المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم الأولي والرياضة

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⵓⵏⴰⵎⵓⵔ
ⴷ ⵓⵙⵙⵏⵎⵔ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔ ⴷ ⵜⵓⵏⵏⵓⵔⵉ

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
الدار البيضاء-سطات

RSIEF

المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين

عدد خاص حول :

التربية النفسية الحركية بالتعليم الأولي

مجلد 5، عدد 2، يوليوز 2022

مدير المجلة

مفضل دوحيد، مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات

هيئة النشر والتحرير

جمال بندحمان، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين, الدار البيضاء-سطات.
جـواد الـتغــزاز، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين, الدار البيضاء-سطات
ميلي عبد السلام، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين, الرباط-سلا-القنيطرة.
لحسن توبي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين, الدار البيضاء-سطات.

اللجنة العلمية

فؤاد شفيقي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، الرباط.
مولاي يوسف الأزهري، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، الرباط.
عبود محمد الحرارشة، جامعة آل البيا، المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية،
عبد السلام ميلي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط-سلا
مراد موهوب، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق
خالد فارس، المفتشية العامة للشؤون التربوية، وزارة التربية الوطنية، الرباط.
سعيد أصيل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات،
عطاء الله الأزمي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات
أحمد نضيف، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين, الدارالبيضاء-سطات.
جمال بندحمان، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات.
لحسن توبي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات
سعيد الجمالي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات
محمد بمحمد، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات
جوادالتغزاز، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات
فريد نور الدين، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات
عبد المنعم عبابو، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات
محمد زيدان، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فاس مكناس.
سالم تالجوت، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات
المحجوب مجيدي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدارالبيضاء-سطات

رقم الإيداع القانوني : 2017PE0042
ISSN : 2550-5246
المجلة متاحة مجانا على الموقع الالكتروني التالي:
ISSN : 2550-5246
https://www.crmefcasablancasettat.org

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم الأولي والرياضة

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⵓⵏⴰⵎⵓⵙ
ⴰ ⵓⵙⵙⵏⵎⵔ ⴰⵎⵣⵡⴰⵙ ⴰ ⵜⵓⵔⵉⵜ

المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين

عدد خاص حول :
التربية النفسية الحركية بالتعليم الأولي

مجلد 5، عدد 2، يوليوز 2022

تقـديـم المجلـة

إن **المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين** مجلة بحثية دولية تصدر عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدارالبيضاء- سطات.

تروم المجلة بلوغ جملة من الأهداف، وتتحدد كالآتي:

- إثارة النقاش العلمي الرصين حول أسئلة وإشكالات متصلة بالتربية والتعليم والتكوين الأساس والمستمر لأطر التدريس والإدارة والتقنيين؛
- تعرف نتائج أبحاث الفرق والمختبرات البحثية في مجال التربية والتكوين؛
- تقاسم التجارب والممارسات التعليمية والتكوينية؛
- استكشاف خطوات نوعية، بغرض تطوير الممارسات التعليمية والتكوينية وتجويدها.

وتنشر المجلة موادها باللغتين العربية والفرنسية، وتصدر مرتين في السنة.

قـواعـد النشـر

تُصاغ المواد المقدمة للنشر في المجلة باللغة العربية أو الفرنسية، ويجب أن تتقيد بالشروط الآتية:

- كتابة عنوان الدراسة، واسم الباحث، ولقبه العلمي، وتخصصه، وبريده الالكتروني؛
- على مستوى حجم النص يجب ألا يتعدى 10000 كلمة، ويكون مصحوبا بملخص من 200 كلمة، مع تحديد أربع أو خمس كلمات مفاتيح؛
- استيفاء البحث لجملة من الضوابط، كالإشارة إلى الإطار النظري، والإشكالية، والمنهجية، وعرض النتائج المتوصل إليها، وتوثيق الإحالات المرجعية؛

يُشترط في الإسهامات المُقترحة أن تكون مطبوعة بمعالج الكلمات Winword ، ويجب أن تُرسل إلى البريد الالكتروني: rsief@crmefcasablancasettat.org ، وتحترم القواعد المنصوص عليها في المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين، الواردة في العنوان الآتي:

https://www .crmefcasablancasettat.org

الفهرس

فاعلية اللعب البيداغوجي في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي 7
يوسف عابدات

تمثلات مربي التعليم الأولي للطفل ذي النشاط الزائد: دراسة ميدانية على عينة من المربين ... 13
بوشعيب فنان

التدرج في تطوير القدرات الشفهية والكتابة الخطية في التعليم الأولي 23
د. لحسن توبي، د. جواد التغزاز، د. جمال بندحمان

أهمية التربية النفسية الحركية في التعليم الأولي -اللعب مدخلا لتنشيط الطفل وتدريبه- 35
فاطمة عماري، ناصر بوخار

رصد لأهم الاختلالات القانونية والمؤسسية المعيقة للإنماء السيكوحركي في مرحلة التعليم الأولي بالمغرب 43
المحجوب مجيدي

إدراك طفل التعليم الأولي لحروف اللغة العربية الصعوبات والحلول 53
الحسن عبد النوري

ISSN : 2550-5246

فاعلية اللعب البيداغوجي في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي

يوسف عابدات
مختبر تكامل المناهج في تحليل الخطاب، كلية اللغة العربية، مراكش.
Yosf3abidat@gmail.com

الملخص :

تجمع نظريات النمو والأبحاث والدراسات التربوية على أن اللعب خلال سنوات الطفولة المبكرة من عمر الطفل هو الاستراتيجية الأولى الأكثر كفاءة لتعليم الطفل، وتنمية قدراته، وصقل مواهبه. كما يمثل أرقى وسائل التعبير في حياة هذا الطفل، ويشكل عالمه الخاص بكل ما فيه من خبرات تؤدي إلى تنمية جميع جوانب نموه، عبر استثارة حواسه بما ينمي بدنه، ولغته، وعقله، وذكاءه، وتفكيره ...

على هذا الأساس، تعنى هذه الورقة بالبحث في أهمية اللعب، ومساهمته الفاعلة في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي وتطويرها على المستوى: الحركي، والنفسي، والعقلي، واللغوي، والاجتماعي، من خلال مقاربة الإشكال الآتي: ما مدى فاعلية التعلم باللعب في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي؟

لأجل ذلك، تبتغي هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف، يبقى أبرزها:

- ✓ تبين مدى انعكاس التعلم باللعب على إنماء وتطوير مهارات وقدرات أطفال التعليم الأولي؛
- ✓ تقديم توصيات ومقترحات يمكن الإفادة منها عند تخطيط تعلم باللعب.

كلمات مفاتيح : تعلم، مهارات، طفل، تعليم أولي.

Abstrait :

Jouer pendant les premières années de l'enfance est la stratégie la plus efficace pour l'éducation et le développement de l'enfant, selon Les recherches, les études pédagogiques, et les théories de la croissance. Il est pour l'enfant, le meilleur moyen d'expression et représente leur monde plein d'expériences menant à son développement physique et cognitif, à partir de la stimulation de ses sens afin d'évoluer son corps, sa langue, son esprit, son intelligence et sa pensée...

Dans ce sens, cet article examine l'importance du jeu et sa contribution au développement des habiletés basiques des enfants de préscolaire, au niveau physique, psychologique, mental, linguistique et social, sous la problématique suivante :

Dans quelle mesure le jeu comme étant un outil d'apprentissage contribue à l'évolution des habiletés basiques des enfants du préscolaire ?

Par conséquent, l'étude cherche à atteindre un certain nombre d'objectifs, dont les plus importants sont:

- Montrer dans quelle mesure, l'apprentissage par le jeu influence l'évolution et le développement des capacités et des habiletés des enfants du préscolaire.

- Présenter des recommandations et des suggestions qui peuvent aider lors de la planification de l'apprentissage par le jeu.

Mots clés : apprentissage, habiletés, enfant, préscolaire.

مقدمة:

إن الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة أمر في غاية الأهمية، لكونها مرحلة بناء اللبنات الأولى لمقومات شخصية الطفل وملامحها المستقبلية، وما تتميز به من مرونة وقابلية للتعلم ونمو المهارات والقدرات المختلفة. ويبقى اللعب أحد الأنماط السلوكية التي يمارسها الطفل بهدف الحصول على المتعة والتسلية والمرح و»النشاط الأساسي الذي يكتشف من خلاله العالم الذي يحيط به، ويكتسب العديد من المهارات، وتنمو من خلاله مداركه العقلية والانفعالية والاجتماعية»[1].

وتؤكد نظريات النمو أن اللعب خلال سنوات الطفولة المبكرة من عمر الطفل هو الاستراتيجية الأولى الأكثر كفاءة لتعليم الطفل قدراته ومواهبه؛ إذ يمثل أرقى وسائل التعبير في حياة هذا الطفل ويشكل عالمه الخاص بكل ما فيه من خبرات تؤدي إلى تنمية جميع جوانب نموه، عبر استثارة حواسه بما ينمي بدنه، ولغته، وعقله، وذكاءه، وتفكيره ...

على هذا الأساس، تعنى هذه الورقة الموسومة بعنوان « فاعلية اللعب البيداغوجي في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي» بالبحث في أهمية اللعب ومساهمته الفاعلة في إنماء وتطوير المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي على المستوى الحركي، والنفسي، والعقلي، واللغوي، والاجتماعي. وتستقر أهداف الدراسة في الآتي :

- ✓ التعرف على أهمية اللعب لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية؛
- ✓ التعرف على فوائد أسلوب التعلم باللعب وخصائصه ؛
- ✓ تحديد أبرز الشروط التربوية لتخطيط تعلم بيداغوجي بواسطة اللعب؛
- ✓ تبين مدى انعكاس التعلم باللعب على إنماء مهارات أطفال التعليم الأولي وتطوير قدراتهم؛
- ✓ تقديم توصيات ومقترحات يمكن الإفادة منها عند تخطيط تعلم باللعب.

لتحقيق الأهداف سالفة الذكر، تسعى هذه الورقة إلى معالجة الإشكال الآتي: ما مدى فاعلية التعلم باللعب في إنماء المهارات الأساس لأطفال التعليم الأولي؟

لمقاربة هذه الإشكالية سنحاول الانفتاح على جملة من الأسئلة تشكل معالم موجهة لمسار هذه الدراسة، وهي كالآتي:

- ✓ ما المقصود باللعب البيداغوجي؟ وما أهدافه؟
- ✓ ما المقصود بالمهارات الأساس؟ وما أنواعها؟
- ✓ ما أهمية اللعب لأطفال ما قبل مرحلة التمدرس الابتدائي؟
- ✓ ما أهم الشروط التربوية الواجب توافرها في أنواع اللعب حتى تلائم أطفال هذه المرحلة؟
- ✓ كيف يسهم اللعب البيداغوجي في إنماء المهارات الأساس للأطفال؟

1- تحديدات مفهومية

+ **التعلم:** هو نشاط أو مجموعة أنشطة تسمح للشخص باكتساب أو تعميق استعداداته.

+ **اللعب:** من التعاريف المستقاة حوله:

- «مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تشبع حاجات الطفل الجسمية والعقلية والاجتماعية

1 – الحريري، رافدة. «الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال»، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2014، ص 8.

و الانفعالية»[2].

- «نشاط يمارسه الطفل دون ضغوط من البيئة أو الوسط؛ يقوم به بمحض حريته وإرادته وبمتعة»[3].

+ **اللعب البيداغوجي :**

نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكاتهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في الوقت نفسه المتعةَ والتسلية.

+ **المهارة:** تشير إلى:

- «الكفاءة والجودة في الأداء»[4]؛
- «الأداء المتميز ذو المستوى الرفيع في كافة مجالات الحياة»[5].

هناك ثلاثة أنواع من المهارات:

✓ مهارات معرفية cognitive skills: مثل مهارات الاسترجاع والحساب، والهندسة ...

✓ مهارات إدراكية perceptuel skills: مثل مهارات: إدراك أشكال معينة...

✓ مهارات حركية motor skills: مثل المهارات الرياضية...

+ **التعليم الأولي:** مرحلة تمهيدية تهيئ الأطفال لدخول المرحلة الابتدائية من التعليم المدرسي.

2- أهمية اللعب البيداغوجي

- يكتسي اللعب أهمية بالغة في حياة الطفل؛ إذ يتعدى كونه ملهاة إلى ضرورة حتمية قد تكون أقوى من ضرورة الغذاء والنوم. ويبقى هذا النشاط الأكثر ممارسة بالنسبة إلى الطفل، به يتعلم مهارات جديدة ويطور مهاراته القديمة، فهو أساس النمو الكلي المتكامل لأي طفل، نفسيا وعقليا واجتماعيا، من خلال الاستطلاع وحل المشكلات والابتكار والتعبير الفني، يقول محمد الريماوي: «إن اللعب يخدم جميع جوانب النمو، فيه يكتسب الطفل مهاراته الحركية ويقوي جسمه ويقوم بعمليات معرفية من استطلاع واستكشاف واستدعاء الصور الذهنية والرموز والمفاهيم التي سبق وأن كونها كوحدات معرفية، وفيه يتحسن أداؤه اللغوي فيثري قاموسه اللغوي ويتعلم معاني جديدة وتراكيب لغوية متنوعة، ويشرب ألفاظه الطفيلية، وفيه يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب أدوار الأب والأم ويعبر عن انفعالاته ويختبر أنواع السلوك الاجتماعي التي تلائم الموقف، كل ذلك بحرية تامة دون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة»[6].

3- أهداف اللعب البيداغوجي

يستهدف اللعب البيداغوجي بناء مجموعة من التعلمات بطريقة مسلّية لدى الطفل، بهدف تنمية مهارات وقدرات عقلية وجسمية ووجدانية قابلة للتقييم من خلال أهداف عامة. وقد أجمل الدليل

2 – ميلر، سوزانا. «سيكولوجية اللعب»، ترجمة د.حسن عيسي، مراجعة: د.محمد عماد الدين إسماعيل، عالم المعرفة، الكويت، ع 120، 1987، ص 20.

3 – وزارة التربية الوطنية بالمغرب. «الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي»، 2008، ص 35.

4 – صادق، آمال و أبو حطب، فؤاد. «علم النفس التربوي»، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط 4، 1994، ص 330

5 – عبد الحسين، وسام صلاح و يوسف متعب، رسام. «التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية»، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، د.ت، ص 99.

6 – الريماوي، محمد عودة. «علم نفس الطفولة والمراهقة»، دار الأمين، بيروت، ط 2، 2010.

البيداغوجي للتعليم الابتدائي بعضا منها:

- تنمية القيم والمهارات والذكاءات؛
- تنمية التنافس الإيجابي والقبول باحترام القوانين والقواعد؛
- تنمية شخصية متسامحة مع الذات والغير؛
- تنمية مهارات نفسحركية؛
- تنمية الذكاء وقوة الملاحظة؛
- تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري. [7]

✓ ويمكن تعزيز هذه الأهداف بأخرى من قبيل:

- الحد من بعض الاضطرابات السلوكية؛
- تنمية روح التعاون والنظام، وإشباع الحاجة للقيادة؛
- تعديل بعض العادات القوامية الخاطئة؛
- تنمية القيم الخُلقية والمواطنة؛
- تنمية خيال الطفل؛
- تعزيز انتمائه للجماعة؛
- تنمية بعض القيم الاجتماعية كالتعاون والمساعدةوالمشاركةوانتظارالدوروالصبر.

4- الشروط التربوية اللازمة لتخطيط

تعلم بيداغوجي بواسطة اللعب:

ينبغي استحضار بعض التوجيهات التربوية أثناء التخطيط لأي تعلم بيداغوجي على أساس اللعب، نحو:

- تحديد الهدف من اللعبة مع مراعاة المتعة والتشويق؛
- استحضار الخصائص النمائية للطفل أثناء التحضير للعبة[8]؛
- تكييف خصائص اللعبة مع الأهداف المتوخاة منها؛
- أن تكون اللعبة ملائمة لميولات المتعلمين، وجنسهم، وقدراتهم الجسمية والعقلية؛
- استحضار محيط المدرسة لتحضير درس قائم على اللعب البيداغوجي؛
- تنويع أمكنة التعلم بواسطة اللعب .

5- وظائف اللعب البيداغوجي

للعب البيداغوجي وظائف متعددة يمكن إجمالها في الآتي:

أ- **الوظيفة التربوية:** حيث يكون اللعب وسيلة للتعلم، واكتساب الخبرات التي تؤهل الطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية.

ب- **الوظيفة البيولوجية:** من أجل تفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة، ومن تم استعادة حالة الاتزان البيولوجي.

ت- **الوظيفة النفسية:** تتمثل في تأكيد الذات، والتعبير عن الرغبة في تجاوز المرحلة التي يعيشها أحيانا، والتسلية والترويح عن النفس بما يمنحه اللعب من راحة نفسية.

ث- **الوظيفة الاجتماعية:** فاللعب مجال خصب لتوسيع دائرة الطفل الاجتماعية وإكسابه الخبرات التي تؤهله للتعامل مع الآخرين وتعلمه الضوابط التي تنظم العلاقات بالآخرين فهو يساهم بشكل إيجابي في النمو الاجتماعي للطفل.

ج- **الوظيفة العلاجية:** يمكن استخدام اللعب أسلوبا للعمل العلاجي لبعض الاضطرابات من حيث التقليل من مشاعر القلق لدى الطفل،

7 – وزارة التربية الوطنية بالمغرب. «الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي»، ص 35.

8 – ينظر: الهنداوي، علي فالح. «سيكولوجية اللعب»، مكتبة الفلاح، القاهرة، 2003، ص 3 وما بعدها.

وذلك بتفريغ الطاقة الانفعالية فيه للمواقف المقلقة الناتجة عما يقابله الطفل في حياته من حوادث.

ح- **الوظيفة الشخصية:** يكشف اللعب عن مدى الحالة الوجدانية للطفل، ومدى سلامة نموه الجسمي، كما يكشف عن مدى نجاح الطفل تقمص قيم الجماعة[9].

6- إنماء المهارات الأساس عبر اللعب البيداغوجي

تساهم مرحلة التعليم الأولي في إعطاء الطفل فرصة اكتشاف قدراته الحسية والحركية والوجدانية، وفي فتح مجموعة من الأطوار التي يلبي فيها رغبته الفيزيولوجية والنفسية، وتوفير فرصة الحركة وتلقينه سبل تنسيق وضعياته التي تدخل في تناسق مع نموه النفسي العقلي. كما أن هذه المرحلة تلائم فترة نموه الفيزيولوجي والإدراكي، حيث يبدأ خلالها في التدرج من مستوى الإدراك الكلي العام والشامل، إلى مستوى التحديد والثبات والتحليل، فتنمو لديه أجهزة التحكم في العضلات والتنفس.. وهذه العمليات تحتاج إلى رعاية وتنظيم، قصد مساعدته على تحقيق ترابط إجمالي لنضجه العضوي، ولخبراته العصبية الحركية، مما يسهم في إعداده لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات...

أ- من الناحية الجسمية

يساعد اللعب الطفل على نمو عضلاته، ويدرب كل أعضاء جسمه بشكل فعال، كما يحقق له ما يعرف بمفهوم الذات الجسمية؛ أي تكوين اتجاهات معينة نحو كيانه الجسمي. وقد كشفت العديد من الدراسات[10] عن العلاقة بين النمو الجسمي والتحصيل الدراسي؛ حيث لوحظ أنه كلما قلّت الفاعلية الجسمية واللياقة الجسدية كلما قل التحصيل الدراسي؛ فاللعب الهادف الموجه ضروري لنمو عضلات الطفل؛ إذ يتعلم من خلاله مهارات عدة، كالاكتشاف وتجميع الأشياء وتنمية الحواس بتعويدها وتدريبها على معرفة حقيقة الأشياء من خلال ملمسها أوصوتها أو لونها أو شكلها.

كما أن الطفل في هذه المرحلة ينجذب إلى الألعاب الحركية المختلفة، «لذا يجب فتح المجال أمامه لإشباع رغباته وميله إلى الحركة، من خلال مزاولة ألعاب هادفة في مختلف الأنشطة التربوية، والتي من شأنها أن تساعده على التعرف على الأشكال والألوان والأحجام، فضلا عن تنمية اتجاهات فهم الذات وضبط الحركات والتوافق ما بين العين واليد، والعمل بيديه وقدميه وسرعة الاستجابة للمثيرات الخارجية من أجل نمو حركي وإدراكي عام»[11].

ب- من الناحية النفسية

أثبتت الدراسات الحديثة أهمية اللعب كحاجة نفسية مهمة للأطفال حتى سن الثانية عشرة، وهي أشد عند أطفال ما قبل المدرسة؛ أي ما قبل الست سنوات. فمن خلال اللعب يتخلص المتعلم من الضغوط النفسية التي تقع عليه من الممارسات التربوية أو التنشئة الاجتماعية، ويتمكن من التعبير عن انفعالاته وتصريف الكبت وسائر التوترات النفسية التي تتولد لديه نتيجة القيود المختلفة، خصوصا إذا كان البيت الذي ينشأ فيه يعج بالأوامر والنواهي بشكل مبالغ فيه، كما أن الطفل في اندماجه في اللعب يحقق علاجا نفسيا كبيرا له، إلى جانب أن المشاركة بين طفلين في اللعب تساعد الطفل المرتبك الخائف، وتهيئه للدخول في علاقة ودودة مع الآخر.

---

9 – الحيلة، محمد محمود. «الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، سيكولوجيا وتعليميا وعمليا»، دار المسيرة، عمان – الأردن، ط 5، 2010، ص 53–55.

Ex - :10 -ARNOLD ,R.K. »Le développement des habiletés sportives », Dossier EPS , N°3, 1985.
-FAMOS, J.P. » L'habileté motrice : Analyse et enseignement », in : Revue STAPS, vol.6, N°12, 1985.

11 – فائق هاشم، سجلاء. «المهارات الحركية الدقيقة لدى أطفال الروضة»، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مج 27، 2016، ص 1628

ت- من الناحية العقلية:

يساعد اللعب الطفل على إدراك العالم الذي يعيش فيه، وعلى أن يتحكم فيه، وقد ربط المربون الأوائل بين اللعب والذكاء، وأدركوا قيمته في تنشيط الأداء العقلي، كما وجدوا علاقة إيجابية بين ارتفاع الذكاء والنمو الجسمي الأفضل.

من جهته يرى «كارت» (**Cart**) رائد هذه النظرية أن اللعب يساعد على نمو الأعضاء خاصة الجهاز العصبي والمخ؛ فالحركات التي يؤديها الأطفال تسيطر على تنفيذها المراكز المخّية؛ مما يساعد على تكوين الأغشية الذهنية التي تكسو معظم الألياف العصبية، وبالتالي تمكين المخ من العمل بشكل أفضل.

ث- من الناحية الخُلقية:

يتعلم الطفل من خلال اللعب مفاهيم الصواب والخطأ، كما يتعلم بعض المبادئ والقيم الخلقية كالعدل والصدق، وضبط النفس، والاجتهاد، والاختلاف، وتقدير الآخر والأمانة والصبر والروح الرياضية... كما يستمد سلوكه الأخلاقي من تطور علاقاته مع بنية الأسرة والمجتمع، ومن تجاربه اليومية ومن حركاته وحدوده وواجباته؛ ولهذا، ينبغي التركيز في التعامل مع الطفل على إعطائه الفرصة للتعبير عن ذاته المستقلة، وترشيده نحو الصحيح من الأعمال.

ج- من الناحية اللغوية:

يساعد اللعب الطفل على نضج جهازه الصوتي، ممثلا في اللسان والحنجرة وعضلات الفم، وكذا تنمية مهارتي الاستماع والتحدث من خلال التعرف على أصوات زملائه، واستخدام جمل طويلة ومتقنة نسبيا، وإغناء رصيده اللغوي...

ح- من الناحية الاجتماعية:

يتعلم الطفل من خلال اللعب كيف يبني علاقات اجتماعية مع الآخرين، وكيف يتعامل معهم بنجاح، وبذلك يكتسب معايير السلوك الاجتماعية المقبولة في إطار الجماعة.

خ- من الناحية الإبداعية:

يستطيع الطفل أن يعبر عن طاقاته الإبداعية، وذلك بأن يجرب الأفكار التي يحملها، ويحولها إلى حركات إبداعية، مما يؤدي إلى الكشف المبكر عن هواياته وإمكانياته، والعمل على تنميتها وصقلها.

خاتمة:

لا غرو إذن أن نجد الكم الهائل من الأبحاث والتجارب والدراسات التي تناولت موضوع اللعب تجمع على أنه محدد رئيسي لشخصية الطفل، وعامل مهم جدا في نمائه وتعلمه، وهوما يقتضي منا استثماره تربويا على أوسع نطاق ممكن، من خلال توجيهه، وإكسابه قيمة تربوية حتى يكون مدخلا وظيفيا لمسار تعلمي فعال. وعلى هذا الأساس نورد في نهاية هذه الورقة جملة من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها أن تجوّد الممارسة التربوية المبنية على أسلوب اللعب البيداغوجي، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- الحرص على استخدام الألعاب التعليمية وسيلةً لبناء التعلمات من جهة، وإيضاحٍ وفهم من جهة أخرى؛
- مراعاة الشروط التربوية اللازم توفرها في نوع الألعاب التي تقدم للأطفال، حتى تتلاءم مع عمرهم الزمني والعقلي والجسمي؛
- الأخذ بعين الاعتبار عند أي تخطيط تربوي للتعلم باللعب كلا من العوامل الذاتية: كالصحة، والعمر، والجنس؛ والعوامل البيئية: كالبيئة الطبيعية، والمادية، والاجتماعية، والثقافية؛
- من المهم كذلك مراقبة الطفل أثناء اللعب، وتسجيل ملاحظات حول سلوكه، وميوله وهواياته.
- ضرورة إجراء تعديلات على البيئة المدرسية لتتلاءم مع حاجيات هذا النوع من التعلم.

وختاما، فإن اللعب يستجيب كثيرا لمبتغيات البيداغوجيين، لما يستثيره في نفسية المتعلم/الطفل من رغبة جامحة في التسلية والمتعة، وبالتالي الإقبال على التعلم بكل دافعية وحافزية، الأمر الذي يستلزم توافر جملة من الشروط حتى يكتسي هذا الفعل بعده البيداغوجي والتربوي.

ISSN : 2550-5246

تمثلات مربي التعليم الأولي للطفل ذي النشاط الزائد: دراسة ميدانية على عينة من المربين

بوشعيب فنان
طالب بسلك الدكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط
fennanebouchaib74@gmail.com

الملخص:

كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن المربين المستجوبين يتمثلون الأطفال ذوي النشاط الزائد بشكل سلبي، إذ لا يميزون بين طبيعة النشاط العادي والنشاط الزائد، ويخلطون بين الخصائص السلوكية للطفل العادي وبين سلوكات الطفل ذي النشاط الزائد.

كما اتسمت طرق الكشف عن هذه الفئة من الأطفال بطغيان الطريقة الحدسية القائمة على معرفتهم المباشرة بهؤلاء الأطفال وعلى ما راكموه من خبرات مهنية مقارنة مع الطريقة الأداتية التي تتطلب الاعتماد على الاستمارة والمقابلات الفردية والروائز وغيرها من الأدوات الموضوعية. كما أوضحت هذه النتائج أيضا أن التدخلات التربوية لهؤلاء المربين تقوم على الفصل بين التعلم والنمو، بحيث حظيت أنشطة التعلم والاكتساب باهتمام أكبر على مستوى الأنشطة التي يتم اختيارها لتعديل سلوكات هذه الفئة من الأطفال مقارنة مع أنشطة الرعاية النفسية.

كلمات مفاتيح: التمثلات، الطفولة المبكرة، الطفل ذي النشاط الزائد، التعليم الأولي، المربون.

Résumé :

Cette étude a révélé que les éducateurs interrogés représentent négativement les enfants hyperactifs, car ils ne distinguent pas entre la nature de l'activité normale et celle de l'hyperactif et ils confondent également les caractéristiques comportementales de l'enfant normal avec le comportement de l'enfant hyperactif. Les méthodes de détection de cette catégorie d'enfants se sont également caractérisées par la prédominance de la méthode intuitive basée sur leurs connaissances directes de ces enfants et leurs expériences professionnelles par rapport à la méthode instrumentale qui nécessite l'utilisation du questionnaire, entretiens individuels, tests et autres outils objectifs. Ces résultats ont également montré que les interventions éducatives de ces éducateurs sont basées sur la séparation de l'apprentissage et du développement, pour cette raison, les activités d'apprentissage et d'acquisition reçoivent une plus grande attention au niveau des activités choisies pour modifier le comportement de ces enfants que celles de la prise en charge psychologique.

Mots clés : représentations, petite enfance, enfant hyperactif, préscolaire, éducateurs.

المقدمة:

جعلت وزارة التربية الوطنية من ولوج التعليم الأولي بالنسبة لكل الأطفال المغاربة بدون أي إقصاء مدخلا أساسيا لتحقيق إلزامية التعليم وضمان جودة مخرجاته، الشيء الذي تطلب الاهتمام بتوفير خدمات تربوية تراعي حاجاتهم النفسية والتربوية. لذا بات من الضروري أن يمتلك مختلف المتدخلين في بنيات التعليم الأولي عامة والمربين على وجه التحديد وعيا سليما بالخصائص النمائية للطفولة المبكرة وبمستلزمات الاستجابة لها في مختلف محطات ولحظات التدخل. ولفهم شروط تجويد تدخلات هؤلاء الفاعلين التربويين، تأتي هذه الدراسة لتكشف عن طبيعة التمثلات التي يمتلكها المربون بالتعليم الأولي للأطفال ذوي النشاط الزائد، وذلك لأجل توفير معطيات تشخيصية حول واقع ممارساتهم التربوية لاستثمارها في بناء أنشطة تكوينية قادرة على تطوير خدماتهم التربوية لتكون أكثر تلاؤما مع حاجيات هؤلاء الأطفال.

1- الإشكالية:

تعد حماية الطفولة المبكرة من بين الأوراش الكبرى التي تشكل انشغالا رئيسيا لدى الفاعلين التربويين ببلادنا، لذلك أضحى التعليم الأولي مدخلا أساسيا لتحقيق إلزامية التعليم وتجويد مخرجاته (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2015). إذ تعزز هذا الاهتمام بخلاصات الدراسات التشخيصية حول واقع التعليم الأولي ببلادنا التي أبانت نتائجها عن تدني مستوى الخدمات التربوية الموجهة للأطفال، بالرغم من كونهم يشكلون فئة عمرية تعيش مرحلة نمائية مليئة بالكثير من الأزمات والتوترات (وزارة التربية الوطنية، 2018، صفحة 13). لذا فتطوير هذه الخدمات التربوية، لا ينبغي أن يتم بمعزل عن تمكين المربين من الفهم السليم للصعوبات البيداغوجية التي يفرزها التعامل مع هذه الفئة الهشة، إذ يكشف واقع الممارسة الصفية بمرحلة التعليم الأولي عن تباين وجهات نظر هؤلاء المربين حول طرق تعاملهم مع الأطفال ذوي النشاط الزائد، فهناك فئة من المربين ترى بأن هذه السلوكات عادية ولا تحيل على أي أعراض مرضية، بقدرما تعتبر في نظرهم مؤشرا عن الشغب والفوضى واللامبالاة، لذا يرون في الصرامة وعدم قبولها وسط جماعة الأطفال من الوسائل الكفيلة بمعالجتها والحد من انتشارها دخل الفصل. لكن مقابل ذلك، نجد فئة أخرى تؤكد على أن سلوكات هؤلاء الأطفال غير عادية، وتعد مؤشرا على أن أصحابها لديهم صعوبات سلوكية تجعلهم غير قادرين على التحكم في حركاتهم، وبذلك تتطلب مساعدة ومرونة في التعامل وتفهما لحاجيات هذه الفئة من الأطفال من جانب المربي والآباء وباقي أفراد محيطه الاجتماعي. هذا التباين في تصورات المربين للأطفال ذوي النشاط الزائد من حيث خصائصهم ومواصفاتهم السلوكية وكذا طرق التعامل معهم، يقودنا إلى طرح التساؤل المركزي الآتي: كيف يتمثل المربون بالتعليم الأولي الطفل ذي النشاط الزائد ؟

2- الأسئلة الفرعية:

- كيف ينظر المربون للأطفال ذوي النشاط الزائد؟
- ما هي الطرق التي يوظفها المربون للكشف عن الأطفال ذوي النشاط الزائد؟
- ما هي الطرق التي يوظفها المربون لتعديل سلوك الأطفال ذوي النشاط الزائد ؟

3- أهداف البحث:

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن تمثلات المربين للأطفال ذوي النشاط الزائد من حيث تحديد طبيعة نشاطهم وخصائصهم النمائية وكذا تحديد الطرق المعتمدة من طرف هؤلاء المربين خلال تدخلاتهم سواء للكشف عن هؤلاء الأطفال أو لتعديل سلوكاتهم، وذلك للتمكن من استثمار مخرجات هذه الدراسة في بناء أنشطة تكوينية لفائدة هؤلاء المربين لجعل خدماتهم البيداغوجية أكثر تلاؤما مع حاجيات الأطفال ذوي النشاط الزائد.

4- منهجية البحث:

تم اختيار عينة بحثنا من مربي التعليم الأولي اعتمادا على الطريقة القصدية، وقد بلغ عدد أفراد عينة بحثنا 50 مربيا. وللتمكن من الإجابة عن تساؤلات

هذه الدراسة سنعتمد على الاستمارة كأداة أساسية لجمع معطيات ميدانية حول مواصفات الأطفال ذوي النشاط الزائد وكذا حول الطرق التي يوظفها المربون سواء للكشف عن هذه الفئة أو لتعديل سلوكاتهم.

5- التمثل:

يشير التمثل في معناه العام إلى الكيفية التي ينظم بها الفرد فهمه للواقع وللحقيقة التي يعكسها، لذا يحيل على تنظيم فردي لحقيقة جماعية. ولكن هذا التنظيم الذاتي أو إعادة البناء الذهني للحقيقة الاجتماعية لا يتم اعتباطيا، وإنما يستند إلى أطر مرجعية تستمد قوتها من حضورها الفاعل ضمن مجالات عديدة في المجتمع (جنيفار، 2018، الصفحات 101-103). وبذلك تعبر التمثلات عن بنية ضمنية شخصية وقابلة للتطور مرتبطة بالمستوى المعرفي والتاريخي والاجتماعي والثقافي للفرد، الشيء الذي يجعل منها نموذجا تفسيريا عفويا يبين للفرد كيفية تنظيمه للواقع (Giordan, 1994, p. 55). إضافة إلى ذلك، لا تشكل التمثلات انعكاسا مباشرا للموضوع المدرك والمعاش أو شكلا من التفكير الملموس بل هي كل هذه الأشياء، إنها طريقة في التفكير الممارس والموجه نحو التواصل والفهم والتحكم في المحيط الاجتماعي والمادي، وبالتالي فهي عبارة عن أنساق مرجعية تسمح للأفراد بتأويل ما يحدث لهم في الحياة اليومية. كما تحيل التمثلات على شكل من أشكال المعرفة التي وفقها يتم تنظيم التصرفات وتوجيه التواصل داخل سياق اجتماعي معين، إذ تعبر عن نمط خاص من المعارف التي يتقاسمها مجموعة من الأفراد، مما يجعل منها بناء جماعيا ببعد جماعي وآخر ذاتي (بلحاج، 2010، الصفحات 28-27). وعليه، تعبر التمثلات عن العلاقات التي يقيمها الأفراد والجماعات فيما بينهم ومع المجتمع الكبير، وأيضا مع باقي المجتمعات الأخرى في إطار التبادلات والاحتكاكات الثقافية والقيمية (شرقي، 2010، صفحة 117).

1.5. مميزات التمثلات:

تعبر التمثلات عن تلك الصور الذهنية التي يشكلها الفرد لتفسير بعض الظواهر والقضايا، والتكيف مع الواقع وإعادة التوازن الذي قد يفقده كلما واجهته مشكلة ما. ويرتكز الفرد في تشكيل تمثلاته على خبراته الشخصية وتاريخه الثقافي والاجتماعي والنفسي والمعرفي، الشيء الذي يجعل للتمثلات مميزات تتميز بها: فالتمثل هو دائما تمثل لشيء ما، ولا توجد تمثلات بدون أشياء؛ كما قد تكون التمثلات عامة أو خاصة. إلى جانب ذلك، يمكن أن يكون التمثل خاطئا أو صحيحا، و يتميز أيضا بالحركة و الدينامية، أي إنه قابل للتطور. لذلك فالتمثل ذا طابع بنائي لأنه يسمح ببناء الواقع الاجتماعي، بحيث أن تمثل الفرد للواقع يتم من خلال تملكه لهذا الواقع وإعادة بنائه في نسقه الإدراكي المعرفي وكذا إدماجه في نسقه القيمي المرتبط بتاريخه وسياقه الاجتماعي والثقافي (Giordan A. , 2009, pp. 264-265).

2.5. وظائف التمثلات :

تتيح التمثلات للفرد أو الجماعة إمكانية تلبية بعض الحاجيات الأساسية، فلها دور وظيفي، بحيث تسمح للفرد في تحقيق توازنه المعرفي، وبالتالي إمكانية التكيف مع محيطه. كما تمكنه أيضا من إمكانية تنظيم إدراكاته حتى يتمكن من توجيه تصرفاته داخل المحيط الذي يعيش فيه. كما تسهل هذه التمثلات إمكانية التواصل بين أعضاء الجماعة، وذلك بمنحهم قواعد لتحديد وتصنيف مختلف المظاهر المتعلقة بعالمهم وكذا بتاريخهم الفردي والجماعي (Dosquet, 2011, p. 7). علاوة على ذلك، تساعد التمثلات في حفظ أو الاحتفاظ بالمعارف التي لم يعد من الممكن الوصول إليها بشكل آني ومباشر، وأهمية هذه الوظيفة تتجلى في تمكين الفرد من الحفاظ على المعلومات الضرورية لمواجهة وضعيات جديدة. كما تقوم بوظيفة التنسيق والتنظيم، بحيث يكون الفرد بفضلها قادرا على إقامة العلاقات المناسبة لكي يسهل عليه تذكرها وإعادة إنتاجها، لذا تساعده على تنظيم وبنينة إدراكه للواقع تمهيدا لنشاط معين (Favre, 2000, pp. 1-23).

6- النشاط الزائد:

النشاط الزائد نشاط جسمي وحركي يتميز بحدته واستمراره لمدة طويلة لدى الطفل، بحيث لا يتمكن هذا الأخير من السيطرة على حركاته، بل تكون حركاته مستمرة وغير هادفة وعشوائية، وتتم في أوقات غير مناسبة، كما يجد صعوبة في الاستقرار في مكانه. كما يتميز هذا الطفل بالاندفاعية، إذ يميل إلى التسرع في الاستجابة للأشياء دون تفكير مسبق، ويتميز بالعجز عن التركيز لمدة معينة لإنجاز عمل معين، بحيث ينتقل بسرعة من عمل إلى آخر قبل إكماله ومقاطعته للآخرين في كثير من الأحيان (De-gorre, 2017, pp. 86-96).

1.6. أعراض النشاط الزائد:

يظهر الطفل ذي النشاط الزائد مجموعة من الأعراض والمظاهر السلوكية التي تختلف عن سلوكيات الأطفال العاديين الذين ينتمون لنفس الفئة العمرية. إذ يتميز هذا الطفل بنشاط حركي زائد عن الحد الطبيعي وعشوائي وغير هادف (Marquet-Doléac, 2005, pp. 94-101). كما يتميز أيضا بنقص الانتباه وتشتته، بحيث يكون عاجزا عن تركيز انتباهه لفترة زمنية معينة خلال قيامه بالأنشطة اليومية داخل الفصل الدراسي وخارجه، وذلك راجع إلى انشغاله بمثيرات جانبية لا علاقة لها بالمثير المستهدف في الموقف التعليمي(حسن السيد، 2014، صفحة 611). كما يعاني أيضا من الاندفاعية، إذ يميل إلى التسرع في الاستجابة دون تفكير مسبق، وكذا الانتقال بسرعة من عمل إلى أخر قبل إتمام العمل الأول، ومقاطعة الآخرين وعدم القدرة على انتظار دوره (Lacharité, 1992, pp. 183-203).

2.6. أسباب النشاط الزائد:

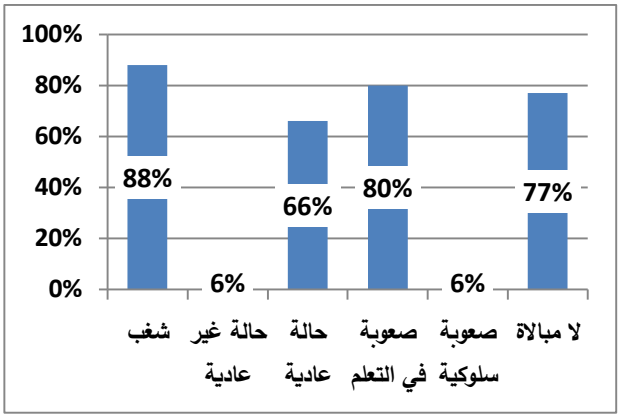
ينتج النشاط الزائد لدى الأطفال عن تفاعل عوامل متعددة بعضها يتعلق بالعوامل البيولوجية والوراثية والكيميائية والعوامل النفسية والانفعالية، وكذا العوامل الاجتماعية والبيئية (القمش والمعايطة، 2007، الصفحات 24-25). فالعوامل الوراثية تحدد استعدادات الفرد للإصابة ببعض الاضطرابات السلوكية في حالة تعرضه لمواقف سلبية. كما يتأثر سلوك الطفل بالأحداث الحياتية السلبية كعدم إشباع حاجاته العاطفية وتنشئته اعتمادا على أساليب سلبية كالإهمال والتجاهل والتهديد والعقاب والقسوة (La-fortune, 2007, pp. 62-75). كما تساعد الحماية الزائدة والخوف الشديد على الطفل، في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية (أسامة فاروق، 2000، الصفحات 91-92). وتشكل المعاملة السلبية للأطفال وإهمالهم وعدم مراقبتهم واحتكاكهم بنماذج سيئة من قبل البالغين في بيئتهم مصادر خطر حقيقة على النمو الانفعالي السليم لهؤلاء الأطفال (Nguyen, 2015, pp. 5-6). إذ تؤدي هذه الأساليب السلبية في الرعاية إلى حدوث اضطرابات سلوكية وانفعالية لدى الطفل كفقدان الثقة في النفس، وتدني مستوى مفهوم الذات، واضطراب النطق والكلام والقلق والانطوائية (أسامة فاروق ا.، 2011، صفحة 53). كما تلعب الخبرات التي يتعرض لها الطفل في الوسط المدرسي دورا بارزا في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية، إذ تشكل الرفقة السيئة مع الأقران، وتذبذب أساليب المعاملة من قبل المدرسين عاملا محفزا على ظهور أنماط سلوكية مضطربة أو مضاعفة حدة سلوكات أخرى. فالتصرفات الخاطئة للمربين تدفع الأطفال إلى القيام بردود أفعال عدوانية تجاه البيئة الصفية والمدرسية (القمش و المعايطة، 2007، الصفحات 27-28). كما يؤدي الجهل بأساليب التعامل مع الخصائص النمائية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، إلى جعل تدخلات المربين مصدرا لظهور مشكلات سلوكية جديدة وكذا زيادة خطورة مشكلات سابقة (Letarte, 2011, pp. 20-36).

7- عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها:

اعتمادا على الاستمارة كأداة أساسية، تم جمع معطيات ميدانية مرتبطة بتمثلات المربين للطفل ذي النشاط الزائد من حيث معارفهم حول الأطفال ذوي النشاط الزائد، ومن حيث أيضا تصوراتهم لطرق الكشف عن هؤلاء الأطفال وكذا طرق تعديل سلوكاتهم. وهذا ما سنتطرق إليه بتفصيل من خلال ثلاثة محاور فرعية أساسية:

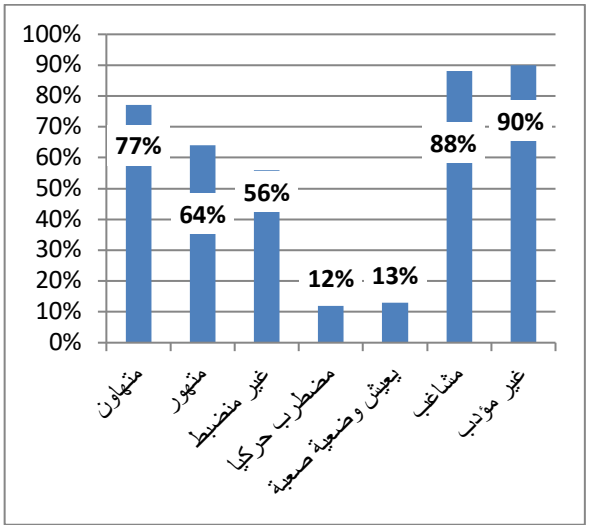
1.7. منظور المربين للطفل ذي النشاط الزائد:

لتحديد منظور المربين للطفل ذي النشاط الزائد سألناهم عن دلالة عبارة « النشاط الزائد»، وكذا عن طبيعة الخصائص السلوكية التي تميز الأطفال ذوي النشاط الزائد، فكانت إجاباتهم كالآتي:



المبيان رقم 1: دلالة عبارة «النشاط الزائد» حسب المربين

من خلال المعطيات الواردة في المبيان رقم 1، يتضح أن تقديرات المربين المستجوبين بشأن دلالة عبارة « النشاط الزائد» كانت متباعدة جدا، حيث نجد أن أغلبية المستجوبين تؤكد على أنها توحي إلى الشغب(88%) واللامبالاة(77%) وكونها حالة عادية(66%) وتعبر عن صعوبة في التعلم(80%). في حين أن فئة قليلة منهم اعتبرتها حالة غير عادية (6%)، وأنها تحيل على وجود مشكلة سلوكية(6%). هذه النسب تكشف عن أن أغلبية المستجوبين تمتلك معرفة غير صحيحة بطبيعة النشاط الزائد، إذ ينظرون إليه كسلوك ناتج عن اللامبالاة والشغب وأنه حالة عادية، ومرد ذلك إلى عدم وعيهم بأن النشاط الزائد مؤشر عن وجود الطفل في وضعية غير عادية، وأنه يحيل على مشكلة سلوكية تجعل هذا الطفل غير قادر على التحكم في نشاطه. كما تكشف هذه النتائج أيضا عن أن تصوراتهم لدلالة النشاط الزائد تنبني على تغليبهم للصعوبة التعلمية على حساب الصعوبة السلوكية، وهذا يرتبط بوجود خلط لدى أغلبية المربين بين هاتين الصعوبتين، حيث أنه إذا كان النشاط الزائد سببا في حدوث صعوبات في التعلم لكونه يؤثر سلبا على الانتباه والتركيز كمهارات أساسية يقوم عليها التعلم، فإن هذا لا يعني بأن كل طفل لديه صعوبة في التعلم هو طفل ذي نشاط زائد، إذ يمكن أن تكون صعوبات التعلم علامة على وجود صعوبات أخرى غير تلك المرتبطة بالنشاط الزائد، كما أن التركيز بشكل أكبر على صعوبات التعلم مقارنة مع صعوبات السلوك مرده إلى الفصل بين بعدي التعلم والنمو، بحيث تحظى أنشطة التعلم والاكتساب وما تفرزه من صعوبات تعلمية باهتمام أكبر مقارنة مع أنشطة الرعاية النفسية وما يعترض الأطفال من صعوبات سلوكية. ولمعرفة مدى انعكاس هذه المعرفة غير الصحيحة بطبيعة النشاط الزائد على المواصفات التي تميز الطفل ذي النشاط الزائد من وجهة نظر أفراد عينة بحثنا، سألناهم عن طبيعة هذه المواصفات، فكانت النتائج كالآتي:



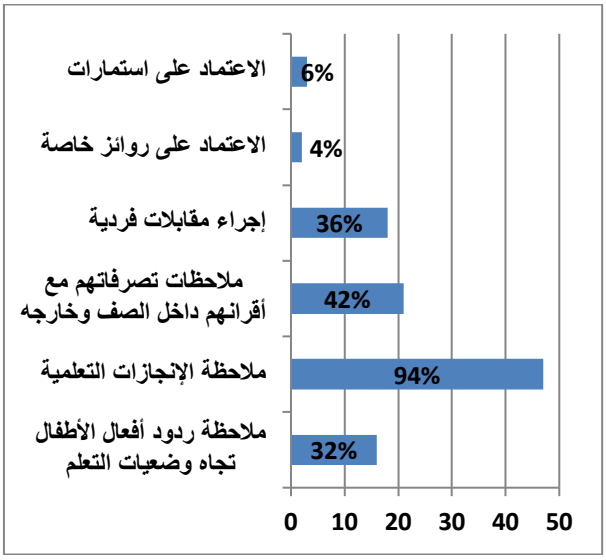
المبيان رقم 2: مواصفات الطفل ذي النشاط الزائد حسب المربين

انطلاقا من معطيات المبيان رقم 2، يتبين أن أغلبية أفراد عينة بحثنا تعتبر أن الطفل الذي يشكو من النشاط الزائد طفل متهاون بنسبة 77% ومتهور بنسبة 64%، وغير منضبط(56%) ومشاغب(88%) وغير مؤدب(90%)، بينما فئة قليلة ترى بأنه يعاني من اضطراب في الحركة(12%) ويعيش وضعية صعبة(13%).

هذه النسب تبين بوضوح أن المربين المستجوبين لا يمتلكون معرفة صحيحة حول مواصفات الطفل ذي النشاط الزائد، حيث نجدهم يصفونه بغير المؤدب وباعتباره طفلا مشاغبا. كما تؤكد أيضا على أن هؤلاء المستجوبين يغفلون طبيعة النشاط الزائد كمشكلة سلوكية تجعل الطفل الذي يشكو منها غير متحكم في سلوكاته وحركاته، باعتبارها حالة مرضية ناتجة عن وجود خلل عضوي أو نفسي أو اجتماعي مرتبط بعوامل ذاتية وأخرى موضوعية. مما يجعل الطفل الذي يعاني منها، يتصف بمواصفات خاصة، تجعله مميزا عن غيره من الأطفال في سنه، فقد يكون من الأطفال الأذكياء، لكنه يكون مشتت الانتباه ومندفعا وغير قادر على الاستقرار في مكانه وكثير الحركة غير الهادفة والعشوائية، هذه المواصفات تجهلها أغلبية المستجوبين، بحيث يتم نعت سلوكه بالشغب وانعدام الانضباط.

ولمعرفة مدى تأثير هذه المواصفات التي تتبناها أغلبية المستجوبين بخصوص الطفل ذي النشاط الزائد على الطرق التي يوظفونها للكشف عن هذه الفئة من الأطفال، سنعرض ونحلل معطيات المحور الموالي:

2.7. طرق الكشف عن الأطفال ذوي النشاط الزائد:



المبيان رقم 3: طرق الكشف عن الأطفال ذوي النشاط الزائد حسب المربين

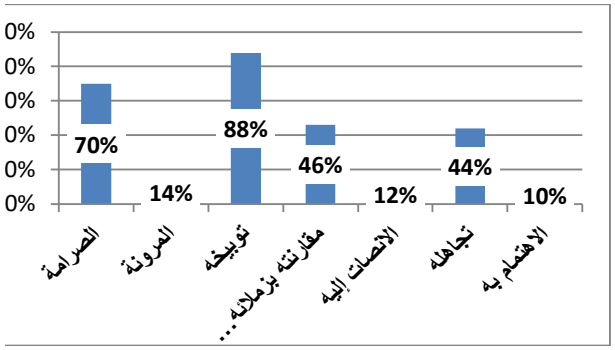
من خلال المعطيات المبينة بالمبيان رقم 3، يتضح بأن جميع أفراد عينة بحثنا يولون اهتماما كبيرا لملاحظة الإنجازات التعلمية للأطفال كمدخل للكشف عن أولئك الذين يشكون من النشاط الزائد بنسبة49%، في حين لا يولي أفراد عينة بحثنا نفس الدرجة من الاهتمام لملاحظة سلوك الأطفال في تعاملهم مع أقرانهم داخل الصف وخارجه بنسبة 24%، وكذا ملاحظة ردود أفعالهم تجاه وضعيات التعلم بنسبة 23%. وإذا كانت هذه النسب تكشف عن اختلاف موضوع ملاحظاتهم ، فإنها تبين مدى الاهتمام الكبير الذي تحظى به الملاحظة كأداة للكشف عن هؤلاء الأطفال مقارنة مع أدوات أخرى، كالاعتماد على روائز خاصة بنسبة4%، وكذا توظيف الاستمارات بنسبة 6%، إضافة إلى إجراء مقابلات فردية 23% .

هذه النتائج تكشف عن أنه بالرغم من اعتماد هؤلاء المربين على الملاحظة كوسيلة في عملية تحديدهم لذوي النشاط الزائد، فإن هناك تباينا في موضوع ملاحظاتهم لسلوك هؤلاء الأطفال، بحيث تحظى ملاحظة الإنجازات التعلمية للأطفال باهتمام أكبر مقارنة مع ملاحظة تصرفاتهم مع أقرانهم داخل الصف وخارجه، وكذا ملاحظة وردود أفعالهم تجاه وضعيات التعلم. وتركيز أغلبية المربين على ملاحظة الإنجازات التعلمية لذوي النشاط الزائد مقارنة مع ملاحظة تفاعلاتهم وتصرفاتهم تجاه وضعيات مرده إلى أن تدخلات هؤلاء المربين تنبني على تغليب عملية التعلم على حساب عملية النمو، لذا نجدهم يهتمون أكثر بأنشطة التعلم والاكتساب وبما تفرزه من نتائج وصعوبات تعلمية مقارنة مع اهتمامهم بالجانب النفسي والسلوكي للطفل وبما يرتبط به من صعوبات سلوكية. لذلك بقيت ملاحظة أغلبية المربين لسلوك الطفل ذي النشاط الزائد ملاحظة انتقائية واختزالية بحيث استهدفت عناصر دون أخرى بالرغم من أهميتها، الشيء الذي ساهم في حرمان هؤلاء المربين من مزايا اعتماد مقاربة نسقية في جمع المعطيات بشأن سلوكات هذه الفئة من الأطفال، وبذلك ظلت معلوماتهم حول الأطفال ذوي النشاط الزائد غير كافية لتمييزهم عن الأطفال العاديين. كما تكشف هذه النتائج أيضا عن أن أغلبية أفراد عينة بحثنا تعتمد في

عملية الكشف عن ذوي النشاط الزائد على تجاربهم الشخصية أكثر من توظيفهم للطريقة الأداتية، الشيء الذي جعل من ملاحظتهم ملاحظة تلقائية وعفوية وغير مبنية على خطوات علمية واضحة، بحيث بقيت ملاحظاتهم مرتبطة بشكل كبير بإدراكاتهم الحسية لسلوكات هؤلاء الأطفال، مما يجعلها عرضة للتحريف والتشويه بسبب تأثيرات انفعالات المربين الملاحظين ودوافعهم وكذا طبيعة معرفتهم بالخصائص النمائية للأطفال بشكل عام وبالخصائص السلوكية لذوي النشاط الزائد على وجه التحديد. ويمكن تفسير الحضور الهامشي للطريقة الأداتية في عملية الكشف عن الأطفال ذوي النشاط الزائد بعدم تمكن هؤلاء المبحوثين من الجوانب المعرفية والمنهجية التي تقوم عليها عملية بناء أو توظيف الأدوات العلمية التي تتيحها الطريقة الأداتية وكذا تحليل ما تفرزه من معطيات لأجل فهمها واستثمارها بشكل سليم، الشيء الذي يجعلهم أكثر اعتمادا على تجاربهم المهنية وعلى معارفهم المباشرة بالأطفال. ولمعرفة مدى تأثر اختيارات هؤلاء المربين بشأن أنشطة تعديل سلوكات الأطفال ذوي النشاط الزائد بسبب تغليبهم للطريقة الحدسية على حساب الطريقة الأداتية في عملية الكشف عن هؤلاء الأطفال، سألناهم عن طبيعة الأنشطة التي يفضلونها لتعديل سلوكاتهم، وهذا ما سنتعرف عليه من خلال عرض وتحليل معطيات المحور الموالي:

3.7. طرق تعديل سلوك الطفل ذي النشاط الزائد:

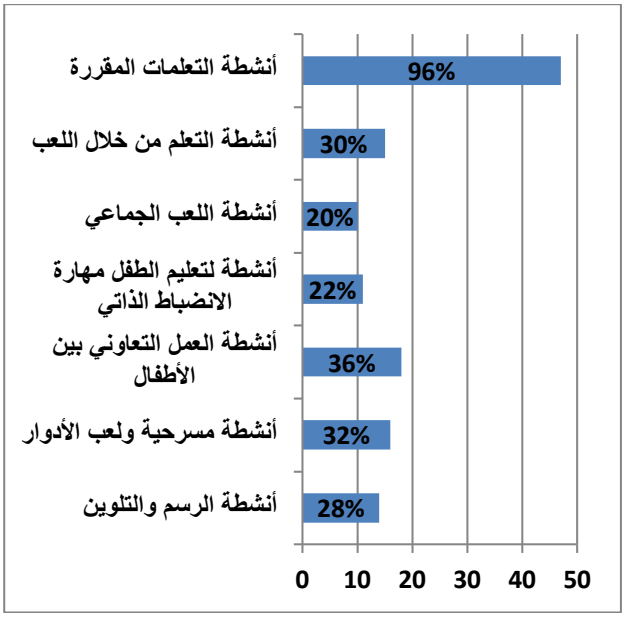
لتحديد طبيعة الطرق التي يوظفها أفراد عينة بحثنا لتعديل سلوك الطفل ذي النشاط الزائد، سألناهم عن أشكال تعاملهم مع هذا الطفل، وكذا عن الأنشطة التي يعتبرونها ذات أهمية في تعديل سلوكه، فكانت إجاباتهم كالآتي:



المبيان رقم 4: أشكال تعامل المربين مع الطفل ذي النشاط الزائد

من خلال المعطيات الموضحة بالمبيان رقم 4، أن أغلبية المربين تفضل نهج الصرامة(70%) وتحميل الطفل مسؤولية سلوكاته بإحساسه بالذنب جراء المعاناة التي يخلقها للمحيطين به، وذلك بالعمل على توبيخه (88%) ومقارنته بأقرانه(46%) وتجاهله في الصف(44%)، في حين تؤكد 14% منهم على المرونة في التعامل، وعلى الإنصات إليه والتقرب منه أكثر بنسبة 12%، كما يشير 10% منهم إلى ضرورة الاهتمام به. هذه النتائج تكشف عن أن أغلبية المستجوبين تؤكد على أهمية الاعتماد على أساليب المراقبة والصرامة والتجاهل كأساليب للتعامل مع الطفل ذي النشاط الزائد باعتباره طفلا خارجا عن الضوابط والقواعد المنظمة للفصل الدراسي، وأن هذا الخروج راجع بالدرجة الأولى إلى تمرده وعدم انضباط وشغبه، وهذا ما كشفت عنه إجابات المستجوبين الذين أكدوا على الصرامة(70%) والتوبيخ (88%)، إضافة إلى تجاهله(44%) ومقارنته بأقرانه (46%). ومرد ذلك، إلى كون أن هؤلاء المربين لا يمتلكون معرفة صحيحة تجاه طبيعة النشاط الزائد حسب نتائج المبيان رقم 1، كما أنهم غير واعين أيضا بطبيعة الخصائص النمائية التي تميز الأطفال ذوي النشاط الزائد كما كشفت عنه معطيات المبيان رقم 2، الشيء الذي جعل تعاملهم مع مشكلاتهم السلوكية يقوم على الصرامة والتوبيخ والتجاهل ومقارنتهم بأقرانهم بدلا من الإنصات إليهم وفهم اهتماماتهم. ولفهم مدى تأثر اختيارات المربين بمعارفهم تجاه الطفل ذي النشاط الزائد من حيث طبيعة سلوكه وخصائصه النمائية،

سألناهم عن طبيعة الأنشطة التي يفضلونها لتعديل هذا النوع من السلوكات غير العادية، فكانت إجاباتهم كالآتي:



المبيان رقم 5: أنشطة تعديل سلوك الطفل ذي النشاط الزائد حسب المربين

من خلال معطيات المبيان رقم 5 يتبين أن أغلبية المستجوبين تولي أهمية كبيرة لأنشطة التعلم التي تستهدف التعلمات المقررة بنسبة **69%**، في حين لا يولي هؤلاء المبحوثين نفس الأهمية لباقي الأنشطة المقترحة، حيث نجد أقل من نصف المبحوثين يؤكدون على أهمية أنشطة الرسم والتلوين(**28%**) وأنشطة المسرح ولعب الأدوار(**23%**) وأنشطة التعلم باللعب(**03%**) وكذا أنشطة اللعب الجماعي(**02%**)، إضافة إلى أنشطة التعلم التعاوني بين الأطفال(**63%**)، وكذا أنشطة لتعليم الطفل مهارة الانضباط الذاتي(**22%**). هذه النسب تكشف عن تباين تقديرات المربين المستجوبين بخصوص مواقفهم تجاه الأنشطة التي يعتبرونها ذات أهمية في تعديل سلوكات الأطفال ذوي النشاط الزائد، حيث تولي أغلبية المبحوثين أهمية أكبر للأنشطة التعلمية الموجهة لإرساء التعلمات المقررة مقارنة مع اهتمامهم بالأنشطة المرتبطة بالرعاية النفسية. ويرجع تغليب أنشطة التعلم والاكتساب على حساب أنشطة الرعاية النفسية إلى وجود تفاوت بين الأهمية المعطاة لكل من بعدي التعلم والنمو، حيث يحظى بعد التعلم بأهمية كبيرة مقارنة مع بعد النمو، الشيء الذي جعل تدخلات هؤلاء المربين تتمحور بشكل كبير حول الأنشطة التعلمية المرتبطة بالتعلم والاكتساب مقارنة مع الأنشطة التي تستهدف الرعاية النفسية للأطفال من حيث فهم حاجياتهم ودوافعهم ومشكلاتهم السلوكية أيضا. هذا الفصل لا يجعل التعلم في خدمة النمو، كما أنه يساهم في تحويل مؤسسة التعليم الأولي إلى فضاء لا يسمح بالتقاء ما هو نفسي بما هو تربوي تعلمي، مما يعيق استفادة هؤلاء الأطفال من حقوقهم كاملة وفق متطلبات مرحلتهم النمائية، إذ تختزل هذه الاستفادة في تمكينهم فقط من حقهم في التعليم مقابل حرمانهم من حقوق أخرى كاللعب وممارسة الأنشطة الحركية وغيرها من الأنشطة التي تساهم في تنمية الكفايات النفسية الاجتماعية التي يتطلبها نمو طفل هذه المرحلة النمائية.

خاتمة:

أبانت نتائج هذه الدراسة عن أن مربي التعليم الأولي الذين شكلوا عينة بحثنا، يتمثلون الأطفال ذوي النشاط الزائد بشكل خاطئ، إذ لا يعتبرون النشاط الزائد اضطرابا سلوكيا غير متحكم فيه، كما يصفون هؤلاء الأطفال بصفات غير متلائمة مع طبيعة مشكلاتهم السلوكية، لذا بقيت تدخلاتهم البيداغوجية تدخلات تقليدية من حيث ارتكازها على تجاربهم المهنية ومعارفهم الشخصية بالأطفال دون تدعيمها بالشكل الكافي بما تتيحه الطريقة الأداتية من إمكانيات، ومن حيث أيضا فصلها للتعلم عن النمو من خلال تغليب أنشطة التعلم والاكتساب على حساب أنشطة الرعاية النفسية. وبذلك سلطت هذه الخلاصات الضوء على حاجة المربين إلى تطوير خدماتهم الموجهة للأطفال ذوي النشاط الزائد من حيث تجويد فهمهم لطبيعة النشاط الزائد و للخصائص السلوكية التي تميز هؤلاء الأطفال، إضافة إلى تطوير تدخلاتهم البيداغوجية سواء على مستوى طرق الكشف عنهم أو على مستوى اختياراتهم لطرق تعديل سلوكاتهم. كما فتحت هذه

النتائج أفاق جديدة بخصوص سبل تجويد الخدمات التربوية لمربي التعليم الأولي، من أبرزها:

- تطوير المضامين التكوينية الموجهة للمربين والمربيات في مختلف محطات مسارهم المهني سواء قبل الخدمة أو أثناءها، لتشمل إلى جانب الخصائص النمائية للأطفال العاديين، مميزات أولئك الذين يعيشون وضعيات صعبة من حيث إبراز حاجياتهم النمائية ومستلزمات تلبيتها؛
- إرساء وتفعيل بنيات للبحث التدخلي التشاركي على مستوى المؤسسات التعليمية ككل قصد التمكن من ترصيد المبادرات الناجحة وتقاسمها بين أفراد المجتمع المدرسي، إضافة إلى تعزيز فرص ابتكار حلول عملية وواقعية كفيلة بتذليل الصعوبات المرتبطة بتعليم وتربية أطفال التعليم الأولي عامة والأطفال الذين يوجدون في وضعيات صعبة على وجه التحديد؛
- أهمية تزويد المربين بدلائل عملية لمساعدتهم على تجويد تدخلاتهم البيداغوجية الموجهة لأطفال التعليم الأولي؛
- ضرورة التسريع من تعميم مشروع التربية الدامجة على مستوى مرحلة التعليم الأولي باعتباره مدخلا لإرساء علاقة جديدة مع تنوع المتعلمين واختلافاتهم، ولنقل المؤسسة التعليمية إلى وضعية التكيف المستمر مع ما تفرزه هذه الاختلافات من حاجيات متنوعة باعتبارها مصدرا لإثراء العملية التعليمية التعلمية برمتها.

المـــراجـــع:

[1]المصطفى أسامة فاروق. (2011). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية: الأسباب، التشخيص، العلاج. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[2]دهلاس جنيفار. (ماي، 2018). تمثلات واستخدامات المراهق للهاتف النقال دراسة ميدانية على عينة من المراهقين بولاية الجزائر العاصمة. مجلة الراصد العلمي. الراصد العلمي ، 1 (5)، الصفحات 97-112.

[3]عبد الكريم بلحاج. (2010). التفسير الاجتماعي لنسبية السلوك مدخل إلى المعرفة الاجتماعية. (1، المحرر) الرباط: منشورات دار أبي رقراق.

[4]محمد شرقي. (2010). مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير. المغرب: منشورات إفريقيا الشرق

[5]مصطفى أسامة فاروق. (2000). الاضطرابات السلوكية لدى الصم: المفاهيم، النظريات، البرامج. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

[6]مصطفى نوري القمش، و خليل عبد الرحمان المعايطة. (2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

[7]حسن السيد واخرون. (يوليوز، 2014). التحصيل الأكاديمي للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد في مادة العلوم. مجلة العلوم التربوية ، 1 (3)، الصفحات 606-630.

[8]المجلس الأعلى للتربية والتكوين. (2015). من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والإرتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.

[9]وزارة التربية الوطنية. (2018). الإطار المنهاجي للتعليم الأولي، مديرية المناهج.

[10] André, G. (2009). « les conceptions des apprenants », la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hu (éd. 8 édition). Paris: ESF,.

[11] Degorre, S. R. (2017). Comment prendre soin de l'enfant hyperactif à l'école? De l'élève indiscipliné à l'élève handicapé. Phronesis , 6 (3), pp. 82-96.

[12] F Dosquet .(1102) .l'utilisation du concept des représentations sociales dans l'étude des communautés partisanes .Une revue de la littérature.(1051)

[13] Favre, D. &. (2000). Des représentations obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement. Éducation et francophonie , 28 (2), pp. 1-23.

[14] Giordan, A. &. (1994). L'enseignement scientifique: comment faire pour que" ça marche"? Delagrave; Z'éditions.

[15] Lacharité, C. É. (1992). Le stress parental chez les mères d'enfants d'âge préscolaire: validation et normes québécoises pour l'Inventaire de Stress Parental. Santé mentale au Québec , 17 (2), pp. 183-203.

[16] Lafortune, D. (2007). Expliquer, dépister et traiter médicalement les troubles du comportement des enfants et des adolescents. Nouvelles pratiques .sociales , 19 (2), pp. 62-75

[17] Letarte, M. J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Service . social , 57 (2), pp. 20-36

[18] Marquet-Doléac, J. S. (2005). La rééducation du Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité: approche psychomotric. . Neuropsy news , 4 (3), pp. .94-101

[19] Nguyen, P. T. (2015). Changements dans le fonctionnement des familles ayant un enfant atteint d'un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité après un programme d'entraînement aux habiletés .parentales

ISSN : 2550-5246

التدرج في تطوير القدرات الشفهية والكتابة الخطية في التعليم الأولي

د. لحسن توبي، د. جواد التغزاز، د. جمال بندحمان

الملخص:

ينطلق هذا المقال من قناعة مضمونها أن التدرج شرط أساس لتطوير مجموعة من القدرات اللغوية لدى طفل التعليم الأولي، سواء أكانت شفهية أم مكتوبة؛ ويعمل على توسيع مفهوم التدرج، وذلك بربطه بمفهومين هما: الممارسة الاجتماعية المرجعية والكلفة. إن الغاية المرجوة من توسعة المفهوم المذكور كونه، من جهة، يتيح رصد كيفية تطوير التواصل الشفهي لدى طفل التعليم الأولي، وذلك بالانطلاق من الممارسات اللغوية الاجتماعية المقترنة بلغة الأم، وجرها بكيفية تدريجية إلى اللغة الفصيحة. أما توظيف التدرج في مجال الكتابة الخطية (الحروف الأبجدية)، فسنعمل على ربطه بمفهوم «الكلفة»، سواء على المستوى المعرفي أو الحركي، أو التمثل البصري، فكتابة الحروف تتباين من جهة الكلفة التي تستلزمها. من هنا تُطرح الحاجة الماسة إلى مراعاة هذا القيد، وذلك بتقديم الحروف الأقل الكلفة على المستوى السيكوحركي، لكن قبل ذلك يستدعي منطق التدرج الرهان على محطة (ما قبل الكتابة الحرفية)، التي تخول تطوير حركات دقيقة لدى الطفل(ة)، من خلال رسم آثار (traces) على دعامات، وتُسهل عملية التمثل الخطي للحرف، واستضماره في ذاكرته التصورية، والقدرة على رسمه. ولعل أهم خاصية تستدعيها هذه الأنشطة الحرص على مراعاة مبدأ التشاكل بين النشاط والأشكال الحرفية. بالإضافة إلى ذلك سنعمل على الوقوف عند بعض الممارسات المتبناة من قبل بعض المربيات بخصوص سبل تطوير التواصل الشفهي والكتابة الخطية لدى طفل التعليم الأولي، ومساءلتها في ضوء مفهوم التدرج التربوي.

كلمات مفاتيح: التواصل الشفهي- الكتابة الخطية- الممارسة الاجتماعية المرجعية- الكلفة.

تقديم

كلما أُثير موضوع طفل التعليم الأولي، أو الطفولة المبكرة، وإلا وطُرحت قضيتا القدرات التواصلية الشفهية والاستعدادات الخطية-Habiletés gra) (hiques: ترتبط الأولى بإنتاج الأصوات والكلمات والأفعال الكلامية... أما الثانية فتُقترن بإنتاج آثار ، تُرسم على دعامات، وتتخذ أشكالا متعددة (بصمات، علامات منظمة، رسوم حرة...)، وتكتسي دلالة بالنسبة للطفل.

إن تطوير كلتا القدرتين لدى طفل(ة) التعليم الأولي يقتضي الالتزام بخطوات تدرجية، تُراعي خصوصيته النمائية، مع تبني تدخلات تربوية، تتلاءم ومنطق الاكتساب.

يتطلب تطوير القدرة الشفهية لدى الطفل(ة) الانطلاق من لغته، المستمدة من «ممارساته الاجتماعية المرجعية»، خاصة عند حصول تقاطع بين النسقين اللغويين على المستوى الصواتي والتركيبي والمعجمي... في ضوء هذا المنطلق، ندافع عن أطروحة تدخل

ديدكتيكي في مجال تعلم العربية لأطفال الروض، يُراعي واقعهم السوسيولساني، ويتم احتضان لغتهم الأم، مع العمل على جرها إلى النسق الفصيح.

أما على مستوى الاستعدادات الخطية، فيتم الرهان أساسا على ما هو حركي. يستدعي منطق التطوير المتدرج للكتابة الخطية الاشتغال على مجموعة من المهارات والقدرات، في مرحلة عمرية مبكرة، وعلى رأسها الحركات الخطية (Gestes graphiques)، كالرسم، والتلوين، والسير على منوال شكل، واتباع أشكال خطية أو رسوم باليد أو الأصابع... وطبعا ففضاء الروض مطالب بجعل الطفل داخل وضعيات، يشعر فيها بمتعة الإنجاز، مما ينعكس إيجابا على «موارده الأساسي سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو الحركي أو المعرفي». في هذا السياق أضحى من المطلوب، قبل مباشرة تعليم كتابة الحروف، برمجة أنشطة تضمن متعة للطفل(ة)، ولكنها في الآن نفسه تُهيئه لمحطة الكتابة. من ذلك مثلا مراعاة التشاكل بين النشاط المتمحور حول حركات خطية والحرف. إضافة إلى وضع برمجة للحروف على نحو يراعي مبدأ الكلفة، فكتابة الحروف غير متجانسة من حيث كلفتها، والجهد الذي تستدعيه على المستوى الحركي، خاصة وأن الطفل ما زال استعداداته السيكوحركية في طور النضج.

• إشكالية الدراسة وأهدافها

يَخرج المتتبع لواقع تعليم اللغات في التعليم الأولي بنتيجة مضمونها وجود تباين على مستوى الممارسات المرجعية المؤطرة، فهي تكاد تتوزع بين التوجهات الآتية:الأول، تقليدي، يحرص على اجترار ممارسات متقادمة، لا تأبه لخصوصية المحطة العمرية لطفل(ة) التعليم الأولي وحاجاته وقدراته واستعداداته... فتجعل الروض فضاء للتعليم والتحصيل، فتُبرمج مضامين تعليمية تعلمية لا تراعي مبدأ التدرج التربوي؛ أما الثاني،»فشبه عصري»، يجعل أس اهتمامه إرضاء تطلعات زبائنه (أمهات وآباء أولياء الأمور)، الأمر الذي يجعله أحيانا يُرجح طلبات أولياء وأمهات الأطفال على حساب مجموعة من المبادئ والضوابط البيداغوجية...، أما الثالث فيلتزم بدرجات متفاوتة بالضوابط التربوية، كمبدأ التدرج، وحاجات الطفل، واستعداداته، وقدراته... ويحرص على جعل ممارسات المربيات والمربين مؤطرة بضوابط علمية، وتربوية، مهتديا بتجارب عالمية ناجحة.

تعد الممارسات المعتمدة في مؤسسات التعليم الأولي من لدن المربيات والمربين من الإشكالات التي تعترض منظومتنا التربوية، وتؤثر سلبا على جودة أدائها، وتطرح رهان النهوض بها في المشاريع الإصلاحية الأخيرة. وكلما طُرحت الممارسات المتوسل بها من قبل المربيات وإلا فُتح نقاش حول المرجعيات التي تحكمها، ومدى استجابتها للضوابط العلمية والمرجعيات التربوية. بل إن انشغال البحث يتجه إلى مساءلة مدى حصول وضوح معرفي» (Clarté cognitive) على مستوى الثقافة المدرسية الخاصة بالتعليم الأولي من لدن المربيات. بمعنى آخر، هل لدى المربية وضوح بيداغوجي ،(Transparence pédagogique) يسمح لها بالوعي بما يجب أن تقوم به، لكي يحصل التعلم، والأسباب التي تدفعها إلى تبني اختيار معين، والأهداف التي تروم بلوغها، والوسائل التي تتوسل بها في ممارستها.

إن ما يشغلنا في هذا المقال هو رصد المرجعيات التي تحكم بعض الممارسات المعتمدة في التعليم الأولي، مركزين على ما له صلة بتطوير القدرات اللغوية، وذلك عن طريق مساءلة كيفية جريان التعليم الشفهي في التعليم الأولي، ومدى تقيده بمبدأ التدرج الذي ينتظم علاقة لغة الأم (العامية المغربية) بلغة المدرسة (العربية المبسطة). وفي السياق نفسه سنسائل بعض الممارسات في الروض التي تستهدف تطوير الكتابة (Graphisme)، من حيث ورودها، واحترامها للضوابط السيكو حركية (Psychomotrice).

• الإطار المنهجي

ندافع عن الأطروحة القاضية بأن «موضوع اللغة» التي تُشكل مدار التعلم في محطة الروض (اللغة العربية)، يجب ألا يُنظر إليها باعتبارها معطى جاهزا، وإنما تُبنى انطلاقا من ضوابط ومعايير سياقية وثقافية.

من هذا المنطلق عمدنا إلى توظيف مفهوم «الممارسة الاجتماعية المرجعية»، الذي دُرج على استخدامه في ديدكتيك العلوم، ونقلناه إلى مجال اللغات، لكونه يسمح بتقديم إضاءة تصورية حول كيفية إقامة تعالق بين لغة الأم لدى الطفل واللغة العربية المدرسة في التعليم الأولي. كما سنستعير مفهوم الكلفة من مجال اللسانيات المعرفية، ونوظفه في مجال الكتابة الخطية الحرفية.

وبما أن هاجسنا كذلك يسعى إلى استكشاف واقع ممارسات المربيات بخصوص كيفية تطوير التواصل الشفهي والكتابة الخطية، فإننا آثرنا من الناحية المنهجية الاعتماد على دراسة حالة، وذلك بجمع بيانات انطلاقا من مقابلات مع بعض المربيات، واستنادا إلى وثائق مكتوبة يتم اعتمادها من لدنهن، الأمر الذي يتيح وصف الممارسة المعتمدة، وكذا الأسباب الثاوية وراءها، خاصة على مستوى تدريس الشفهي والكتابة، ومدى تقيدها بمرجعيات علمية.

• مفهوم التدرج

من مظاهر تطور التعليم الأولي، وابتعاده على الصيغ التقليدية، أن جزءا منه أصبح يستحضر مبدأ التدرج التربوي، ويعتمده في مختلف الأنشطة التربوية المقدمة للأطفال، بل أضحى موجها للأنشطة الديدكتيكية، سواء على مستوى تنظيم المضامين التعلمية، بما يراعي تدرج المواضيع التعليمية التعلمية.[1] أو على مستوى تحديد نقطة الانطلاق، بما يتلاءم مع خصوصية المحطة العمرية لطفل الروض، كالانطلاق من الأشياء الملموسة (Le concret) أو المحسوسة (Le perçu) أو من المدرك الحسي (*Le senti*) ليتم نقل الطفل، وبكيفية تدريجية، إلى عالم مجهول ومجرد. من شأن التجاوز عن هذا القيد التربوي أن تصبح الأنشطة المقدمة في الروض تفتقد إلى الدلالة. إن تطرقنا لموضوع التدرج التربوي في مجال تعلم اللغات سيدفعنا إلى توسعة نطاقه، وذلك بربطه بمفهومين يختلفان من حيث مرجعياتهما: وهما «الممارسة الاجتماعية المرجعية» و «الكلفة». نربط المفهوم الأول بالنسق الشفهي، بما أن الممارسات الكتابية داخل المدرسة تكاد تفتقد إلى معادل داخل الوسط العائلي للطفل، بخلاف النسق الشفهي الذي يتوفر على معادل له داخل الوسط العائلي للطفل، فالطفل المغربي يأتي إلى المدرسة وهو يقوى على التواصل بعاميات تتقاطع في أغلب الأحيان مع اللغة العربية: سواء على المستوى الفونولوجي أو المعجمي أو التركيبي أو التداولي... غير أن الكثير من الممارسات المعتمدة من لدن المربيات والمربين، تنزع، في الغالب الأعم، نحو تجاهل ممارسات الطفل الاجتماعية المرجعية على المستوى اللغوي، سواء أكان ذلك عن قصد أو غير قصد. والحقيقة أن الكثير من الكتب المدرسية لا تأبه للعلاقة القائمة بين المعرفتين الاجتماعية والمدرسية، بل تجتر بعض العادات الديدكتيكية، التي تحرص على جعل الطفل بقطع صلته بلغة الأم... وطبعا يفتقد هذا التصور إلى هندسة لغوية دقيقة، تُراعي المنطق التدرجي في الاكتساب، تنطلق من معرفة الاجتماعية للطفل وتجرها بناء على تدخلات ديدكتيكية إلى مجال الروض. بل إن الكثير من الصعوبات اللغوية التي تعترض الأطفال، تنشأ بفعل التباس العلاقة التي تنتظم لغة الأم باللغة العربية (اللغة المعيار). وفي هذا السياق يبين م.لابارا (*M.Laparra*) أنه كلما استعصى على الطفل إدراك طبيعة العلاقة القائمة بين المعارف الاجتماعية، أي ما تحظى بمقبولية خارج السياق المدرسي، وبين المعارف التي تُقدم داخل فضاء المدرسة، نتيجة للتقارب بينهما، كلما تهيأت الأسباب لظهور صعوبات تعلمية، خاصة على مستوى التداخل اللغوي، حيث يحرص الطفل على توظيف معارفه المستمدة من محيطه الاجتماعي داخل فضاء المدرسة، لكن في المقابل، تحرص المدرسة كثيرا على إبعاد المعرفة اللغوية التي يأتي بها الطفل، لكونها

1 - Christian Dumais (2012) »Vers une progression des objets d'enseignement –apprentissage de l'oral qui s'appuit sur le développement des élèves… » . dans Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair (2012) Représentation, analyses et description du français oral. Editions Peisaj ,Canada , p.19

تفتقد إلى شرط المقبولية، الأمر الذي تنشأ عنه ظاهرة الاغتراب اللغوي.[2]

إذا كان مبدأ التدرج في مجال تعلم اللغات يحرص على تنظيم المهارات على نحو يجعل الاستماع تشكل نقطة البداية لتعقبها مهارة الحديث الشفهي، فإن تطوير هذا الأخير في محطة التعليم الأولي يقتضي مراعاة السجل اللغوي الذي يتلاءم مع خصوصية جماعة الفصل، ومع لغة الأم. من دون الانحصار في إطار مقاربة معيارية صرفة. فأول إجراء يجب أن يُراعى في الروض أثناء تطوير التواصل الشفهي هو احتضان مختلف السجلات اللغوية التي يأتي بها الأطفال، مع الاعتراف بها، من دون إعمال أحكام قيمة، مع التفكير في وضعيات تواصلية ملائمة للأفعال الكلامية التي نروم بلوغها مع الأطفال (تقديم الطفل لنفسه، سؤال...). كما أنه من المطلوب أن نجعل الطفل يعي أن الحديث ليس إنتاج جمل وإنما مراعاة جملة من محددات التواصل الشفهي، كالتنغيم، والحركات، وتقاسيم الوجه...إضافة إلى استحضار عامل الاستماع.[3]

• الاستعدادات اللغوية

أضحى من الوارد الآن أن كل حديث عن برنامج لتعليم اللغة وتعلمها يقتضي الانطلاق من مرجعيتين أو نظريتين متكاملتين: الأولى، تخص الاكتساب والثانية تتعلق بمجال التدخل الديدكتيكي. تسمح الأولى بتقديم إضاءات وتفسيرات حول القدرات والاستعدادات اللغوية للطفل في مختلف محطاته النمائية. ففي هذا الخصوص رصدت العديد من الدراسات في مجال علم النفس اللساني، أو علم النفس التعلم، الاستعدادات الطبيعية لطفل الروض على المستوى اللغوي، عبر التجليات الصواتية أو المعجمية أو التركيبية... وكشفت عن وجود ميزة يتمزى بها الطفل تتحدد أساسا في كونه مزودا «باستعدادات طبيعية» تُخول له الاكتساب السريع للغة الأم، مع حصول تدرج في سيرورة اكتسابه. وتتلخص على النحو الآتي:

- «خلال السنة الأولى، يتعرف الطفل الفونيمات (*Phonèmes*)، ويمكن أن يفهم عددا محددا من الكلمات.
- عند بلوغه ثلاث سنوات يقفز معدل الكلمات التي يمكن أن ينتجها بكيفية لافتة للانتباه، إذ يتطور من 5 – 10 كلمات إلى 1500 كلمة.
- كما أن تملك الأبعاد الصرفية التركيبية (*Morphosyntaxique*) وتعرفها، يبدأ انطلاقا من 81 شهرا، ليقوى بعد ذلك على إنتاج أقوال نحوية صريحة.
- يبدأ الفهم المقترن بالكلمات تتحدد معالمه في السنة الثالثة من عمر الطفل، وذلك بفهمه مبادئ الموسومات النحوية (*Les principaux marqueurs grammaticaux*)
- تُراعى المظاهر التداولية في اللغة ابتداء من سن السادسة.
- تتطور اللغة المكتوبة بكيفية سريعة، حيث إن المعارف والمهارات المرتبطة بنشاطي القراءة والكتابة يبدأ في الاكتساب حوالي السنة الثانية.[4]

2- توبي لحسن (2012) ديدكتيك التواصل الشفهي، منشورات إفريقيا الشرق. الدار البيضاء، ص. 27

3 - المصدر نفسه. ص.158

4 - GOÏ Cecile (2012)« Se former à l'enseignement précoce des langues : langage et langues à l'école maternelle », Dans . Causa M. (dir.), Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements, Bruxelles, De Boeck,p.81

وفي السياق نفسه وقفت أعمال في مجال علم النفس النمو- لونتان (1987) *Lentin*- عند سيرورة اكتساب وتملك القدرات التعبيرية الشفهية، ومن النتائج المتوصل إليها، أن الطفل:

- يستطيع خلال تسعة شهور فهم تعليمات بسيطة؛
- يقوى الطفل خلال عشرة أشهر على التلفظ بالكلمات الأولى؛
- يبدأ الطفل عند ثمانية عشر شهرا على تنظيم أولى تأليفاته *(Combinaisons)* .
- عند بلوغه ثلاث سنوات يستعمل النماذج الأساس للجمل، ومبادئ الأدوات النحوية، كالتعريف والربط...
- ما بين خمس سنوات ونصف وست سنوات، يصل الطفل إلى درجة كافية لتملك اللغة الشفهية في مختلف مكوناتها لمباشرة تعلم القراءة.[5]

وفي سياق تعلم اللغة العربية، فإن الطفل عندما يلج فضاء التعليم الأولي تعترضه صعوبات عديدة، بعضها متصل بعملية التدخل الديدكتيكي. إن إجراء تدخل ديدكتيكي في المجال تعلم اللغة العربية ليس أمرا هينا، فهو يستدعي استحضار واقعه السوسيولساني وممارساته الاجتماعية المرجعية، مع الحرص على جعلها منطلقا، لتسهيل عملية التعلم، على نحو يتوافق مع مبدأ التدرج التربوي، ومع مبادئ الاكتساب. يتسم الواقع اللساني للطفل المغربي بالتعقيد، لأنه خلال لحظاته التواصلية الأولى داخل محيطه لا يتواصل باللغة العربية، وإنما يتوسل إما بالعاميات المغربية أو بالأمازيغية، حيث «يتمثل نظامها اللغوي من دون الوعي به، ويستند إلى حدسه في التمييز بين التراكيب اللاحنة والمقبولة، لأنه استضمر خصائص لغته الأم، من دون حاجة إلى إجراء أنشطة تعليمية محددة.[6] غير أن الأمر مختلف بالنسبة للطفل الأمازيغي، لأن اللغة العربية بالنسبة إليه «ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية».[7] ولكن وضعية الطفل الذي يتحدث العاميات المغربية لا تعني انتفاء مظاهر الاتصال بين النسقين اللغويين، فثمة وشائج قوية بين النسق العربي الفصيح والنسق اللهجي من وجوه عديدة (معجمية، صواتية، تركيبية...). وهي حقيقة لا يمكن التجافي عنها عند إرساء التعلمات الجديدة المتصلة باللغة العربية. بل إن منطق التدرج التربوي يُشكل داعيا موضوعيا للانطلاق من المشترك بين النسقين اللغويين، واستثماره عند إجراء أي تدخل ديدكتيكي.

• التدرج في تطوير التواصل الشفهي

جزء كبير من نشاط الطفل ذو طابع اجتماعي وتواصلي، فمنذ ولادته وفي سياق تفاعله مع محيطه ينسج علاقة تواصلية مع العالم، يبدأ في التعبير عن أحاسيسه ومشاعره وحاجاته، ولكنه يستطيع أيضا ملاحظتها عند الذين يُحيطون به (*GOÏ Cecile, 2012 p79*). ويبقى التواصل الشفهي من أهم الأنماط المقترنة بهذه المرحلة العمرية. إن التواصل عند الطفل محكوم بسيرورة تخضع لمنطق نموه، ففي عامه الأول، يتواصل عن طريق البكاء والصراخ، لكونه وسيلة للتعبير عن حاجاته، كالجوع والضيق والألم؛ ثم يُروض لسانه بعد ذلك على نُطق مقاطع صوتية (فونيمات)، تطلع بوظيفة تواصلية على الرغم من أنها لا ترقى إلى مستوى الكلمة (مثل: دو – مو...)، وقد تُعبر عن حالات محددة وحاجات مخصوصة. كما يلجأ إلى المناغاة انطلاقا من شهره السادس، وذلك بإصدار «أصوات أكثر تعقيدا من السجع، ولكنها لا تشكل كلمات ذات معنى، بل هي أقرب إلى تركيب مقطعين صوتيين معا مثل مومو، دودو...».[8]

5- GOÏ Cecile (2012) p 80.

6- توبي لحسن (2012)، ص. 15

7- الفاسي الفهري(1986) المعجم العربي. نماذج تحليلية جديدة دار توبقال، الدار البيضاء، ص 21-20

8- يوسف عيد (2014) «الحصيلة اللغوية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة»، مجلة الطفولة العربية. العدد الثامن والستون. ص:28

يعبر برونير (*Bruner*، 2002) بدقة عن معالم التواصل الذي يستند إليه الطفل في محيطه الأسري، حيث إنه بحسبه يقوى على «فعل الأشياء بالكلمات» (*Faire des choses avec des mots*)، يفعل أشياء لها معنى في عالم الواقع.[9] إن تحكمه في اللغة وفي نظامها التركيبي يتم تدريجيا، وكلما توفر شرط جودة العلاقة داخل المحيط الأسري انعكس ذلك إيجابا على تملكه للغة. تطلع الأسرة بدور كبير في تطوير قدرات الطفل التواصلية، فكلما هيأت له أسباب أخذ مبادرات كلامية وتشجيعه عليها، وخلق فضاءات للتواصل معه، كلما ساهم ذلك في نمو كفايته التواصلية، وفي حالة العكس تتجه هذه الكفاية نحو الضمور.

غالبا ما يستأنس الآباء بنمط التواصل الذي يعتمده طفلهم، ويستطيعون استيعاب مدلول الكلمة التي لا يُحسن الطفل التلفظ بها، وقد يكون هذا عاملا كافيا لعدم بدل الطفل جهد لتجويد أدائه الكلامي، لأنه يدرك أن ما يتلفظ به يفي بالغرض، ويضمن حصول الفهم من لدن الآباء. غير أنه في محطة التربية النظامية يعلم الأطفال كيفية التواصل في إطار ضوابط ومحددات ديدكتيكية. فعندما يلج الطفل مؤسسة الروض أو فضاء التعليم الأولي، فإن نمط التواصل الذي درج على اعتماده في البيت، يجب أن يشكل لدى المربية مناط عناية واهتمام، بغاية تطويره وتعديله، فيدرك الطفل داخل الوضعيات التواصلية مع أقرانه، والتي تهيئها المربية، أن تعبيره لا يتسم بالفعالية، فيكون ذلك داعيا كافيا للعدول عنه، فيحرص على تعديله، ضمانا لجريان عملية الفهم. فضلا عن ذلك فإن ثمة عاملا حاسما في تطور لغة الأطفال في التعليم الأولي، ذلك أن عدم تجانس مستويات التحكم اللغوي لديهم يمثل فرصة ذهبية لتطوير لغتهم، خاصة عندما تُهيأ فرص تفاعلهم الكلامي. إن نمو القدرات اللغوية والسوسيولسانية يتأثر بعامل التفاعل مع الأقران. «فالعلاقة مع الآخر أو مع طفل آخر يسمح بظهور نمط جديد من التفاعلات اللغوية».[10]

بهذا يمكن القول أن التعليم يشكل فضاء مثاليا للأطفال، بما أنه يُتيح لهم تطوير وإغناء قدراتهم التواصلية. ولكن إلى جانب ذلك يمثل مناسبة لهم للتعبير عن ذواتهم، ونسج علاقات مع الآخرين، واكتشاف محيطهم. غير أن ذلك يبقى مشروطا بمحدد بيداغوجي يتمثل في تبني المربية لجانبية (*Posture*) تتماشى مع بيداغوجية التعلم، والتي تنأى عن مظاهر الاستقطاب، كأن تستأثر بالكلام «أنا أتحدث وأنتم تستمعون». إن المعول عليه في هذه المحطة أن تقلب المعادلة، وذلك بخلق فضاء يُسمح للطفل ولجماعة الفصل بالتواصل الشفهي، عبر أفعال كلامية، من دون أن تتحول هذه الأخيرة إلى مجرد محاكاة، وإنما تتوفر لها أسباب، لكي تكون حقيقية.[11]

وإذا كانت الأولوية تُعطى في برامج التعليم الأولي للتواصل الشفهي، فلأن ذلك يتماشى مع المنطق الطبيعي، ومنطق التدرج، بما أن الطفل يأتي إلى الروض ولسانه يقوى على التعبير الشفهي انطلاقا من لغته الأم التي اكتسبها من محيطه الأسري. إن أول خطوة يمكن تبنيها لتطوير كفايته التواصلية، على نحو يضمن تدرجها، أن يتم الانطلاق من واقع الطفل السوسيولساني. وهي مسألة تكاد تغيب في وثيقة الإطار المنهاجي للتعليم الأولي، إذ لا نعثر على تصور واضح المعالم حول العلاقة بين لغة الأم ولغة المدرسة (العربية). فتغييب هذا المعطى عند وضع أي هندسة لغوية يُفضي حتما إلى صعوبات سبق الإشارة إليها.

نعتقد أن جوهر التدرج يكمن في تبني مقاربة حاضنة

9 - GOÏ Cecile(2012), p.78

10 - GOÏ Cecile., 2012 p80

11 – المصدر نفسه،ص156.

للغة الأم (*Inclusive*)، من دون جعلها غاية في ذاتها. إن تحديد معالم اللغة المعتمدة في التواصل الشفهي بالتعليم الأولي، يستدعي الانطلاق من ممارسات الطفل الاجتماعية المرجعية على المستوى اللغوي. والجدير بالذكر أن هذا التصور يلقى سندا من لدن الكثير من الأعمال في مجال علم النفس أو علم النفس التعلمي، ذلك أن بناء المعرفة الجديدة (اللغة العربية) يستوجب من المربية الانطلاق من المعرفة التي استضمرها الطفل من محيطه الأسري، والعمل في البداية على استقبالها واحتضانها، مع الحرص في الآن نفسه على تطويرها، بما يضمن تلاؤمها مع اللغة المُدرسة. وكلما غضت المربية الطرف عن النسق اللغوي الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة، أو حرصت على إبعاده، بحجة انزياحه عن لغة المعيار، فإنه بصنيعها هذا ستمارس عنفا رمزيا، وتُقصي نمطا تواصليا ألفه الطفل واعتاد عليه، كما ستُقصي، في الآن نفسه، الأشخاص الذين تربطهم علاقة حميمية بالطفل، والذين ساعدوه على تملك نظام لغته الأم، «فيشعر الطفل وكأن ذلك فيه نفي لذاته، وأنظمة قيمه، والمجموعة اللغوية التي ينتمي إليها، وتمثل مرجعا بالنسبة إليه. «إن إقصاء لغة الأطفال ينقلب إلى سلوكات عنيفة اتجاه نظام ينال من طريقة كلامهم». [12]بينما يلزم عن اتخاذ لغة الأم منطلقا لتعلم اللغة العربية أنه سيُسهل تملكها، خاصة وأن هناك العديد من الاعتبارات التي تُسوغ هذا الاختيار.

لم يعد من الوارد تبني المربية لتصور معياري جاهز لتطوير التواصل الشفهي، لأن ذلك يتنافى مع منطق الاكتساب، فبناء المعرفة، حسب بياجي، بشكل عام، والمعرفة اللغوية بشكل خاص، يتطلب الانطلاق من معرفة الطفل. لكن السؤال الذي يُطرح هنا: ما معالم المعرفة اللغوية التي يأتي بها الطفل المغربي إلى المدرسة؟ وما علاقتها بالنسق الفصيح؟

يجب أن نقر قبل الإجابة عن السؤالين بأن الداعي الموضوعي الذي يجعلنا ننشغل أساسا بالأطفال الذين يتحدثون العاميات المغربية، كون هذه الأخيرة تتقاطع مع العربية الفصيحة، من وجوه عديدة، وأن نسبة متكلمي العاميات المغربية من الأطفال البالغين خمس سنوات تمثل الصدارة وبفارق كبير. إن عدم انشغالنا بالأطفال الذين يتحدثون الأمازيغية، كون اللغة العربية بالنسبة إليهم لغة ثانية بمحدداتها الصواتية والتركيبية والمعجمية... ولا تطرح إشكالات كبيرة على مستوى التعلم. تبين المعطيات الإحصائية الرسمية[13] أن الفئة الأولى، أي التي تتحدث العاميات المغربية، تُغطي نسبة 8,89% في المائة من السكان البالغين خمس سنوات وما يزيد، بينما تصل نسبة الأطفال الذين يتحدثون تشلحيت 14.6 في المائة، أما الأطفال الذين يتحدثون تمزيغت فتبلغ نسبتهم 8,8 في المائة، في حين تصل نسبة الأطفال الذين يتكلمون تريفت 4,8 في المائة، أما الأطفال الذين يتحدثون الحسانية فتصل نسبتهم 0,7 في المائة.

بتتبع مختلف الأعمال اللسانية التي رصدت العاميات المغربية نخلص إلى حقيقة مضمونها أنها تتقاطع مع العربية الفصيحة من خلال العديد من المستويات: فعلى المستوى المعجمي تبين بعض الدراسات التي رصدت الذخيرة المعجمية للطفل العربي، قبل مرحلة التمدرس أن حجما كبيرا من رصيده المعجمي الذي يوظفه في وضعيات تواصلية طبيعية، له علاقة بالنسق الفصيح، «فمن مجموع 372 كلمة الأكثر شيوعا في استعمال الأطفال، يستخدم 193 كلمة مشتركو بين العامية والفصيحة، أي انها تتفق اتفاقا كاملا في النطق، فتكون نسبتها المئوية 52% تقريبا، وأن هناك 79 كلمة من بين 372أحد أصوات الكلمة، بنسبة 21%، ,ان من بينها 28 كلمة تفترق عن نظائرها في الفصيحة في تغيرين اثنين، بنسبة 8%، ويتضح من

12 – توبي لحسن (2012) ديدكتيك التواصل الشفهي ص. 27–28

13 - Royaume du Maroc , Recensement de la population et l'habitat de 2004, Haut commissariat au plan, Rapport nationnal :

خلال هذه الأرقام أن نسبة الالتقاء تصل إلى 81%».[14]

فضلا عن ذلك فإن الكثير من الأعمال المعجماتية، التي انشغلت بإعداد قواميس لغوية ورصدت فيها تمفصل المعجم العامي مع الفصيح، تزكي هذا المعطى، وتسمح بإدراك مقدار التقارب العامية واللغة العربية الفصيحة.

لا ينحصر التقاطع على المستوى المعجمي بل يمتد أيضا إلى المستوى الصوتي، فأغلب الأصوات التي تنتظم النسق العربي الفصيح تحضر في العامية المغربية، الأمر الذي يُسهل على الطفل إمكانية الوعي بالحرف المنطوق في العربية. وبترجيح المعيار الصوتي على الخطي، ومراعاة للتدرج في تعلم الحروف، ننطلق من الممارسة الاجتماعية المرجعية على مستوى نطق الأصوات، حيث يُستحسن الاستهلال بالحروف الشفهية، كالميم والباء، لكون الطفل اعتاد نطقهما داخل لغته الأم العاميات المغربية (بابا- ماما...).

إن ما بسطناه من معطيات لسانية يمثل غيضا من فيض، كما يُقال، ويُعد سببا موضوعيا لإرساء هندسة لغوية في تعلم العربية بالتعليم الأولي، تجعل من الممارسات الاجتماعية للطفل المغربي على المستوى اللغوي منطلقا لها، ضمانا لمبدأ التدرج في الاكتساب، وبهذا تُهيأ الجسور بين اللغة الأم واللغة العربية، من خلال تدخل ديدكتيكي يتخذ طابعا سوسيولسانيا (*Socio didactique*)، فيحرص في ضوء رؤية تدرجية على جعل نقطة الانطلاق هي المعرفة اللغوية التي تثقفها من محيطه، فيحتضنها في أفق تطويرها لكي تتلاءم مع النسق الفصيح: معجما وصواتة وتركيبا وتداولا. ومن هنا تظهر الحدود القواطع مع المقاربة المعيارية التي ما زالت تُهيمن تعلم العربية.

• الاستعدادات الخطية والبعد النفسي الحركي

تُخول الاستعدادات الخطية (*Habiletés graphiques*) للطفل إنتاج آثار (*Traces*) على دعامة معينة، بغرض التعبير عن مشاعره وفكره، والتواصل. وتتخذ شكل بصمات، من العلامات (*signes*) المنظمة، سواء كانت تصويرية كانت أو غير تصويرية (*Figuratifs*)، حرة أو مُشفرة»[15] وتتحقق الاستعدادات الكتابية عبر صيغ متعددة، كالتسلية الخطية (*Divertissements graphiques*)، الرسم، الكتابة، نقش (*Gravure*)...

تُعرف الكتابة الخطية على أنها رسم دال أو غير دال، يتحقق داخل مِساحة. (*Calmy*1980)

تُعد «التسليات الخطية» بمثابة وضعيات تُقترن فيها لذة الحركة (*Plaisir du geste*) مع الرسم المتروك في مساحة من دون قصد واضح لتمثيل شيء معين.

يتسم نشاط الكتابة لدى الطفل بخاصية التركيب، إذ يقتضي منه تعبئة مجموعة من القدرات أو الكفايات، تتوزع بين الحسي-حركي (*Sensorimotrice*)، والمعرفي واللغوي ...[16] (*F.Bara, E ,Gentaz* 2010)، كما يقتضي فعل الكتابة حصول نضج على المستوى الدماغي.

تُعتبر الكتابة الخطية شكلا من أشكال التواصل الرمزي، الذي يستدعي الاستناد إلى علامات (*signes*) مجردة، وهي ذات وظيفة سيميائية. غير أن الكتابة الخطية للحروف لدى الطفل تصبح ذات كلفة، على المستوى السيكوحركي... من هنا تغدو الحاجة

14 – محمد السيد (1998) اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر. سوسة. تونس . ص: 93، وانظر توبي لحسن (2018) «نحو ديدكتيك سياقية للغة العربية بالسلك الابتدائي»، ضمن أعمال ندوة **تخطيط متن اللغة العربية: الواقع والآفاق**.كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة، إعداد أحمد الباهي، السعدية صغير، عبد الصمد الرواعي.ص.100

15- Frédérique Wauters (2012) Psychomotricité. Soutenir, prévenir et compenser. De boeck. Belgique p :88

16 - F.Bara, E ,Gentaz)2010 (Apprendre à tracer les lettres : Une revue critique. Dans Psychologie francaise 55 (2010) P :130

ماسة إلى إعمال تدخل ديدكتيكي، من قبل المربيات والمربين، يراعى فيه التقيد بمبدأ التدرج على مستوى الكتابة الخطية الحركية (*Graphomotricité*)، وما يلزم عنها من أبعاد سيكو حركية.

قبل مباشرة كتابة ورسم (الحروف) يستدعي المنطق التدرجي التعويل على أنشطة مخصوصة، تُقترن بمحطة ما قبل المرحلة الخطية (*Pré-graphique*)، وتتغيا إنماء الأبعاد السيكوحركية، من خلال الاشتغال على الجسد، من حيث وضعه، والأفعال (*Gestes*) واتجاه الحركات... ، تفاديا للصعوبات التي يمكن أن تنشأ عند مباشرة الطفل فعل الكتابة. كما أن الحديث عن التدرج في الكتابة الخطية للحروف يجرنا إلى استحضار قيد «الكلفة»، خاصة وأن الطفل مازال في طور النمو، ولم يكتمل نضجه السيكوحركي، وكل تجاف عن هذا المعطى أثناء تقديم المربية لأنشطة كتابية سيجعل الطفل أمام صعوبات حقيقية.

والجدير بالذكر أن الرسم الخطي للحروف لا ينزل منزلة واحدة بالنسبة لطفل التعليم الأولي، إذ تختلف من حيث درجة الكلفة، حتى أنه يمكن أن نضعها في سلم ترتيبي. إن بعض الحروف ذات «كلفة زائدة» على مستوى الرسم، إذ تتطلب منه رفع اليد عدة مرات، وأخرى ذات كلفة أقل بالنظر إلى مُحَدد رفع اليد. ومهما يكن فإن المربية مدعوة إلى تقديم الحروف البسيطة على مستوى الرسم، وإرجاء الحروف ذات الكلفة العالية إلى مرحلة زمنية لاحقة، كما أنها مدعوة إلى التخطيط لأنشطة تمهيدية تدرجية، تسمح بتسهيل عملية تحقيق الحرف. ولعل رسم حرف العين الذي يتوسط الكلمة، أو الهاء، يشكلان مثالين واضحين عن مقدار الجهد الذي يبدله الطفل على مستوى التمثل البصري للحرف، والتحكم في الحركة الدقيقة (*Motricité fine*). ويمكن أن يرد الحديث بالمقابل عن حروف ذات كلفة متوسطة، كالسين والشين... بينما تندرج الحروف القائمة على رسم خطي أفقي أو عمودي في إطار الحروف ذات الكلفة الضعيفة، كالألف، والباء، والتاء، والنون...وهي الأنسب للاستهلال بها في إطار الأنشطة الكتابية.

إن تطوير الكتابة الخطية الحركية ليس أمرا سهلا بالنسبة للطفل، لهذا من المطلوب برمجة أنشطة قبل المرحلة الخطية من التعليم الأولي (أربع سنوات)، تستهدف تطوير المستوى الحركي الشمولي، إضافة إلى الحركية الدقيقة، فتُراعى في أنشطة الرسم جملة من الشروط التي تضمن التدرج، لعل أهمها مراعاة مبدأ التشاكل (*Isomorphisme*) بين النشاط القبلي والسمة التي تُميز الحرف، كأن يتجه النشاط التمهيدي إلى ترويض جسد الطفل وحركاته وإدراكه البصري على رسم حلقات، من اليمين إلى اليسار، تمهيدا لرسم حروف الحاء والجيم والخاء في آخر الكلمة.

على شاكلة هذه الصيغ من الأنشطة يمكن إعداد الطفل بشكل تدريجي للدخول في السيرورة الرمزية لعالم الكتابة، والشفرة الأبجية.

- **مساءلة ممارسات المربيات**

انطلاقا من عينة محدودة من المربيات، من مدارس مختلفة، وفي ضوء نتيجة الاستمارات الموزعة عليهم، يمكن أن نخلص إلى جملة من الملاحظات، من أهمها: أن ممارسات المربيات في التعليم الأولي غير متجانسة، إذ تتباين بسبب تدخل مجموعة من الوسائط، كنوعية التعليم الأولي (تقليدي،عصري...)، أو بسبب استفادة المربيات من التكوين والتأطير في مجال تربية الأطفال، أو بسبب حرص مؤسسات التعليم الأولي على الاستجابة لانتظارات ومطالب فئة عريضة من الأمهات والآباء، الذين يطالبون المؤسسة بتسريع وثيرة تعلم اللغات...ولو كان ذلك متعارضا مع المقتضيات التربوية التي تستدعيها محطة الروض، وطبعا فإن هذا الوضع يكون على حساب الخصوصية النمائية للأطفال، وقدراتهم المعرفية والسيكوحركية والوجدانية...

كما يُلاحظ أن هناك اختلافا في درجة التزام المربيات بالضوابط البيداغوجية التي تستلزمها محطة التعليم الأولي، فإذا كانت بعض ممارسات المربيات يطبعها التسيب، لكونها تفتقر إلى معرفة بخصوصية هذه

المحطة وبتجلياتها المختلفة، وبحاجات الطفل وطرق إنماء شخصيته وتنشئته... وتعتمد، بالدرجة الأولى، على عادات وتقاليد أو تجارب ذاتية يتم اجترارها على علاتها (*Simard,*1977)، فإنه في مقابل ذلك تلتزم مربيات، وبدرجات متفاوتة، بطرق بيداغوجية تتمركز حول الطفل، وتحرص على مراعاة حاجاته. كالانطلاق من بيداغوجية ج. تورتيل ***Tortel. G*** في مجال إنماء الكفاية اللغوية الشفهية، حيث غالبا ما تُهيئ المربية وضعيات، تسمح بتحلق الأطفال حولها، وتعمل على تسميعهم حكاية باللغة العربية، انطلاقا من نصوص، أو ملصقات، وقد تحرص على مراعاة السجل اللغوي الكفيل باستيعاب الأطفال لمضمون الحكاية، كما تُستثمر الحكاية لجعل الأطفال يبادرون لأخذ الكلمة، والتعبير شفهيا عن مضمون الحكاية. ومن الصعوبات التي تعترض المربيات كونهن لا يعرفن كيف يتعاملن مع أطفال يُحجمون عن الكلام.

وبخصوص بند الاستمارة المتعلق بالنسق اللغوي المعتمد في تسميع الحكاية ومدى استحضاره لواقع الطفل السوسيولساني، فإن أغلب ممارسات المربيات، يحرصن على تسميع حكاية باللغة العربية، ومتى استدعى الموقف يتم اللجوء إلى شرح بعض الكلمات المستعصية على الفهم بالعامية المغربية. غير أن واقع الممارسة يكشف عن غياب تصور دقيق حول كيفية احتضان لغة الطفل، والعمل على تطويرها وتفصيحها، لتنسجم مع خصوصية النسق الفصيح، من ذلك مثلا الاشتغال على لغة المحكي، والانطلاق من الذخيرة المعجمية التي تتقاطع بين العربية والعامية. كما تفتقد نسبة عريضة من المربيات إلى معرفة بمحددات معجم الطفل، والاعتبارات التي يجب ترجيحها (الانطلاق من المحسوس، المعيش، المعجم الحداثي، معيار الاستعمال...).

لكن تبقى أهم حقيقة يمكن أن نخلص إليها وهي أن ثمة فقرا معرفيا بكيفية تطوير الكفاية التواصلية للأطفال، وإقامة تعالق بين لغته الأولى واللغة العربية، على نحو يراعي سيرورة الاكتساب، ويستجيب لمقتضيات التدرج التربوي. لقد باتت الحاجة إلى إعداد عدة تكوينية، بطرق إنماء الكفاية التواصلية في اللغة العربية، من منظور سوسيولساني.

وعلى مستوى الكتابة الخطية، فإن نسبة كبيرة من المربيات، لا يدركن التعالق القائم بين الأنشطة قبل الكتابة الحرفية (الرسم...) والمحطة التي تليها، كما أن نسبة كبيرة منهن يستحضرن هاجس الكلفة التي تتطلبها كتابة الحروف، في حين أن نسبة قليلة من المربيات ليست لديهم معرفة بالأبعاد السيكوحركية عند الكتابة الخطية، ويكتفين بالاهتداء بممارسات تُملى عليهم من دون وعي بأبعادها.

نخلص في ضوء ما تقدم أن تطوير المربيات للقدرات الأطفال التواصلية والكتابة الخطية يستدعي الاعتماد على مبدأ التدرج، ففي سياق التعبير الشفهي يقتضي منطق التدرج تبني مقاربة حاضنة للغة الأم، مع إجراء تدخل ديدكتيكي بما يتيح جرها إلى النسق الفصيح. أما في مجال الكتابة الخطية فإن التدرج يستدعي مراعاة قيد الكلفة، بتجلياته المختلفة أثناء كتابة الحروف، سواء على المستوى البصري أو الحركي أو «الأفعال»...كما أن الحاجة اضحت ماسة إلى تكوين مربيات، لتطوير ممارساتهن المهنية، على نحو قائمة على معرفة بالطفل ومتطلباته الحسية والحركية، إضافة طرق ربط تعلم اللغة بالواقع السوسيولساني.

مراجع بالعربية

[1] توبي، لحسن. ديدكتيك التواصل الشفهي، منشورات إفريقيا الشرق. الدار البيضاء.2012

[2] توبي، لحسن «نحو ديدكتيك سياقية للغة العربية بالسلك الابتدائي»، ضمن أعمال ندوة تخطيط متن اللغة العربية: الواقع والآفاق.كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة، 2018

[3] محمد، السيد. اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر. سوسة. تونس. 1998

[4] الفاسي الفهري، عبد القادر. المعجم العربي. نماذج تحليلية جديدة دار توبقال، الدار البيضاء. 1986

[5] يوسف عيد «الحصيلة اللغوية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة»، مجلة الطفولة العربية. العدد الثامن والستون.2014

مراجع بالفرنسية

[6] F.Bara, E ,Gentaz . »Apprendre à tracer les lettres : Une revue critique. Dans Psychologie francaise .2010)

[7] Christian Dumais. »Vers une progression des objets d'enseignement –apprentissage de l'oral qui s'appuit sur le développement des élèves… » . dans Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair. 2012. Représentation, analyses et description du français oral. Editions Peisaj .Canada ,

[8] GOÏ Cecile. « Se former à l'enseignement précoce des langues : langage et langues à l'école maternelle », Dans . Causa M. (dir.), Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements, Bruxelles, De Boeck .2012.

[9] Frédérique Wauters Krings Psychomotricité, soutenir, prévenir et compenser . de boeck . (2012)

[10] Royaume du Maroc , Recensement de la population et l'habitat de 2004, Haut commissariat au plan, Rapport nationnal

ISSN : 2550-5246

أهمية التربية النفسية الحركية في التعليم الأولي -اللعب مدخلا لتنشيط الطفل وتدريبه-

فاطمة عماري، ناصر بوخار
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدارالبيضاء- سطات ، فرع بنسليمان
boukharnacer@gmail.com fatimaamari3@gmail.com

الملخص:

مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة في حياة الإنسان بشكل عام، وحياة الطفل بشكل خاص، حيث إن الجزء الأكبر من السمات الشخصية والخصائص النمائية، والمهارات النفسية الحركية تتكون في هذه المرحلة. لذلك يهدف بحثنا دراسة أهمية التربية النفسية الحركية في التعليم الأولي ودورها في تنمية مهارات الطفل من خلال اعتماد اللعب مدخلا للتنشيط، كما يهدف إلى التحسيس بضرورة بناء استراتيجية بيداغوجية وتربوية موحدة تدمج التربية النفسية الحركية في المنهاج التربوي، وتعممها في تكوين المربي(ة)، انطلاقا من تحليل واقع الأنشطة النفسية الحركية في المؤسسات التعليمية وتحديد موقعها في المنهاج التربوي.

وتشير النتائج المتحصل عليها من خلال البحث إلى غياب تصور موحد حول التربية النفسية الحركية في مؤسسات التعليم الأولي، وضعف واختلاف مستوى المعرفة المتعلقة بها لدى المربي(ة)، كما يطغى الاهتمام بالجانب التحصيلي على حساب مراعاة النمو النفسي الحركي في تعليم الطفل وحاجته للعب.

كلمات مفاتيح: تربية نفسية حركية، تعليم أولي، طفل، لعب.

I. المقـدمة

1. طبيعة البحث وأهميته

يعد التعليم الأولي من أهم المراحل التربوية التي تمكن الكشف عن القدرات الإبداعية للأطفال ومراعاة نموهم واحتياجاتهم، وصقل مهاراتهم. وهذا يتأتى من خلال الأنشطة التي يقدمها المنهاج التربوي في مرحلة ما قبل المدرسة عن طريق التربية النفسية الحركية واللعب بشكل خاص، وبالرغم من أهمية إعداد المنهاج وتكييفيه, إلا أن ذلك يتطلب أيضا تأهيل المربي(ة) وتكوينه تكوينا نوعيا وكميا كافيا يمكنه من التعامل مع الأطفال وفهم خصائصهم واحتياجاتهم. لذلك سنركز في هذا البحث من خلال اقتراح اللعب مدخلا للتنشيط في التعليم الأولي، على تحليل وضع الأنشطة النفسية الحركية وتحديد موقعها في المنهاج التربوي، وبالأخص تمثلها من طرف المربين والمربيات، بهدف تعزيز المواصفات العلمية لشروط التربية النفسية الحركية في مرحلة التعليم الأولي، حيث يجب أن تزود هذه الشروط المربي(ة) بأدوات نظرية وعملية حول التربية النفسية الحركية، وكذا تعرفه بأهمية اللعب وأنواعه وخصائصه ودوره في صقل مهارات الطفل، لتجعله مساهمًا فعالًا في التطور المتناغم للبيئات المادية والثقافية والاجتماعية التي سيتفاعل معها.

ومما لا شك فيه أن ورش التعليم الأولي قد شكل انشغالا أساسيا بالمغرب منذ عقود، حيث حظي بمكانة خاصة ضمن كافة الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية المغربية، وقد تم رصد مجموعة من الإشكالات يعيشها هذا السلك تتمثل في تعدد المتدخلين، وعدم توحيد المنهاج التربوي، وضعف التكوين في هذا السلك، وعدم مراعاته خصوصيات الأطفال النمائية في هذه المرحلة... الخ. وهو ما جعل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، يخصص الرافعة الثانية من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 لموضوع إلزامية التعليم الأولي وتعميمه بوصفه مدخلا يروم الوصول إلى مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص، بوصف التعليم الأولي هو القاعدة الأساس لكل إصلاح تربوي. مشجعا بذلك البحث والباحثين على تقديم دراسات تربوية، بيداغوجية، ونفسية، تغني هذا المسلك وتجدده وتعنى بإعداد الطفل وتلبية احتياجاته وكذا تحليل وضع التعليم الأولي في المؤسسات التعليمية وتقويمه.

2. إشكالية البحث

يجمع الباحثون والدراسون أن التعليم الأولي يلعب دورا هاما في إعداد الطفل، وتأهيله نفسيا، وذهنيا، وحسحركيا. وأنه مرحلة تمهيدية ينبغي التركيز فيها على إعداده للاندماج في الوسط المدرسي وتلبية احتياجاته النفسية الحركية، وليس التحصيل الدراسي، إلا أن أغلب مؤسسات التعليم الأولي تركز على التحصيل الدراسي والنتائج الكمية، وعلى تبني ثقافة الجلوس وعدم الحركة معيارا لتقويم سلوك الطفل وتأديبه، متناسية أهمية النمو النفسي والحركي واللعب وانعكاساتها على اتزان شخصية الطفل وإبداعيته، مما يجعله يكتسب عادات ومواقف سلبية تجاه المدرسة.

فماهي التربية النفسية الحركية؟ ما هو أثرها على الطفل؟ وكيف نعزز النمو النفسي الحركي للطفل في مؤسسات التعليم الأولي من خلال اللعب؟ وماهي أفضل الطرق والممارسات لتجويد التربية النفسية الحركية في المنهاج التربوي وممارسات المربي(ة)؟

هذه هي الأسئلة التي سنجيب عنها من خلال هذا المقال معتمدين على المنهج الوصفي التحليلي لرصد واقع التربية النفسية الحركية في مؤسسات التعليم الأولي، متوسلين باستمارة رقمية وزعت على مائة وخمسين مربيا(ة) .

II. الإطار النظري

1.2. تعريف التربية النفسية الحركية:

تعد التربية النفسية الحركية نظرية جديدة واتجاها جديدا في التربية، تهدف تغيير الاستراتيجيات التقليدية للتعليم المدرسي في مناهج وطرق التعليم والتعلم، إلى صيغ أكثر إيجابية وإبداعية في تكوين الطفل وتنميته بأقصى ما تؤهله إمكاناته و قدراته ومواهبه، ضمانا لحسن توجيهها والاستفادة منها.

فالتربية النفسية الحركية نشاط يقوم على أساس نمو جسم الطفل في تجانس بين ما هو جسدي ونفسي مع الاعتماد على ما هو حركي ليشعر بحركاته ويفهمها ويوجهها.

تعرفها (Calsa Andre .1993) بأنها تعليم الحركة لتكون في خدمة الفكر، بطريقة تربوية ونفسية، تستخدم الحركة بهدف تحسين سلوكيات الفرد، وهي تعتمد على الجسم كوسيط يساعد على التوازن بين الوظائف الحركية والوجدانية المختلفة والاحتفاظ بهذا التوازن.

2.2. أهمية التربية النفسية في مرحلة الطفولة:

تؤكد الأدبيات الحديثة في الطفولة المبكرة أهمية تنمية المهارات النفسية الحركية، لأنها ترى أن تدريب الأطفال الصغار على الحركة والتفاعل مع محيطهم ومع الآخر ، يزيد من احتمال تطوير شخصية نشطة بدنيا ومتوازنة عاطفيا.

(Venetsanou, Kambas & Giannakidou.2015) كما تكمن أهمية التربية النفسية الحركية في كونها ليست نشاطا معزولا أو مستقلا، بل هي نشاط مرتبط بكل الأنشطة التي تهم الطفل في التعليم الأولي كالأنشطة اللغوية والرياضيات وأنشطة الخلق والإبداع والرياضة،

وبالتالي تعد المدخل الأساس لتنمية شخصية الطفل وتطوير مهاراته وتعلماته مستقبلا.

تشير البحوث في هذا الصدد إلى أنه بقدر ما يكتسب الطفل الثقة في تأدية الحركات الدقيقة والكبرى، بقدر ما يكتسب مستوى عال من الكفاءة الحركية الشيء الذي ينعكس على نموه النفسي الحركي وصحته المعرفية.

فمن خلال الحركة يطور الطفل ملاحظاته ومفاهيمه ومهاراته الإبداعية، كما ينمي إدراكه للأبعاد والاتجاهات كالإحساس بالتوازن، والمكان، والزمان، واكتساب المعارف بكل مستوياتها، فيتعود على السلوك المنطقي وحل المشكلات وإصدار أحكام تقويمية، (Sayres et Gallagher, 2001)

في الوقت الحاضر هناك أدلة تدعم تجارب أهمية حركة الأطفال الصغار، باعتبارها نقطة انطلاق مهمة ليس فقط لتنمية وعيهم بجسدهم، ولكن أيضا لتعزيز ثقتهم وصورتهم الذاتية، وبناء تصوراتهم (Liu,u & Ming, 2015)

علاوة على ذلك، هذه التصورات هي المحددة لجوانب السلوك الاجتماعي والمعرفي والعاطفي للأطفال؛ وبالتالي، ينبغي إيلاؤها اهتماما كبيرا في برامج الطفولة المبكرة.

(Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. 1991)

إذن يمكن اعتبار التربية النفسية الحركية في مرحلة ما قبل التمدرس وبرامجها المختلفة من أنجع الوسائل التربوية التي تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل، حيث يرى (Gallhue, 1996)

أن الحركة إحدى الدوافع الأساسية لنمو الطفل، فعن طريقها يبدأ الطفل التعرف على البيئة المحيطة به. وهذا الميل الطبيعي للحركة هو إحدى طرق التعليم فالطفل يتعلم من خلال الحركة واللعب الذي يعد مدخلا وظيفيا لعالم الطفولة ووسيطا تربويا فعالا لتحسين وتطوير النمو النفسي الحركي والعقلي والاجتماعي للطفل.

وقد أكد (فزاري 2002) أن التعليم الأولى مرحلة تلائم فترة النمو الفسيولوجي والإدراكي والحركي للطفل، يبدأ خلالها في التدرج من الإدراك الكلي والشامل، إلى مستوى التحديد والثبات والتحليل، حيث تنمو لديه أجهزة التحكم في العضلات والتنفس، وهذه العمليات تحتاج إلى رعاية وإلى تنظيم لمساعدته على تحقيق الترابط الإجمالي لنضجه العضوي ولخبرته العصبية والحركية، مما يساعد في إعداده لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات.

التربية النفسية الحركية انطلاقا من كل ما سبق تعد أساس كل تعلم ومعرفة، لأنها تسمح للطفل باكتشاف ذاته والعالم وفق تسلسل منظم ومنطقي.

3.2. اللعب الحركي مدخلا للتربية النفسية الحركية

يعد اللعب أداة التواصل الأولى والأساسية لدى الطفل، عرفه كود في قاموس التربية (Good،1970) بأنه نشاط موجه (directed) أو غير موجه (free) يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية.

4.2. أهمية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة

اللعب والحركة في سن ما قبل المدرسة هو أكثر أنشطة الطفل ممارسة، حيث يستغرق معظم ساعات يومه وهو يلعب وقد يفضله على النوم والأكل، ويدل غياب اللعب والحركة لدى الطفل أنه غير عادي، فاللعب نشاط تلقائي طبيعي، لا يتعلم وله فوائد عديدة فهو يكسب الطفل مهارات حركية تقوي عضلات جسمه، وأيضا يكسبه مهارات نفسية كالثقة بالنفس والتفاعل مع الأطفال الآخرين، ومعرفية كالاستكشاف والتعلم كما يغني معجمه اللغوي. فاللعب ليس فقط وسيلة يقوم من خلالها الأطفال باستكشاف عالمهم، ولكنه أكثر من ذلك، فهو النشاط الذي يحقق التوازن النفسي الحركي في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يرى» بياجيه «أن اللعب هو أساس كل الأشكال العليا من الأنشطة العقلية، كما أنه جسر ينقل الطفل من الذكاء الحركي إلى الذكاء العقلي والعاطفي، « وهكذا يحتل اللعب والحركة مكانة حيوية

في النمو العقلي والنفسي والجسدي عند الأطفال، بل ويستمر تأثيره حتى عند الكبار» (جان، بياجيه. 1994)

كما أشاد (فرويل) باللعب واعتبره من اكثر المهارات أهمية في تحقيق النمو الشامل ولم يعتمد الألعاب كوسيلة للتشويق فقط بل عدها عوامل تساعد الطفل في تنمية وتقوية عضلاته وتنمية قوة الملاحظة والحواس وكيفية استعمال الأشياء وتربية جسمه، واكتساب خبراته العقلية والمعرفية، ومهاراته الحركية وقيمه الأخلاقية (قنديل، محمد متولي وبدوي، رمضان مسعد. 2005)

إن وضع المهارات الحركية في قلب الحياة اليومية من خلال اللعب يعني اختيار العمل مع العنصر الأكثر طبيعية للأطفال: أجسامهم! لأنها ناقل التعلم يتيح للأطفال، منذ الولادة ، إدراك العالم واكتشافه، للتعبير عن أنفسهم والتعلم، وللتواصل مع الآخرين، فلماذا سيكون هذا مختلفا في الفصولٍ الدراسية؟ إن الدمج الأمثل للحاجة إلى التحرك ، بدلاً من القمع ، سيفيد الطفل وستكون له انعكاسات إيجابية على نموه النفسي والجسدي. لذلك يجب تغيير مجموعة من المغالطات المنتشرة في أوساطنا الأسرية والتعليمية، حيث يخطئ الكثير من الآباء والمدرسين أو المربين حين يظنون أن الطفل الهادئ قليل الحركة والكلام، طفل مثالي، بل على العكس فأغلب الباحثين يرونه طفلا غير متوازن نفسيا أو جسديا، حيث إن الطفل الطبيعي في هذه المرحلة يتميز بالطاقة الزائدة التي تتمثل في سهولة حركة عضلاته، مما يتيح له القدرة على المشي والجري والتسلق، كما يتميز بالفضول وكثرة الأسئلة، وقد يضيق المربون بهذه القدرات فيقمعون الطفل، في الوقت الذي يجب أن تستثمر فيه هذه الطاقات في إثراء معارف الطفل وإشباع فضوله وتحريره من قيود الجلوس واستقبال ما يقال له فقط.

لهذه الاعتبارات كلها ركزت أهم الأبحاث التربوية والنفسية الحديثة على دور اللعب وأهميته في بناء شخصية الطفل وصقل مهاراته النفسية الحركية، والاجتماعية، كما اهتم به المربون وعلماء التربية منذ مونتيسوري، وباستالوتزي بإيطاليا، وفروبل بألمانيا على سبيل المثال لا الحصر.

ولما للعب من أهمية تربوية في جميع مراحل نمو الطفل، على مؤسسات التعليم الأولي توجيه اللعب والتربية النفسية الحركية، عن طريق اختيار الألعاب التي تناسب نمو الطفل وتنمي لديه مهارات مختلفة، وتحقق له المتعة والفائدة معا. لذلك من الأجدر تبني رؤية مشتركة للسياسات التربوية المعمول بها في مؤسسات التعليم الأولي العمومية والخصوصية، والأدوار التي يجب أن تلعبها مختلف الجهات الفاعلة في هذا السلك، فعندما يلائمون الأطر المرجعية ويوحدونها ويوضحون التوقعات ويتواصلون بشكل صحيح، فإنهم يضمنون نتائج أفضل للمتعلمين وسيوفرون فرصا أفضل للطفل ليتعلم وينمو.

(Connelly, Champagne et Manningham2018,)

لذلك يجب تنمية القدرات النفسية الحركية التي يزاولها الأطفال في مؤسسات التعليم الأولي لأنها تساهم في «إعداد مهارات ألعاب القوى والألعاب الجماعية الكبيرة وتشتمل تلك القدرات على حركات الاتصال التي يتم بها عبور الجسم للفضاء مثل – الجري – الوثب – القفز– التوازن – اللقف – الرمي «(ابتهاج محمود طلبة 9002)

كما تجدر الإشارة إلى ضرورة مشاركة المربي(ة) في النشاطات والألعاب الحركية واعتبارها مكافأة للأطفال لا عقوبة لتأديبهم. (McWilliams et coll., 2009)

5.2. أنواع اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة:

يأخذ اللعب عدة أشكال وأنواع، من حيث نوعيته وطبيعته، وتنظيمه، وكذا عدد المشتركين: ويمكن تصنيف هذه الأشكال كالآتي:(قنديل، محمد متولي وبدوي، رمضان مسعد 2005)

- اللعب من حيث نوعيته وطبيعته، هو أنواع، منها: اللعب النشيط، واللعب الهادئ، واللعب الذي يساعد على نمو العضلات، واتساق حركتها، واللعب الذي تغلب عليه الصفة العقلية مثل لعبة الشطرنج.
- اللعب من حيث تنظيمه، أنواع، منها:

اللعب الحر التلقائي، غير المنظم، واللعب المنظم الذي تحدده قوانين معينة.

وهناك تصنيفات أخرى عديدة للعب أبرزها: اللعب الإيهامي والرمزي، اللعب التفكيري، اللعب التركيبي... الخ. وكل هذه الأنواع تسمح للطفل بالحركة واكتشاف حواسه، وتمكين جسمه من ممارسة وظائفه الحسية الحركية، وهذا يساعده على التفاعل مع الآخرين ويصقل مهاراته الاجتماعية والنفسية والمعرفية، كما يساعده على تنمية مهاراته اللغوية، ويعلمه السيطرة على نفسه وانفعالاته.

لذلك يجب توفير بيئة مناسبة وتجهيزات آمنة وأساليب تنشيط ملائمة في مؤسسات التعليم الأولي تمكن الطفل من تنشيط قدراته المعرفية والوجدانية وتنمي حافزيته وقدراته ومواهبه ، وكذا اختيار الألعاب التي تناسب مراحل نموه واحتياجاته النفسية والحركية، بشكل منظم وعلمي، يعي من خلاله المربي(ة) الهدف من اللعب، وأثره على سلوك الطفل ومهاراته وأنواع اللعب المناسبة لعمره.

III. عرض نتائج البحث وتحليلها:

- **أدوات البحث وعينته:**

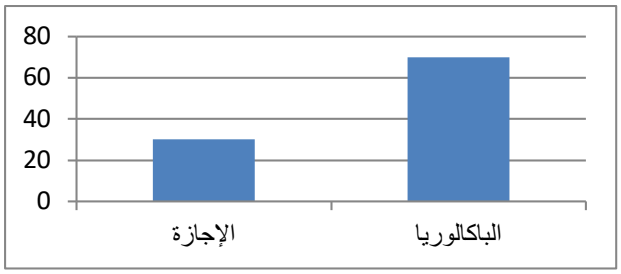
تم اعتماد الاستمارة أداة للبحث وزعت على مائة وخمسين شخصا ، تضم عينة البحث مربي ومربيات مؤسسات التعليم العمومي، والخصوصي في المغرب. وتتراوح الأسئلة بين أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة، وأسئلة الاختيار من متعدد.

- **تفريغ الاستمارة:**

نقدم أدناه الأسئلة التي تم تضمينها في الاستمارة والنتائج التي تم الحصول عليها:

أ. ما مستواك الدراسي؟

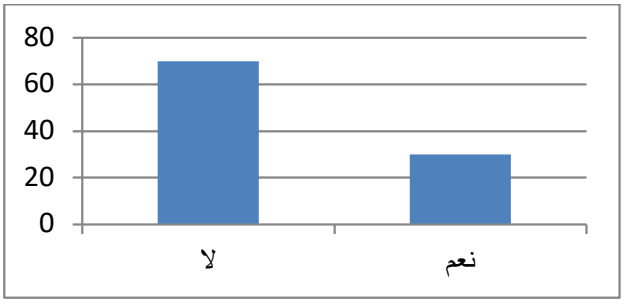
بالنسبة للمستوى الأكاديمي للمربي(ة) بينت النتائج كما يقدم الشكل (1) أن 70% من المربين والمربيات حائزون على شهادة الباكالوريا ، في حين 30% فقط هم الحائزون على شهادة الإجازة. على ضوء هذه النتيجة يمكن أن يطرح تساؤل بدهي هو اعتبارا للدور المفصلي للتعليم الأولي في حياة الطفل، ألا ينبغي إعادة النظر في نوع الشهادة والتكوين الذي يحصل عليه المربي(ة) لضمان كفاءته وقدرته على مراعاة احتياجات الطفل الحركية والنفسية والعقلية والاجتماعية ؟



الشكل رقم 1: المستوى الأكاديمي للمربي(ة)

ب. هل استفدت من تكوين أكاديمي أو مستمر في مستجدات التربية النفسية الحركية للأطفال من قبل مختصين؟

بينت النتائج كما يقدم الشكل (2) أن نسبة 30% من المربين(ات) هي المستفيدة فقط من تكوين أكاديمي أو مستمر في مستجدات التربية النفسية الحركية، في حين نسبة 70% صرحت بعدم استفادتها من أي تكوين في هذا الإطار. توضح لنا هذه النتيجة حجم النقص في التكوين البيداغوجي والتأهيل المهني للمربين والمربيات والمؤطرين ، وكذا ضعف التأطير الإداري والتربوي للتعليم الأولي، نظرا لتباين برمجة تكوين المربين والمربيات بين مؤسساته.



الشكل رقم 2: الاستفادة من تكوين في التربية النفسية الحركية.

ت. هل لديك معرفة نظرية وبيداغوجية كافية بالتربية النفسية الحركية، ومعاييرها؟

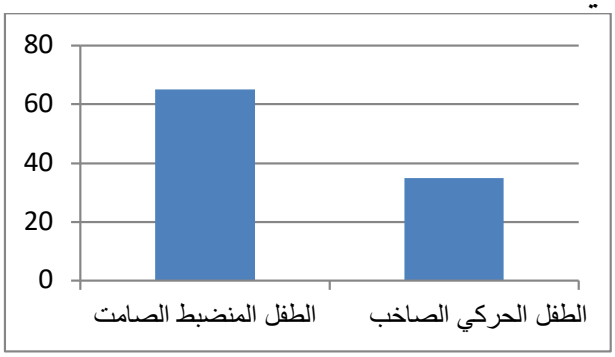
بينت النتائج كما يقدم الشكل (3) أن نسبة 30% صرحت بالإيجاب وأنها على اطلاع كاف بأسس التربية النفسية الحركية ومعاييرها، في حين نسبة 70%

صرحت بالنفي وأنها ليست على اطلاع بأسس التربية النفسية الحركية أو معاييرها . تبعا لهذه النتيجة يجب على القائمين بالعملية التعليمية التربوية في مرحلة ما قبل التمدرس العناية بتخطيط وتصميم البرامج التعليمية والتربوية التي تعنى بتحديد أسس التربية النفسية الحركية ومعاييرها والتركيز على تكوين المربين في هذا المجال لتحقق النمو المتكامل للطفل من جميع النواحي، وليس تغليب النزعة التعليمية والتركيز على التحصيل الكمي وحصد النقط فقط.

الشكل رقم 3: المعرفة النظرية والبيداغوجية بالتربية النفسية الحركية.

ث. ماذا تحبذون في القسم: الطفل الحركي الصاخب أو المنضبط الصامت؟

بينت النتائج كما يقدم الشكل (4)أن نسبة 65% من المستجوبين تفضل الطفل المنضبط الصامت، ونسبة 35 % تفضل الطفل الحركي الصاخب، هذه النسب تعكس وضع التربية النفسية الحركية في مؤسساتنا التعليمية وغياب معرفة صحيحة بخصوصيات الطفل في مرحلة التعليم الأولي وحاجته للحركة باعتبارها وسيلته الأساسية للتواصل والتعبير عن نفسه، لأن الحركة ملازمة لطفل مرحلة التربية ما قبل المدرسية، فهو يتحرك وينمي سلسلة من المهارات النفسية الحركية، ويبحث عن التواصل بجسده ولغته وبالأشياء المحيطة به. ولا يتأتى له ذلك إلا بواسطة اللعب الذي يعد الوسيلة الأسهل والأقرب إلى ميولاته وقدراته، ولأنه يعد عاملا مهما لنموه النفسي الحركي، والاجتماعي والمعرفي.

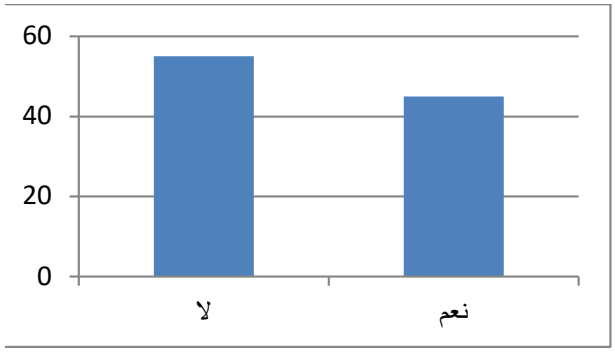


الشكل رقم 4 : تفضيل الطفل الحركي أو الصامت في الفصل.

ج. هل توظف اللعب في تنشيط الحصص؟ ولماذا؟

بينت النتائج كما يقدم الشكل (5) أن نسبة

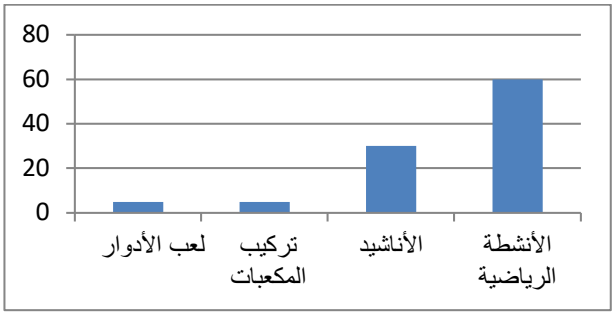
40% من المستجوبين يؤكدون توظيفهم للعب في تنشيط الحصص لأنه يساعدهم في تحفيز الأطفال وتنشيطهم، في حين نسبة 60 % أجابت أنها لا توظف اللعب في تنشيط الحصص لأنها تثير الفوضى، وتصعب ضبط الحصة والأطفال. وهذا يعكس حقيقة تركيز المربي(ة) في التعليم الأولي على التحصيل الدراسي للطفل وضرورة انضباطه وصمته ليعد طفلا مجدا، والعكس صحيح فالطفل في مرحلة التعليم الأولي لا يحتاج إلى التحصيل بقدر حاجته إلى اللعب والتعلم بالحركة وإيقاظ حواسه إعدادا له لمرحلة التعليم الابتدائي. فنجاح اندماج الطفل في المدرسة الابتدائية يتطلب اكتسابه مهارات نفسية حركية في التعليم الأولي لمواجهة مستويات التعليم والتعلم الأكثر تقدما.



الشكل رقم 5 : توظيف اللعب في تنشيط القسم

ح. ما أنواع اللعب التي تقوم بها مع الأطفال؟

بينت النتائج كما يقدم الشكل (6) أن نسبة 60% من المستجوبين تعتبر الأنشطة الرياضية ألعابا، في حين أن نسبة % 30 تلجأ إلى الأناشيد كألعاب، و 5% خصصت لتركيب المكعبات ونسبة 5% الأخيرة ذكرت لعب الأدوار كنشاط يوظفه للعب مع الأطفال. نلاحظ في هذه الإجابات غياب تنوع الألعاب أو الوعي بأهميتها في تربية الطفل وصقل مهاراته والتركيز على حصة الرياضة فقط كفسحة للعب، هذا يعكس الفهم التقليدي للتعليم لدى المربي(ة) لأنه يمنح العقل والمعلومات والمعارف الجاهزة كل اهتمامه ويهمل النشاط الحركي ممثلا في اللعب أو يعتبره مضيعة للوقت، وهذا يتعارض مع توصيات التربية الحديثة التي تركز على أهمية خلق التوازن بين الاحتياجات العقلية والنفسية والجسدية للطفل وجعلت اللعب والنمو الحركي مدخلا لتنمية جميع الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية والجسدية للطفل.



الشكل رقم 6 : أنواع الألعاب مع الأطفال

خ. ماهي الصعوبات التي تواجهها في التعامل مع الأطفال في مرحلة التعليم الأولي؟

بالنسبة للسؤال المفتوح حول الصعوبات التي يواجهها المربي(ة) مع الأطفال في مرحلة التعليم الأولي يمكن تلخيص الإجابات كما يأتي:

- غياب منهاج موحد في التعليم الأولي
- غياب وضعف التكوين الأكاديمي والمستمر في تعليم الأطفال وندرة أو صعوبة الوصول للدراسات والأبحاث العلمية حول الطفولة...)
- ضعف التجهيزات وفضاءات التنشيط في المؤسسات وفي الفصول الدراسية.

د. ماهي مقترحاتكم لعلاج هذه الصعوبات؟

وبالنسبة للاقتراحات الممكنة لعلاج هذه الصعوبات أجمع المستجوبون على ضرورة:

- وضع منهاج دراسي موحد يراعي احتياجات الأطفال ويناسب إمكانيات المربي(ة).
- توفير تكوين أكاديمي ومستمر كمي ونوعي متجدد يواكب من خلاله المربي(ة) مستجدات الطفولة المبكرة، ويطور خبراته.
- تأهيل فضاء التعليم في مؤسسات التعليم الأولي، ليناسب احتياجات الأطفال النفسية والحركية، وتوفير الوسائل والمعينات المناسبة للأطفال في مرافق المؤسسات.

يتبين من كل النتائج السابقة ضعف المعرفة بالتربية النفسية الحركية في المؤسسات التعليمية، وفي المنهاج التربوي، وفي ممارسات المربي(ة)، لذلك يجب تركيز العناية بتخطيط وتصميم البرامج التعليمية والتربوية التي تعنى بتحديد أسس التربية النفسية الحركية ومعاييرها، لأن الاهتمام بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وتلبية احتياجاتهم المختلفة مطلب حضاري يقاس من خلاله مدى تقدم الأمم وتحضرها.

الخـلاصـــة

يتلخص موضوع البحث الحالي في توضيح الأبعاد الأساسية لمفهوم التربية النفسية الحركية، وإبراز أهميتها للأطفال في مرحلة التعليم الأولي باعتماد اللعب والحركة مدخلا للتنشيط، من خلال عرض وتحليل ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات السابقة بهذا الخصوص. وقد أوضحت النتائج المتحصل عليها أن التربية النفسية الحركية نظام تربوي متكامل مبني بشكل أساسي على الإمكانات النفس الحركية الطبيعية لدى الطفل، وهي جزء من التربية العامة التي تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للطفل، وذلك بهدف إخراج التعليم

المدرسي من الطابع التقليدي إلى أساليب أكثر إيجابية وفاعلية في تكوين شخصية الطفل وتنميتها عن طريق اللعب. وقد أكدت هذه الدراسة ضرورة إدماج التربية النفسية الحركية ضمن منهاج ما قبل المدرسة، وتعميمها وكذا توحيدها لأنها تساهم في نمو الأطفال، وتحقيق توازنهم سواء حركيا أو في المجال الاجتماعي العاطفي، لأنها شبه مغيبة في تخطيط المربي(ة) وممارساته التربوية في الفصل الدراسي، كما توصي الدراسة بضرورة إنتاج دليل عملي تدمج فيه الألعاب التعليمية والنفسية الحركية المناسبة للطفل في التعليم الأولي يكون سندا يعتمده المربي(ة) لتخطيط أنشطته وتدبيرها. كما لا يفوتنا ضرورة التأكيد على ضرورة توفير بنيات تحتية مجهزة بالمؤسسات التعليمية لهذا السلك وتجهيزها بكل الشروط الضرورية التي تحترم خصوصيات هذه الفئة وحاجتها إلى الحركة والتعلم عن طريق الحركة.

كما يجب تأكيد أهمية تأهيل مربين مختصين وتكوينهم تكوينا كميا ونوعيا مناسبا ومتجددا، لاجتناب العشوائية في إرساء التعلمات، لأن هذه المرحلة هي إعدادية للمراحل القادمة من التعليم الابتدائي ولبنة من لبنات نجاحها. ونستشهد في هذا الصدد بقولة لعميد الأدب العربي الدكتور طه حسين في كتابه: (مستقبل التربية في مصر) حيث قال: << لست في حاجة إلى الإطالة في إثبات أن التعليم الأولي ركن أساسي من أركان الحياة الديمقراطية الصحيحة. بل هو ركن أساسي من أركان الحياة الاجتماعية. وإذا أردنا أن نعنى بالتعليم الأولي فلا بد من العناية بالمعلم الأولي، وكل تعليم مهما يكن فرعه وطبقته لا يستقيم أمره إلا إذا نهض به المعلم الكفء >>.

المـــراجـــــع:

المراجع العربية:

[1] ابتهاج، محمود طلبة. «المهارات الحركية لطفل الروضة»، و ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009 . ص112

[2] بياجيه، جان. «علم التربية وسيكولوجيا الطفل»، ترجمة عبد العلي الجسماني، بيروت، الدار العربية للعلوم، 1994.

[3] البدران، شبل. «الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة» ، الدار المصرية اللبنانية، 2000 .(ص117)

[4] فزاري، عبد السلام.» واقع الطفل المغربي، وعلاقته بالمناهج والوسائل التربوية ما قبل المدرسية»، مجلة الطفولة العربية، المجلد 4، ع3، الكويت، 2002.

[5] قنديل، محمد متولي وبدوي، محمد رمضان مسعد. «الألعاب التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة»، عمان، دار الفكر، 2007.

المراجع الأجنبية:

[7] Calsa Andre. (1993). Les troubles psychomoteurs et la thérapie en psychomotricité. Masson.Paris. p 82

[8] CONNELLY, J.-A., M. CHAMPAGNE et S. MANNINGHAM (2018). « Early Childhood Educators' Perception of their Role in Children's Physical Activity: Do we Need to Clarify Expectations? », Journal of Research in Childhood Education.

[9] Gallahue, D. (1996). Developmental physical education for today's elementary school children. Macmillan Pub.Com. New York.

[10] Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents? Evidence from a Meta-Analysis. PLOS ONE, 10(8), e0134804

[11] Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. Journal of Educational Psychology, 83(3), 377.

[12] MC Willams, C. MCWILLIAMS, C., S. C. BALL, S. E. BENFAMIN, D. HALES, A. VAUGHN et D. S. WARD (2009). « Best-Practice Guidelines for Physical Activity at Child Care », Pediatrics, vol. 124, no 6, p. 1650-1659.

[13] Sayre, N. et Gallagher, J. (2001). The young child and the environment, Issues related to health, nutrition, safety, and physical education activity. Ellyn and Bacom, Boston.

[14] Venetsanou, F., Kambas, A., & Giannakidou, D. (2015). Organized physical activity and health in preschool age: a review. Central European Journal of Public Health, 23(3), 200

ISSN : 2550-5246

رصد لأهم الاختلالات القانونية والمؤسسية المعيقة للإنماء السيكوحركي في مرحلة التعليم الأولي بالمغرب

المحجوب مجيدي
استاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الدارالبيضاء- سطات
Mjid01@yahoo.fr

يهدف التعليم الأولي[1]، إلى ضمان أقصى حد لتكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة قصد ولوج التعليم المدرسي وتيسير نموهم البدني و العقلي والوجداني وتحقيق استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية، وذلك من خلال تمكين متعلم هذه المرحلة من مجموعة من الكفايات الأساسية والنوعية التي ينبغي أن تغطي مختلف المجالات الوجدانية والاجتماعية والحسحركية والمعرفية لشخصية الطفل.

غير أن السمة البارزة التي تطبع الوضع التعليمي المغربي، بحسب التشخيص الذي خلصت إليه دراسات كل من المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، واليونيسيف، واليونيسكو، والبنك الدولي، يتلخص في كون أن التلاميذ المغاربة يدشنون عند ولوجهم لأول مرة إلى التعليم الابتدائي، مسيراتهم الدراسية بحظوظ متفاوتة، تميل فيها الكفة إلى أولئك الذين تيسرت لهم سبل الاستفادة من تعليم أولي ذي جودة، خاصة في ظل عدم كفاية بنيات الاستقبال العمومية المتعلقة بالتعليم الأولي، وعدم وجود أي قانون يفرض إلزامية وجودها[2].

ورغم المجهودات المبذولة في هذا الصدد، فإن مشاريع النهوض بالتعليم الأولي انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومرورا بالبرنامج الاستعجالي، وانتهاء باستشراف آفاق الرؤية الاستراتيجية وفق معطيات الواقع، قد فشلت بالرغم من تعدد البرامج والمشاريع والمخططات. بل إن المعطيات الإحصائية الرسمية تشير إلى أن التعليم الأولي بالمغرب عرف في أحيان كثيرة تراجعات ملحوظة[3].

إن هذا الوضع الذي يعيشه التعليم الأولي هو ما دفع أعلى سلطة في البلاد إلى الإقرار بمجموعة من الاختلالات و بتقصير في المجهودات المبذولة من طرف

[1] يقصد بالتعليم الأولي – وفقا لأحكام المادة 1 من القانون 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي، الصادر بموجب الظهير الشريف رقم 1.00.201 (19 ماي 2000)، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000 – بأنه: "... المرحلة التربوية التي تتكفل بها المؤسسات التي يقبل فيها الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين أربع سنوات كاملة وست سنوات".

[2] المملكة المغربية، البرلمان، مجلس المستشارين، التعليم الأولي بالمغرب في أفق سنة 2030، منشورات مركز الدراسات والبحوث في الشؤون البرلمانية بدعم من مؤسسة وستمنستر للديموقراطية.

[3] عبد الحكيم حجوجي (مدير إقليمي سابق)، في تقديمه لكتاب عبدالله وخلفن،" التعليم الأولي بالمغرب رؤية عن قرب"،دار القلم، الرباط، الطبعة الأولى 2018.

الدولة في هذا المجال[4]،والتأكيد على ضرورة أن يتميز التعليم الأولي بطابع الإلزامية بقوة القانون بالنسبة للدولة والأسرة. وقد تمخض عن ذلك أن تم إصدار القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019)[5].

إن جوانب الاختلالات التي تطبع التعليم الأولي أو التعليم ما قبل المدرسي[6]، متشعبة ومتداخلة، وتطال كل مكونات المنظومة التربوية من مناهج وبرامج ومربين وفضاءات...الخ. غير أننا سنركز في هذه المداخلة على ما له علاقة بتعدد أنماط التعليم الأولي -أو التعليم ما قبل المدرسي- والناجمة عن تعدد النصوص القانونية المرتبطة بهذا المجال، وما ترتب عن ذلك أيضا من حيث تعدد البنيات، والأجهزة المشرفة عليها، والتي ستكون لها انعكاسات سلبية عل الإنماء السيكوحركي للطفل في مرحلة التعليم الأولي.

وعليه فإننا سنتناول هذا الموضوع من خلال ما يلي.

1. **تعدد النصوص القانونية، وتعدد المتدخلين في التعليم الأولي أو التعليم ما قبل المدرسي.**
2. **إشكالية عدم انسجام النصوص القانونية فيما بينها وعدم تكاملها مع نصوص أخرى.**
3. **توصيات من أجل تجاوز الإشكالات القانونية التي يطرحها تطبيق النصوص القانونية المرتبطة بالتعليم الأولي**

1- تعدد المرجعيات الرسمية المؤطرة للتعليم الأولي وتعدد المتدخلين فيه.

لقد أصبحت مسألة تربية وحماية الطفولة المبكرة أولوية من الأولويات التي سطرتها الدولة ضمن أوراشها الكبرى الرامية إلى النهوض بالمجتمع والارتقاء به. وأضحى ولوج التعليم الأولي وتعميمه ليشمل كافة الأطفال المغاربة رهانا استراتيجيا أفضى إلى تعزيز الاهتمام بهذا التعليم، سواء من خلال التزامات المغرب الدولية عبر الاتفاقيات الدولية التي تم التصديق عليها او الانضمام إليها، وكذا من خلال تطبيقه لما جاء في توصيات عدد من المؤتمرات والندوات المنعقدة حول النهوض بأوضاع الطفولة. وقد كان لكل ذلك انعكاس على المستوى الوطني من خلال الاصلاحات التي عرفته منظومة التربية والتكوين بصفة عامة، والاهتمام بالتعليم الأولي على وجه الخصوص، مما ساهم في إنتاج عدد من النصوص االقانونية منذ فجر الاستقلال إلى اليوم.

1.1. على المستوى الدولي

فعلى المستوى الدولي، نجد أن المجتمع الدولي أولى رعاية خاصة للطفل. فقد ذكرت في إعلان جنيف بحقوق الطفل لعام 1924، وفي إعلان حقوق الطفل الذي اعتمدته الجمعية العامة في نونبر 1959 والمعترف به في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (ولا سيما في المادتين 23 و 24)، وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ولا سيما في المادة 10).

[4] وذلك من خلال الرسالة الملكية السامية الموجهة إلى المشاركين في اليوم الوطني حول التعليم الأولي المنعقد بالصخيرات حيث جاء في هذه الرسالة أنه "...رغم الخطوات الهامة التي قطعها المغرب في مجال التعليم الأساسي، والرفع من نسبة التمدرس، إلا أن التعليم الأولي لم يستفد من مجهود الدولة في هذا المجال، حيث إنه يعاني من ضعف ملحوظ لنسب المستفيدين ومن فوارق كبيرة بين المدن والقرى، ومن مستوى النماذج البيداغوجية المعتمدة وعدد المربين والمعلمين وكثرة المتدخلين..."

[5] الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 (19 غشت 2019)

[6] التعليم ما قبل المدرسي، حسب ما هو متعارف عليه واقعيا واجتماعيا، يشمل كل المرحلة التربوية التي يتم فيها استقبال الأطفال في مرحلة الطفولة الصغرى، بمؤسسات تربوية قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية أو قبل بلوغهم سن السادسة. وتعرف هذه المرحلة العمرية عند علماء التربية بالطفولة المبكرة.

واعتبارا لأهمية مرحلة الطفولة في التأسيس لشخصية الانسان الراشد، فقد انصب اهتمام المنتظم الدولي مبكرا على منظومة حقوق الطفل،وذلك من خلال اعتماد الجمعية العامة للأمم المتحدة لحقوق الطفل سنة 1989، والتي ستدخل حيز التنفيذ في 2 شتنبر 1990. وسيصادق عليها المغرب سنة 1993[7].

ويقصد بالطفل في مدلول هذه الاتفاقية بأنه « كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه».

وبالنظر إلى أهمية مرحلة التعليم ما قبل المدرسي، وكونها مرتبطة بمرحلة محددة من حياة الطفل، نجد أن لجنة حقوق الطفل ذهبت إلى تحديدها لتشمل الفترة الممتدة من تاريخ الازدياد إلى سن ثماني سنوات.

ومن خلال استقراء مواد اتفاقية حقوق الطفل، نجدها تقر ببعض المبادئ كالإلزامية ،والتعميم والمجانية، وذلك على أساس تكافؤ الفرص (المادة 28). وإلى توجيه التعليم بهدف تنمية شخصية الطفل و مواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها(29). وإلى حق الطفل في الراحة و وقت الفراغ ومزاولة الألعاب و أنشطة الاستجمام المناسبة لسنه والمشاركة بحرية في الحياة الثقافية وفي الفنون (المادة 31).

وللإشارة فقد تم التأكيد على المبادئ الواردة سلفا، وعلى ضرورة النهوض بأوضاع الطفولة من خلال التوصيات التي تم اقتراحها في عدد من المؤتمرات والندوات، التي عقدت على المستوى العربي أو الاقليمي، بشأن النهوض بأوضاع الطفولة[8].

وقد ذهبت لجنة حقوق الطفل إلى اعتبار الدول التي توفر التعليم المبكر او التعليم ما قبل المدرسي أو التعليم الأولي خلال مرحلة الطفولة المبكرة، مؤشرا على حسن نيتها في تطبيق مواد الاتفاقية، وخاصة الدول التي تعمل على توفير التعليم المبكر لجميع الأطفال ابتداء من السن الرابعة[9].

وسيكون من المفيد جدا بالنسبة للمغرب إن هو صادق على اتفاقية العمل الدولية رقم 651، والتي تدعو إلى توفير مؤسسات لرعاية الأطفال بشكل مجاني أو مقابل أجر معقول، بغاية تحقيق التوازن الاجتماعي للعاملات والعمال من ذوي المسؤوليات العائلية، اعتبارا لكون الوالدين هم المعلمون الأولون للأطفال.

وبالتالي يجب الاهتمام بهم ومنحهم الوقت الكافي للإهتمام بأطفالهم خاصة خلال مرحلة الرضاعة وإيلائهم اهتماما خاصا داخل أماكن العمل عبر تشجيع الخدمات الاجتماعية لتيسير قيامهم بدورهم التربوي ومساعدتهم في ذلك.

والسؤال المطروح هنا وهو إلى أي حد استطاع المغرب أن يترجم هذه المبادئ والمعايير المعلنة- والمتعلقة بالتعليم الأولي- على المستوى الدولي إلى قانونه الداخلي؟

2.1. على المستوى الوطني

تعتبر الخطب الملكية إحدى الركائز الأساسية الموجهة للسياسة التعليمية بالمغرب، وقد كانت وراء اتخاذ مجموعة من القرارات بهدف إصلاح منظومة

[7] الاتفاقية منشورة في ج. رعدد: 4440 بتاريخ 19 دجنبر1996 وذلك بموجب الظهير الشريف رقم 1.93.363 المؤرخ في 21 نونبر 1996.

[8] نخص بالذكر:
- توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب.
- توصيات المؤتمر العربي الاقليمي حول تطوير السياسات والممارسات في مجال الطفولة المبكرة، القاهرة، فبراير 2004.
- توصيات الندوة البرلمانية المغربية حول الطفولة، تونس،فبراير 2006.
- توصيات المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، حول « الطفولة المبكرة في عالم متغير»، القاهرة 2006

[9] تجب الإشارة إلى أن المغرب، ذهب في هذا الاتجاه – على الأقل على مستوى النص القانوني حاليا- بإصداره للقانون الإطار رقم 51.17.

التربية والتكوين بصفة عامة والتعليم ما قبل المدرسي على وجه الخصوص.

وإذا انطلقنا من الدستور المغربي لسنة 2011، فإننا نجده يكرس في بابه الثاني المتعلق بالحقوق والحريات الأساسية للأفراد، التعليم كحق من بين الحقوق الأساسية للمواطنين كما دعا إلى تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب الاستفادة العادلة من الحق في الحصول على تعليم عصري[10].

وبالفعل فقد حظي التعليم ما قبل المدرسي بمكانة خاصة ضمن كافة الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين. لكن بالرغم من المجهودات المبذولة على هذا المستوى، فإن رهان التعميم الشامل للتعليم الأولي ما زال أحد الرهانات المطروحة[11]. وقد تداخلت عدة عوامل في رسم هذا الواقع، لعل من اهمها، كون التعليم الأولي لم يكن يندرج في إطار التعليم الإلزامي، ويتسم بثنائية نموذجه البيداغوجي التقليدي والعصري، وتقاسمه بين عدة متدخلين سواء على مستوى القطاعات الحكومية أو على مستوى هيآت المجتمع المدني و الخواص مما نجم عن ذلك تشتت في النصوص القانونية المؤطرة لهذا النوع من التعليم، و سنعمل على إبراز بعض جوانب القصور فيها.

1.2.1. تعدد النصوص القانونية وتعدد المتدخلين

يتوفر المغرب على عدة قوانين تؤطر التعليم ماقبل المدرسي، يمكن تصنيفها حسب القطاع الوصي ويمكن إجمالها فيما يلي:

وزارة التربية الوطنية

- الظهير الشريف رقم 1.63.071 الصادر في 13 نونبر 1963، حول إلزامية التعليم الأساسي، كما تم تتميمه وتغييره بموجب القانون رقم 04.00 الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.200 بتاريخ 19 ماي 2000.

القانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي بتاريخ (25 ماي 2000)[12].

المرسوم رقم 2.00.1014 بتطبيق القانون 05.00 بتاريخ 22 يونيو 2001 [13].

قرار لوزير التربية الوطنية رقم 2071.01 صادر في 7 رمضان 1422 (13 نونبر 2001) بشأن النظام المدرسي في التعليم الأولي والابتدائي والثانوي[14].

قرار لوزير التربية الوطنية والشباب رقم 1535.03 صادر في 21 من جمادى الأولى 1424 (22 يوليوز 2003) بتحديد الالتزامات التربوية لمؤسسات التعليم الأولي والوثائق الواجب الإدلاء بها من طرف المديرين والمربين العاملين بهذه المؤسسات[15].

القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي، المنفذ بالظهير الشريف رقم 1.00.202، بتاريخ 15 من صفر 1421 (19 ماي2000).

---

[10] الفصل 31 من الدستور: "تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحق في الوصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة..."
الفصل 32 من الدستور: "تسعى الدولة لتوفير الحماية القانونية، والاعتبار الاجتماعي والمعنوي لجميع الأطفال بكيفية متساوية، بصرف النظر عن وضعيتهم العائلية..."

[11] فمن خلال دراسة أعدتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بمعية منظمة اليونسيف سنة 2013، سجلت أن 40 في المائة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 4 و5 سنوات لا يلجون أية مؤسسة للتعليم الأولي.

[12] الصادر بموجب الظهير الشريف رقم 1.00.201 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 05.00 بشأن التعليم الأساسي، الجريدة الرسمية عدد 4798 – 21 صفر 1421 (25 ماي 2000).

[13] الجريدة الرسمية عدد 4918– 27 ربيع الاخر (19 يوليوز 2001)

[14] الجريدة الرسمية عدد 4985 بتاريخ 11 مارس 2002

[15] الجريدة الرسمية عدد 4615– 2 شوال 4241 (72 نونبر3002)

المرسوم رقم 2.00.1015 صادر في 29 من ربيع الأول 1422 (22 يونيو 2001) بتطبيق القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي.

القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019)[16].

وزارة الأوقاف والشؤون الاسلامية

القانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.02.09 بتاريخ 29 يناير 2002[17].

المرسوم 2.05.1273 صادر في 29 من شوال 1426 (2 دجنبر 2005) بتكليف وزير الأوقاف والشؤون الإسلامية بتحديد كيفيات تطبيق أحكام القانون رقم 13.01 .

قرار لوزير الأوقاف والشؤون الإسلامية رقم 874.06 صادر في 5 ربيع الآخر 1427 (3 ماي 2006) بتحديد كيفيات منح الترخيص بفتح مؤسسة للتعليم العتيق أو توسيعها أو إدخال تغييرات عليها[18].

وزارة الشباب والرياضة

القانون رقم 40.04 بمثابة النظام الأساسي لدور الحضانة الخاصة الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.08.77 بتاريخ 20 أكتوبر 2008[19]،

المرسوم 2.08.678 صادر في 25 من جمادى الأولى 1430 (21 ماي 2009) بتطبيق احكام القانون رقم 40.04 بمثابة النظام الأساسي لدور الحضانة الخاصة[20].

وزارة التضامن الاجتماعي والأسرة

القانون 15.01 المتعلق بكفالة الأطفال المهملين الصادر بموجب الظهير الشريف رقم 1.02.172 صادر في فاتح ربيع الآخر1423 (13 يونيو 2002)[21].

القانون رقم 14.05 بشأن شروط فتح وإدارة مؤسسات الرعاية الاجتماعية وتدبيرها الصادر بموجب الظهير الشريف رقم 1.06.154 في 30 شوال 1427 (22 نونبر2006)[22].

وزارة الداخلية

القانون التنظيمي رقم 113.14 يتعلق بالجماعات، الصادر بموجب الظهير الشريف رقم 1.15.85 صادر في 20 رمضان 1436 (7 يوليوز 2015)[23]

نستنتج من هذه النصوص القانونية تشتت قطاع التعليم الأولي أو التعليم ما قبل المدرسي، بين عدة قطاعات حكومية، وذلك دون ذكر الجمعيات والأشخاص الذاتيين مما سيطرح اشكالية التنسيق بين مختلف القطاعات الحكومية المتدخلة وذلك قصد ضبط المجال ومراقبته.

---

[16] الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 (19 غشت 2019).

[17] الجريدة الرسمية عدد 4977 بتاريخ 11 فبراير2002

[18] الجريدة الرسمية عدد 5449 الصادرة في 21 غشت 2006.

[19] الجريدة الرسمية عدد 5684 بتاريخ 20 نونبر 2008

[20] الجريدة الرسمية عدد 5744 الصادرة بتاريخ 24 جمادى الآخرة 1430 (18 يونيو 2009).

[21] الجريدة الرسمية عدد 5031 بتاريخ 19 غشت 2002

[22] الجريدة الرسمية عدد 5480 بتاريخ 15 ذو القعدة1427 (7 دجنبر 2006)

[23] الجريدة الرسمية عدد 6380 بتاريخ 6 شوال 1436 (23 يوليو 2015)

2.2.1. تعدد أنماط التعليم الأولي أو التعليم ما قبل المدرسي بالمغرب

إن تعدد أنماط التعليم الأولي بالمغرب، ينتج عنه تعدد في مستويات الإشراف والمراقبة في هذا المجال، حيث يمكن التمييز في هذا الإطار بين:

رياض الأطفال: أو مؤسسات التعليم الأولي، والتي تستقبل الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين أربع وست سنوات، وتخضع للمراقبة الإدارية والتربوية من طرف مصالح الأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين.

مؤسسات التعليم الأولي العتيق: ويقصد بها الكتاتيب القرآنية[24]، التي تستقبل الأطفال ما بين أربع وست سنوات، وهي تخضع للمراقبة الإدارية والتربوية لمصالح السلطة الحكومية المكلفة بالأوقاف والشؤون الإسلامية.

دور الحضانة الخاصة: وهي مؤسسات تربوية خاصة، تستقبل الأطفال المتراوحة أعمارهم مابين ثلاثة أشهر كاملة وأربع سنوات، وهي تخضع للمراقبة الإدارية والتربوية من طرف المصالح التابعة للسلطة الحكومية المكلفة باالشباب.

دور حضانة أخرى: وهي مؤسسات تربوية تستقبل الأطفال دون السن الرابعة، يمكن إحداثها من طرف المقاولات لفائدة المستخدمين، أو من طرف المجالس الجماعية، أو من طرف الهيئات ذات الطابع الإجتماعي التي لا تسعى إلى تحقيق الربح، وهي كلها مؤسسات لاتخضع للقانون المتعلق بالنظام الأساسي بدور الحضانة الخاصة، بحيث تم استثناؤها بشكل صريح بمقتضى المادة الأولى من هذا القانون.

تعليم أولي تحت رعاية مندوبيات التعاون الوطني والأعمال الاجتماعية،

تعليم أولي تشرف عليه البعثات الأجنبية (فرنسية، إسبانية وغيرهما)،

تعليم أولي عشوائي لايتوفر على رخصة وغير مؤسساتي.

إن هذا التعدد، على مستوى المتدخلين، يستتبعه بالضرورة، غياب التنسيق بين القطاعات المعنية، خاصة أن المؤسسات المشار إليها، لاتعنى جميعها بنفس الفئة العمرية.

2- بعض جوانب القصور في القوانين المؤطرة للتعليم ما قبل المدرسي وعدم تكاملها مع بعضها

إن الزامية التعليم التي اتى بها ظهير 13/11/1963 لم تلق أي تطبيق على أرض الواقع، حيث لم تتم متابعة أي مواطن مغربي، أبا كان أو وليا لأمر طفل بلغ سن التمدرس، بسبب خرقه للمقتضيات الزجرية المضمنة بالظهير المذكور[25]. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدم صدور أي قرار عن وزير التربية الوطنية يوضح شروط التسجيل وكيفيات مراقبته حتى يتسنى متابعة المسؤولين عنهم قانونيا. بالإضافة إلى ذلك فإنه لم يتم تحديد هوية السلطة المحلية التي كلفها الظهير المذكور بتوجيه إنذار إلى كل شخص قصر عن الوفاء بالالتزامات المسطرة به.

بعد مرور حوالي أربعين سنة، وتزامنا مع الوضع الكارثي الذي آل إليه الوضع التعليمي، سيصدر القانون 04.00 الذي تمم وغير ظهير 1963 بشأن التعليم الإجباري. ستعوض عبارة « التعليم الإجباري « الواردة في ظهير 1963 بعبارة «التعليم الأساسي الإلزامي». وسيصبح التعليم إلزاميا ومجانيا ابتداءا من تمام السنة السادسة من العمر(بدل السابعة) إلى تمام الخامسة عشرة (عوض الثالثة عشرة). وقد جاء هذا القانون ليكرس بعض الأهداف الكبرى التي جاء بها ميثاق الوطني للتربية والتعليم من قبيل تعميم التمدرس ومراقبة المواظبة، غير أن ما ينبغي ملاحظته، هو أنه بصدور القانون رقم 05.00 – في نفس السنة- بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي

[24] تشكل الكتاتيب القرآنية أكثر من نصف مؤسسات التعليم الأولي.

[25] ينص الفصل 6 من ظهير 1963 على أن " كل تقصير من لدن الأشخاص المسؤولين في الوفاء بالالتزامات الناجمة عن مقتضيات ظهيرنا الشريف هذا أو النصوص المتخذة لتطبيقه يؤدي إلى إنذار من طرف السلطات المحلية. ويعاقب بغرامة تتراوح بين

بتاريخ 19 ماي 2000، فإنه لم يتم التنصيص أو الإشارة إلى إلزامية التعليم الأولي. كما أن أحكام هذا القانون لا تطبق على مؤسسات التعليم الأولي التي تمارس نشاطها في إطار الاتفاقيات الدولية المبرمة بين حكومة المملكة المغربية وحكومات الدول الأجنبية والمنظمات الدولية (المادة 20). كما لا تطبق على الكتاتيب القرآنية – ماعدا ما ورد في المادتين 5 و 15 من هذا القانون – (المادة 21).

وإذا كان القانون المتعلق بالنظام الأساسي للتعليم الأولي، ينص بشكل صريح على تطبيق هذا القانون على جميع مؤسسات التعليم الأولي، التي يتم إحداثها سواء من طرف الهيئات العامة أوالخاصة، فإن القانون الأساسي المتعلق بدور الحضانة الخاصة، يستثني من نطاق تطبيقه بشكل صريح أيضا دور الحضانة المحدثة من طرف الهيئات العمومية، وجمعيات المجتمع المدني، والمقاولات. مما يجعل هذه الأخيرة خارج تطبيق القانون.

وبصدور القانون – الإطار 51.17، الذي أتى تفعيلا لمضامين الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 ، سيكون المغرب قد دشن مرحلة جديدة من خلالها سيشكل هذا القانون تعاقدا وطنيا يلزم ويلتزم الجميع بتفعيل مقتضياته، باعتباره مرجعية تشريعية ملزمة. وتبعا لذلك تم التنصيص لأول مرة على أن التعليم الأولي سيصبح إلزاميا بالنسبة للدولة والأسر. وإذا كانت الأسر الميسورة، والمتوسطة الدخل- كما هو الشأن بالنسبة لنساء ورجال التعليم- تفضل تسجيل أبنائها بمؤسسات التعليم الأولي الخصوصي، ولن تنتظر أن تتكفل الدولة بذلك، كما هو الشأن بالتعليم الابتدائي، وذلك اعتبارا لفقدان الثقة في أداء المؤسسة العمومية، فإن الأسر الفقيرة ليس بإمكانها المساهمة في تكاليف التعليم الأولي. و السؤال الذي يمكن طرحه هنا، وهو كيف يمكن للدولة إجبار الآباء لتسجيل أبنائهم حاليا بالتعليم الأولي؟ أو لم يصدر القانون المتعلق بإلزامية التعليم منذ 1963 ولم يطبق؟. وما طبيعة النصوص القانونية التي ستصدر في هذا المجال تطبيقا للقانون 51.17؟

وبالرجوع إلى القانون التنظيمي رقم 113.14 المتعلق بالجماعات، نجده ينص في المادة 87 منه، في إطار جرد الاختصاصات المشتركة للجماعة، على أنه يمكن لهذه الأخيرة إحداث دور الحضانة ورياض الأطفال. غير أن هذه الإمكانية تطرح أكثر من علامة استفهام حول القوانين التي بموجبها يمكن للجماعة إحداث هذا النوع من المؤسسات، فإذا كانت عبارة رياض الأطفال تحيل بشكل مباشر على مؤسسات التعليم الأولي، فإن الأمر لا يثير إشكالا باعتبار أن القانون المتعلق بالنظام الأساسي للتعليم الأولي قد حسم الأمر من خلال المادة الثانية منه والتي نصت على أنه « ... يمكن أن يقوم بإحداثها (مؤسسات التعليم الأولي) طبقا لأحكام هذا القانون كل الأشخاص الذاتيين أو العموميين من القطاع العمومي أو الخصوصي ولا سيما الجماعات المحلية[26]، والمؤسسات العمومية، والجمعيات التي لا تهدف إلى الربح والمحدثة بكيفية قانونية (المادة 2 من القانون 05.00)، فإن عبارة دور الحضانة تطرح إشكال القانون المؤطر طالما أن المادة الأولى من النظام الأساسي لدور الحضانة الخاصة يستثني من نطاق تطبيقه خاصة دور الحضانة المحدثة من طرف المجالس الجماعية.

إضافة إلى ذلك، فإنه إذا كانت المادة الأولى من النظام الأساسي لدور الحضانة الخاصة، تستثني من نطاق تطبيق هذا الأخير، دور الحضانة المحدثة من طرف المقاولات لفائدة المستخدمين، فإنه يجب طرح السؤال حول الإطار القانوني المنظم لعملية إحداث هذا الدور من طرف المقاولات لفائدة المستخدمين، خاصة أن مدونة الشغل تخلو من كل مقتضى ينظم هذه العملية، وبالتالي تبقى من المكتسبات الممكن التوصل إليها عن طريق عملية المفاوضة الجماعية بين المشغل وممثلي الأجراء.

[26] يقصد بعبارة الجماعات المحلية وفقا لأحكام المادة 100 من دستور 1996 " الجماعات المحلية بالمملكة هي الجهات والعمالات والأقاليم والجماعات الحضرية والقروية". وللإشارة فقد تم استبدال عبارة الجماعات المحلية بالجماعات الترابية وفقا لأحكام المادة 135 من دستور 2011 التي تنص على أن " الجماعات الترابية للمملكة هي الجهات والعمالات والأقاليم والجماعات".

كما تجدر الإشارة أن تحديد السن الأدنى للأطفال الممكن قبولهم داخل دور الحضانة الخاصة، في ثلاثة أشهر كاملة، يطرح إشكالية التناغم مع مقتضيات قانونية أخرى، خاصة ما يتعلق بحماية الأمومة على مستوى التشريع الإجتماعي، حيث تخول المادة 152 من مدونة الشغل إجازة ولادة مدتها أربعة عشر أسبوعا للأجيرة التي ثبت حملها، كما تنص المادة 154 من نفس المدونة على أنه « يحق للمرأة الأجيرة أن توقف سريان عقد الشغل فترة تبتدئ قبل تاريخ توقع الوضع بسبعة أسابيع، وتنتهي بتاريخ الوضع بسبعة أسابيع، حيث يطرح إشكال عملي يتعلق بتدبير الزمن وتحقيق التوازن بين الالتزامات العائلية للمرأة الأجيرة حديثة الولادة، والتزاماتها المهنية خلال المدة الفاصلة بين نهاية السبعة أسابيع اللاحقة على الوضع، واستكمال الطفل لسن الثلاثة أشهر اللازمة لقبوله في دار الحضانة الخاصة[27].

3- توصيات من أجل تجاوز الإشكالات القانونية التي يطرحها تطبيق النصوص القانونية المرتبطة بالتعليم الأولي.

تجميع النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالتعليم الأولي أو التعليم ما قبل المدرسي تسهيلا لعملية الاطلاع عليها.

العمل على تعميم التعليم الأولي بصفة فعلية، وإدراجه تحت إشراف الوزارة الوصية، وجعله تعليما متجانسا غير خاضع للتصنيفات المتعددة والإشراف المتنوع.

إحترام الآجال التي التزمت بها الدولة في القانون – الإطار فيما يتعلق بتعميم التعليم الإلزامي في أفق ست سنوات (المادة 20)، وتأهيل المؤسسات في أفق ثلاث سنوات وسد الخصاص في أفق ست سنوات (المادة 22).

مراجعة وإعادة صياغة جميع النصوص التشريعية والتنظيمية ذات الصلة بالتعليم الأولي، وتكييفها مع النصوص التشريعية والتنظيمية التي ستصدر مستقبلا تفعيلا للمقتضيات الواردة في قانون الإطار 51.17 [28]

إعطاء مدلول حقيقي لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بالنسبة لجميع أطفال المغاربة في التعليم الأولي باعتباره الركيزة الأساسية للمراحل الموالية من التعليم. والحد من الفوارق بين المؤسسات على مستوى المناطق وعلى مستوى البرامج والمناهج، وعلى مستوى البنيات التحتية والتجهيزات[29].

العمل على تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير، مع ما يتماشى وخصوصية التعليم الأولي. وهذا يتطلب تكوين خاص بالعاملين بهذا المستوى.

تحديد أهداف التعليم الأولي باستحضار خصوصية الطفل في هذه المرحلة من عمره، إذ أن دمج التعليم الأولي في التعليم الابتدائي ليشكلا معا « سلك التعليم الابتدائي» كما تنص على ذلك المادة 8 من قانون الإطار، لا ينبغي أن يؤدي إلى انزلاقات فيما يتعلق بإسناد مستوى التعليم الأولي لأي كان من الأطر العاملة بالمؤسسة.

فرض رقابة مالية و وضع حد للفوضى التي تعرفها مؤسسات التربية والتعليم والتكوين الخاصة، من حيث فرضها لرسوم التسجيل والتامين والدراسة، وذلك من خلال إصدار المرسوم المتعلق بتحديد المعايير والسهر على تطبيق مقتضياته بشكل فعلي من طرف القطاع الوصي.

مراجعة المقاربات والبرامج والمناهج البيداغوجية المرتبطة بالتعليم الأولي، وذلك بما يتماشى وتنمية الجانب السيكوحركي للطفل.

---

[27] المملكة المغربية، البرلمان، مجلس المستشارين، التعليم الأولي بالمغرب في أفق سنة 2030، منشورات مركز الدراسات والبحوث في الشؤون البرلمانية بدعم من مؤسسة وستمنستر للديمقراطية.

[28] وذلك تطبيقا لأحكام المادة 59 من القانون الإطار التي تنص على أنه يتعين على الحكومة وضع برمجة زمنية محددة في ثلاث سنوات لإعداد هذه النصوص.

[29] التزمت الدولة بإنجاز برنامج وطني لتأهيل المؤسسات في أفق ثلاث سنوات (المادة 22 من القانون الإطار 51.17)

لائحة المراجع

كتب ومنشورات

عبد الحكيم، حجوجي (مدير إقليمي سابق)، في تقديمه لكتاب عبدالله، وخلفن،،» التعليم الأولي بالمغرب رؤية عن قرب»،دار القلم، الرباط، الطبعة الأولى 2018.

المملكة المغربية، البرلمان، مجلس المستشارين، التعليم الأولي بالمغرب في أفق سنة 2030، منشورات مركز الدراسات والبحوث في الشؤون البرلمانية بدعم من مؤسسة وستمنستر للديموقراطية

المملكة المغربية، البرلمان، مجلس المستشارين، التعليم الأولي بالمغرب في أفق سنة 2030، منشورات مركز الدراسات والبحوث في الشؤون البرلمانية بدعم من مؤسسة وستمنستر للديمقراطية

نصوص تشريعية وتنظيمية

1. الدستور، صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.11.91 بتاريخ 27 من شعبان 1432 ه (29 يوليو 2011)، ج ر عدد5964 مكرر بتاريخ28 شعبان1432ه، (30 يوليو 2011).
2. القانون التنظيمي رقم 113.14 يتعلق بالجماعات الصادر بموجب الظهير الشريف رقم1.15.85 صادر في 20 رمضان 1436 (7 يوليوز 2015).
3. القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019)، الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 (19 غشت 2019)
4. القانون 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي، الصادر بموجب الظهير الشريف رقم 1.00.201 (19 ماي 2000)، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000
5. القانون 15.01 المتعلق بكفالة الأطفال المهملين الصادر بموجب الظهير الشريف رقم 1.02.172 صادر في فاتح ربيع الآخر1423 (13 يونيو 2002، الجريدة الرسمية عدد 5031 بتاريخ 19 غشت 2002.
6. القانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.02.09 بتاريخ 29 يناير 2002، الجريدة الرسمية عدد 4977 بتاريخ 11 فبراير2002.
7. القانون رقم 40.04 بمثابة النظام الأساسي لدور الحضانة الخاصة الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.08.77 بتاريخ 20 أكتوبر 2008،
8. القانون رقم 14.05 بشأن شروط فتح وإدارة مؤسسات الرعاية الاجتماعية وتدبيرها الصادر بموجب الظهير الشريف رقم 1.06.154 في
9. المرسوم رقم 2.00.1014 بتطبيق القانون 05.00 بتاريخ 22 يونيو 2001، الجريدة الرسمية عدد 4918– 27 ربيع الاخر (19 يوليوز 2001).
10. المرسوم 2.08.678 صادر في 25 من جمادى الأولى 1430 (21 ماي 2009) بتطبيق احكام القانون رقم 40.04 بمثابة النظام الأساسي لدور الحضانة الخاصة.
11. المرسوم 2.05.1273 صادر في 29 من شوال 1426 (2 دجنبر 2005) بتكليف وزير الأوقاف والشؤون الإسلامية بتحديد كيفيات تطبيق أحكام القانون رقم 13.01
12. المرسوم رقم 2.00.1015 صادر في 29 من ربيع الأول 1422 (22 يونيو 2001) بتطبيق القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي
13. قرار لوزير التربية الوطنية رقم 2071.01 صادر في 7 رمضان 1422 (13 نونبر 2001) بشأن النظام المدرسي في التعليم الأولي والابتدائي والثانوي، الجريدة الرسمية عدد 4985 بتاريخ 11 مارس 2002
14. قرار لوزير التربية الوطنية والشباب رقم 1535.03 صادر في 21 من جمادى الأولى 1424 (22 يوليوز

2003) بتحديد الالتزامات التربوية لمؤسسات التعليم الأولي والوثائق الواجب الإدلاء بها من طرف المديرين والمربين العاملين بهذه المؤسسات، الجريدة الرسمية عدد –5164 2 شوال 1424 (27 نونبر2003).

15. قرار لوزير الأوقاف والشؤون الإسلامية رقم 874.06 صادر في 5 ربيع الآخر 1427 (3 ماي 2006) بتحديد كيفيات منح الترخيص بفتح مؤسسة للتعليم العتيق أو توسيعها أو إدخال تغييرات عليها، الجريدة الرسمية عدد 5449 الصادرة في 21 غشت 2006.

اتفاقيات وتوصيات

اتفاقية حقوق الطفل لسنة 1989، منشورة في ج. رعدد: 4440 بتاريخ 19 دجنبر1996 وذلك بموجب الظهير الشريف رقم 1.93.363 المؤرخ في 21 نونبر 1996

توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب.

توصيات المؤتمر العربي الاقليمي حول تطوير السياسات والممارسات في مجال الطفولة المبكرة، القاهرة، فبراير 2004

توصيات الندوة البرلمانية المغربية حول الطفولة، تونس،فبراير 2006.

توصيات المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، حول « الطفولة المبكرة في عالم متغير»، القاهرة 2006.

ISSN : 2550-5246

إدراك طفل التعليم الأولي لحروف اللغة العربية الصعوبات والحلول

الحسن عبد النـــوري
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات، الفرع الإقليمي سطات
eabedenouri@gmail.com

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه طفل التعليم الأولي في إدراك حروف اللغة العربية والتعرف عنها، سواء كانت منفردة أو داخل كلمات والحلول الكفيلة بتذليل تلك الصعوبات. وتجدر الإشارة إلى أن إدراك الحروف (الإدراك البصري خاصة) يستلزم من الطفل تنظيم فكره وفق قدرات ومهارات ذهنية وحس حركية ووجدانية.... وبتوظيف تقنية الاستمارة توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- صعوبة إدراك وتعرف طفل التعليم الأولي لحروف اللغة العربية المتشابهة في الشكل، سواء المنتمية للعائلة الواحدة (عائلة الباء، عائلة الحاء، عائلة العين...) أو الثنائية (ف، ق، س. ش، د. ذ...).
- يجد طفل هذه المرحلة صعوبة في إدراك الحروف المتقاربة في الشكل والتعرف عنها خاصة إذا كانت في وسط الكلمة، مقارنة بموقعها في البداية أو النهاية (ا. ـــلـــ، ـــثـــ. ـــشـــ، ـــفـــ. ـــغـــ، ـــنـــ. ـــثـــ...).
- صعوبة إدراكه للحروف المتقاربة في النطق والتعرف عنها (ت. ط، ق ـ ك، ر ـ ل، ء. ع، د. ض...).
- سهولة إدراكه للحروف الخالية من النقط وسرعة التعرف عنها، مقارنة بالحروف التي لها نقط، والحروف المتوافرة على نقطة واحدة أبسط وأسرع في الإدراك والتعرف من الحروف المتضمنة لنقطتين؛ وهذه الاخيرة أسرع وأبسط في الإدراك والتعرف مقارنة بالحروف التي لها ثلاث نقط. ثم ان الحروف المحتوية على نقط من الأسفل أسهل في الإدراك والتعرف من الحروف التي لها نقط من الأعلى.

الكلمات المفتاحية: طفل التعليم الأولي- الإدراك البصري- مهارة التعرف- حروف اللغة العربية.

La perception de l'enfant préscolaire des lettres de la langue arabe Les difficultés et les solutions

Résumé :

Le but de cette étude est d'explorer les difficultés de la perception et l'identification des lettres de la langue arabe chez l'enfant préscolaire, qu'elles soient individuelles ou dans les mots, ainsi que les solutions pour surmonter ces difficultés. Dans ce cadre nous avons réalisé un questionnaire au profit des éducatrices au préscolaire.

Cette étude a conclu les résultats suivants:

1- L'enfant préscolaire a des difficultés de perception et d'identification des lettres de forme similaire de la langue arabe (les lettres de la même famille, les lettres binaires).

2- L'enfant confond la perception et l'identification des lettres convergentes dans la forme, surtout au milieu du mot par rapport au début ou à la fin.

3- Difficultés de percevoir et d'identification les lettres convergentes dans la prononciation.

4- L'enfant perçoit et identifie facilement et rapidement les lettres sans points, par rapport à qui ont des points. Et les lettres qui ont un point est plus facile de percevoir et d'identifier qui ont deux ou trois points. Et la même chose avec les lettres qui ont des points en bas par rapport en haut.

Les mots clés : L'enfant Préscolaire- La Perception Visuelle- Identification des lettres- Les Lettres de la Langue Arabe.

مقدمة:

لقد اضحت اللغة ومهاراتها مجالا خصبا لكثير من الأبحاث والدراسات الحديثة، التي تنتمي لفروع علمية متعددة ونخص بالذكر علم النفس المعرفي وعلم النفس اللساني وديدكتيك اللغات.... إن إدراك حروف اللغة نتاج لتفاعل مستويات متعددة ومختلفة، سواء تعلق الامر بالمستوى الذهني (تمثلها ذهنيا) أو بالمستوى الحسي (إدراكها بصريا) او بالمستوى الحركي (رسم اشكالها بدقة وفق مواقعها في الكلمة...)، إضافة إلى المستوى النفسي/ الوجداني. ولهذا تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف الصعوبات التي يواجهها طفل التعليم الأولي في إدراكه لحروف اللغة العربية، واقتراح بعض الحلول الكفيلة لتخطي تلك الصعوبات. ويضم هذا العمل الإطار النظري والدراسات السابقة حول الموضوع، ويليه اجراءات الدراسة ثم نتائجها، لينتهي بخلاصة وتوصيات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1 - الإدراك البصري لحروف اللغة ودوره في الإعداد لنشاط القراءة في التعليم الأولي:

1-1- تعريف الإدراك البصري:

الإدراك عملية ذهنية معقدة، تشترك فيها مختلف عمليات نقل المثيرات الحسية من الحواس إلى الجهاز العصبي المركزي وتأويلها وتنظيمها في فئات أو أنماط واكسابها معنى في الوقت نفسه. (منصور والأحمدي، 2003، ص: 6).

وتعتبر حاسة البصر أهم مصادر الإدراك ويعرف بالإدراك البصري، ويحدث هذا الأخير انطباع الصور المرئية على شبكة العين، واتصال مثيرات هذه المرئيات بالجهاز العصبي المركزي، الذي يفسرها من حيث الشكل واللون والحجم ويمنحها معنى.

وعموما يعني الإدراك البصري القدرة على تنظيم وتفسير المنبهات الحسية في ضوء الخبرات السابقة...، بالاعتماد على عمليات نشيطة أساسها التقاط معلومات المنظومة البصرية للشيء المدرك. وتتضح أهميته تربويا بآعتباره شرطا أساسيا في عملية التعلم واسترجاع المعلومات، ويتطلب نمو القدرة الإدراكية البصرية تزايدا تدريجيا متصاعدا إلى جانب القدرة المتزايدة لتسجيل تلك المعلومات الصادرة من الشيء المدرك. (ربيع وعامر، 2016، ص: 13)

2-1 نظريات الإدراك البصري لحروف اللغة:

تعد الحروف الحجر الأساس لإعداد مهارتي القراءة والكتابة وتعلم المواد الدراسية الأخرى، خاصة في التعليم الأولي وفي السنوات الأولى من التعليم الابتدائي. ونظرا لتعدد النظريات التي فسرت إدراك حروف اللغة، سنعرض فقط لأهمها وهي نظرية الخصائص أو السمات المميزة. (السيد ومحمد بدر، 2001، ص: 70 – 72)

تفترض نظرية السمات المميزة»-Distinctives fea tures theory» أن كل حرف يتألف من قائمة من الملامح أو السمات التي تميزه عن غيره وتمنحه طابعا خاصا به (Solso 98).

ويشكل إدراك حروف اللغة والتعرف عنها أول صعوبة يواجهها طفل التعليم الأولي، ولكي يتخطى هذه الصعوبة يقوم بتمثلها ذهنيا، معتمدا على مصفوفة «Matrice» من السمات المميزة الخاصة بكل حرف والتي تميزه عن باقي الحروف الأخرى.

وعندما يأتلف الحرف (الشكل) مع حرف آخر على الأقل (الأرضية) يطرح الطفل مجموعة من الافتراضات التي تميزه عن الحروف الأخرى، ويبني القواعد المميزة التي تساعده على خلق نماذج مجردة عن أبجدية لغته، حروف اللغة العربية. (الصايع، 2008). يتشكل الحرف «H» على سبيل المثال من خطين عموديين بزاوية مقدارها 90 درجة... في حين يتكون الحرف«A» من خطين مائلين بزاوية مقدارها 45 درجة... وإذا أخذنا على سبيل المثال الحروف العربية «ص- ض- ط- ظ»، فيفترض أن طفل التعليم الأولي يميز بينها بآعتماد السمات المميزة الآتية: + خط دائري شيئا ما، + أو – خط عمود إلى الأعلى، + أو – نقطة في الأعلى...؛ وينطبق هذا الإجراء المفترض على كل الحروف المتشابهة (أسرة الباء وأسرة الحاء...). والحروف الثنائية (ف. ق، س. ش...) والمنفردة (ك، ل..). ثم يدرك حرف الكاف بصريا اعتمادا على العناصر الإدراكية (سماته المميزة) الآتية: خطان مائلان وخط أفقي مستقيم تربط بينهما زاويتين حادتين....

ويلاحظ أن لكل نمط من أنماط الحروف خصائص تميزه عن حرف آخر، مثلا يشتمل على زاوية حادة أو دائرة أو قوس مفتوح إلى اليسار أو نقاط.... مثلا يدرك حرف الدال باعتباره خطا أفقيا مستقيما يتقاطع معه خط مائل منحني لليسار، ويتألف حرف الواو من خط مقوس مفتوح من الأعلى واليسار وتعلوه دائرة مغلقة. في حين حرف الراء عبارة عن خط مقوس مفتوح من الأعلى دون الدائرة المغلقة في أعلاه، وما يميز حرف الواو عن حرف الراء هو الدائرة في أعلى القوس في الواو... (الزعبي والحمداني، 2007، ص: 46)

كما يعمل ذهن الطفل على توظيف آليات معرفية وظيفتها تحليل ملامح الحروف التي يتفاعل معها ويقارنها مع ملامح حروف مكتسبة ومخزنة في ذاكرته. ويستخلص، في ضوء هذه المقارنات، الملامح العامة والخاصة المميزة للحرف الواحد؛ التي على أساسها يدرك الحرف الهدف إدراكا بصريا نهائيا. وتفترض هذه النظرية أن الخصائص المميزة للحرف تبقى تابثة

سواء كان الحرف منفردا أو داخل الكلمة أو مدونا باليد أو مطبوعا. Anderson 95

وتنسجم نظرية الخصائص المميزة مع بعض الشواهد الفسيولوجية منذ الستينيات من القرن الماضي، وخير دليل على ذلك دراسة Hubel et Wiesel 65 التي بينت أن بعض الخلايا في القشرة الدماغية تختص بالاستجابة للخطوط العمودية فقط دون الاستجابة للخطوط الأفقية أو المائلة. لذا يستنتج أن الدماغ يقوم بتحليل خصائص حروف اللغة والتعرف عن نمطها Margaret 1992 (الزعبي والحمداني، 2007، ص: 48).

2 - العوامل المؤثرة في إدراك حروف اللغة:

تؤثر عوامل متعددة في إدراك حروف اللغة، ويمكن تصنيفها في المجموعات الرئيسة الثلاث (المغربي كامل، 2004، ص: 94):

أ- مجموعة العوامل المتعلقة بالشكل أو الحرف: تجعل الخصائص الشكلية الحرف متميزا عن غيره وتزيد من احتمال إدراكه والتعرف عنه بيسر وبعمق. ومن بين هذه الخصائص: خاصية الحجم، لذا لا بد أن يحظى الحرف الهدف بميزة البروز مقارنة بالحروف غير المقصودة. ثم خاصية التباين (اللون- وجود النقط أو غيابها وعددها...) والتكرار وخاصية الألفة. ويعد عامل التشابه والاختلاف من العوامل المهمة في سرعة إدراك الحروف والتعرف عنها، إذ الحرف الذي يقع بين حروف متشابهة يصعب إدراكه بشكل صحيح مقارنة بالحرف المندمج مع حروف مختلفة.

ب- العوامل المتعلقة بالفرد: هي مجموعة من الخصائص التي يحملها الفرد في ذاته، وتؤثر في انتباهه وإدراكه للحروف؛ ولهذا يختلف الأطفال في إدراك حروف اللغة وسرعة التعرف عنها نظرا لاختلاف خصائصهم الذاتية (قدرة الحواس، الدافعية، الخبرة والاستعداد الذهني...).

وعموما، إن توضيح الكيفية التي يدرك بها طفل التعليم الأولي الحروف والكلمات هي التي تكشف لنا عن الطريقة التي سينهجها في الإعداد لفعل القراءة واكتساب مهاراتها في المستويات القادمة.

3 - صعوبات إدراك طفل التعليم الأولي لحروف اللغة العربية:

يعد الحرف من العناصر الأساسية في تأليف البنية اللغوية، مفردة كانت أو جملة، وهو العنصر الأصغر في هذا البناء. ويتكون كل تركيب لغوي من عدة بنيات مفردة متباينة الحروف والأصوات، ومرتبطة مع بعضها البعض في سياق خاص لأداء معنى عام؛ ومحور هذا الربط لأوصال التركيب هو الحروف(يحياوي 2017). ومن يريد تعلم لغة بفكرها وثقافتها ومهاراتها اللغوية (القراءة والكتابة خاصة) يجب عليه التمكن من منظومة حروفها بين ائتلافها وتنافرها.(أحمد صدقي الدجاني 2017)

ويحتوي النظام الأبجدي للغة العربية على عائلات من الحروف (عائلة الباء، عائلة الحاء، عائلة الصاد) وعلى حروف ثنائية متشابهة في الشكل(ف. ق، ر. ز، ع. غ، س. ش....) و حروف مفردة(ا. و. ه. م. ك....).

ويقف التشابه بين الحروف سواء حروف العائلات السابقة أو الحروف الثنائية مانعا أمام إدراكها بشكل سليم ومتكامل وسهولة التعرف عنها لاحقا، وهذا ما قد يربك طفل التعليم الأولي في الإعداد لنشاط القراءة بيسر وفعالية (نبيل وآخرون 2007). وتضاعف الحروف المتشابهة من زمن إدراكه البصري وانتباهه وتركيزه، وتثقل كاهل ذهنه للكشف عن السمات المميزة بينها ومحاولة استثمار خبراته السابقة ومخزون ذاكرته المباشرة (البصرية) أو طويلة الأمد. مما ينتج عن هذه العملية الذهنية (الإدراكية) عدم

اكتراث الطفل بهذا النشاط، لأنه في مأزق التمييز الإدراكي البصري بين الحروف المتشابهة، ويزيد الأمر تعقيدا إذا لم يجد مساعدة علمية وعملية دقيقة وفعالة من قبل المربية أو المربي. (الصايع، 2008)

وتشكل الحروف المتوافرة على النقط عبئا ادراكيا مقارنة بالحروف الخالية منها، والحروف ذات النقطة الواحدة والنقطتين أسرع في الإدراك والتعرف من الحروف ذات النقاط الثلاث، والحروف المتضمنة لنقطتين أسرع إدراكا من الحروف التي لها نقطة واحدة؛ إضافة إلى أن الحروف المتضمنة لنقط من الأسفل أسرع في الإدراك والتعرف من الحروف المتوافرة على نقط من الأعلى. (الزعبي والحمداني 2007).

كما يشكل تغير رسم أو شكل الحرف الواحد بحسب موقعه في الكلمة (البداية، الوسط، النهاية) عائقا كبيرا أمام طفل التعليم الأولي لإدراك حروف اللغة العربية والتعرف عنها، ويؤدي هذا الأمر في الغالب إلى التشويش الإدراكي بين هذه الحروف وحروف أخرى خاصة في وسط الكلمة (عبد الصمد السكاف، 2017، ص: 37). لا يستطيع، على سبيل المثال، الطفل الفصل إدراكيا بين الألف واللام وبين الفاء والغين في وسط الكلمة وبين اللام والراء وبين الهاء والتاء المربوطة في نهايتها .... (نبيل وآخرون، 2007)

وقد يؤثر الإدراك السمعي الناقص لحروف اللغة العربية في إدراكها البصري تأثيرا سلبيا، لأن ثمة علاقة مباشرة وتفاعلية بين هذين النمطين. وخير دليل على ذلك صعوبة إدراك الطفل لبعض الحروف المتقاربة من حيث صفاتها في النطق، مثلا بين حرفي التاء والطاء وبين السين والصاد وبين القاف والكاف... (عبد الصمد السكاف، 2017، ص: 37).

ولتذليل هذه الصعوبة، لابد من اتساع صدر المربية / المربي ومساعدة الأطفال على تجاوزها من خلال الوقوف بوعي حول أهمية العلاقة بين جانبي النطق والشكل/ الرسم للحرف الواحد (الحروف المتشابهة خاصة)، وتركيب هذه الحروف في كلمات وحث الأطفال على نطقها نطقا صحيحا. و»لكي يبرز الشكل أو الحرف أكثر لدى الطفل لابد أن ينظم وفق قوانين خاصة، قوانين الجشطلت. (محمود عبد الحليم ومحمد عبد المنعم، 2007، ص: 370)

منهجية البحث:

1- إشكالية الدراسة:

تنص الكفاية الثالثة من الإطار المنهاجي للتعليم الأولي أن طفل هذه المرحلة يجب أن يكون مستعدا لاكتساب أدوات التعبير اللغوي والتواصل، مما يساعده على القراءة والكتابة فيما بعد. ومن أهم مستويات هذه الكفاية ما يلي:

- أن يكون طفل التعليم الأولي قادرا على تعرف الأصوات ونطقها واستعمالها في سياقات التعبير والتواصل الشفهي.
- أن يكون قادرا على تعرف وإدراك الحرف صوتا ورسما في كلمات أو جمل وتهجيته.
- أن يكون قادرا على تخطيط أشكال الخطوط ورسم الحروف في وضعياتها المنفردة. (الإطار المنهاجي للتعليم الأولي، 2018، ص:34)

ونظرا لأهمية الإعداد لنشاط القراءة لدى طفل التعليم الأولي ودور إدراك الحروف في بناء المفردات اللغوية واكتساب الكفاية اللغوية، ارتأت هذه الدراسة أن تبحث في المشكلة الآتية:

ماهي الصعوبات التي تواجه طفل التعليم الأولي في إدراكه لحروف اللغة العربية والتعرف عنها؟ وماهي الحلول التي يمكنها أن تساعده على تذليل تلك الصعوبات؟

2- فرضيات الدراسة:

- تعود صعوبة إدراك حروف اللغة العربية من قبل طفل التعليم الأولي إلى تشابهها في الشكل/ الرسم.
- لا يشكل اختلاف شكل حروف اللغة العربية وفق موقعها في الكلمات (البداية، الوسط، النهاية)، أي صعوبة على مستوى الإدراك والتعرف لدى طفل التعليم الأولي.
- تعود صعوبة إدراك بعض حروف اللغة العربية من قبل طفل التعليم الأولي إلى التشابه من حيث سماتها الصوتية.
- قد تختلف صعوبات إدراك حروف اللغة العربية والتعرف عنها بحسب عدد نقاطها (نقطة واحدة، نقطتان، ثلاث نقط) ومواقعها (من الأسفل، من الأعلى).

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن بعض الصعوبات التي يواجهها طفل التعليم الأولي في إدراكه لحروف اللغة العربية والتعرف عنها، سواء تعلق الأمر بطبيعة الحرف (متشابه، متقارب، مختلف في الشكل) أو من حيث مواقعها في الكلمة (البداية، الوسط، النهاية) أو من حيث وجود النقط أو غيابها (عدد النقط، مواقعها) وسبل الحد من هذه الصعوبات.

4- تقنية جمع المعطيات:

وظف الباحث تقنية الاستمارة لجمع معطيات هذه الدراسة، وضمت ثمانية عشر سؤالا فرعيا (أسئلة مغلقة ومفتوحة)، لتجيب عن مشكلة الدراسة وفرضياتها.

5- عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة عشرين مربية تزاولن بالتعليم الأولي في خمس مؤسسات تربوية خاصة بالوسط الحضري، بالمديرية الإقليمية سطات وتتراوح تجربتهن بين سنة واحدة وست سنوات.

نتائج الدراسة والتحقق من الفرضيات:

قبل سرد نتائج هذه الدراسة، لابد من التذكير بأن 80% من العينة أكدت أن طفل التعليم الأولي يواجه صعوبات كبيرة في إدراكه لحروف اللغة العربية والتعرف عنها بشكل دائم (السؤال الأول من الاستمارة)، ومن هنا نستنتج ضرورة وأهمية البحث في هذا الموضوع وإشكالاته المعرفية والإدراكية والحس حركية والنفسية.

- **الفرضية الأولى:** تعود صعوبة إدراك حروف اللغة العربية من قبل طفل التعليم الأولي إلى تشابهها في الشكل/ الرسم.

كشفت نسبة 95% من المربيات أن طفل التعليم الأولي يواجه صعوبات كبيرة لإدراك حروف اللغة العربية المتشابهة في الشكل، مما يمنع عملية التعرف عنها مرة أخرى خاصة الحروف المتشابهة (عائلة الباء، عائلة الحاء وعائلة الصاد)، في حين لا تشكل الحروف

الثنائية (ق. ف، ر. ز، د. ذ، س. ش...) والحروف المختلفة الفردية صعوبات لإدراكها والتعرف عنها إلا ناذرا.

ويعود سبب صعوبة إدراك الحروف المتشابهة والتعرف عنها مقارنة بالحروف الأخرى، لكونها تبعث بمعلومات وخصائص متشابهة؛ مما يضاعف من إدراكها بصريا (العبء البصري) ولو كانت مألوفة للطفل (مشتتات الإدراك البصري).

ويقل في المقابل العبء الإدراكي بزيادة الخصائص المساعدة على بروز الحرف المستهدف بتنويع حجمه وتغيير لونه...، لأن جهاز الطفل البصري يقوم بمعالجة الألوان بشكل أفضل من معالجته للمعلومات البصرية؛ وتساعده على إدراك الحروف وتحديد ملامحها وشكلها وموقعها... وكلما زاد العبء الإدراكي تضاعف استهلاك العمليات المعرفية أكثر (طاقة الانتباه والتركيز...). إذن كلما كان الحرف بارزا سواء من حيث اللون أو الحجم أو الاختلاف مع الحروف الأخرى كلما كان إدراكه يسيرا والتعرف عنه سريعا.

وفي إطار قوانين الإدراك البصري لدى المدرسة الجشطلتية، حيث يميل الطفل وفق قانون التماثل إلى إدراك الأجزاء المتماثلة (الحروف المتماثلة) على أنها تشكل مجموعة، وهذا ما يزيد من صعوباته الإدراكية. إضافة إلى قانون التقارب، بحيث يتجه الطفل إلى إدراك الحروف المتقاربة سواء في الشكل إو الصوت.... وقد يكون هذا التقارب في أغلب الأحيان مشتتا لإدراكه. (عبد الحليم منسي ومحمد عبد المنعم 2008).

ومن هنا نستنتج أن هذه الفرضية تحققت بنسبة عالية.

- **الفرضية الثانية:** لا يشكل اختلاف شكل حروف اللغة العربية وفق مواقعها في الكلمات (البداية، الوسط، النهاية)، أي صعوبة على مستوى الإدراك والتعرف لدى طفل التعليم الأولي.

أقرت نسبة 90% من العينة أن إدراك الحرف والتعرف عنه لا يتأثر سواء كان في بداية الكلمة أو في نهايتها، لكن بعض حروف اللغة العربية تضيف عبئا بصريا مضاعفا لدى الطفل إذا كانت في وسط الكلمة. كما تكتب هذه الحروف في غالب الأحيان بشكل مختلف تماما إذا كانت مفردة أو في البداية أو في النهاية، مما يجعل الطفل مرتبكا في إدراك الحرف نفسه والتعرف عنه. وعلى سبيل المثال يخلط الطفل غالبا بين: الألف واللام، بين الثاء والشين، بين الفاء والغين..... (نبيل وآخرون، 2007)

ولمعالجة هذه الصعوبة لابد من تنبيه الطفل إلى تغير كتابة/ رسم الحروف بحسب مواقعها في الكلمة، بتوظيف الألوان وتغيير في الحجم (ضيق، عريض..) والتركيز على أشكال الخطوط (مغلق، مفتوح، أفقي، عمودي) وعلى معلومات المكان (يمين، يسار، أعلى، أسفل) وعلى الأشكال (دائرة، مثلث، مربع...).

ولهذا فهذه الفرضية لم تتحقق بشكل كبير، ويبقى البحث في معالجتها مفتوحا بتوظيف تقنيات واجراءات منهجية أخرى.

- **الفرضية الثالثة:** تعود صعوبة إدراك بعض حروف اللغة العربية من قبل طفل التعليم الأولي إلى التشابه من حيث سماتها الصوتية.

أقرت نسبة 100% من العينة أن طفل التعليم الأولي يواجه صعوبات كبيرة في إدراك حروف اللغة العربية المتشابهة على مستوى النطق، نظرا لتقارب صفات مخارجها. لذا يجب نطقها من قبل المربية/ المربي من مكانها السليم (مخارج الحروف) وتنبيه الطفل

إلى ذلك، والتركيز على الربط بين إدراكها السمعي وإدراكها البصري. وقدمت العينة مجموعة من الحروف التي يجد الطفل صعوبات كبيرة في إدراكها السمعي، مما يؤثر في إدراكها البصري وضبط رسمها/ شكلها، و هي: ت. ط، س. ص، د. ض، ذ. ط، ق. ك، ل. ن، ر. ل، م. ن....

ولهذا نستنتج أن هذه الفرضية تحققت بشكل دال وواضح.

- **الفرضية الرابعة:** قد تختلف صعوبات إدراك حروف اللغة العربية والتعرف عنها بحسب عدد نقاطها (نقطة واحدة، نقطتان، ثلاث نقط) ومواقعها (من الأسفل، من الأعلى).

أكدت نسبة 100% من العينة أن الحروف غير المتوافرة على النقط سهلة في الإدراك والتعرف مقارنة بالحروف الخالية من النقط، فحرف الحاء مثلا أسهل في الإدراك والتعرف من حرفي الجيم والخاء؛ لأن النقطة تزيد من تركيز وانتباه الطفل للحرف الهدف وتحليل خصائصه واستنتاجها من جهة وخلطه لهذين الحروف (الجيم والخاء مثلا) مع بعض الحروف التي لها خاصية النقط (سواء من الأعلى أو من الأسفل) ولو كانت مختلفة معها في الشكل. وكشفت نسبة 85% من المربيات أن الحروف المحتوية على نقطة واحدة (ب، ن، ض، ج...) أسهل وأسرع في الإدراك والتعرف مقارنة بالحروف المتوافرة على نقطتين (ت، ق، ي..)، لأن النقطتين قد تماثل حركة الفتحة من وجهة نظر الطفل (إدراكه) ؛ مما يدفعه إلى تحليل بصري شامل ومتعدد لسمات كل حروف اللغة العربية المتضمنة لنقطتين سواء من الأسفل أو الأعلى. وأكدت نسبة 80% من العينة أن الحروف بنقطتين أسهل في الإدراك والتعرف من الحروف التي تتوافر على ثلاث نقط (ث، ش)، وقد يدرك الطفل هذه النقط الثلاثة على أنها نقطة واحدة فقط، مما يشوش على إدراكه النهائي للحرف ويجعله في حالة من الارتباك والخلط مع بعض الحروف التي لها نقطة واحدة. وارتأت نسبة 95% من العينة أن الحروف المتوافرة على النقط من الأسفل (ي، ج، ي...) أسرع وأسهل في الإدراك والتعرف من الحروف المحتوية لنقط من الأعلى (خ، ت، ن..)، لأن المنطقة العلوية لحروف اللغة العربية تحوي خصائص مميزة كثيرة مقارنة بخصائص المنطقة السفلية. إذن كلما زادت السمات المميزة للحرف تضاعفت مدة إدراكه والتعرف عنه، وشكلت مجهودا إضافيا للطفل (العبء الإدراكي).

وهذا ما تؤكده دراسة الزعبي والحمداني 2007، بالرغم من وجود بعض الاختلاف فيما يخص سرعة إدراك الحروف التي لها نقطتين مقارنة بالحروف الحاملة لنقطة واحدة.

من هنا نستنتج أن هذه الفرضية لم تتحقق بشكل كلي، والبحث مفتوح بتوظيف اجراءات أخرى.

خلاصة وتوصيات:

قاربت هذه الدراسة اشكالية إدراك حروف اللغة العربية والتعرف عنها وما تطرحه من صعوبات لدى طفل التعليم الأولي والحلول المساعدة على تجاوزها.

وانطلاقا من هذه الدراسة استنتجنا أن إدراك حروف اللغة العربية والتعرف عنها يشكل صعوبة كبيرة أمام طفل التعليم الأولي، وخاصة الحروف المتشابهة التي تنتمي إلى عائلة واحدة (عائلة الباء، عائلة الحاء، عائلة العين..). كما أن موقع بعض الحروف في وسط الكلمة يقف حجرة عثرة أمام إدراكها والتعرف عنها بشكل سليم ودقيق، ولو كانت هذه الحروف مختلفة (ـعـ. ـفـ، ا. ـلـ، ـثـ. ـشـ....). ونخلص أيضا أن صعوبة تحديد الصفات الصوتية

للحروف (إدراكها السمعي) يؤثر سلبا في إدراك طفل هذه المرحلة للحروف المتقاربة في النطق والتعرف عنها (ت. ط، ك. ق، ء. ع، ج. ز...). كما تشكل نقط الحروف العربية صعوبات إضافية تجاه طفل التعليم الأولي في إدراكها والتعرف عنها (مقارنة بحروف اللغات الأجنبية)، ويزيد العبء الإدراكي كلما تضاعف عدد نقط الحروف (نقطة واحدة، نقطتان، ثلاث نقط)؛ ويزيد الأمر تعقيدا إذا كانت هذه النقط من الأعلى (ت. ث. ف. ق...) مقارنة بالأسفل (ب. ج. ي...).

وتوصي هذه الدراسة بما يلي:

- استهلال الإعداد لنشاط القراءة في التعليم الأولي من الحروف الخالية من النقط، لأنها لا تطرح للطفل صعوبات كبيرة في الإدراك والتعرف؛ ثم تليها الحروف بنقطة واحدة ثم بنقطتين ثم بثلاث نقط.
- البدء بالحروف التي تتوافر على النقط من الأسفل ثم الحروف المتضمنة للنقط من الأعلى سواء كانت منفردة أو مدمجة في كلمة ما.
- وعي المربين والمربيات بالتعليم الأولي بأهمية الإدراك السمعي (مهارة الاستماع) للحروف، لأنه يتكامل مع إدراكها البصري.
- الانفتاح على مجموعة من التقنيات المساعدة على إدراك الحروف بآختلاف أنواعها وأشكالها والتعرف عنها بشكل سليم، ومن بين هذه التقنيات: تغيير الحجم، توظيف الألوان، توظيف الأشكال والخطوط...
- التكوين المستمر للمربين والمربيات حول الخصائص المميزة لحروف اللغة العربية لتيسير إدراكها والتعرف عنها من قبل طفل التعليم الأولي.

المصادر والمراجع:

1. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. الإطار المنهاجي للتعليم الأولي «وثيقة مرجعية موجهة للمنهاج التربوي». مديرية المناهج، مطبعة بني ازناسن، ط1، 2018.

2. أحمد صدقي الدجاني، بسمة.» الحروف العربية بين الائتلاف والتنافر في اكتساب مهارات اللغة العربية.» منظومة الحروف العربية، مركز الملك بن عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، السعودية، ط 1، 2017.

3. الصايع، حداد. التحديات اللغوية في اكتساب وتطور القراءة في اللغة العربية. الاكاديمية الوطنية للعلوم، لجنة مجال اللغة والتنوع اللغوي، 2008.

4. نبيل، عبد الهادي وآخرون. تطور اللغة عند الطفل. الأهلية للنشر الأردني، ط1، 2007.

5. السيد، علي أحمد وفائقة، محمد بدر. الإدراك الحسي البصري والسمعي. مكتبة النهضة المعرفية، مصر، ط1، 2001.

6. الزعبي، محمد علي. الحمداني، موفق محمود شوقي.» سرعة التعرف البصري على الحروف العربية استنادا إلى الخصائص المميزة لنمطها الإدراكي (دراسة تجريبية)». مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، العدد 12، يونيو 2007.

7. المغربي كامل، محمد. السلوك التنظيمي (مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة). دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن، ط3، 2004.

8. يحياوي، زكية.» الحروف والأصوات العربية بين نظرة القدماء والمحدثين». مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد 16، يناير 2017.

9. عبد الصمد السكاف، سوسن.» اشكال الحروف العربية واشكالاتها». منظومة الحروف العربية، مركز الملك بن عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، السعودية، الطبعة 1، 2017.

10. محمود عبد الحليم، منسي ومحمد عبد المنعم، عفاف. علم النفس والقدرات العقلية. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط1 2007.

11- ربيع، محمد وعامر، طارق عبد الرؤوف. الإدراك البصري وصعوبات التعلم. دار اليازوري، عمان، الاردن، ط1، 2016.

12. منصور، علي والأحمد، أمل. سيكولوجية الإدراك. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية، ط2، 2003.

13. Anderson; j. Cognitive Psychology and its implications. N.Y; Freeman 1995

14. Solso. R. Cognitive Psychology. Needham Hight; Allyn and Bacon 1998

RSIEF

إن **المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين** مجلة بحثية دولية تصدر عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدارالبيضاء- سطات.

تروم المجلة بلوغ جملة من الأهداف، وتتحدد كالآتي:

- إثارة النقاش العلمي الرصين حول أسئلة وإشكالات متصلة بالتربية والتعليم والتكوين الأساس والمستمر لأطر التدريس والإدارة والتقنيين؛
- تعرف نتائج أبحاث الفرق والمختبرات البحثية في مجال التربية والتكوين؛
- تقاسم التجارب والممارسات التعليمية والتكوينية؛
- استكشاف خطوات نوعية، بغرض تطوير الممارسات التعليمية والتكوينية وتجويدها.

تنشر المجلة موادها باللغتين العربية والفرنسية، وتصدر مرتين في السنة