقدمها أمّا الجانب الشكلي – الصوتي – (Prapho-Phonic) أي كيف يبدو شكل الحروف وكيف تنطق إنّما ينمو ويتطور متزامنا مع التركيب اللغوي والمفردات فإذا كنّا نعلم أنّ مجرد إجادة معرفة كمّ من المفردات اللغوية لا تكفي وحدها لإجادة لغة ما، فإنّ نفس الأمر ينطبق على تعلم أشكال الحروف أو أصواتها عن ظهر قلب دون أن يتمّ ذلك في سياق ذوي معنى، وهو أفضل لتعلم الطفل من خلاله جوانب القراءة.

---

[1] تينا بروس، ترجمة ممدوحة محمد سلامة، أسس التعليم في الطفولة المبكرة، دار الشروق ، ب.ت، ص ص 98–99.

دراسة "فيريرو" و"تبروسكي" "Fedrreiro" و"Teberosky" 1983 ، يرى : «أنّ الكتابة المبكرة تمرّ بخمس مراحل أولها يختلط الرسم بالكتابة أمّا في المرحلة الثانية فإنّ الطفل قد يستمر في استخدام حروف لا يمكن التعرف عليها وإذا حدث أن كتب حروفا معروفة فغالبا ما تختلف في حجمها أو طريقة كتابتها (مرة مقلوبة أو مائلة أو متجهة إلى اليمين أو إلى اليسار...الخ). أمّا في المرحلة الثالثة يحاول الطفل أن يجعل الحرف يرمز إلى مقطع كامل، وفي ذلك قفزة نوعية إلى الأمام رغم أنّ الأشكال المتعارف عليها للحرف الأبجدي قد لا تكون واضحة تماما فمثلا كتبت الطفلة (AMANDA) اسمها في ثلاث حروف كل حرف يرمز إلى مقطع من الاسم فيصبح (AMA) يعني الحرف الأوّل إلى (A) والثاني إلى (MAN) والثالث إلى (DA). وهكذا تحاول الطفلة التوفيق بين عدد الحروف وعدد مقاطع اسمها، أمّا في المرحلة الرابعة فإنّ الطفل يبدأ في حل رموز الشفرة اللغوية بمعنى أن يبدأ في فهم أنّ كل حرف مكتوب له علاقة بهجاء الكلمة، كذلك يصبح الطفل واعيا بأنّ هذه هي الطريقة المتعارف عليها لكتابة الكلمة واسم الطفل هو أوّل مرحلة في تعليمه الكتابة"»[1].

دراسة "كالكنز" و"جريفز" 1983 "Kalkins" و "Graves" «يرى أنّ هناك طرقا أفضل لمساعدة الطفل على إجادة الكتابة ورسائلها من خط وترقيم ونحو وتعبير ودور الراشد في مساعدة الطفل أن يستخدم صوته للتعبير عن نفسه، بمعنى أنّ الطفل يجب أن يتعلم كيف يعبر عن نفسه لا ما نعبر به عن شخص آخر»[2].

دراسة "دوك" "Douke" : «يرى أنّ تعلم الأطفال المهارات الحركية هو أكثر ما يرغب الأطفال في أن يكتبوا قبل وقت كبير من اكتسابهم القدرة على إتقان الحركات، التي يؤديها العضلات الدقيقة، وغياب هذه القدرة لا يزعج الأطفال، وإذا ما ابتع الطفل في تعلمه مبادئ الكتابة الطرق نفسها التي تبدأ بها مراحل بداية رسم الصور فإنّ التخوف من استمراره في الخربشة في الكتابة ونقص القدرة على ضبط

---

[1] – تينا بروس، المرجع السابق، ص،ص 103 – 104.

[2] – نفسه، ص،ص 106 – 107.

حركاته العضلية الدقيقة لا يكون له أي مبرر ولا أساس، وإنّما ينبغي التركيز على تقديم الأدوات التي تسير اكتشاف خصائص الحروف والكلمات المكتوبة ويجب أولا أن ندرب الأطفال على أن ينصتوا ويستمعوا وأن ينظروا قبل أن يستطيعوا إسماع أصوات الكلام فبل أن يروا الفروق بين أشكال الحروف»[1].

دراسة "سميث": أقيمت عدة دراسات لمعرفة المحصول اللغوي للطفل في الحضانة والرياض ولمعرفة النمو الذي يطرأ مع تقدم سنّ الطفل، ومن بينها دراسة الباحثة "**سميث**" القاموس الطفل الأمريكي في سنّ يتراوح بين سنة وست سنوات وتوصلت إلى النتائج التالية:

العمر	عدد المفردات	الزيـــــادة
1	2	-
1.5	22	19
2	272	250
2.5	446	174
3	896	450
3.5	1223	326
4	1540	318
4.5	1870	330
5	2072	202
5.5	2289	217
6	2562	273

الجدول رقم (1) يبيّن حجم المفردات ما قبل المدرسة الابتدائية في دراسة "سميث" فنلاحظ من خلال الجدول تطور ذخيرة الطفل اللغوية مع تقدم سنة من سنة أين كان قاموسه اللغوي يحوي كلمتين، على ستّ سنوات، أين وصلت ذخيرته إلى 2562 كلمة، وهذا التطور راجع لاتساع دائرة خبرات الطفل فتنمو مفرداته وفهمه

[1] – مجلة التربية ، العدد الرابع والعشرون، بعد المائة، مارس 1998.

للغة إذ باتصاله بغيره من الأطفال واحتكاكه بالآخرين يتعرف على أشياء جديدة ويلاحظ أوصافها[1].

وكما هو مبيّن في الجدول نلاحظ أنّ في أربع سنوات من عمر الطفل وهذا السن هو لبّ موضوعنا، كان حجم مفرداته 1540 وبعد نصف سنة وصلت إلى 1870 إذ ازدادت بـــ 330 مفردة وفي هذه الفترة من عمر الطفل تزداد سيطرته على لغته وتكثر أسئلته عن الأشياء الخارجية كالطبيعة مثلا وأمور الحياة.

دراسة "ديكدر"[2]:

أمّا الباحثة "ديكدر" فقد قامت بدراسة اختبارية على عينة من الأطفال في سنّ الثانية إلى ستّ سنوات للتعرف على نوعية المفردات المستعملة من حيث الأسماء والأفعال...الخ، فتوصلت إلى النتائج التالية:

السنوات	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
الأسماء	62	110	131	158	180
الأفعال	18	33.5	39	45	43
الضمائر	6.5	13.5	14	13.5	13.5
الظروف	7	14	16	16.5	15
حروف الجر	2.5	6	8	8.5	8.5

الجدول (2) يبيّن نوعية المفردات المستخدمة للطفل ما قبل المدرسة من أسماء وأفعال وضمائر وظروف وحروف جر، ففي الرابعة من عمر الطفل يكون عدد الأسماء المتوفرة في قاموسه 131 اسما، وازدادت بـــ 27 اسما في الخامسة ، وبـــ 22 اسما في السادسة، أمّا الأفعال فكانت 39 فعلا في الرابعة وزادت بـــ 06 أفعال

[1] – محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعية، الطبعة الثانية، دمشق، سنة 1996، ص 95.

[2] – نفسه، ص 95.

في الخامسة وتقريبا ثابتة في السادسة و14 ضميرا في الرابعة، وبقيت الضمائر ثابتة في الخامسة والسادسة، أمّا عن الظروف في الرابعة إلى السادسة بقيت ما بين 15 إلى 16 ظرفا، نفس الشيء بالنسبة لحروف الجر، التي كانت الزيادة الثابتة أي 805 حرف جر[1].

دراسة "سميث"، "نايس"، "مكارتي"، فيتشر" :

كما أقيمت عدّة دراسات أثبتت أنّ اكتساب الجمل يزداد طولا مع نحو الطفل العقلي من سنة ونصف إلى خمس سنوات، فهذا ملخص لدراسات قام بها أربعة باحثين، على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين السنة والنصف وبين خمس سنوات كما يلي في الجدول :

الباحث / العمر	سميث	نايس	مكارتي	فيتشر
1.5	–	–	1.2	3.7
2		2	1.8	4.8
2.5		2.7	3.1	4.7
3		4.3	3.4	5.6
3.5		5.7	4.3	6.9
4		–	4.4	7.2
4.5		–	4.6	9.3
5		–	–	–

الجدول (3) يبيّن نمو الجملة عند الطفل من سنّ 1.5 إلى خمس سنوات في دراسة الباحثين الأربعة، كما هو مبيّن في الجدول فإنّ أطول جملة هي في سنّ الرابعة إلى الخامسة كما نتلمس اختلافا في نسبة الجمل من باحث إلى آخر وذلك راجع للفروق الفردية بين الأطفال، إذ نجد "سميث" توصل إلى أنّ الطفل في أربع

[1] – محمود أحمد السيد، المرجع السابق، ص 9.

سنوات لديه نسبة 3.4 من الجمل بخلاف "نايس" الذي توصل إلى 6.5 ، أمّا "مكارتي" تقترب نتيجتها من سميث إذ توصلت إلى 4.4[1].

أمّا "فيتشر" 7.2 كما هو موضح في الجدول السابق، فنستنتج من هذه الدراسة أنّه بزيادة مفردات الطفل ، ونموه العقلي يتوصل تدريجيا إلى تركيب جمل من كلمتين فأكثر ويعتبر طول هذه الجمل دليلا على مقدار الطفل في التحكم في مفرداته وفهمه لمعانيها، فتقسم "مكارتي" الفترة الواقعة قبل المدرسة إلى فترتين: فتة المنـــزل وتقع قبل دخوله روضة الأطفال وتكون لغة الطفل في هذه الفترة معبرة عن فرديته[2].

الخلاصة :

نرى أنّ الدراسات التي قدمناها في هذا الفصل ترتكز على أن يكون الطفل إيجابيا في عملية التعلم، وذلك بإعطائه نوعا من الحرية في ممارسة المهارات والأنشطة اللغوية (قراءة- كتابة) وتركيز العلماء على دور الراشدين في تعليم الأطفال اللغة عن طريق القصص والحكايات، وضرورة تدرج وتسلسل المعلمة في تقديم دروس اللغة أي البدء من الحروف ونطقها، إلى كتابة الكلمة وقراءتها نحو تكوين الجمل وأن تأتي بأمثلة مرتبطة ببيئة الأطفال، كما يعدّ التمثيل والرسم وتنمية المهارات الحركية عوامل أساسية تدفع بالطفل إلى تنمية قدراته اللغوية مع توفير الوسائل المناسبة لهذه العملية.

من هنا نرى : «أنّ الاستقصاء يكون هادفا ومفيدا، انطلاقا من نوع عينة البحث والغرض منه ونوع البيانات المطلوبة»[3].

ومع ذلك يجب أن نمكن "الأسرة التربوية من بيداغوجيين ومفتشين وأساتذة من الاطلاع على ما يجري في العالم في ميدان تطوير التربية.

---

[1] – محمود أحمد السيد، المرجع السابق ، ص 87.

[2] – نفسه، ص 95.

[3] – عثمان حسين عثمان، المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية، ، منشورات الشهاب، 1988، ص 46.

– العمل على احتكاكهم بالمتعاملين العالميين والمحليين في ميدان إسهامات التكنولوجيات الحديثة في تطوير التربية قصد استفادة هؤلاء من خدمات أولئك والتعرّف على حاجيات هؤلاء"[1].

[1] – المجلة الجزائية للبحث التربوي، تكنولوجيا الإعلام والاتصال في خدمة التربية I.N.R.E، العدد 2، 2011، ص 18.

مدرسة : **مفدي زكرياء** المستوى التحضيري

السواني المربية : **ش. جميلة** [1]

العدد : **25**

مؤشرات التعلم حسب المنهاج	يتحكم +	يتحكم بمساعدة ⊥	لم يتحكم بعد −
– يتحكم في مسك القلم	17	06	02
– يضبط اتجاه القلم	17	06	02
– يستعمل جملا بسيطة	20		
– يبدي اهتماما أكثر إذا كانت القصة خيالية			
– يرتب قصة مصورة حسب التسلسل.	20		
– يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير.	12		
– يطرح أسئلة متكررة.	12		
– يربط بين الكلمة والصورة.	20	05	
– ينطق الحروف نطقا صحيحا.	22		
– يتكلم عما حدث له للآخرين بدون صعوبة.	12		
– يذكر الأحداث والخبرات القريبة حسب الترتيب.	12		
– يفهم القصة المحكاة ويعيدها.	12		
– يعبر عن الماضي والحاضر والمستقبل	12		
– يقرأ قراءة إجمالية.	20	05	
– يقلد كلمات شكلا وكتابة.	15	08	02

[1] – ش. جميلة، شبكة تقويم تطبيق من طرف المربية في مقاطعة باب العسة.

مدرسة : **دحمان بن أحمد السواني** المستوى التحضيري

المربية: **ب جميلة**[1]

العدد : **25**

مؤشرات التعلم حسب المنهاج	يتحكم +	يتحكم بمساعدة ⊥	لم يتحكم بعد −
– يتحكم في مسك القلم	17	05	03
– يضبط اتجاه القلم	17	05	03
– يستعمل جملا بسيطة	19		
– يبدي اهتماما أكثر إذا كانت القصة خيالية	20		
– يرتب قصة مصورة حسب التسلسل.	14		
– يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير.	13		
– يطرح أسئلة متكررة.	13		
– يربط بين الكلمة والصورة.	19	06	
– ينطق الحروف نطقا صحيحا.	21		
– يتكلم عما حدث له للآخرين بدون صعوبة.	14		
– يذكر الأحداث والخبرات القريبة حسب الترتيب.	12		
– يفهم القصة المحكاة ويعيدها.	10		
– يعبر عن الماضي والحاضر والمستقبل	11		
– يقرأ قراءة إجمالية.	20	05	
– يقلد كلمات شكلا وكتابة.	14	08	03

[1] – ب. جميلة، تقويم تطبيق من طرف المربية في مقاطعة باب العسة.

مدرسة : **إبراهيم محمد السواني** المستوى التحضيري

المربية : **ب الزهرة**[1] العدد : **27**

بطـــاقـــة المتـــابعـــة والتقويـــم

مؤشرات التعلم حسب المنهاج	يتحكم +	يتحكم بمساعدة ⊥	لم يتحكم بعد −
– يتحكم في مسك القلم	19	5	3
– يضبط اتجاه القلم	22	3	2
– يستعمل جملا بسيطة	18	7	2
– يبدي اهتماما أكثر إذا كانت القصة خيالية	20	5	2
– يرتب قصة مصورة حسب التسلسل.	17	7	3
– يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير.	20	5	2
– يطرح أسئلة متكررة.	12	8	7
– يربط بين الكلمة والصور.	20	4	3
– ينطق الحروف نطقا صحيحا.	23	3	1
– يتكلم عما حدث له للآخرين بدون صعوبة.	10	15	2
– يذكر الأحداث والخبرات القريبة حسب الترتيب.	15	5	7
– يفهم القصة المحكاة ويعيدها.	9	13	5
– يعبر عن الماضي والحاضر والمستقبل	16	7	4
– يقرأ قراءة إجمالية.	15	6	6

[1] – ب. الزهرة، بطاقة متابعة من طرف المربية في مقاطعة باب العسة.

من خلال الاستبيانات وبطاقات التقويم الميدانية نلاحظ أنّ أغلب الأطفال يتحكم في مسك القلم يستعمل جملا، يرتب، يتحاور ويتواصلن ينطق الحروف نطقا صحيحا، يعبر، يقرأ...الخ.

إلاّ بعض الأطفال هنا نستنتج الفروقات الفردية ، سلامة الحواس، النمو الحسي الحركي ، الوجداني، العقلي، الاجتماعي يلعب دورا هاما.

وفي الأخير دور المربية هنا هام جدا يجب مراعاته.

لاحظنا نقص في المحادثة وفهم القصص وهذا يبيّن الإصلاح الذي يجب أن يمس البرنامج الخاص بالأنشطة اللغوية في هذا المجال.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مفتشية التربية والتعليم الابتدائي

مقاطعة باب العسة

نـــدوة تـــربويـــة[1]

الموضوع: الأنشطة اللغوية في التربية التحضيرية التاريخ: 2013/01/15

المشاركون: مربيات التربية التحضيرية والمتربصون الجدد المكان: م.بورديم مختار

نشاط وأعمال المشاركين الفوج: 2

الإشكاليات المطروحة للتحليل والمناقشة:

1) **من خلال النشاط التطبيقي المقدم حلل وقوم (المراحل- المقاطع- المضامين- الأنشطة- النتائج العامة)؟**

المراحل: محترمة (تمهيد، بناء التعلم، استثمار.

المقاطع: احترمت المربية جميع المقاطع.

المضامين: متنوعة.

الأنشطة: مكثفة نوعا ما.

النتائج العامة: ممتازة.

2) **أذكر بعض العوامل المساعدة في تنمية وتطوير اللغة في هذه المرحلة ؟**

استغلال وقائع الحياة اليومية.

وصف مشاهد قريبة من وضعية الطفل.

استغلال وضعيات فك الألغاز، لعب أدوار ، وصف مشاهد التشجيع على سرد ما وقع لهم قبل الالتحاق بالمدرسة.

اللعب ببطاقات حاملة لجمل وكلمات واستغلال المناسبات.

[1] – ندوة تربوية حول الأنشطة اللغوية في التربية التحضيرية مقاطعة باب العسة ، ولاية تلمسان.

3) **إلى أي حدّ يهدف تنويع المساعي والإستراتيجيات عند إعداد الوضعيات التعلمية وتنفيذها؟**

تدارك النقائص على المستوى التواصلي والتبليغي.

تدارك النقائص على مستوى اللغة كنظام.

تنمية القدوة على التواصل والتعبير بلغة سليمة.

تنمية القدوة على التفاعل مع اللغة المكتوبة.

أعضاء الفوج :

اللقب والاسم	الإمضاء
1- م. نعيمة	
2- ق. عائشة	
3- ح. جميلة	
4- ص. رحمة	

أمّا فيما يخص الإشكاليات المطروحة حول الأنشطة اللغوية فاترك للقارئ أو المتابع قراءة الأجوبة من طرف المربيات حول النشاط المقدم من طرف اللجنة المشرفة على الندوة التربوية بقيادة مفتش التربية الابتدائية الذي هو صاحب هذه المذكرة.

"إنّ كل معرفة بالنسبة إلى العالم هي جواب على سؤال، فإذا لم يكن هناك سؤال فإنّه لا يمكن أن تكون هناك معرفة علمية"[1].

[1] – المجلة الجزائرية ، المربي، العدد 15 ، 2003، ص 10.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية – تلمسان –

مفتشية التربية والتعليم الابتدائي

مقاطعة باب العسة

محضر العملية التكوينية ليوم 2013/01/15 [1]

اجتمع أعضاء الطاقم التربوي المتكون من أساتذة التربية التحضيرية والأساتذة المتربصين يوم 2013/01/15م بمدرسة بورديم المختار.

تحت موضوع : الأنشطة اللغوية في التربية التحضيرية.

تطرقنا في الدرس النظري إلى العناصر التالية:

* تعريف اللغة: هي سلوك اجتماعي يتعلمه الناس بأسلوب مباشر أو غير مباشر.

اللغة تهيكل التربية التحضيرية.

* العوامل المساعدة :

- النضج العصبي.
- دور السمع، الأجهزة اللفظية.
- دور المحيط.
- القدرات اللغوية.
- تمكنه من القواعد.
- يستوعب فكرة الزمن.

* القدرات والكفاءات :

- الكفاءة المرحلية وهي مؤشرات التعلم.
- الكفاءة النهائية : يتحكم في المبادئ الكتابية.

[1] – يوم تكويني لأساتذة التربية التحضيرية، مقاطعة باب العسة، ولاية تلمسان.

* مساعي إستراتيجيات التعلم :

- اللعب: يعتبر أسلوب تربوي لتنمية إستراتيجيات التعلم.
- تنمية الوظيفة التعليمية.
- بناء شخصية الطفل من خلال اللعب.

* عند الانتهاء انتقل الطاقم التربوي إلى الدرس التطبيقي تحت إشراف المعلمة: صوير رحمة.

- المستوى : التحضيري.
- النشاط : تعبير.
- الموضوع : وسائل النقل.
- الكفاءة : المستهدفة.

يلاحظ وسائل النقل ويسميها ويحدّد وظيفة كل وسيلة منها.

* الأهداف التعليمية :

- يعبر عن وضعيته.
- يلاحظ وسائل النقل.
- يسمي وسائل النقل.
- يحدّد وظيفة كل وسيلة منها ومكان تنقلها وتوقفها.

* بدأ التلاميذ بتحية الحاضرين وذلك بتقديم أغنية انتقلت بعد ذلك بطرح أسئلة عن الألعاب ويسميها بعدها تسأل المعلمة عن وظيفة كل وسيلة يكتشفون أنّ السيارة وسيلة نقل والمكان الذي تسير عليه – الطريق.

* التنقل إلى وسيلة نقل أخرى وهي الطائرة.

يتعرّف الأطفال على الطائرة والمكان الذي تنتقل فيه وتنـــزل فيه، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة تقدمها المعلمة يعيد التلاميذ الجملة التي توصلوا لها.

* التنقل إلى وسيلة أخرى وهي القطار، تبيّن المعلمة القطار على الصورة، وتطرح أسئلة للمتعرف ومكان تنقله والمكان الذي يقف فيه.

* التعرف على الباخرة ومكان تنقلها بطرح مجموعة من الأسئلة.

* في الأخير يعيد الأطفال تسمية الوسائل التي تعرفوا عليها وتمثيلها أي يمثل كل طفل ويتكلم عن الوسيلة ثمّ يذكر الوسيلة التي يفضلها.

تختم المعلمة حصة التعبير بأنشودة[1].

تنتقل إلى الحصة الثانية.

- النشاط : قراءة.
- الموضوع : حرف الجيم.
- الكفاءة المستهدفة : يكتشف حرف الجيم ، ويميّزه عن بقية الحروف.

* الأهداف التعليمية :

- يميز بين حرفي الباء والتاء.
- يكتشف حرف الجيم.
- تأتي بكلمات تشمل حرف الجيم.
- يكون الحرف ، يتعرف على أشياء تتضمن حرف الجيم يحوط حرف الجيم.
- يشكل كلمات تشمل هذا الحرف.
- يكمل الحرف الناقص.

* تطلب المعلمة من التلاميذ رفع حرف الجيم تبين صورة الجبل.

* تكتب الكلمة على السبورة جبل تقسمها ويبدأ التلاميذ في مسح كل حرف والتعرف على الحرف الباقي.

* تطلب منهم ذكر كلمات تحتوي حرف الجيم.

* تبين المعلمة الصورة على السبورة وتكتب اسم الصورة تحتها.

* تطلب من الطفل أن يكون حرف الجيم على السبورة ويبيّن مواضع كتابتها.

* يصعد الطفل إلى السبورة ويقرأ الكلمات.

* تضع وسط القاعة فواكه وخضر تحتوي حرف الجيم ، ينهض الطفل ويحمل السلة ويضع فيها الخضر والفواكه التي تحتوي حرف الجيم مع ذكر اسمها حتى يتعرّف عليها البقية.

---

[1] – الندوة المبرمجة حول الأنشطة اللغوية في التربية التحضيرية ، مقاطعة باب العسة، ولاية تلمسان.

* تطلب منهم استخراج السيالة الخضراء وتعطيهم بطاقات تحتوي على كلمات وتقول لهم حوّطوا الكلمات التي تحتوي حرف الجم. – تطبق نفس العمل على السبورة.
* تقسم الأطفال إلى أفواج وتسميه تعطيهم أكياس بها حروف تطلب منهم تكوين كلمة تحتوي حرف الجيم.
* تضع على السبورة بطاقة تحتوي على حرف، ينقصه حرف، تضع بجانبها حروف بهم حرف الجيم وتطلب منهم البحث عن الحرف الناقص.
* تطلب منهم الوقوف والميل إلى الاتجاه الذي يكتب فيه الحرف.
* تختم الحصة بتقديم نشاط يتمثل في مسرحية بعنوان العلم الوطني.
* توزع الحلويات على الأطفال.
* عند الانتهاء ، اتجه الطاقم إلى القاعة للمناقشة[1].

من خلال هذه الندوات نهدف إلى الوصول للمادة 39 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والذي يشمل على:

«– العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي.
– توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيما بإكسابهم عن طريق اللعب مهارات حسية وحركية.
– غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية.
– تطوير ممارستهم اللغوية م خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة ومن اللعب.
– إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة»[2].

وهنا يجب طرح سؤال: هل المنهاج يساير المادة 39؟

---

[1] – الندوة المبرمجة حول الأنشطة اللغوية في التربية التحضيرية ، مقاطعة باب العسة، ولاية تلمسان.

[2] – النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص 75.

خاتمة

يقول (Boileau) بوالو : «ما يستوعب جيدا يعلن واضحا، والكلمات المعبّرة عنه تتأتى بسهولة ويسر»[1].

- استخدام الرسم والصورة لأهميتهما في تنمية قدرة الطفل على التعبير وعلى التنفيس عن الانفعالات.
- القيام بالنـــزهات والرحلات لأثرها في نمو الطفل المتكامل.
- التعلم عن طريق توفر وضعيات حقيقية.
- الاهتمام بالأسلوب الفردي في التعلم وبالأسلوب الجماعي أيضا.
- مساعدة الطفل على التعلم عن طريق الوسائل التعليمية واستخدام أكثر من حاسة لأنّ ذلك يساهم في تفعيل التعلم.
- قبول استجابات الأطفال واحترامها بغض النظر عن صحتها وذلك لاعتماد هذه الاستجابات على أفكار الأطفال الخاصة والتي تختلف كل الاختلاف عن أفكار الكبار.

خلاصة القول أنّ دفتر الأنشطة اللغوية يستوقفنا من ثلاثة جوانب:

1- **الجانب الشكلي:**

- مظهر الغلاف مقبول عموما في خطة وألوانه، والعنوان (تعلماتي الأولى) دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية ، متميز عما ألفناه في الكتب السابقة للسنة الأولى أو دفاتر الأنشطة الخاصة بالتعليم التحضيري.
- عدد صفحات الكتاب مقبول، لكن حجمه كبير نوعا ما ، من مقاس 29/23، مما يسبب للطفل صعوبة في التعامل معه.
- اضطراب في رسم بعض الصور، فهي غير معبرة ولا تجسد الكلمات المتواجدة أسفلها أو في الجهة المقابلة أي لا يتطابق الدال مع المدلول مثل ما هو وارد في الصفحات التالية: 19-27-28-41-45-55-56-61-63-64-65.
- اضطراب في رسم أشكال بعض الحروف مثل:

[1] – فيليب بيريتو، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، 2010، ص 32.

حرف : د يشبه إلى حدّ بعيد شكل حرف : ل.ص رقم 42.

حرف : ف يقترب شكلها بحرف : و.ص 51.

– أخطاء في رسم أشكال الحروف ص. 54-57-60.

لذا نقول أنّ "الكتاب المدرسي من أهمّ الوسائل التعليمية التعلمية خاصة لدى الطفل – التلميذ كونه يعتبر الجسد الذي يربطه بموارده التعليمية، ولأجل هذا يجب إسناد تأليفه إلى الخبراء في المادة (التخصص) والمختصين في الديداكتيك والبيداغوجيا حتى يترجم الكتاب ما يرمي إليه المنهاج"[1].

2- **الجانب المنهجي :**

* يتصدر الدفتر مقدمة وتوجيهات هادفة خاصة بمنهجية استخدام ذلك الدفتر، ثمّ تليه وضعية (أقدم نفسي) تتكون من نشاطين اثنين:

أ– نشاط التربية العلمية والتكنولوجية.

ب– الأنشطة الاجتماعية.

بحيث يطالب الدفتر المربية بتسجيل المعلومات الخاصة بالطفل في الأطر المناسبة ، وكان من الأرجح استغلال تلك الوضعيات للتقويم يوجه إليها الطفل بعد أن يكتشف ذاته أو يثبتها (اسمه، لقبه، سنه، وزنه، طوله، عنوانه، اسم مدرسته).

ولقد روعي في الدفتر التدرج المنطقي الذي ينقل فيه الطفل من أسرته إلى وسط اجتماعي آخر، وهو ما وفق فيه الدفتر في نشاط القراءة والكتابة حين يوضع الطفل في احتكاك تدريجي يكشف من خلاله التمييز بين الأشياء والأصوات عن طريق السماع أو البصر أو الملاحظة.

3- **الجانب المعرفي :**

يقترح الدفتر 20 حرفا يتمّ اكتشافها عن طريق السماع أو البصر ثمّ التخطيط والكتابة إلى جانب ألفاظ وتراكيب هي في مستوى الأطفال، بحيث قدمت في وضعيات – أغلبها – ذات دلالة تجعل الأطفال في تواصل مع غيرهم، وفوق كل ذلك فتلك الوضعيات المقترحة منتقاة نم بيئة الطفل ووسطه الاجتماعي.

---

[1] – مصطفى طويل، دراسة تحليلية للكتب المدرسية – اللغة العربية، الديوان الوطني للبحث، 2006، ص 1.

وعلى الرغم مما جاء فيه من هنات فالدفتر في خطوطه العريضة مبني على ما ورد في المنهاج، يجسد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ويعتمد على إستراتيجيتي اللعب والمشروع إلى حدّ بعيد. ويتقيّد بالمخطط العام لمرحلة التربية التحضيرية ، المتمثل في نماء الشخصية والتهيئة للتعلمات الأساسية في السنة الأولى ابتدائي.

لقد اعتمد في بناء أنشطة الدفتر على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات المنتهجة في مناهج إصلاح المنظومة التربوية، بحيث تترجم الأنشطة المقترحة إلى أداءات يكون فيها الطفل مكتشفا معارفه وبانيا لها، ومالكا أساليب تسمح له بالحركة والتعبير والتفكير دون ضغوط لاكتساب اتجاهات ومواقف إيجابية تحت توجيه من المربية.

يهدف دفتر الأنشطة اللغوية إلى جانب دفتر الأنشطة العلمية والتكنولوجية على تهيئة أطفال هذه المرحلة تهيئة نفسية وتربوية ومعرفية بدرجة أدنى تساعدهم على التكيف مع تعلمات السنة الأولى ابتدائي.

إنّ دفتر الأنشطة اللغوية يترجم الكفاءات الخاصة بمجال التواصل اللغوي في بعديه الشفهي والكتابي.

أ- تعبير شفهي وتواصل : اقتراح مجموعة من القصص تهدف إلى وصف مشاهد القصة، سرد أحداث القصة، التعبير عن رأي، إكمال القصة.

ب- التهيئة لنشاط القراءة : التركيز على القراءة الإجمالية السماعية والبصرية.

ج- تخطيط وكتابة : رسم خطوط ذات اتجاهات مختلفة الأشكال.

وقد يبرز نشاط التواصل اللغوي في جميع مواضيع الدفتر إضافة إلى دفتر الأنشطة العلمية والتكنولوجية دون استثناء تحقيقا للكفاءة العرضية.

الوضعيات المقترحة في الدفتر من وسط الطفل الاجتماعي والثقافي، يبقى- فقط – الافتقار إلى توظيف ألفاظ الحضارة الحديثة أمرا قائما.

يقترح الدفتر وضعيات التعلم تنجز وفق إستراتيجية اللعب كما ينص على ذلك المنهاج لنماء شخصية الطفل.

مضامين الدفتر تجاوزت المنهاج في بعض الجوانب، وذلك لقصور المنهاج وغموضه في تحديد محتوى نشاط التهيئة للقراءة بنوع من التفصيل كما هو الحال بالنسبة لمحتوى التعبير الشفهي.

وعلى ضوء هذه الدراسة التحليلية اتضح أنّ التربية التحضيرية تحظى بعناية كبيرة في خطط التنمية وعلى جدول السياسات الوطنية لما لها من دور في عملية التنشئة الاجتماعية وفي تطوير شخصية الطفل وفي التهيئة المدرسية، إلاّ أنّ هذه العناية لم ترافقها الإجراءات الواقعية من وسائل وإعداد برامج تزيل الالتباس لدى المربية بدءا بالمناهج والدلائل التي إذا قارنّاها بالدولية ، فالأخيرة تتميز بالتنوع والغنى، فمن إعطاء الحرية والمرونة لكل ولاية في الولايات المتحدة لإعداد المنهاج الذي يأخذ بعين الاعتبار الطابع المحلي، لكنّه يخضع لدفتر شروط واعتماد إلى التجربة البريطانية التي تكتفي السلطات التربوية فيها بتحديد نواتج التعلم فقط وتترك حرية اختيار المحتوى والإستراتيجيات والوسائل إلى المعلمين. أمّا التجربة الفرنسية فهي تميل إلى تقييد المعلم (المربية). أمّا في الدول العربية فإنّ أغلب المناهج ما زالت تتمحور حول النشاطات التربوية، وقليلة هي التي ترتكز على النمو أو على العمليات.

لذا نتمنّى أن يراجع منهاج التربية التحضيرية الذي هو عبارة عن كتيب لا يفي بالتطلعات الصائبة لدى المربيات وكذا الدليل والوثائق المرافقة ودفتر الأنشطة اللغوية.

وفي مجال تكوين المعلمين ، فالتوجه العالمي ينحو إلى أن يكون معلم التربية التحضيرية متخرجا من الجامعة ويتلقى تدريبا مهنيا يدوم سنتين بعد الجامعة كما هو الحال في فرنسا.

وخلاصة القول من خلال مقاربتنا التقويمية لمنهاج التربية التحضيرية في الأنشطة اللغوية لابدّ من:

– مراجعة المنهاج شكلا ومضمونا، مع مراعاة إشراك كل الأطراف والشركاء، مثل مجموعة من المربيات المنتقاة ذوات الخبرة والكفاءة ومن المفتشين ذوي التخصص،

ومن المتخصصين في علم النفس التربوي وأساتذة جامعيين ذوي تخصص أدبي وخبراء في التربية العامة والخاصة.

وأرجو في النهاية أنّني قد أضفت ولو القليل في المجال المعرفي والله ولي التوفيق.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية

1. إبراهيم أنيس، اللغة العربية بين القومية والعالمية، دار المعارف ، القاهرة، ط1، 1970.
2. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1980.
3. إبراهيم محمود، عواطف، إعداد الطفل لتعلم الكتابة في الحضانة والرياض، دار النهضة العربية ، القاهرة.
4. ابن جني أبو الفتح عثمان الموصلي(392ه)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، بيروت، 1985.
5. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، الجيل، بيروت، 1978.
6. ابن منظور، لسان العرب، دار أحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، 1999.
7. أبو المعالي عبد الفتاح، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، عمان، ط2، الأردن ،1992.
8. أبو نيل محمود السيد، على النفس الاجتماعي، الجزء الأول، دار النهضة العربية، القاهرة، 1985.
9. أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، (مدخل نظري)، منشورات عكاظ، الرباط، 1998.
10. أحمد أوزي. بسيكولوجية الطفل، نظريات النمو النفسي، ط 02، 2003.
11. آيت مهدي، عثمان. من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر، 2010.
12. بروس تينا، (ترجمة ممدوحة محمد سلامة) أسس التعليم في الطفولة المبكرة، دار الشروق، سنة 1986.

13. بن بوزيد بوبكر، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.
14. بن عيسى حنفي، محفزات علم النفس اللغوي، ط4 ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
15. بهاور سعدية، محمد علي، على النفس، مطبعة المدني، ط10 ، 1995.
16. بوحوش عمار، المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية ، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985.
17. بوري الياسري حسين، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعي ، ط1 ، 1983.
18. بوشينة سعيد، التربية التحضيرية تجارب دولية وعربية.
19. بوعلاق محمد، النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب، البليدة، 2001.
20. بيرينو فيليب، عشر كفاءات جديدة جديدة لممارسة التدريس. (ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية)، الجزائر،2001.
21. جحيش جميلة، التعليم في مرحلة ما قبل التمدرس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009.
22. حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.
23. خالدي عامر، دفاتر المعهد، المعهد الوطني للبحث والتربية، الجزائر،2003.
24. خليفة بركات محمد، علم النفس التعليمي، ج2، ط3، دار القلم ، الكويت، 1998، ص 290.
25. داوود سالمة، إلهام شوكة، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، سنة 1981.
26. زهران حامد عبد السلام، علم النفس، النمو، الطفولة والمراهقة، عالم الكتاب، سنة، 1995.

27. سليمانو حميدة، النمو اللغوي لدى الطفل، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2011.
28. السيد أحمد محمود، علم النفس اللغوي، جامعة دمشق، ط2 ، سنة 1995.
29. السيد عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي.
30. شريفي عز الدين، مناهج البحث العلمي ومناهج تحقيق المخطوطات، دار شيفي للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.
31. طالب أحمد، منهجية إعداد المذكرات والرسائل الجامعية، دار العرب للنشر والتوزيع، وهران، ط6 ، 2009.
32. طويل مصطفى، دراسة تحليلية للكتب المدرسية التناسق في المادة التعليمية ، اللغة العربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، 2006.
33. عثمان حسن عثمان، المنهجية في كتابة البحوث، والرسائل الجامعية، منشورات الشهاب، باتنة، 1988.
34. عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم، بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، ط1، 2012.
35. غانيو أنريه، طريقة أخرى لتقييم التلاميذ، المركز الوطني للوثائق التربوية، (سلسلة من ترجمة المركز)، الجزائر، 2011.
36. فايد عبد المجيد، رائد التربية العامة، أصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1976.
37. مسدي عبد السلام، الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط2، 1982.
38. ميالاوي غاسوت، مدخل إلى التربية، ترجمة نسيم نصر، منشورات عويدات، بيروت، 1980.
39. الميجي عبد المنعم، النمو النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط5، بيروت، 1971.
40. الناشف محمود، هدى، رياض الأطفال، دار الفكر، مصر، سنة 1997.

41. النجار رضوان محمد حسين. اللائي المنظومة في أمالي البحث العلمي ومناهجه المعلومة، مطبعة برصالي، ط1، 2008.
42. الهيجي عبد المنعم. النمو النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، بيروت، سنة 1971.
43. يعقوبي عبد المؤمن، أسس بناء الفعل الديداكتيكين مؤسسة الجزائر كتاب للطباعة والنشر والتسويق، سيدي المخفي، أولاد نهار، تلمسان، ط1، 2002.

المعاجم :

1.المعجم الرائد، جبران مسعود، 1992.
2.معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتاب ، القاهرة، ط1، 2008.
3.معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9، 10 مطبعة النجاح الجديدة، 1994.

الوثائق التربوية:

1.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، "وثيقة تربوية مرجعية، للتعليم التحضيري". المعهد التربوي الوطني، 1990.
2.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية،المعهد الوطني للبحث والتربية، "دفاتر المعهد الوطني".
3.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية،" مدخل عام لمناهج الابتدائي" ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
4.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص " الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية(3-6) سنوات وتطبيقاتها التربوية، 2006.

5.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، "الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية (أطفال 5–6 سنوات)، 2008.
6.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج." منهاج التربية التحضيرية (أطفال 5–6 سنوات)، 2008.
7.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008.
8.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج. " الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية" (أطفال 5–6 سنوات)،2004.
9.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، وثيقة مرجعية للتعليم التحضيري، المعهد الوطني/ أوت .1990
10. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية ، "تعليماتي الأولى" دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية (أطفال 5–6 سنوات)، ردمك – 978 – 3 – 543 – 20 – 9947 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008.
11. وثيقة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتربية العام، ط1، الجزائر، سنة .1977

مجلات ووثائق:

1.المجلة الجزائرية للبحث التربوي، "تكنولوجيا الإعلام والاتصال في خدمة التربية"ن المعهد الوطني للبحث والتربية، العدد 02، سنة2011.
2. المجلة الجزائرية للتربية، "المربي، التوجيه المدرسي"، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 13، 2003.
3. المجلة الجزائرية للتربية، "المربي"، المركز الوطني التربوي، العدد 15، 2003،.

4. مجلة ألان لورين، التعليم المدرسي، إشراك أفضل للذاكرة، محمد ياسر منصور، مجلة الثقافية العالمية، المجلس الوطني للثقافة والفنون، مارس–أبريل، العدد 105، 2000.

5. مجلة التربية، العدد الرابع والعشرون بعد المئة، (124)، مارس 1998.

6.مجلة العلوم التربوية والنفسية،، الغالي أوراشو، العلاقة أم الطفل وسيرورة اكتساب اللغة، مجلة علوم التربية و النفسية، مج 4، العدد2، 1999.

7.همزة الوصل ، مجلة التكوين والتربية، العدد 11.

المراجع باللغة الفرنسية :

1. Bloom Benjamin, Taxomonie des objectifs pédagogiques, domaine cognitif, Trad, Lavallée, éducation nouvelle, Canada, 1969.
2. Bruner Jerom, 1998, l'éducation porte ouverte, sur le sens, dans Jean claude Ruano-Borbala (sous la dir. De), éduquer et former, Paris, Paris, édition sciences humaines.
3. Cedelle Luc, les savoir selon edga Morin, le monde de l'éducation (avril) 1998.
4. Centre Royale Mont pour une science de l'homme. 1979. théorie de langage : le débat entre Jean Piaget et Naoum Choumsky. Organized and compled by Massimo Piatelli- Palmarini. Paris : édition du seuil.
5. D'Hainaut Louis, Des fins aux objectifs, éditin Labor, 4ème édition, 1985.
6. Delandshere Gilbert, évaluation continue er examen, Bruxelles, 1986.
7. Delanshereereg EEf, Définir les objectifs de l'éducation, édition P.U.F, 3ème ed, Paris, 1980.
8. Delormec : L'évaluation en question, édition EST, Paris, 1987.
9. Georges J., une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues, éditiondéduct, 1987.
10. Mager Robert, comment définir les objectifs pédagogiques, 2ème édition Bordas, traduction Decorte. E.

11. Merieu P. In Delorme et autres, l'évaluation en question, 1987.
12. Mialaret Gaston , Introduction aux sciences de l'éducation, édition Delachaux et Nestle, Lasanne, Suisse, 1985.
13. Revue Algérienne de l'éducation, Centre Nationale de documentation pédagogique, 2003.
14. Revue de la recherche en éducation." Educ recherche. I.N.R.E. Algérie, n°03.2012.
15. Rousseau, Jean Jaque. 1964 (1762). Du contrat social et discours. Paris : Garnier.

ملحق مصطلحات تربوية :

A		
Abstraction		تجريد
Accommodation		التلائم
Acquisition		اكتساب
Ambivalence		تناقض وجداني
Antipathie		نفور
Apprenant		تقدير
Approche Analytique		مقاربة تحليلية
Approche Communicative		مقاربة تواصلية
Approche Fonctionnelle		مقاربة وظيفية
Approche Structurelle		مقاربة بنائية
B		
Balbutier		تلعثم – تلجلج
Béhaviorisme		السلوكية
Bruitage		التشويش
C		
Canal de communication		قناة التواصل
Capacité		كفاءة – قدرة
Caractéristique		خصائص
Catégorie		الفئة
Cognitif		المعرفي
Cohésion		التلاؤم والانسجام
Compensation		التعويض

Compétence		المهارة
		المفهوم
		الشروط
		مشتقة
D		
Décodage		فك الترميز
Déduction		استنتاج – استنباط
Définir		تحديد – تعريف
Diachromie		التتابع
Dialectique		الجدلية
Dualisme		الثنائية
E		
Egocentrisme		التمركز حول الذات
Empirique		تجريبي
Epistémologie		نظرية المعرفة
Evaluation :		التقويم:
Evaluation Certificative		تقويم تأهيلي
Evaluation Contextuelle		تقويم سياقي
Evaluation Critériée		تقويم محكي
Evaluation Diagnostique		تقويم تشخيصي
Evaluation Formative		تقويم تكويني
Evaluation Normative		تقويم معياري
Evaluation Pronostique		تقويم توقيعي
Evaluation Sommative		تقويم إجمالي
F		
Flexibilité		مرونة

Fiabilité		الثبات (ثبات الاختبار)
Finalité		الغاية
Fonctionnel		وظيفي
G		
Gestuel		حركي – إشاري
Graduel		تدرجي
H		
Homogène		متجانس
Hypothèse		فرضية
I		
Inculquer		تثبيت في الذهن – ترسيخ
Indicateur/Indice		مؤشر
Inné		فطري– غريزي– طبعي
Interférence		تداخل
Introspection		استبطان
Intuition		الحدس
L		
Latent		كامن
Linéaire		خطي
M		
Maëeutique		الحوار التوليدي– السقراطي
Mesure Normative		قياس معياري
Micro-Unité-Fonctionnelle		وحدة وظيفية صغرى
Motivation Intrinsèque		التحفيز الداخلي
O		
Objectif		هدف
Organigramme		الهيكل التنظيمي

Opérationnalisation		الأجرأة
P		
Paradoxe		المفارقة
Paralogique		أغاليط
Pédalogie		دراسة الطفولة
Perception		الإدراك
Performance		الأداء – الإنجاز
Phase analytique		المرحلة التحليلية
Processus		السيرورة
Profil		الملمح
Pronostique		التنبؤ
Psycho-moteur		نفسي – حركي
Q		
Questionnaire		استمارة – استطلاع
Questions d’analogie		أسئلة المطابقة
Questions d’antonyme		أسئلة التضاد
R		
Référence		المرجع
Référence critérielle		المرجع العاملي
Référence normative		المرجع المقنن
Remédiation		علاج/ المعالجة
S		
Sensation		إحساس
Sensori-moteur		الحس حركي
Séquence		المقطع
Stimulus		مثير

Subjectif		ذاتي
T		
Tabulation		الجدولة
Taxonomie		الصنافة – التصنيف
Typologie		نمطية
U		
Usage		الاستعمال
Uni-Latéral		وحيد – أحادي الاتجاه
Unité dédactique		وحدة تعليمية
V		
Valeur		القيمة
Variable/Variante		متغير

الفهرس

المقدمة..... أ
مدخل : التعريف بالتربية التحضيرية..... 1
أ) واقعها..... 2
ب) تطور المدرسة التحضيرية في الجزائر 3
الفصل الأوّل : المقاربة، التقويم، المنهاج، التربية..... 5
تمهيد 5
المقاربة (L'approche)..... 8
التقويم في الاصطلاح التربوي 10
– التقويم التشخيصي Evaluation Diagnostique 19
– التقويم التكويني Evaluation formative..... 21
التقويم الإجمالي Evaluation sommative..... 22
تعريف المنهاج اصطلاحا 26
التربية 29
– مفهوم التربية..... 29
– تعريف التربية لغة..... 30
تعريف التربية اصطلاحا..... 32
الفصل الثاني : التعرف على المناهج واللغة والخصائص النمائية للطفل في التربية التحضيرية..... 39
المناهج التربوية: دوليا وعربيا..... 39
تمهيد..... 39
– التوجهات الكبرى..... 40
المنهاج: 41
تعريف منهاج التربية التحضيرية..... 41
منهاج التربية التحضيرية..... 49

المساعي والإستراتيجيات 57
اللغة 69
تعريف اللغة اصطلاحا 69
وظائف اللغة 72
أنشطة اللغة العربية في التربية التحضيرية 77
تعريف الطفل والخصائص النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة 89
– تعريف الطفل 89
– خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة 89
الطفل بين العامية والفصحى وخصائصه اللغوية 93
– خصائص لغة الطفل. 93
"– الطفل بين العامية والفصحى 95
الفصل الثالث : مقاربة تقويمية لنشاط اللغة العربية وتوقيتها وفضائها 97
– ونبدأ بالمجال الحسي 99
– المجال اللفظي 100
– المجال العقلي المعرفي 100
اللغة وخصائصها الفكرية و النفسية 105
اللغة أحد أهم النشاطات التربوية 106
اللغة رموز وأعراف 108
اللغة نشاط في الأساس 109
مراحل التطور اللغوي عند الأطفال 110
النشاط اللغوي في المنهاج 111
– نشاطات التخطيط وما قبل القراءة 112
– نشاط الكتابة 114
– تنظيم الوقت وتسيير الزمن البيداغوجي في التربية التحضيرية 120
– الفضاءات في التربية التحضيرية 126

أمثلة لبعض الأركان والورشات في الفضاء التحضيرية..... 129
الفصل الرابع: الجانب التطبيقي 135
التقويم في التربية التحضيرية..... 135
I- إشكالية التقويم في التربية التحضيرية..... 136
II- أساليب وأدوات التقويم في التربية التحضيرية..... 137
تحليل النتائج 144
الاقتراحات 146
ملمح التلميذ في نهاية التعليم التحضيري..... 147
خاتمة 165
قائمة المصادر والمراجع..... 170
ملحق مصطلحات تربوية..... 177
الفهرس..... 182

ملخص:

إنّ مادة اللغة العربية في منهاج التربية التحضيرية التي تشمل على الأنشطة التالية: القراءة، التعبير والكتابة هي المنطلق الأساسي نحو كل النشاطات الأخرى ولذا كان من البديهي إصلاح المنهاج بدءا من هذه الأنشطة حسب الوسط الاجتماعي دون التخلي عن البعد الإنساني مع التوازي ومراعاة النمو العقلي/المعرفي الوجداني/الاجتماعي الحس/حركي للطفل.

الكلمات المفتاحية :

المقاربة، التقويم، البرنامج، التربية، التربية التحضيرية، اللغة، النشاط، القراءة، التعبير، الكتابة، النتائج، الفوارق، النمو، الطفل، المربية، القسم.

Résumé :

La matière de la langue Arabe dans le programme de l'éducation préparatoire inclue les activités suivantes: la lecture, le langage et l'écriture, c'est le début fondamentale et la base évidente vers toutes les autres activités. Pour cela, c'est en commençant par ces activités tout en prenant en compte le milieu social sans laisser à part la dimension humanitaire en parallèle avec la croissance de la raison/ connaissance psycho/social, sensori/moteur de l'enfant.

Mots clés :

L'approche, l'évaluation, programme, l'éducation, l'éducation préparatoire, la langue, l'activité, la lecture, le langage, l'écriture, les résultats, les différences, croissance, l'enfant, l'éducatrice, la classe.

Abstract :

The subject of Arabic in the preparatory education which the following activities: reading, language and writing, this is the fundamental first base to all other activities. For this, it is easy to carry in a reform program starting with these activities while taking into account the social environment without leaving apart the humanitarian dimension in parallel with the mental development knowledge, psycho-social, sensory of the child.

Mots clés :

The approach, evaluation, program, education, preparatory education, language, activities, reading, language, writing, results, differences growth, child, educator, class.