الجمهورية التونسية

وزارة التربية

وزارة المرأة والأسرة وكبار السن

وزارة الشؤون الدينية

وزارة الصحة

المرجعي

البيداغوجي للتّربية قبل المدرسيّة

يونيسف
لكل طفل

الجمـهوريّة التونسيّة

المرجعي البيداغوجي للتّربية قبل المدرسيّة

ما الهدف من هذا المرجعي البيداغوجيّ؟

لو سئل أيّ مربّ يعمل بالقسم التّحضيريّ أو بروضة أطفال أو بالكتّاب عن انشغاله المهني الأساسي، لأجاب بأنّ ما يشغل باله هو تطبيق بيداغوجيا خاصّة بالتّربية قبل المدرسيّة.

فلأداء رسالته، يتوفّر للمربّي[1] المنهاجُ الذي يُوضّح الرّهانات الوطنيّة التي تصبو الدّولة التّونسيّة إلى تحقيقها: تشمل هذه الوثيقة الرّسميّة الغايات والمضامين والأنشطة وتمشّيات التّعلّم وكذلك الطّرائق والأدوات المعتمدة في تقييم مكتسبات الأطفال. ويعود إلى الفاعلين إدماج كلّ ذلك في ممارساتهم اليوميّة مستندين في ذلك إلى المجلوبات النّظريّة والعمليّة التي حصلت لهم أثناء تكوينهم الأساسيّ و/أو المستمرّ.

يعرّف فيليب ماريو Philippe Mérieu المسار ما قبل المدرسيّ كالتّالي: «... حيث يُمكن للطّفل أن يبرز كفرد، لأنّه يستطيع أن يُجازف دون أن يعرّض نفسه للخطر ولأنّه يجرؤ على التّعلّم والابتكار والتّحدّث والتّخيّل ومحاولة الفهم ومساءلة العالم والآخرين. ولا يوجد شيء «أهمّ» من كلّ ذلك.» ولغاية بيداغوجيّة صرفة، يُوضّح ماريو ما يقصد ببروز الفرد: إنّه «أدنى حركة» يقوم بها شخص ما «يضع نفسه على المحكّ» و يتخلّص من فوريّة انفعالاته ويتجاوز التّصنيفات التي تعزله في صورة معيّنة وينخرط في مسار يصل به إلى بناء ذاته ويتحمّل مخاطر تعلّمات تفتح أمامه آفاقا جديدة. هذا الفرد هو ذاك الطّفل الصّغير الذي يقتحم مساره ما قبل المدرسيّ.

يُراد من هذا المرجعي البيداغوجيّ أن يكون أداة مهنيّة تساعد على التّخطيط لنشاط الأطفال الصّغار وتنظيمه وقيادته ومتابعة النموّ الحركيّ والذّهنيّ والاجتماعيّ والحسّي لكلّ طفل بالتّعاون مع الأولياء بما ييسّر التعرّف على الحاجات الخصوصيّة لكلّ واحد منهم بشكل أفضل.

تتضمّن هذه الوثيقة جملة من الاقتراحات والنّصائح والأمثلة التّطبيقيّة ومسالك للتّفكير: ويبقى الأمر موكولا إلى كلّ مهنيّ لإدماج ذلك في ممارسته دون أن يغيب عنه أنّه في كلّ فضاء للتّعلّم تدور أحداث قصّة ما، أبطالها هم الأطفال والأولياء والمربّون.

يُراد من هذا المرجعيّ البيداغوجيّ أن يكون سندا لتفكير مشترك مع المؤطّرين البيداغوجيين ومصدرا لتبادل الآراء بين أعضاء الفريق التّربويّ. فهو يلتمس إبداع الكهول المنخرطين في الرّسالة التّربويّة لابتكار سيناريوهات متنوّعة مناسبة لكلّ سياق من سياقات الممارسة.

1. استُعملت عبارة مربّي في معناها الواسع وهي تشمل جميع المهنيّين المسؤولين عن التّربية في روضة الأطفال وفي القسم التّحضيريّ.

لمن يتوجّه؟

يتوجّه إلى كلّ الفاعلين المكلّفين بمجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات، في إطار روضة أطفال أو قسم تحضيريّ و في الكتّاب: مديرين ومربّين وأولياء ومتفقّدين ومساعدين بيداغوجيّين وشركاء بلديّين وشركاء من المحيط الاجتماعيّ أو الجمعيّاتيّ...

ما هي المصالح المعنيّة؟

كافّة المصالح التي تعنى بتربية الأطفال الصّغار سواء كانت عموميّة أو خاصّة مهما كانت مؤسّسة الإشراف.

ما هي المؤسّسات التي شاركت في إعداده؟

الهياكل الأكثر حضورا وانتشارا في تقديم الخدمات التّربويّة للأطفال الصّغار هي رياض الأطفال التي تُشرف عليها وزارة المرأة والأسرة والطّفولة وكبار السّنّ، والأقسام التّحضيريّة التي تُشرف عليها وزارة التّربية.و الكتاتيب تشرف عليها وزارة الشؤون الدّينيّة.

الاتّحاد التّونسيّ للتّضامن الاجتماعيّ هو هيكل جمعيّاتي وأحد المعنيين بمشروع المراكز المرجعيّة للتّربية قبل المدرسيّة.

قبل الشّروع في كتابة هذا المرجعي، تمّ تخصيص فترة زمنيّة هامّة لتحقيق التّناغم والتّمفصل بين مقاربات مختلف الشّركاء وتوجّهاتهم.

المبادئ المعتمدة عند كتابة هذا المرجعي:

- في خدمة حقوق الطّفل الصّغير
- يستند إلى نسق نموّ الطّفل
- يتلاءم مع مسار الطّفل ما قبل المدرسيّ في السّياق التّونسيّ: من النّموّ الشّامل للطّفل الصّغير إلى فترة تعلّم منظّمة وفق مجالات تُهيّئ بدورها إلى المقاربة بالموادّ المعتمدة في المدرسة الابتدائيّة.

✓ في علاقة بالمناهج، دون أن يغطّي محتوياتها بالكامل.

✓ يؤكّد على المسار الدّامج لذوي الاحتياجات الخصوصيّة ويعزّز المساواة بين البنات والأولاد.

الاختيارات ذات العلاقة بالعرض:

✓ الفصول:

- تتمفصل حول محاور الفعل التّربويّ الأربعة: التّخطيط والإنجاز والتّقييم والتّعديل.
- تؤكّد على التّعاون مع الأولياء.
- تقترح تمشّيا يساعد على تحليل الممارسة البيداغوجيّة.

✓ جذاذات يُمكن تصفّحها باستقلاليّة الواحدة عن الأخرى.

✓ أمثلة تطبيقيّة تمّ إعدادها لتقديم المساعدة تفسح المجال للابتكار الفرديّ دون الانغلاق ضمن نماذج.

✓ مؤشّرات للتّقييم الذّاتي لتحليل الممارسة.

يستطيع كلّ فرد الاطّلاع على هذا المرجعي حسب المحور الذي يشغل اهتمامه بالعودة إلى عناوين الجذاذات المكونة للفهرس

محـــتـويـــات المرجعي البيداغوجيّ

الجزء الأوّل : التّخطيط للتّعلّمات 9

1- التّخطيط بالمشاريع في روضة الأطفال 10

2- التّخطيط للتّعلّمات بالقسم التّحضيريّ 16

3- تصوّر مشروع بالقسم التّحضيريّ 20

4- تصوّر يوم بمؤسّسة ما قبل الدّراسة: إعداد جدول أوقات 28

الجزء الثّاني : ممارسة المسؤوليّات ومتطلّبات المهنة يوميّا 42

5- القيم و أخلاقيّات المهنة: كيف نطبّقهما؟ 43

6- تأمين انضباط إيجابيّ: قواعد العيش الجماعيّ 48

7- تبنّي سلوكات مهنيّة ملائمة لصغار الأطفال؛ التّحكّم في الصّوت والحركات. 55

8- التنبّه إلى المساواة بين البنت والولد: المفاهيم الأساسيّة ذات الصّلة 59

9- التّنبّه إلى المساواة بين البنت والولد: مقاربة عمليّة مستندة إلى النّموّ الشّامل للطّفل (من 3 إلى 6 سنوات). 62

10- التنبّه إلى المساواة بين البنت والولد: الألعاب واللّعب 66

الجزء الثّالث : العمل من أجل مسار ما قبل مدرسيّ دامج 68

11- تكييف الممارسات وفق حاجات الأطفال الذين هم في وضعيّة إعاقة 69

الجزء الرّابع : تنظيم التّعلّمات: مقاربات ملائمة للمسار ما قبل المدرسيّ 82

12- جعل اللّعب في قلب التّعلّمات 83

13- دعم الإحساس بالنّجاح لدى الطّفل: فعل فنجاح فإعادة للنّجاح 86

14- تنظيم المعلّقات الحائطيّة 90

15- تنظيم مختلف أنماط الأنشطة: موجّهة ومقترحة وحرّة 93

16- تنظيم تجميع الأطفال وفق النّشاط 98

الجزء الخامس : إنجاز التّعلّمات 102

17- قراءة قصّة للأطفال 103

18- تصميم حصّة أنشطة حركيّة وإنجازها 106

19- تصميم وحدة تعلّم في اللّغة الشّفويّة وإنجازها 110

20- تصميم وحدة تعلّم في الإيقاظ العلميّ وإنجازها 120

21- تصميم وحدة تعلّم في الرّياضيّات وإنجازها: تعلّم العدّ 126

22- تصميم خرجات بيداغوجيّة وتنشيطها 136

الجزء السادس : الملاحظة والتّقييم 141
23- تخيّر التّقييم الإيجابيّ 142
24- المتابعة والتّقييم والوقوف على تقدّم كلّ طفل 146

الجزء السّابع : التّعاون مع الأولياء والمحيط التّربويّ 152
25- التّعاون مع العائلات لصالح الطّفل 153

الجزء الثّامن : أدوات لتنمية الممارسة التأمّليّة 157
26- توخّي ممارسة تأمّليّة واعتماد شبكة تقييم للمعايير البيداغوجيّة الواردة بالمرجعيّ 158
27- يتأمّل مجموعة أطفاله في لحظة ما. 164

عناوين المرجعيّ

ما الهدف من هذا المرجعي البيداغوجيّ؟

1-التّخطيط بالمشاريع في روضة الأطفال

2-التّخطيط للتّعلّمات بالقسم التّحضيريّ

3-تصوّر مشروع بالقسم التّحضيريّ

4-تصوّر يوم بمؤسّسة ما قبل الدّراسة: إعداد جدول أوقات

5-القيم وأخلاقيّات المهنة: كيف نطبّقهما؟

6-تأمين انضباط إيجابيّ: قواعد العيش الجماعيّ

7-تبنّي سلوكات مهنيّة ملائمة لصغار الأطفال؛ التّحكّم في الصّوت والحركات.

8-التنبّه إلى المساواة بين البنت والولد: المفاهيم الأساسيّة ذات الصّلة

9-التنبّه إلى المساواة بين البنت والولد: مقاربة عمليّة مستندة إلى النّموّ الشّامل للطّفل (من3 إلى 6 سنوات)

10-التنبّه إلى المساواة بين البنت والولد: الألعاب واللّعب

11-تكييف الممارسات وفق حاجات الأطفال الذين هم في وضعيّة إعاقة

12-جعل اللّعب في قلب التّعلّمات

13-دعم الشّعور بالنّجاح لدى الطّفل: فعل فنجاح فإعادة للنّجاح

14-تنظيم المعلّقات الحائطيّة

15- تنظيم مختلف أنماط الأنشطة: موجّهة ومقترحة وحرّة

16-تنظيم تجميع الأطفال وفق النّشاط

17-قراءة قصّة للأطفال

18-تصميم حصّة أنشطة حركيّة وإنجازها

19-تصميم وحدة تعلّم في اللّغة الشّفويّة وإنجازها

20-تصميم وحدة تعلّم في الإيقاظ العلميّ وإنجازها

21-تصميم وحدة تعلّم في الرّياضيّات وإنجازها: تعلّم العدّ

22-تصميم خرجات بيداغوجيّة وتنشيطها

23-تخيّر التّقييم الإيجابيّ

24-المتابعة والتّقييم والوقوف على تقدّم كلّ طفل

25-التّعاون مع العائلات لصالح الطّفل

26-توخّي ممارسة تأمّليّة واعتماد شبكة تقييم للمعايير البيداغوجيّة الواردة بالمرجعيّ

27-يتأمّل مجموعة أطفاله في لحظة ما

أهداف التنمية المستدامة
١ القضاء على الفقر
٢ القضاء التام على الجوع
٣ الصحة الجيدة والرفاه
٤ التعليم الجيد
٥ المساواة بين الجنسين
٦ المياه النظيفة والنظافة الصحية
٧ طاقة نظيفة وبأسعار معقولة
٨ العمل اللائق ونمو الاقتصاد
٩ الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية
١٠ الحدّ من أوجه عدم المساواة
١١ مدن ومجتمعات محلية مستدامة
١٢ الاستهلاك والإنتاج المسؤولان
١٣ العمل المناخي
١٤ الحياة تحت الماء
١٥ الحياة في البرّ
١٦ السلام والعدل والمؤسسات القوية
١٧ عقد الشراكات لتحقيق الأهداف
أهداف التنمية المستدامة

1

الجـزء الأوّل:

التّخطيط للتّعلّمات

الجذاذة عـ1ـدد: التّخطيط بالمشاريع في روضة الأطفال

حقوق الأطفال الصّغار:

- فرص للنّموّ من خلال المشاركة والاكتشاف والممارسة

منهاج روضة الأطفال:

- مجالات نموّ الطّفل

الرّهانات:

تسمح المقاربة بالمشروع بنموّ الطّفل في مختلف الأبعاد من خلال:

- دعم تفرّد الطّفل
- تعزيز التّعلّم النّشيط
- العمل الفرقيّ
- النّموّ الشّامل
- الإنصاف والإدماج واحترام التّنوّع

ترتبط المقاربة بالمشروع بتطوّر أساليب عمل الطّفل واستراتيجيّاته. فالطّفل يرغب في اكتشاف محيطه وفهمه حتّى يفعل فيه وينخرط في مشروع (فرديّ أو لفائدة المجموعة أو الفريق) يُمثّل تحدّيا حقيقيّا ويسمح له بالمحاولات والأخطاء. وهكذا يتعلّم إنجاز المهمّة التي أُسنِدت إليه إلى نهايتها.

ينمو الطّفل وهو يكتشف محيطه الطّبيعي والحيّ والاجتماعيّ والثّقافي من خلال أنشطة يُنجزها يوميّا ومشاريع متنوّعة تُقترح عليه، وذلك بتعبئة معارفه الذّهنيّة والحسّ- حركيّة واللّغويّة والوجدانيّة والاجتماعيّة.

مسالك للفعل:

الزّمن المخصّص للتّخطيط في بداية السّنة الدّراسيّة هامّ. على المربّي أن يوجد العلاقة بين منهاج رياض الأطفال وإنجاز مشاريع تسمح بنموّ الأطفال. عند ذلك يتجلّى ابتكاره وتمكّنه المهنيّ.

يقول برتران روسال Bertrand Russell إنّ للتّربية هدفا هو «إضفاء قيمة أخرى على الأشياء مغايرة للتّسلّط، وكذلك تكوين مواطنين واعين في مجتمع حرّ، وتحقيق المصالحة بين المواطنة والحرّيّة والابتكار الفردي، ممّا يعني أن نُعامل الطّفل كما يُعامل البستانيّ نبتة صغيرة لها طبيعة خاصّة، والتي يُمكن أن تتفتّح كلّيّا إذا وفّرنا لها ما تحتاج إليه من تربة خصبة وهواء وضوء.»

إذا، ما العمل حتّى نتجنّب فرض تمشّيات انعكاسيّة على الأطفال الصّغار؟ كيف يُمكن أن نولّد هذا الشّغف بالتّعلّم؟ من خلال السعي لإعطاء مسار ورؤية للطّفل.

علينا بحمل الطّفل على الانخراط في مهامّ تأسره، لها علاقة بإنجاز مشروع مشترك مع أترابه.

تصوّر مشروع:

يتمّ بناء المشروع بطريقة تُجنّب المربّي ما يُجبره على البحث عن أنشطة لها علاقة بموضوع واحد.
بل تحمله على البحث عن أنشطة تُعزّز نموّ الطّفل في أبعاده المختلفة.
المهمّ، هو أن يكون المشروع غنيّا بالوضعيّات التّربويّة وأن ينجح المربّي في جعل الأطفال يتملّكونه.
يتطلّب العمل بالمشروع تخطيطا محكما للتّمشي المُتّخذ لتعزيز نموّ الطّفل في أبعاده المختلفة.
إنّ هذه البرمجة تُعزّز رؤيةً للتّربية متعدّدة التّخصّصات تساهم في نموّ الطّفل.

أهداف المشروع:

«نرى إذا بوضوح أنّه في مقاربةٍ بالمشروع، يبدأ الكهل، وهو يُنظّم عمله، بتحديد الكفايات التي يتوجّب على الأطفال اكتسابها لإنجاز المشروع ويبني لاحقا فقط وضعيّات التّعلّم المستهدفة لهذه الكفايات» إيفان ريمون Yvan Raymond

خصائص المشروع:

المشروع مغامرة والتزام وتحدّ ومجموعة تجارب وحقل للتعلّم.
لا بدّ أن تكون للمشروع جدوى وأن يكون له هدف معلوم. ينتهي المشروع دوما بناتج يمكن أن يكون تنظيم خرجة أو تزويق رواق أو إعداد قصّة مصوّرة أو متابعة نموّ نباتات...
تختلف مدّته وفق ما يتطلّبه تحقّق الأهداف

- ✓ «بعث رسالة للأولياء» يتحقّق في حصص قليلة
- ✓ «زراعة خضراوات» يتطلّب وقتا أكبر. هذا المشروع يُمكن أن يدوم سنة موزّعا على مراحل.

للحصص التي تخدم المشروع أهداف محدّدة ترتبط ارتباطا وثيقا بمحاور نموّ الطّفل وهي تتوزّع على امتداد المخطّط السّنويّ.

إنّ اعتماد المقاربة بالمشروع ليس هدفا في حدّ ذاته؛ على المربّي أن يولي اهتماما بمعالجة الصّعوبات المعترَضة خلال مختلف الأشغال والتي لها علاقة بأبعاد نموّ الطّفل.
المشروع لا يغزو حياة القسم باستمرار خشية أن يملّ الأطفال ذلك.

مراحل المشروع إلى حين بلوغ المنتوج النّهائيّ:

1. خلق الظروف اللّازمة لانبثاق مشروع، فمن الضّروريّ أن يكون الانخراط فيه تلقائيّا.

2. توقّع إنجاز جماعيّ في مدّة محدودة: فبيداغوجيا المشروع تعتمد على الفعل. والمشروع هو مشروع المجموعة التّربويّة: الأطفال والمربّي(ة) والمدير(ة) والأولياء. يجب أن يكون الأطفال فاعلين فيه أي:

- ✓ منتوج ملموس (بالمعنى الواسع: عرض فرجويّ، معرض لمنتوجات، نموذج مصغّر، بطاقة، تجربة علميّة، رقصة، أنشودة، ابتكار فنّي أو تقليدي، احتفال، خرجة، تظاهرة رياضيّة، لعب جماعيّ...)

- ✓ مجموعة من المهامّ تسمح لجميع الأطفال بالانخراط والقيام بدور فاعل فيها يتنوّع وفق اهتماماتهم.

3. إعداد الوسائل وضبط مراحل الإنجاز (آجال مرنة) وتحديد كيفيّة التّنظيم: فتمشّي المشروع يقتضي المرور بأنشطة لحلّ مشاكل تفسح المجال للمحاولة.

4. تحديد الهدف من كلّ نشاط من أنشطة المشروع لتنويع إمكانيّات نموّ الطّفل وتعلّمه: تواصل، حلّ مشكل، تجريب، صنع، ابتكار، تمييز، حفظ، تحكّم وتناسق في حركات الجسم، تحكّم في الصّوت، اكتشاف المحيط المدنيّ أو الاجتماعيّ، اكتشاف البيئة النّباتيّة والحيوانيّة المجاورة...

5. العودة باستمرار إلى التّوقّعات لتعديلها و/ أو تثمين التّقدّم الحاصل.

6. تقييم المشروع بالنّظر إلى ما يُحقّقه كلّ طفل في علاقة بـ:

- ✓ النّموّ المعرفيّ والذّهنيّ: العلمي والرّياضي المنطقي واللّغويّ
- ✓ النّموّ الجسميّ والحركيّ
- ✓ النّموّ الاجتماعيّ- الانفعاليّ / الأخلاقيّ والقيميّ
- ✓ النموّ الفنيّ والإبداعيّ

مثال لجذاذة إعداد مشروع تربويّ:

البنود	الوصف
عنوان المشروع	
الموارد والمراجع	
الفئة العمريّة	
مبرّرات المشروع	
الأهداف المعرفيّة (لغويّة، منطقيّة رياضيّة – علميّة)	
الأهداف الحسّ حركيّة	
الأهداف الاجتماعيّة الانفعاليّة والأخلاقيّة	
الأهداف الفنّيّة والإبداعيّة	
مدّة الإنجاز	
الشّركاء	
الفضاءات	
الوسائل اللاّزمة/ اللّوجستيك	
الأنشطة	الاستثمارات البيداغوجيّة
.....	.....
.....	.....
تتويج المشروع وإنهاؤه	.....
تقييم المشروع (تقييم ما حقّقه الأطفال من تطوّر)	.....

مثال لبطاقة تنظيم الأنشطة اليوميّة:

التّاريخ:

عدد الأطفال المسجّلين: أولاد ..... بنات.....

عدد الأطفال الحاضرين: أولاد..... بنات.....

التّوقيت	النّشاط	المرجع	هدف النّشاط	التّمشي البيداغوجيّ	الوسائل والمحامل	الجذاذة التّقنيّة (عدد)	الملاحظة والتّقييم
		عنوان المشروع					

لا يمكن للمشروع مهما كان ثريّا، أن يُغطّيَ كافّة مجالات النّموّ دون أن يسقط في «التّصنّع». وفي المقابل، يسمح تنوّع المشاريع وتعدّدها بالحدّ من النّقائص.

التّخطيط السّنويّ بالمشروع:

ينقسم التّخطيط السّنويّ بالمشروع إلى خمس مراحل:

1- التّشخيص، 2- التّصوّر، 3- الإعداد، 4- الإنجاز، 5- التّقييم والتّعديل.

يُوفّر المربّي لكلّ مرحلة من هذه المراحل أدوات العمل المناسبة.

التّشخيص:

يستهلّ المربّي السّنة التّربويّة بفترة استقبال وإيلاف الطّفل بالمؤسّسة. تُوفّر هذه الفترة فرصة لتشخيص تموقع الأطفال بالنّسبة لمختلف أبعاد النّموّ بواسطة شبكات ملاحظة وتقييم فرديّة و/أو جماعيّة.

التّصوّر (التّخطيط):

انطلاقا من المعطيات المجمّعة أثناء التّشخيص، يُثير المربّي وضعيّات تربويّة يستعملها كتعلاّت لتصوّر مشروع وإعداده.

الإعداد (التّنظيم):

وهو يتعلّق بالوسائل والمحامل والموارد والتّهيئة واختيار الأفضية والأماكن...

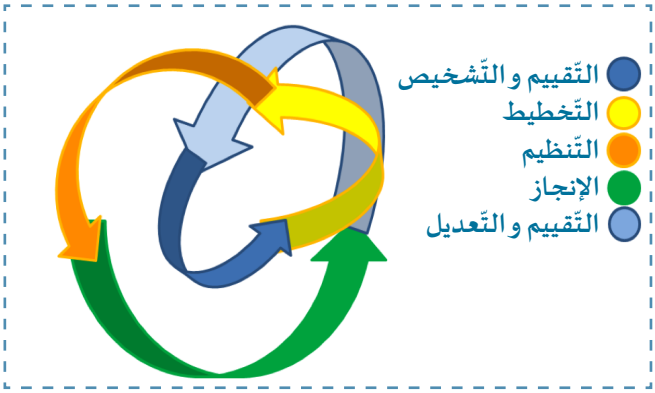
الإنجاز:

وهو تفعيل مختلف مكوّنات المشروع من خلال إعداد سنيرة حصص الأنشطة اليوميّة.

التّقييم والتّعديل:

التّقييم/ التّعديل عمليّة متواجدة في جميع مراحل المشروع، من التّصوّر إلى التّتويج.

خلاصة الأمر، أنّ الاشتغال بالمشروع هو نظام دائريّ ذو مراحل مختلفة الواحدة عن الأخرى.



مثال لروزنامة سنويّة للمشاريع:

	المشروع1	المشروع2	المشروع3	المشروع4	المشروع5
سبتمبر					
أكتوبر					
نوفمبر					
ديسمبر					
جانفي					
فيفري					
مارس					
أفريل					
ماي					
جوان					

تُترجَم المشاريع بأنشطة يوميّة ومحدّدة أو مجمّعة على امتداد فترة محدودة.
مثال المشروع (4) الذي يمتدّ من أكتوبر إلى جوان يعتمد مقاربة مهيكلة لأدب الطّفولة.
المشروع (2) من أكتوبر إلى مارس يُحيل إلى التّجارب الحسيّة التي تُجرى بالحديقة.
المشروع (1) الذي يمتدّ من أكتوبر إلى جانفي يستهدف تنمية المهارات الحركيّة (الجري والرّمي والقفز...).
ليس من الضّروريّ إطلاق عدد كبير من المشاريع في وقت واحد. شيئا فشيئا، سيتمكّن المربّي من برمجة عدّة مشاريع في وقت واحد حسب خبرته المهنيّة.

مثال لمشروع تربويّ:

1. اسم المشروع : صناعة مجسّم لضيعة بيئيّة

2. المصادر والمراجع:

دليل التربية البيئيّة- دليل التربية على المواطنة – المنهاج التربويّ – الدليل البيداغوجي....

3. تبرير الاختيار:

أهمّية تنشئة الطفل على سلوك بيئي إيجابي ودعم مبادئ التربية على المواطنة وحماية المحيط والتنمية المستدامة

4. الفئة العمريّة : 4 - 5سنوات

5. الأهداف :

- الأهداف المعرفيّة (الرياضيات والعلوم واللغة):

التعرّف إلى مكوّنات الضّيعة وخصوصيّاتها

- الأهداف المهاريّة والحركيّة:

تنمية المهارات الحركيّة الشّاملة والدقيقة للطفل

- الأهداف الوجدانيّة والاجتماعية والنفسيّة والأخلاقيّة :

دعم القدرات التواصليّة للطفل وتسهيل اندماجه داخل المجموعة

- الأهداف الإبداعيّة والجماليّة والفنيّة:

تنمية الحسّ الفنّي والإبداعي للطّفل

6. مدّة الإنجاز:

من أكتوبر إلى ماي

7. الأطراف المساهمة :

الطفل- المربّي - العائلة- مؤسّسات اقتصاديّة– جمعيات

8. مكان الإنجاز:

(ذكر الأفضية الخارجيّة إضافة إلى المؤسّسة مكان العمل):

فضاءات الرّوضة- حدائق عموميّة- الضّيعة البيئيّة....

9. وسائل ولوازم النشاط/ المعينات البيداغوجيّة:

- مجسّمات لحيوانات الضيعة/ موادّ قابلة للرّسكلة / مواد طبيعيّة / مواد تنشيط تربويّ اجتماعي
- أجهزة سمعيّة بصريّة / أزياء/ وسيلة نقل/ .....

النّشاط	الاستثمارات البيداغوجيّة
مثال لنشاط معرفي: (رياضي منطقي)	التعرّف إلى مبدأ (التّصنيف- الفرز- التّرتيب- المقارنة ...) باعتماد مجسّمات حيوانات الضّيعة
مثال لنشاط حركي:	- اعتماد الفضاء الخارجي: إنجاز مسارات بيئيّة والقيام بمسابقة في الغرض - تطوير مبدإ العمل الجماعي
خرجة استطلاعيّة لضيعة بيئيّة في المحيط المجاور	- الإيقاظ العلمي للطّفل : اكتشاف مكوّنات المحيط الخارجي والتّحسيس بأهميّة التّنمية المستدامة كعنصر أساسي لبناء سلوك بيئي سليم عبر المحافظة على البيئة واعتماد الطّاقات المتجدّدة وغير الملوّثة .....
مثال لنشاط اجتماعي وجداني:	- نشاط في إطار مجموعات: صناعة مختلف مكوّنات الضّيعة في إطار مجموعات صغيرة .....
مثال لنشاط إبداعي:	- المشاركة في صناعة أزياء لحيوانات ومكوّنات الضّيعة قصد استغلالها في العرض المسرحي»ضيعتي الجميلة« .....

10. التتويج:

- إنجاز معرض للمجسّمات المنجزة
- عرض مسرحيّة حول أهمّية المحافظة على البيئة باعتماد شخصيّات الضّيعة

11. التقييم:

(بعد الإنجاز) تقييم المعارف / تقييم المهارات / تقييم السّلوكات بالاعتماد على شبكة تقييم لمختلف الأهداف الإجرائيّة لمختلف حصص النشاط.

الجذاذة عـ2ـدد: التّخطيط للتّعلّمات بالقسم التّحضيريّ

الأطر والمراجع:

حقوق الأطفال الصّغار:

المادّة 29/1 «اتّفقت الدّول المشاركة على أنّه يتوجّب أن تستهدف تربية الطّفل تعزيز تحقّق شخصيّة الطّفل ونموّ مواهبه وقدراته العقليّة والجسميّة إلى أقصى حدّ ممكن.»

الكفاية عـ3ـدد من الإطار المرجعيّ للكفايات المهنيّة لمدرّس القسم التّحضيريّ «يخطّط المدرّس لسير أنشطة الفصل».

الرّهانات:

ينقسم فعل التّعليم إلى خمس مراحل شديدة التّرابط وهي: التّشخيص والتّخطيط والتّنظيم والإنجاز والملاحظة/ التّقييم.

يُوفّر المربّي لكلّ مرحلة من هذه المراحل أدوات العمل المناسبة.

التّشخيص:

يستهلّ المربّي السّنة التّربويّة بفترة استقبال وإيلاف الطّفل بالمؤسّسة. تُوفّر هذه الفترة فرصة لتشخيص موقع الأطفال بالنّسبة إلى مختلف أبعاد النّموّ وذلك بواسطة شبكات ملاحظة وتقييم فرديّة و/أو جماعيّة.

التّخطيط:

يُنجز المدرّس تخطيطا سنويّا ينحدر من المنهاج (انظر المثال أسفله) وهو تخطيط ذو مراحل (ثلاثيّ أو شهريّ..) ويُجسّم:

- مجالات التّعلّم
- الكفايات ومهارات الحياة
- الوضعيّات
- عناوين المشاريع المتوقّعة والتي تعطي معنى للتّعلّم
- المتابعة وطرائق التّقييم

التّنظيم:

الدّفتر اليومي هو الأداة الرّئيسيّة للتّخطيط الأسبوعيّ وهو يسمح بـ:

- تنظيم المشاريع التي تعطي معنى للتّعلّم
- إعداد سيناريوهات الحصص اليوميّة

الملاحظة والتّقييم:

يستعمل المدرّس أداة متابعة للملاحظات المسجّلة أوقات القسم.

يلاحظ المدرّس ويَقيّم مواقف الطّفل وسلوكاته وإنتاجاته الأوّليّة أو آثارها ولغته المستعملة وتفاعلاته مع الكهل ومع الأطفال الآخرين، وذلك في علاقة بالكفايات التي يشتغل عليها.

يسعى المدرّس إلى تقييم ما يُحقّقه فريق الأطفال من تقدّم وما يُحقّقه كل فرد من تحسّن.

ومن خلال التّخطيط المنجز، يُعمّر المدرّس بطاقة المتابعة الخاصّة لكلّ طفل.

يُمكن للمدرّس أن يُمسك دفتر قيادة ليُسجّل به يوميّا كلّ الملاحظات التي تُساعده على متابعة الفعل البيداغوجيّ: البعض من الحوارات مع الأولياء وأحداث محدّدة في الزّمن، كما يفعل البحّار على ظهر مركبه.

المتابعة والتّعديل:

اعتمادا على الملاحظات والتّقييمات المنجزة يُعدّل المدرّس توقّعاته على دفتر القيادة.

وبالنّظر إلى درجة تملّك الكفاية التي تمّ الاشتغال عليها، يقرّر المدرّس:

- إعادة التّخطيط للكفاية نفسها لتحقيق نسبة نجاح شاملة أفضل.
- التّكفّل بعلاج فارقيّ لمجموعة من الأطفال
- دعم طفل بصفة خاصّة وفق الحاجات المرصودة

في الخلاصة، يستند المدرّس إلى الوثائق التّالية عند التّخطيط للفعل البيداغوجيّ:

وثائق مرجعيّة	وظائفها	من أين نتحصّل عليها؟
منهاج السنة التّحضيريّة	يُساعد على: - التّخطيط السّنويّ - التّخطيط بالمشاريع - الإعداد اليومي - التّقييم والمتابعة - إنجاز الأنشطة	• من المركز القومي البيداغوجيّ • في الموقع www.edunet.tn
مرجعيّ الكفايات المهنيّة لمدرّسيّ السنة التّحضيريّة	معرفة المهارات المهنيّة المستوجبة لتنشيط قسم تحضيريّ	• من المركز القومي البيداغوجيّ • في الموقع www.edunet.tn
أدوات المربّي	**وظائفها**	**المعينات المساعدة على إعدادها**
التّخطيط السّنويّ	- تملّك رؤية واضحة لتدرّج البرنامج السّنويّ - توزيع المشاريع ومضامين التّعلّم على كامل السّنة - إدماج مهارات الحياة والتّربية على...	• منهاج السنة التّحضيريّة • مرجعيّ الكفايات المهنيّة لمدرّسيّ السنة التّحضيريّة
التّخطيط بالمشاريع	- تملّك رؤية واضحة قصيرة ومتوسّطة المدى - ضمان إدراج الكفايات ومكوّناتها ومهارات الحياة	• منهاج السّنة التّحضيريّة • المرجعي البيداغوجي
جذاذات الإعداد	- تحديد الأهداف المباشرة - إعداد المضامين والمحامل للمدى القصير - تصوّر سير الأنشطة	• المرجعي البيداغوجي • مثال أسفله
بطاقة تقييم ومتابعة	- تقييم التّقدّم الذي يُحقّقه كلّ طفل في علاقة بالكفايات المستهدفة - كشف العوائق التي تواجه الطّفل - الأخذ بالاعتبار مسار كلّ طفل لاعتماد الفارقيّة اللاّزمة.	• منهاج السّنة التّحضيريّة • المرجعي البيداغوجي • شبكات ملاحظة ومتابعة أعدّها المدرّس

مثال لجدول تخطيط سنويّ:

مجالات التّعلّم	الكفايات	الوضعيّات	مهارات الحياة والتّربية على...	الفترة الأولى من...إلى... المشاريع	الفترة الثّانية من...إلى... المشاريع	الفترة الثّالثة من...إلى... المشاريع	الفترة.... من...إلى... المشاريع
المجال...	الكفاية...	الوضعيّة1	.....	.....	.....	.....	.....
المجال...	الكفاية...	الوضعيّة2	.....	.....	.....	.....	.....
المجال...	الكفاية...	الوضعيّة3	.....	.....	.....	.....	.....
المجال...	الكفاية...	الوضعيّة4	.....	.....	.....	.....	.....
المجال...	الكفاية...	.....	.....	.....	.....	.....	.....

ملاحظة: يتمّ تخيّر الوضعيّات ومهارات الحياة والتّربية على... حسب الكفايات المستهدفة وخصوصيّة المشاريع.

مثال لجدول تخطيط فترة :

المجال	الكفايات	الوضعيّات[2]	مهارات الحياة والتّربية على...[3]	عناوين المشاريع	المتابعة والتّقييم
المجال عـ1ـدد		الوضعيّة1			
		الوضعيّة2			
المجال عـ2ـدد		الوضعيّة1			
المجال عـ3ـدد		الوضعيّة1			
		الوضعيّة2			
		الوضعيّة3			
المجال عـ4ـدد		الوضعيّة1			
		الوضعيّة2			
		الوضعيّة3			
		الوضعيّة4			

2. عدد الوضعيّات متغيّر. وهو هنا على سبيل المثال
3. مهارات الحياة والتّربية على... تخضع للوضعيّات التي تمّ اختيارها

مثال لبطاقة إعداد يوميّ في تناغم مع منهاج القسم التّحضيريّ:

المجال: مجال الطّرائق والتّقنيات والتّفكير العلميّ.
يحتاج الطّفل إلى أن يتيقّظ إلى العلوم من خلال إيلافه التّدريجي بالملاحظة والسّؤال.
الكفاية: ينخرط الطّفل في أنشطة ذات صلة باكتشاف المحيط ليكون فاعلا فيه عبر ثقافة المشروع.
هدف الحصّة: ملاحظة ثمار بتوظيف المقاربة الحسّيّة وإدراك أهمّيّة الثّمار في التّغذية.

التّمشّي	أنشطة المدرّس	نظام تجميع الأطفال	أنشطة الطّفل	ملاحظات
وضعيّة الانطلاق				
التّعليمات				
الوسائل				
مرحلة البحث/ التّجريب			**مثال:** - يتذوّق وعيناه مغمضتان - يُصنّف حسب الطّعم أو حسب مؤشّرات «حلو، مرّ...»	
التّحقّق من النّتائج			**مثال:** - يرسم - يُصنّف الصّور وفق مؤشّرات - يصف الثّمرة شفويّا	
تقييم المكتسبات				
الحصيلة	تخصيص مزيد من الوقت لمرحلة التّذوّق			
الامتداد/ تفريق بيداغوجيّ مثلا	**مثال:** إعادة العمل مع الأطفال الذين لم يُعبّروا عن آرائهم. مزيد تنويع الثّمار المقدّمة.			

الجذاذة عـ3ـدد: تصوّر مشروع بالقسم التّحضيريّ

حقوق الأطفال الصّغار:

- فرص إثارة اللّغة
- مناسبات لتعلّم التّعاون والمساعدة والتّقاسم
- فرص ممارسة مهارات تهيئة للقراءة والكتابة

منهاج القسم التّحضيريّ:

الكفاية عـ8ـدد تتناول المشروع بالقسم التّحضيريّ حتّى يتمكّن الطّفل من الانخراط في أنشطة ذات صلة باكتشاف المحيط ليكون فاعلا فيه عبر ثقافة المشروع.

مهارات الحياة ذات الصّلة:

- الفكر النّقدي
- حلّ المشكلات
- العمل التّعاونيّ
- اتّخاذ القرار
- التّواصل
- التّجديد والابتكار

الرّهانات:

ترتبط هذه الكفاية (عـ8ـدد)[4] بنموّ أساليب عمل الطّفل. في الواقع، يرغب الطّفل في اكتشاف محيطه وفهمه والفعل فيه، فينخرط في مشروع شخصيّ أو مجموعيّ أو مشروع فريق يُمثّل تحدّيا حقيقيّا يسمح له بالقيام بمحاولات وارتكاب أخطاء. وهكذا يتعلّم إنجاز المهمّة التي أسندت إليه إلى نهايتها.

يُنمّي الطّفل هذه الكفاية باكتشاف محيطه الفيزيائيّ والحيّ والبشريّ والثّقافيّ من خلال أنشطة يُنجزها يوميّا ومشاريع متنوّعة يتمّ اقتراحها عليه، وذلك بتعبئة معارفه ذات البعد العرفانيّ والحسّ- حركيّ واللّغويّ والعاطفيّ والاجتماعيّ.

تسمح بيداغوجيا المشروع للطّفل بأن يندمج في مجتمع التّعلّم وأن يتعلّم التّعاون. «ترتكز بيداغوجيا المشروع على ما يقوله الطّفل وما يستمع إليه، وعلى التّقبّل المثمِن باستمرار لأقواله وإنتاجاته الأولى التي يتمّ التّفاعل معها منذ البداية ضمن مجموعة قسم وحّدها مشروع مشترك، نابع من اهتماماتها الخاصّة.»[5]

إنّ الزّمن المخصّص للتّخطيط في بداية السّنة أساسيّ، إذ على المربّي أن يُحقّق التّرابط بين المنهاج والمشاريع التي تُعزّز نموّ الأطفال؛ عند ذلك يظهر مدى إبداعه وتمكّنه المهنيّ.

إذا، ما العمل حتّى نتجنّب فرض تمشّيات انعكاسيّة على الأطفال الصّغار؟ كيف يُمكن أن نوّلّد لديهم الشّغف بالتّعلّم؟ من خلال السعي لتوضيح المسار والرّؤية للطّفل وحمله على الانخراط في مهامّ تأسره، لها علاقة بإنجاز مشروع مشترك مع أترابه.

4- منهاج السّنة التّحضيريّة

5 -مقتطف من: Sur le chemin de Germaine Tortel, A Josse, 2009

العمل وفق المحور أو المشروع:

عادة ما يتمّ الخلط بين التّمشيّين، لذلك يتطلّب الأمر توضيحا، فكلّ تمشّ منهما يحمل مفهوما معيّنا للتّعلّم

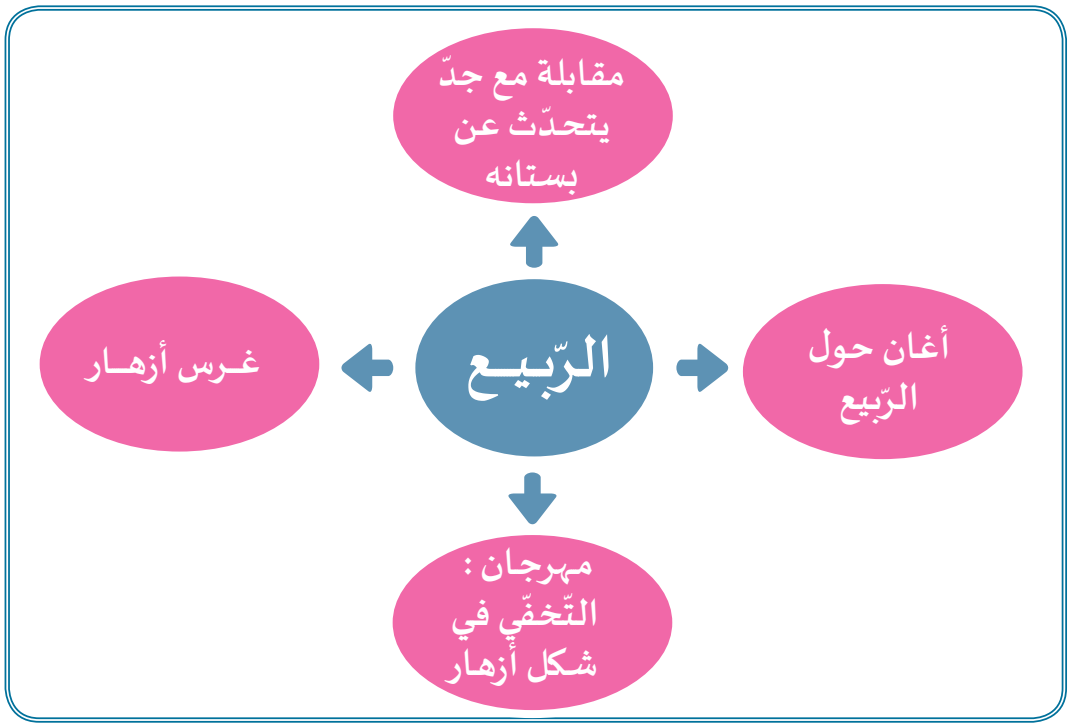
المحور:

يوجد تقليد بيداغوجيّ عريق حول استعمال المحور. كلّنا يعرف مثلا، الاستثمار الممكن لمحاور مستقاة من الفصول الأربعة أو من أحداث أخرى فاصلة في حياة المدرسة كالكرنفال. في هذه الحالة ينطلق المدرّس من محور الفصول مثلا ويبحث عن جميع الأنشطة الممكن إنجازها في علاقة بهذا المحور.

- في اللّغة يتمّ الانطلاق من مشاهد ذات علاقة بالفصول؛
- في الموسيقى يتمّ الاستماع إلى المحاور الكلاسيكيّة حول هذا الموضوع؛
- في الإيقاظ العلميّ يتمّ الاشتغال على إيقاع الفصول؛
- في الفنون التّشكيليّة يتمّ تقطيع أوراق الأشجار ثمّ إلصاقها على محامل مختلفة؛
- في التّخطيط يتمّ إحاطة الورقة بالقلم الوبري؛
- ....

يتناول المربّي موضوعا مخترقا لجميع الموادّ. هذه المقاربة منتشرة. ولكنّ التّناغم يبقى بعيدا عن التّعلّمات. ما هو المعنى، ما هو المنطق، ما هو التّدرّج في تعلّم الطّفل، ما الذي يجمع هذه الأنشطة؟ يُلبّي الطّفل ما يطلب منه المربّي، لكن دون غاية واضحة. ما العلاقة من حيث المفهوم بين رسم محيط ورقة شجر وإدراك معنى سقوط الأوراق في الخريف؟ في الحقيقة لا وجود لأيّة علاقة...

خطاطة تُوضّح مبدأ العمل بالمحور:



تتّجه السّهام في الخطاطة من المحور إلى وضعيّات التّعلّم. وتكون هذه الوضعيّات عادة متجاورة أو متعاقبة زمنيّا خلال اليوم، دون أن تكون مرتبطة بمنطق للتّعلّم؛ فالمحور يقدّم إطارا عامّا.

لكنّ بناء الكفايات المجزّأة إلى مكوّنات كفاية، كمدرج يصعد نحو الامتلاك الشّامل للكفاية، ليس هو مصدر اختيار الأنشطة. فهذه الأنشطة لا تندرج ضمن منطق التّملّك المستدام للكفاية المستهدفة.

المشروع:

لا يتعلّق الأمر بالبحث عن أنشطة تحوم حول موضوع واحد بل يتعلّق بالقيام بأنشطة تخدم الكفايات التي يستوجبها إنجاز المشروع.

أهمّ ما في الأمر أن يكون المشروع ثريّا بيداغوجيّا وأن ينجح المربّي في حمل الأطفال على تبنّيه.

كلّ طفل يواجه تحدّيا. أمثلة لمشاريع:

- كيف نعدّ حساء خضر بمنتوج الموسم الجاري؟
- كيف نجعل قاربا من الصلصال يطفو؟
- كيف نروي لوالدينا قصّة انطلاقا من مشاهد مصوّرة؟

حالما يُتمّ المربّي إعداد المخطّط بالكفايات للسّنة التّربويّة، يقترح مشاريع تُعزّز نموّ الكفايات المستهدفة.

من البديهيّ أن يجري تعبئة كفاية واحدة لفائدة عدّة مشاريع متتالية ولا سيّما تلك المتعلّقة بالتّربية على...

مخطّط يشرح بناء المشروع:

هدف المشروع: مسرحة قصّة أمام الأولياء

يُمثّل المخطّط مكوّنات الكفاية التي سيتمّ الاشتغال عليها لتحقيق الكفاية الشّاملة.

يكون قادرا على :
- تذكّر التّسلسل الزّمني للقصّة
- تعرّف الشّخصيّات

يكون قادرا على
- التّعبير
- التّصرّف في جسده على الرّكح
- حفظ نصّ قصير

تكتسب الكفاية المستهدفة عندما يتحقّق الهدف :
يلعب الطّفل دورا في القصّة

مهما كان ثراء المشروع، فهو لا يستطيع الادّعاء "بتغطية" كافّة الكفايات دون أن يسقط في "التّصنّع".

فتنوّع المشاريع المنجزة طوال المسار ما قبل المدرسيّ يسمح بتحقيق الكفايات الواردة بالمناهج.

"نرى بوضوح جيّد، أنّه في المقاربة بالمشروع، يُنظّم الكهل عمله بأن يحدّد أوّلا الكفايات التي يتوجّب على الأطفال اكتسابها لإنجاز المشروع، ثمّ يبني في مرحلة لاحقة وضعيّات التّعلّم المستهدِفة لهذه الكفايات." إيفانريمون Yvan Raymond

مسالك للفعل:

مميّزات المشروع:

المشروع مغامرة والتزام وتحدّ.

- الكفايات التي سيقع الاشتغال عليها تمّ ضبطها في المخطّط السّنويّ والمرحليّ. والحصص المخصّصة للمشروع لها أهداف محدّدة في علاقة بمكوّنات الكفاية.
- يجب أن يكون للمشروع جدوى، تحقيق هدف يعرفه الأطفال.
- يُفضي المشروع دوما إلى منتوج. يُمكن أن يكون المنتوج القيام بزيارة (خرجة) أو تزويق رواق أو إنتاج قصّة مصوّرة أو متابعة نموّ نباتات...
- تختلف مدّته حسب الكفايات المستهدفة: من بضع ساعات إلى عدّة أسابيع.

أمثلة:

- «بعث رسالة للأولياء» يتطلّب عددا محدودا من الحصص.
- «إعداد حساء بخضر الموسم» يستوجب أنشطة على امتداد أسبوع.
- «إصلاح سرير الدّمية مع أحد الأولياء» يحتاج إلى حصّة صباحيّة.
- «تهيئة حديقة للخضراوات» يحتاج مزيدا من الوقت. فهذا المشروع يُمكن أن يمتدّ على كامل السّنة، مُقسّما على مراحل

المشروع لا يقتحم حياة القسم باستمرار خشية أن يُرهق الأطفال.

مراحل المشروع لتحقيق المنتوج النّهائيّ:

1. خلق الظّروف المناسبة لولادة مشروع يُحفّز الأطفال ويحملهم على الانخراط الفاعل.
2. التّهيّؤ لإنجازه جماعيّا وفي مدّة محدّدة: فبيداغوجيا المشروع تعتمد على الفعل. كلّ مشروع هو مشروع المجتمع التّربويّ: أطفال ومربّ ومدير وأولياء. يجب أن يكون الأطفال أطرافا فاعلين فيه.
3. توقّع منتوج ملموس بالمعنى الواسع (مشهد، عرض، مجسّم، بطاقة، تجربة علميّة، رقصة، أغنية، صنع، ابتكار فنّي أو تقليديّ، احتفال، خرجة، تظاهرة رياضيّة، لعبة...)
4. تمكين الأطفال من مهامّ مختلفة ينخرط جميعهم في إنجازها ويؤدّي كلّ واحد منهم دورا نشيطا يختلف حسب اهتمامه.
5. تحديد الوسائل اللاّزمة وفترات الإنجاز (الآجال) والتّنظيم: فتمشّي المشروع يمرّ بأنشطة حلّ مشكلات تفسح المجال للتّجربة والمحاولات المتعدّدة.
6. تحديد هدف كلّ مرحلة من مراحل المشروع لتنويع استراتيجيّات التّعلّم: تواصل، حلّ مشكل، تجريب، صنع، ابتكار، تصنيف، حفظ، السيطرة على حركة الجسم وإحكام تناسقها، السيطرة على الصّوت، اكتشاف المحيط المدنيّ أو الاجتماعيّ، استكشاف حيوانات ونباتات البيئة المجاورة...
7. المقارنة باستمرار مع التّوقّعات الأولى لغاية تعديلها/ أو لتقدير التّقدّم في الإنجاز.
8. تقييم الكفايات التي يستهدفها المشروع بالنّظر إلى ما يُحقّقه كلّ طفل من تقدّم بالنّسبة إلى نموّه الاجتماعيّ والمعرفيّ والحركيّ والحسّي.

هذا نموذج لمشروع متوافق مع منهاج القسم التّحضيريّ أعدّه فريق من مدرّسيّ السنة التّحضيريّة أثناء تجريب وثائق القسم التّحضيريّ الجديدة:

البيانات	المضامين
المشروع	مسرحة قصّة
المنتوج المرتقب	مسرحيّة "ذات الرّداء الأحمر"
مجال التّعلّم الطّاغي	مجال اللّغات والتّواصل
الكفاية الطّاغية	السّابعة: يكتسب الطّفل تدريجيّا إدراكا فنّيا وحسّا جماليّا
الكفايات الأخرى ذات العلاقة	**الكفاية - 1**-يبني الطّفل تدريجيّا مكوّنات هويّته الوطنيّة ويتفتّح على الثّقافات الأخرى. **الكفاية- 2** - يثبت الطّفل ذاته ويتعايش في انسجام مع الآخرين. **الكفاية - 3** - يتواصل الطّفل باستخدام الوسائط المتعدّدة والمتنوعّة للتّعبير. **الكفاية - 4** - ينمّي الطّفل مهاراته الحس- حركيّة ويتحكّم في الجسد. **الكفاية - 5** -يبني الطّفل تدريجيّا استراتيجيات تفكير في علاقة بالعلوم والتّكنولوجيا. **الكفاية- 6** - يتيقّظ الطّفل إلى القيم المدنيّة والأخلاقيّة وطنيّا وكونيّا.
الامتداد الزّمنيّ	ثلاثة أسابيع
مهارات الحياة المستهدفة في المشروع	1-الابتكار والإبداع. 2-التحكم في الضغوطات. 3-العمل التشاركي. 4-القدرة على فهم مشاعر الآخر والتفاعل معه. 5-التواصل
الأثر العامّ المرتقب	✓ **في مستوى المعارف:** يعبّر الطفل عن فهمه لمحتوى القصة/ يتصوّر أحداثا أخرى لها. ✓ **في مستوى المهارات:** يُؤدّي دوره في المسرحيّة بإتقان/ يقصّ، يُلوّن لصنع لوازم المسرحيّة. ✓ **في مستوى السّلوكات والمواقف:** يقبل قانون اللّعبة (المطاردة)/ يطوّر قدرته على النّقد وإبداء الرّأي/ يُتمّ مهمّته.

الكفاية	مكوّنات الكفاية	الوضعيات ذات العلاقة	الأعمال المحققة للكفايات في صلب الوضعيات	الأنشطة الّتي يمكن من خلالها بناء الكفاية المستهدفة والموارد ذات الصّلة بالوضعيّات	مؤشرات التّقييم والمتابعة
الكفاية السّابعة	1- ينجز الطفل أنشطة يدويّة وأعمالا تشكيليّة	صناعة أقنعة وملابس لشخصيات القصّة وغيرها من مستلزمات «الدّيكور» للعرض المسرحي (مثلا الإطار المكاني)	يستخدم موادّ وتقنيات أساسيّة: - يخطّط وينقّط ليزوّق سلّة، أرضيّة، قناعا، لباسا... - يُلوّن مستلزمات المسرحيّة - يقصّ بعض الرّسوم والأشكال -.....	الأنشطة:اليدويّة والتّشكيليّة الموارد: - قصص مصوّرة/ أوراق تصوير/ أوراق مبرغلة/ لصاق/ خيوط مطاطيّة/ أقلام ملوّنة مختلفة/ مقصّات مناسبة للأطفال	- يتحكّم في مسك أدوات التخطيط والتلوين والقصّ. - يُلوّن رسوما دون تجاوز محيطها - يقصّ متّبعا الخطوط المرسومة
	2- ينخرط في الأنشطة المسرحيّة بما يطوّر قدراته التواصليّة والإبداعيّة	مسرحة قصّة «ذات الرّداء الأحمر»	- تقليد أصوات وحركات لأشخاص وحيوانات. - تمثيل أشخاص وحيوانات باستعمال تعبيرات الوجه والجسم. - الإصغاء لنصّ المسرحيّة. - ترديد كامل للنصّ المسموع باللّغة العربيّة. - معايشة النصّ المسرحي.	الأنشطة: المسرحيّة الموارد: - أقنعة لشخصيات القصّة - ملابس للتنكّر - ديكور لمختلف مشاهد المسرحيّة - القصّة في نسخة رقميّة - حاسوب، آلة عرض وشاشة	- يقلّد صوت الجدّة/ الذّئب/ الرّاعي... وحركاتهم - يُردّد جزءا من النّصّ - يُعبّر بقسمات الوجه - يُعبّر بالحركات
	3- يطوّر قدراته الموسيقيّة والصّوتية الغنائيّة	أداء أغان وأناشيد	- التغنّي بأنشودة الحواس الخمس/ أنشودة "أمّي لحنينة". - مسايرة الأداء بالحركات.	الأنشطة: الموسيقيّة الموارد: أقراص ليزريّة/ انترنيت/ حاسوب، آلة تسجيل	- يؤدّي الأناشيد بطريقة سليمة ومُعبّرة عن الفهم.
الكفاية الرّابعة	يحسن اللّعب مع الآخرين بصفته مشاركا أو منافسا	لعبة المطاردة	- لعبة الذئب والخرفان - التّنقل على الإيقاع باستعمال خطوات متنوّعة (المشي/ العدو/ القفز...)	- النّشاط: نفسي حركي - الموارد: آلة تسجيل/ حاسوب - آلات إيقاع بسيطة	- يفهم قانون اللّعبة ويحترم قواعدها. - يتقبّل الهزيمة. - يعي إمكاناته.
الكفاية الثّالثة	1- يتمكّن من بعض أدوات التّواصل. 2- يفهم خطابا	فهم قصّة ذات الرّداء الأحمر والتّصرّف فيها	- الاستفسار والتّساؤل والإجابة عن سؤال يتعلّق بالقصّة - توقّع أحداث لاحقة للقصّة قبل مواصلة سردها أو تصوّر نهاية لها. - تغيير بعض أحداث القصّة أو نهايتها - تقمّص أدوار أبطال القصّة وأداء بعض الحوارات الواردة بها.	النّشاط: لغوي الموارد: - قصّة ذات الرداء الأحمر - مشاهد من القصّة - نسخة رقميّة من القصّة - حاسوب وآلة عرض -	- يُلقي الطّفل سؤالا - يُجيب عن سؤال - يتصوّر أحداثا لاحقة - يتصوّر نهاية مخالفة للقصّة - يُؤدّي حوارا - يتقمّص أدوارا

الكفاية الثّانية	ينمّي الثّقة في النّفس ويبرهن عن الاستقلاليّة	إبداء الرّأي حول بعض المواقف في القصّة وحول الأداء المسرحيّ.	- إبداء الرّأي في سلوك أو موقف أو فكرة - إبداء الرّأي في عزلة الجدّة - إبداء الرّأي في نهاية القصّة (مدى واقعيّتها) - تقييم أداء الأتراب المسرحيّ	النّشاط: لغويّ الموارد: قصّة ذات الرّداء الأحمر	- يُعبّر عن رأيه - يُنصت إلى الرّأي المخالف - يُعلّل رأيه
الكفاية السّادسة	تنمية الحسّ السّلوكي الأخلاقي	التّعاون بين أفراد الأسرة (التضامن الأسري)	- التعبير عن احترام الوالدين والأجداد - تعرّف شجرة الأسرة. - إعداد هديّة للجدّة / للأمّ/ للأب... - مساعدة الوالدين في شؤون المنزل	النّشاط: التربية الأخلاقية والتنشئة على الحياة الجماعيّة الموارد: المناسبات والأعياد	- يكمّل عناصر شجرة عائلته - يُعدّ هديّة لأحد أفراد العائلة
الكفاية الخامسة	**1-** بناء استراتيجيات تفكير في علاقة باكتشاف المحيط والتّكيّف معه والإجابة عن بعض التّساؤلات المرتبطة بالظواهر العلميّة والطبيعيّة	التّمييز بين أعضاء الحسّ لدى الجدّة وأعضاء الحسّ لدى الذّئب	- وصف أعضاء حسّ الجدّة - وصف أعضاء حسّ الذّئب - المقارنة بين أعضاء حسّ الجدّة وأعضاء حسّ الذّئب. - تصوّر بعض أسباب الاختلاف	النّشاط: إيقاظي علمي الموارد: - صورة الجدّة - صورة الذّئب	- يصف - يُقارن - يُميّز - يتصوّر أسبابا
	2- بناء استراتيجيات تفكير في علاقة بتنمية التمشيات المنطقيّة الرياضيّة والمقاربة العلميّة	عدّ الأزهار/ الفواكه بسلّة ليلى أو عدّ الفراشات التي تطاردها أو عدّ القوائم والأرجل	- ممارسة أنشطة لعبيّة في علاقة بمقارنة الأعداد. (مثلا مقارنة عدد قوائم الذّئب بعدد سيقان ليلى أو مقارنة عدد الفراشات المطاردة بعدد الأزهار...) - كتابة الأعداد من 1 إلى 9 وقراءتها ومقارنتها	النّشاط: رياضي منطقي الموارد: ألعاب وتمارين في العدّ والمقارنة في علاقة بموضوع القصّة	- يعدّ - يقارن في نطاق الأعداد من 1 إلى9
الكفاية الأولى	يدرك رمزيّة الأعياد والمناسبات الوطنيّة	الاحتفال برأس السّنة الهجريّة	- حَمل كسكسي بالقدّيد للجدّة / بيض مسلوق / ملوخيّة /	النّشاط: إيقاظي علمي الموارد: - مكوّنات الغذاء الصّحّي (مثال: الكسكسي غذاء صحّي متوازن)	- يذكر بعض الأعياد ذات الصّلة بالهويّة - يسمّي مكوّنات الكسكسي

الجذاذة عـ4ـدد: تصوّر يوم بمؤسّسة ما قبل الدّراسة: إعداد جدول أوقات

الرّهانات:

إنّ ارتياد مؤسّسة ما قبل مدرسيّة يُعدّ مرحلة انتقاليّة من المحيط العائليّ إلى أوّل مكان للحياة الجماعيّة. إنّه بداية تعلّم «العيش المشترك». حيث ينضمّ الطّفل إلى مجموعة من الأنداد لم يخترهم مسبقا ويواجه الحياة داخل المجموعة.

يرتبط الطّفل بكهل يستهدف تربيته وفق برنامج تشترك فيه جميع المؤسّسات -المنهاج- ووفق تمشّ بيداغوجيّ يجمع بين الأنشطة الفرديّة والأنشطة الجماعيّة؛ والذي يُمثّل بالنّسبة إلى الطّفل تحوّلا هامّا.

لذلك، فإنّ التّمفصل بين أوقات التّعلّم المهيكل والموجّه من قبل المربّي وأوقات الأنشطة الحرّة يأخذ بعين الاعتبار مراحل نموّ كلّ طفل. كما أنّه من الضّروريّ أن لا نُكبّل الطّفل بسلسلة من الأنشطة الصّارمة المبرمجة.

إنّ تنظيم توقيت اليوم يستند إلى أدوات مهنيّة (التّخطيط ومشروع الفترة ودفتر إعداد الدّروس...) كما يستند إلى الملاحظة الدّقيقة للسّلوكات والتّفاعلات بين الأطفال.

مسالك للفعل:

عادة للاكتساب:

- **إعداد سير أنشطة اليوم، يُمكن لكلّ مربّ أن يتدرّب على تصوّر سيناريو ساعات هذا اليوم.**
- **يأخذ المربّي بعين الاعتبار، وهو يستبق شريط يومه، الفضاء اللاّزم للعمل والوسائل الضّروريّة والتّعليمات التي سيتمّ تقديمها...**
- **يكون الأطفال في هذا الشّريط «القائمين بالأدوار» ويكون المربّي «المخرج للشّريط».**

الإعداد الذّهنيّ لأحداث اليوم الموالي (الخارطة الذّهنيّة للسّيناريو):

مثال لخارطة ذهنيّة لسيناريو:

«سيصل الأطفال، سأحيّي كلّ عائلة (يجب أن لا أسهوَ عن تذكير كلّ عائلة بخرجة يوم الغد).

بعد ذلك يكون الأطفال قد اختاروا ما ينشغلون به: سيلعب البعض في ركن المطبخ (التّثبّت من أنّ عدد الأطفال لا يتجاوز الأربعة)، وسيستقرّ آخرون حيث يشاؤون مع مربكة أو كتاب أو لعبة حسّيّة... (عليّ أن أفكّر في توفير قطع لعبة تركيبيّة على الزّربيّة...)

بعد ربع ساعة، عليّ أن أجمع الأطفال «أ» و«ب» و«س» و«م»... لأنشّط معهم ورشة نشاط لغويّ شفويّ حول صور الخرجة. وأثناء ذلك يُواصل بقيّة الأطفال نشاطهم. بعد ذلك يحين وقت التّجمّع، سأدعو الأطفال إلى الجلوس بنظام باستعمال موسيقى خافتة. (عليّ ألاّ أنسى مفتاح USB المسجّل عليه الأغاني والموسيقى).
حالما يجلس كلّ الأطفال حولي بارتياح، أستعيد دليل العديّات (الانتباه إلى الطّفل «ل» ... الّذي يتوجّب عليّ أن أدعوَه باستمرار)...»
إذا قمنا بهذه «الرّياضة الذّهنيّة» بانتظام، فإنّه بإمكاننا أن نستبق مجرى اليوم بتصوير عمل الأطفال في مقاطع. عند ذاك تظهر بعض العوائق الديداكتيكيّة والتّنظيميّة مثل:

- عدد الأطفال المتوقّع لنشاط واحد، يفوق الحاجة
- فضاء صغير جدّا
- غياب أداة
- استحالة تسيير ورشة موجّهة في الوقت الذي يكون فيه أطفال آخرون منشغلين بمهمّة معقّدة جدّا يصعب عليهم إنجازها باستقلاليّة.

بإجابته عن تلك الأسئلة يبني الكهل شريط الحصّة، فيكون قادرا بذلك على رؤية ما يُمكن أن يُشوّش التّعلّمات. وهذا لا يعني تدوين الإجابات المتعلّقة بكلّ الأسئلة، بل عرض مسار الحصّة ذهنيّا انطلاقا من هذه العناصر. ذلك أنّه من الأجدى تغيير سير الحصّة منذ البداية حالما يتبيّن احتمال اضطراب سير الحصّة بسبب خلل محتمل.

تمكّن هذه الرّؤية الاستباقيّة المصوّرة من تعديل سير الحصّة قبل انطلاقها وتُجنّب تزعزع الاستقرار النّاتج عن ظهور الفتور لدى الأطفال الصّغار بسبب سوء التّنظيم والاستعداد.

مثال لاستباق حصّة: قراءة قصّة للأطفال مع قسم الثّلاث سنوات:

يتمّ اختيار قصّة جديدة في علاقة بالمشروع الحالي. يشرع المربّي في تصوّر التّسلسل الزّمني للأحداث.

نقاط اليقظة التي يتوجّب توقّعها	التّساؤلات المتوقّعة
نوعيّة القصّة في علاقة بسنّ الأطفال	- هل تتوافق القصّة مع سنّ الأطفال؟ (يجب أن تكون قصيرة وتُذكّر بالأحداث وبها عدد قليل من الشّخصيّات.) - هل تتضمّن صورا نمطيّة عن النّوع؟
أداء الكهل للقصّة	هل كان بشكل دراميّ؟ (جذّابا بالنّسبة إلى الطّفل)
موقع التّجمّع	هل هو مريح بالقدر الكافي؟ كلّ الأطفال جالسون وغير محرجين كلّ الأطفال يرون صور القصّة بوضوح نقطة يقظة: العمل بالنّصائح المتعلّقة بمكان جلوس الأطفال الحاملين لإعاقة بصريّة أو سمعيّة.
المحيط الصّوتي	هل توجد معكّرات صوتيّة يتوجّب تجنّبها؟
المدّة التي يستغرقها الكهل في القراءة	يتوجّب أن تكون مدّة القراءة مدروسة بشكل جيّد لشدّ انتباه الأطفال.
الأسئلة المعدّة لسير الحصّة	هل أستحضر التّعليمات ذهنيّا؟ الإعلان عمّا هو منتظر من الأطفال قبل الشّروع في القراءة، مثال: «انتبهوا، استمعوا جيّدا، سأطلب منكم لاحقا أن تُعيدوا سرد القصّة» إعداد صياغة الأسئلة «في بداية القصّة، أين كان الدّبّ البنيّ الصّغير؟» لا نسأل «بم تبدأ القصّة؟»
إعادة صياغة الإجابات	إعادة الصّياغة ليست حتميّة حتّى لا تصبح الحوارات ثقيلة، إنّها تستهدف العبارات الدّالة على الزّمن
مدّة التبادلات	يجب أن يكون التّبادل سريعا حسب إيقاع ولمدّة قصيرة. لأنّ هذا النّقاش سيتمّ تنظيمه لاحقا ضمن مجموعات صغيرة أثناء الورشات الموجّهة.

مثال بالسّنة التّحضيريّة: حصّة في النّشاط الحركيّ، الرّميُ:

نقاط اليقظة التي يتوجّب استباقها	التّساؤلات المتوقّعة
المكان	هل الفضاء كافٍ ويسمح لجميع الأطفال بالمشاركة والتّنقّل دون إحراج؟
التّهيئة	هل تستجيب للهدف؟ تنظيم الأطفال في مجموعات صغيرة لتجنّب أوقات الانتظار. ورشات متنوّعة بالقدر الكافي ذات علاقة بشروط الرّمي: أعلى، أسفل، أفقي، من قريب، من بعيد..
تكوين الفرق	متجانسة أو غير متجانسة؟
الوسائل	يجب أن تكون الوسائل ملائمة للأطفال: كرات صغيرة، كرات كبيرة، ويجب أن تكون بالقدر الكافي لكي لا ينخفض نسق الورشات. (لمزيد من التّفاصيل، أُنظر في هذا الصّدد مرجعيّ الفضاءات والتّجهيزات والوسائل البيداغوجيّة)
التّعليمة	هل يعرف الطّفل ما المطلوب منه؟ هل يعرف متى يُحقّق الهدف المنشود؟
مستوى الصّعوبة	هل تأخذ الورشات بعين الاعتبار المهارات الفرديّة؟ حتّى يكون الأطفال قادرين على التّقدّم.
المدّة	يجب أن تكون كافية حتّى يستوفي الأطفال نشاطهم الجسديّ.

جدول الأوقات: مفاتيح تُساعد على الإعداد:

يُنظّم كلّ مربّ سير الأنشطة المتوقّعة وفق ظروف عمله (الفضاءات المتاحة، الكهول المتواجدون بالمؤسّسة...).

يُعتبر انخراط الطّفل الصّغير في جدول أوقات متعوّد عليه أمرا أساسيّا، حتّى يتمكّن من استباق ما سيعيشه في القسم، فذاك أحد الشّروط لخلق مناخ آمن.

غير أنّ جدول الأوقات يجب أن يبقى خيطا ناظما لا مقيّدا.

لنتخيّل أنّه في نهاية وقت الرّاحة بالسّاحة شدّ انتباهَ الأطفال سربٌ من النّمل على شجرة؛ على المربّي أن يغتنم هذه الفرصة ليُنمّيَ فضولهم ويُجيب عن أسئلتهم. ومهما كان الأمر، عليه أن لا يكبح مسار البحث الذي بدأه الأطفال بالإعلان عن وقت الدّخول إلى قاعة الأنشطة.

مفاتيح لإنجاز جدول الأوقات

- اعتماد جدول أوقات مألوف، يُيسّر على الطّفل فهم التّنظيم الزّمنيّ لليوم.
- تغيير جدول الأوقات خلال السّنة حسب تطوّر كفايات الأطفال.
- التّوازن بين أوقات الأنشطة الموجّهة وأوقات الأنشطة الحرّة.
- إيلاء مكانة هامّة للّعب بجميع أصنافه.
- تخصيص فترات يوميّة للنّشاط بالفضاء الخارجيّ.
- تنظيم الأوقات الاجتماعيّة باحترام الحاجيات الخاصّة لكلّ طفل: الاستقبال والمغادرة، الخروج إلى المجموعة الصحيّة، تناول اللّمجة...
- جعل الأنشطة المألوفة في مفترق الأوقات لتنظيم اليوم بشكل متناسق. مثال:
  - استثمار جدول الحضورات في بداية الفترة الصّباحيّة
  - أداء المقطوعات الشّعريّة والأناشيد بعد نشاطٍ بفضاء خارجي.
  - أنشودة جديدة إثر العودة إلى الهدوء.

أمثلة لجدول أوقات:

يتمّ إعداد جدول الأوقات في علاقة بالمنهاج فهو يُعتبر الخيط النّاظم لتحقيق توازن أنشطة الطّفل اليوميّة.

يُعيد المربّي تنظيم سير الأنشطة اليوميّة في علاقة بالأحوال الجويّة حتّى تُنجَز الأنشطة المقرّرة بالفضاء الخارجيّ، (مثال: باكرا صباحَ يوم قائظ...)

كذلك، لا بدّ من أن نأخذ اكتشافات الأطفال بعين الاعتبار. لنتخيّل مثلا فريقا من الأطفال بصدد تركيب قلعة مُسندة إلى الجدار، فمن الطّبيعيّ أن نتركهم يُنهون المهمّة التي انخرطوا فيها. ويكمن دور المربّي في مساعدتهم على التّعبير عمّا أنجزوه وعن الهدف منه وإطلاق العنان لخيالهم؛ وبذلك يَجِد التّوقيتُ المخصّص للغة مكانَه في الوقت المناسب، فلا فائدة من إثارة توقيت آخر خلال اليوم بطريقة مفتعلة.

من الضّروريّ احترام نسق الطّفل عند الانتقال من نشاط إلى آخر. الأمر الذي يجب ألاّ يغيب عن أذهاننا. لذلك، إذا شدّ نشاط البستنة اهتمام الأطفال، فإنّ مواصلته تكون مشروعة والتّخلّص من قيود جدول الأوقات ممكنا في حدود ما يسمح به التّوقيت.

ينبغي ربط تنظيم الزّمن بتهيئة الفضاء.

مثال لجدول أوقات: السّنة الأولى بروضة الأطفال:

الحرص على تكييفه مع واقع كلّ مؤسّسة ومع ما تمّ التّخطيط له من مشاريع.

التّوقيت	الوضعيّة	الرّهانات والتّنظيم
15د	- استقبال: إثارة الكلام - أنشطة حرّة وشبه موجّهة	- التّحاور مع العائلات - حثّ الأطفال على التّواصل مع الكهول ومع الأطفال الآخرين بإلقاء تحيّة الصّباح والتّعبير بلغة سليمة شيئا فشيئا حتّى يحصل الفهم.
20د	- أنشطة حركيّة - وبالتّوازي، مواصلة الأنشطة الحرّة وشبه الموجّهة التي انطلقت عند الاستقبال	- انطلاق ورشة محدودة العدد مع المربّي: 4/5 أطفال: أنشطة تستهدف هيكلةَ الفكر والكفايات اللّغويّةَ واكتشافَ العالم وتنظيمَ الفضاء... - مواصلة الأنشطة الحرّة بأركان اللّعب: ألعاب التّركيب، إعادة وضعيّات تعلّم بصفة مستقلّة...
10د	- التجمّع - الأنشطة المألوفة	- مع المجموعة الكبرى: الحضورات/ الغيابات، برنامج اليوم... - التّذكير بالعبارات المكتسبة الدّالة على الزّمان وإدراج عبارات دالّة على العلاقات الاجتماعيّة (تفضّل، شكرا، مرحبا، معذرة...) - دعم مفهوم التّسلسل الزّمنيّ وامتداده بتعمير السلّم الزّمني لأنشطة القسم.
45د	نشاط حركيّ	بالخارج أو بالقسم حسب الأهداف المقرّرة
10د	المرور إلى المجموعة الصحيّة وغسل اليدين	تعلّم قواعد النّظافة
15د	التّجمّع	- عدّيّات وألعاب الأصابع - التّذكير بالمشروع الحالي «نستعدّ هذا الأسبوع لخرجة إلى المزرعة» - تحديد الورشات التي سيتواصل بها العمل
40د	- ورشات موجّهة وشبه موجّهة - أنشطة فنّيّة للحركيّة الدّقيقة وأنشطة إيقاظيّة علميّة	- يتوزّع الأطفال في مجموعات حسب الأهداف المقرّرة. - يُمكن للطّفل الواحد أن يلتحق بورشتين بالتّتالي وفق برنامج التّعلّم الفارقيّ الذي أعدّه المربّي. - يُغادر الأطفال الورشة متى أرادوا، وهم على علم بالأنشطة الحرّة الموضوعة على ذمّتهم
30د	ألعاب حرّة بالخارج: الرّاحة	تنويع الأدوات الموضوعة على ذمّة الأطفال
15د	التّجمّع	قراءة قصّة ولعب أدوار مسرحيّة
	المغادرة	أناشيد وعدّيّات أمام الأولياء

مثال لجدول أوقات: السّنة الثّانية بروضة الأطفال:

الأخذ بعين الاعتبار تخطيط المشاريع والظّروف الخاصّة بالمؤسّسة

التّوقيت	الوضعيّة	الرّهانات
15د	الاستقبال: إثارة الكلام أنشطة حرّة	التّحادث مع العائلات * التّواصل مع الكهول والأطفال الآخرين * اختيار نشاط من الأنشطة الموضوعة على الذّمّة
30د	ورشات	ورشات موجّهة وأنشطة حرّة في مختلف الفضاءات، في علاقة بالمشروع تواصل شفويّ/ إيقاظ علميّ/ مقاربات رياضيّة أولى
40د	أنشطة حركيّة بالخارج أو بالقاعة	وفق المشروع الحالي. مثال: * تكييف التّنقل والتّوازن مع مختلف الضّغوطات: مسارات متنوّعة * تنمية الابتكار من خلال أنشطة ذات بعد فنّي وتعبيريّ: رقص وتعبير جسمانيّ
15د	أزمنة اجتماعيّة	* المرور إلى المجموعة الصّحيّة وغسل اليدين * تعلّم قواعد النّظافة
	التّجمّع	أنشطة مألوفة، أناشيد، عدّيّات...
20د	ورشات حول المشروع	ورشات موجّهة وأنشطة حرّة في مختلف الفضاءات
30د	زمن اجتماعيّ/ راحة	تنويع الأدوات الموضوعة على الذّمّة
20د	أنشطة فنّيّة وحركيّة	ورشات فنّيّة وحركيّة
15د	التّجمّع	قراءة قصّة/ لعب أدوار مسرحيّة
	المغادرة	أناشيد وعدّيّات أمام الأولياء

مثال لجدول أوقات بالسّنة التّحضيريّة وفق مجالات التّعلّم وأصناف الأنشطة الواردة بالمنهاج:
مثال لتوزيع يوميّ موافق للمخطّطات، يمكن أن يكون مختلفا من يوم إلى آخر.

التّوقيت	المجال الطّاغي و/أو الأنشطة الطّاغية والتي غالبا ما تكون أفقيّة	الرّهانات
15د	اللّغات والتّواصل - أنشطة لغويّة - أنشطة حرّة - أنشطة مألوفة منظّمة	يُثبت الطّفل ذاته ويتعايش بانسجام مع الآخرين أنشطة مألوفة تُمارس باستقلاليّة (الحضورات، التّسجيل بالورشات...) أنشطة حرّة: التّصرّف في الوسائل والفضاء
20د	المناهج والتّقنيّات والفكر العلميّ - أنشطة إيقاظ علميّ - أنشطة منطقيّة رياضيّة - أنشطة لغويّة - أنشطة موجّهة وأنشطة حرّة بمختلف الفضاءات	بعض الأنشطة الموافقة للمشروع الحاليّ: - ورشة علميّة: ملاحظة المحيط الحيوانيّ والنّباتيّ وبحث حول المادّة... - تنظيم الأفكار ولغة التّواصل: تبادل الآراء مع الأطفال الآخرين حول تقدّم المشروع - الإملاء على الكهل - مقاربات رياضيّة أولى: العدد، تنظيم الفضاء، الأشكال الهندسيّة...
40د	- أنشطة حركيّة بالخارج أو بالقاعة - أنشطة حسّ- حركيّة	يتحكّم الطّفل في جسده
10د	- أزمنة اجتماعيّة - تجمّع	- المرور إلى المجموعة الصّحيّة وغسل اليدين/ تعلّم قواعد النّظافة - أنشطة مألوفة، أناشيد، عدّيّات... - اكتشاف ثقافات أخرى
20د	المناهج والتّقنيّات والفكر العلميّ - أنشطة تكنولوجيّة، يدويّة... في علاقة بالمشروع - ورشات موجّهة	في علاقة بالكفايات الواردة بالمنهاج
20د	تكوين الشّخص والمواطن - أنشطة في الهواء الطّلق - أنشطة حسّ- حركيّة - العيش الجماعيّ	- يُطوّر الطّفل قدراته الحسّ حركيّة ويتحكّم في جسده - يتعلّم الطّفل قواعد احترام البيئة - تنويع الأدوات الموضوعة على الذّمّة - تنويع الأنشطة وأماكنها: ساحة، حقل لإنتاج الخضراوات، فضاءات خارج المؤسّسة، الجوار القريب...
20د	الثّقافات ورؤى العالم - ورشات حول المشروع الحاليّ - أنشطة مسرحيّة - أنشطة موسيقيّة	يكتسب الطّفل تدريجيّا وعيا فنّيّا وحسّا جماليّا - لعب أدوار مسرحيّة - ورشات فنّيّة وحركيّة
	المغادرة	أناشيد وعدّيّات أمام الأولياء

مفاتيح لتقييم مرتكزات جدول الأوقات:

هيئة المربّي

الأنشطة البيداغوجيّة متنوّعة وملائمة لنسق الطّفل. تهدف هذه الأنشطة إلى تنمية الطّفل في جميع الأبعاد،

وتخضع للبرمجة التي أعدّها المربّي وتندرج ضمن مشاريع الفترة.

الانتظام في ممارسة هذه الأنشطة يُساعد الطّفلَ على أن يستبق سير أنشطة اليوم، ممّا يجعله مطمئنّا ويُمكّنه من أسس ثابتة للعلامات المكانيّة والزّمانيّة.

يجب أن تُساهم كلّ الأنشطة المقترحة في تنمية كفايات الطّفل اللّغويّة.

ارتياد فضاءات الألعاب الرّمزيّة يوميّا- المسمّاة بأركان اللّعب - يجعل اللّعب في صلب التّعلّم بروضة الأطفال كما بالقسم التّحضيريّ، ممّا يسمح للطّفل بالقيام «بما يقوم به الكهل» ويستجيب لحاجته إلى المحاكاة.

يُعيد الطّفل أداء وضعيّات معيشة: الاغتسال، النّوم، إعداد الأطعمة، المحادثة التّلفونيّة، التّسوّق من المغازة، الكتابة...

التّرشّد الذّاتيّ للطّفل أمر مرغوب فيه: إذ يُساهم

التّوقيت والتّنظيم والأدوات في ذلك (فالأدوات الموضوعة على ذمّته تُعلّم الطّفل الاعتماد على النّفس وتنمّي قدراته الحركيّة: استعمال مشبك، صبّ، ملء، تنظيف، دلك، حمل، فتح، غلق، تثبيت براغ...)

الأخذ في الاعتبار أنّ الطّفل ينمو بالتّعلّم الحركيّ كلّ يوم. لذلك يجب توقّع الأنشطة الحركيّة ضمن الأنشطة الحرّة أو الورشات الموجّهة، خارج القاعة أو داخلها في علاقة بمشروع الفترة.

يتمّ التّعرّف إلى الأحاسيس والمشاعر المعيشة والتّعبير عنها باعتماد معجم يستعمله الكهل. يتعلّم الطّفل التّعرّف إليها ومقارنتها من خلال تجارب متكرّرة.

يتمّ استدعاء خيال الطّفل وإبداعه يوميّا.

توقيت طويل نسبيّا خاصّ بالأنشطة البدنيّة يُدرج يوميّا بجدول الأوقات.

برمجة أنشطة في الهواء الطّلق مهما كانت حالة الطّقس: أنشطة بستنة للاعتناء بالخضراوات، أنشطة بحث وتجريب في صندوق الرّمل...

سير أنشطة اليوم:

استقبال هادئ للأولياء والأطفال

يتمّ استقبال الأطفال خلال حيّز زمنيّ تُحدّده المؤسّسة؛ أوقات الاستقبال يضبطها دفتر الاستقبال.

يتمّ استقبال كافّة الأولياء بحفاوة، وتحظى كلّ عائلة باهتمام خاصّ في مناخ يسوده الاحترام المتبادل:

- تقديم التّحيّة لكلّ وليّ.
- مناداة الطّفل باسمه دون تصغير.
- تمكين الوليّ من مرافقة طفله في نشاطه الأوّل إذا رغب في ذلك.

أمثلة لأنشطة مألوفة تُمارس في بداية اليوم وتُعزّز استقلاليّة الأطفال:

- يعلن الطّفل عن حضوره
- يحضر بطاقة هويّته (الاسم والصّورة) ويحفظها في المكان الذي خصّصه لها المربّي.
- يحفظ «الدودو» في المكان المخصّص للغرض للمحافظة على نظافته، وذلك مؤقّتا في انتظار الحفظ الإفراديّ له.

هيئة المربّي

حميميّة وهدوء وإيجابيّة أثناء التّحاور مع الأولياء.

إنّ الاختيار الحرّ للنّشاط يُشعِر الطّفل بالاطمئنان. ويبقى المربّي حاضرا ومختفيا في الوقت نفسه مُقدّرا تلقائيّة الأطفال وانخراطهم في نشاطهم.

يُساعد الطّفل المتردّد في اختيار نشاطه الأوّل.

يسمح للطّفل بمراقبة أعمال الآخرين إذا كان راغبا في التّعوّد على العيش مع الفريق.

يتمّ إعداد الأنشطة قبل مجيء الأطفال وتكون في متناولهم باستعمال كامل الفضاء المُتاح.

تدريجيّا، يتصرّف الأطفال باستقلاليّة في الأدوات وفي ما هو مألوف من الأنشطة، وهو أمر يتطوّر حسب سنّ الأطفال.

أنشطة شبه موجّهة:

أنشطة تمّ إنجازها في اليوم الفارط مع المربّي وهي اليوم ضمن الألعاب الحرّة:

- اللّعب بهيكل المسرح
- إعادة لعب دور تنظيف الرّضيع
- تصفّح صور الخرجة
- إنجاز نماذج لمتتالية رقميّة باستعمال الخرز
- تجربة تمّت سابقا: ميزان ذو كفّتين وأشياء للوزن (كرات من القطن، مكعّبات من الخشب، حجارة...)

أنشطة مستقلّة:

- طاولة بها كثير من المربكات، وألعاب الاحتواء: يختار الطّفل لعبته بحرّيّة.
- طاولة بها ألعاب الحركيّة الدّقيقة: علبة بها مشبك لمسك أشياء صغيرة.
- فضاء للألعاب الرّمزيّة
- مستودع، مطبخ، غرفة بها دمى، عطّار...

أنشطة إبداعيّة حرّة:

توفير الأدوات اللاّزمة (أقلام وبريّة، ورق...) وترك الحريّة في استعمالها.

المرور من الاستقبال إلى نشاط مهيكل:

بينما يكون الأطفال منهمكين في أنشطتهم، يلاحظ المربّي تفاعلاتهم وسلوكاتهم وقدراتهم وهي تتفتّح دون أن يُزعجهم.

في بداية الفترة الصّباحيّة وبعد انقضاء حوالي 20 دقيقة، يشرع المربّي في نشاط لغويّ أو غيره من الأنشطة المقرّرة لليوم مع عدد صغير من الأطفال تاركا الأطفال الآخرين يواصلون نشاطهم. ويقود ورشته لمدّة ربع ساعة تقريبا وهو لا يتوقّف عن مراقبة كافّة الأطفال.

منذ بداية السّنة يُعلّم المربّي الأطفال أن لا يطلبوا منه شيئا عندما يقود نشاطا مع فريق صغير.

هيئة المربّي

مُركّز على هدف الورشة.
يجلس في مستوى ارتفاع أطفال الفريق.
يتموقع بطريقة تُمكّنه من رؤية جميع أطفال الفريق.
لا يتدخّل لفائدة الأطفال الآخرين إلاّ في حالة قصوى.
يُمكن له أن يدير ورشتين من نفس النّوع في الوقت نفسه مع فريقين مختلفين من الأطفال إذا كان الأطفال الآخرون مشدودين إلى لعبهم أو مهمّتهم.

تعاقب الأنشطة:

إيلاء اهتمام خاصّ إلى النّسق اليومي للأنشطة. فإعادة الأنشطة تُمكّن الطّفل من بناء نفسه وتبعث فيه الاطمئنان.

ينقضي اليوم وفق تناوب منتظم بين أوقات العمل الجماعي وأوقات العمل الفرديّ.

يُعدّ كلّ مربّ جدول أوقات نموذجيّا يُقدّمه ويشرحه للعائلات ويُذكّر به الطّفل طوال اليوم:

* «الآن، سنلعب في الخارج ككلّ يوم»
* «عندما نعود إلى القاعة سأقرأ لكم قصّة.»
* «بما أنّنا أكلنا لمجتنا سنغسل الآن أيدينا»

أوقات جماعيّة للغناء والاستماع إلى القصص:

يتعلّم الأطفال الصّغار أثناء الفترة التي يُقضّونها بروضة الأطفال أن يتقاسموا أوقاتا جماعيّة.

في بداية المسار ما قبل المدرسيّ، يجب أن تنجز الأنشطة الجماعيّة في زمن قصير وتكون سهلة الإنجاز.

أمثلة من الأنشطة الجماعيّة المألوفة:

ضبط الغيابات بالاستعانة بالمحمل الذي أعدّه المربّي: سبّورة، بيت الغيابات، سبّورة ذات جيوب تحمل بطاقات الهويّة...

حِفظ العدّيّات: يُدعّم الانتماء إلى الفريق. إعادة هذه الأنشطة المألوفة يطبع الحصّة الصّباحيّة مثله مثل التّنفّس اليوميّ. يختار المربّي ما يشدّ الانتباه أكثر من غيره: إعادة قوافي أغنية، الإيقاع بالأصابع، ألعاب الأصوات...

وهي تسمح أحيانا بإعادة الهدوء في أوقات أخرى من اليوم.

التّعلّم في حلقة: ينتظم الأطفال في شكل دائرة
ويُطلب من الطّفل أن يتنقّل داخل الدّائرة مقلّدا حركات إيقاعيّة على صوت الموسيقى أو الغناء. الحلقة تمرين اجتماعي بامتياز.

تعلّم رقصة: لدعم النّموّ الحركيّ للطّفل الصّغير (المراقبة المستمرّة للحركات والجانبيّة...)، يُستحسن تكرار الحركات على إيقاع الموسيقى أو أصوات اللّغة أو قصّة محكيّة.

زمن الحكاية: عندما يحكي المربّي قصصا فهو يخلق مناخا ملائما للإنصات ويُنمّي الطّفل خياله الباطني. يُمكن لهذا الابتكار أن يظهر من جديد في أنشطة أخرى (تصوير، قصص مجسّمة على الطّاولة بشخصيّات صغيرة، لعب أدوار...) يُمكن أيضا تقليد أحداث القصّة أو لعب أدوارها أو تحويلها إلى أغنية.

تعلّم أنشودة: يختار المربّي أناشيد قصيرة من الموروث المحلّي أو الوطنيّ أو العالميّ لإيلاف الأطفال بمختلف الأصوات. يُعيد الأطفال كلّ يوم أداء أناشيد من الرّصيد المكتسب. يُمكن استغلال أوقات المغادرة للإنشاد بحضور الأولياء.

هيئة المربّي

- يجب أن يتمكّن كلّ الأطفال من رؤية المربّي: يستطيع كلّ واحد منهم أن يُتابعه أينما وجد.
- أثناء التّجمّعات يحرص المربّي على توفير أماكن لجلوس الجميع من نوع مقاعد أو وسائد حتّى يكون لكلّ طفل مكانه المحدّد.
- يكون المربّي منتبها لنطقه ونسق حديثه.

زمن النّشاط الحرّ في السّاحة:

النّشاط بالخارج: يُدعى الأطفال للّعب خارج القاعة يوميّا.
الاهتمام بشأن الأطفال الذين هم في حالة إعاقة يكون يوميّا. تُعزّز التّكييفاتُ البيداغوجيّةُ دمجَ الطّفل في اللّعب مع أقرانه.
يجب أن توفّر المؤسّسة فضاء خارجيّا بسيطا وطبيعيّا لتعزيز التّجارب الحسّيّة المتنوّعة وتمكين الطّفل من التّحكّم في جسده وممارسة مهاراته: أشجار، نباتات، تراب، أراجيح، زحلاقة، عربات، حبال، درّاجات، وسائل وأدوات ومتنوّعة وعناصر أخرى كثيرة تسمح للطّفل بالتّسلّق والجري والبناء والحفر والضّحك والاستمتاع غير المحدود.

وحسب الفصول، يُرافق المربّي الأطفال للمشاركة في أنشطة البستنة: إنبات، قلع أعشاب، جمع أوراق يابسة...
تسمح ملاحظةُ الألعاب التي يبتكرها الأطفال وإدارةُ النّزاعات التي لا مفرّ منها بتعيين موقع نموّ الطّفل البدنيّ والحركيّ والاجتماعيّ - الوجدانيّ لمرافقته بشكل أفضل في وضعيّات معيّنة.
يخرج الأطفال قدر المستطاع مهما كانت حالة الطّقس، شرط أن يكونوا مرتدين ثيابا مناسبة للحالة الجويّة: إذا كانت لديهم مثلا بدلات تقي من مياه الأمطار، يُمكن لهم المرح في الغدران وبناء السّدود في الجداول وغير ذلك من الاكتشافات أيّام المطر.

إذا كانت حالة الطّقس ملائمة، كما هو الحال غالبا في البلاد التّونسيّة، يُمكن لبعض الأنشطة أن تُنجز في هو.
يُنظّم المربّي جولات خارج المؤسّسة. فالمشي لمدّة حوالي 20 دقيقة مفيد لصحّة الأطفال. يُمكن الذّهاب إلى الشّاطئ أو إلى منتزه، وذلك حسب موقع المؤسّسة بمرافقة عدد كافٍ من الكهول.

هيئة المربّي

متيقّظ دائما لسلامة الأطفال، دون أن يمنعهم من المخاطرة المحسوبة عند الجري أو عند قيادة درّاجة...
إنّه وقت الملاحظة الأساسيّ بالنّسبة إلى المربّي.
منتبه لنموّ كلّ طفل: يختار المربّي كلّ يوم طفلين أو ثلاثة لملاحظتهم بصفة خاصّة: التّفاعل مع الأقران، الألعاب المبتكَرة، سلوكاتهم وانفعالاتهم (تعب، فرح، توتّر...)

مكانة الأزمنة الاجتماعيّة أو النّظافة:

المرور إلى المجموعة الصّحيّة:

يذهب الطّفل منفردا أو مُرافَقا إلى المجموعة الصّحيّة حسب طبيعة المكان. ويتصرّف قدر المستطاع في حاجاته دون مساعدةٍ.
إثر حصص الأنشطة الحركيّة، من الضّروريّ تيسير المرور إلى المجموعة الصّحيّة وغسل اليدين.

غسل اليدين كلّما كان ضروريّا:

- إثر نشاط تلوين
- إثر نشاط حركيّ
- عند الخروج من بيت الرّاحة
- قبل لمس الطّعام

غسل اليدين نشاط بيداغوجيّ: يجب أن نعلّم الأطفال كيف يستعملون الصّابون وكيف يشفطون أيديهم وكيف يُجفّفونها. نستثمر الوضعيّة لتسمية أجزاء اليد: الأظافر، الكفّ... وأسماء الأصابع.
يُساهم التّعوّد على غسل اليدين في أوقات محدّدة في تنمية عادات نظافة حسنة لدى الطّفل، دون أن ننسى تعلّم تنظيف الأسنان.

أوقات اللّمجة:

وهي أوقات ثريّة من حيث التّعلّم (احترام الطّعام، الوعي بالشّهيّة، النّظافة، الهدوء والاسترخاء، معنى خدمة الآخر والتّقاسم، المساعدة في الأشغال المنزليّة...)
إعداد اللّمجة نشاط بيداغوجيّ يُمكن أن يكون أثناء الاستقبال في شكل ورشة مفتوحة للأطفال الذين لم يحظوا بفطور صباح كافٍ في بيوتهم.
اللّمجة ليست ضروريّة. كلّ طفل يأكل حسب حاجاته، فالطّعام ملائم لحاجات كلّ طفل وخاصّة في حالات الحساسيّة المعلنة. وهو موضوع يتمّ تداوله أثناء اجتماع الفريق البيداغوجيّ ويُرحّل إلى العائلات.

مسائل تهمّ الصّحّة:

إنّ إمدادا كبيرا جدّا بالطّاقة يتعارض مع مصلحة الأطفال.
يبدأ الطّفل الصّغير في بناء عاداته الغذائيّة بمساعدة عائلته. وهي التي تُحدّد بصفة دائمة سلوكه الغذائي القادم.
تُساهم روضة الأطفال والقسم التّحضيريّ في تربيته الصّحيّة من خلال لمجة الصّباح والأغذية التي يتناولها في المؤسّسة وكذلك من خلال المشاريع التي تحوم حول التّغذية.

الأمر الذي يبدو أكثر وجاهة، هو تخيّر الاشتغال على الحواسّ لملامسة آفاق جديدة للتّذوّق انطلاقا من الألوان والرّوائح واللّمس... إلاّ أنّ أمرا أساسيّا لا يجب إهماله ذا علاقة بالعادات الغذائيّة وله تأثير على سلوكاتنا ألا وهو الإحساس بالجوع.

يتعلّق الأمر إذن بالأكل عند الجوع وعند الشّعور بالحاجة إليه. يُمكن للمربّي أن يُعلّم الأطفال الإصغاء إلى جسمهم وأحاسيسهم. لذلك، فإنّ اقتراح لمجة في منتصف الفترة الصّباحيّة ليس بالضّرورة مبرّرا لمن لم يشعر بعدُ بالجوع. الخشية من القضاء على هذا الإحساس لدى الأغلبيّة السّاحقة من الأطفال عند الغداء. وتتحوّل بذلك التّغذية إلى تقليد اجتماعيّ ويفقد الجميع الإشارات الجسميّة المبرّرة لفعل الأكل. أن يزقزق البطن جوعا حيث لا خطر على الصّحّة، أفضل من الأكل دون الشّعور بالجوع، وجعله عادة غذائيّة عنيدة ومضرّة.

عند الأكل، إذا أحضر الأطفال غذاءهم، يجب أن يُحتفظ به في الثّلاّجة ثمّ يتمّ تسخينه في ظروف تحترم شروط النّظافة التّامّة.

يُوفّر وقت الأكل فرصة للتّربية على نظافة الجسم:

- دلك اليدين بالصّابون
- احترام الغذاء
- استعمال الملعقة والشوكة حفاظا على النّظافة
- إحضار منديل طاولة للاستعمال الشّخصيّ
- تنظيف المكان قبل الأكل وبعده
- تنظيف الأسنان
- ضمان تصرّف سليم مع الفضلات محترِم للبيئة

هيئة المربّي

- منتبه لنظافة كلّ طفل
- منتبه للأغذية المستهلكة
- الأوقات الاجتماعيّة لحظات مفضّلة لربط علاقات: طفل- طفل وطفل- مربّ
- مساعدة الطّفل في تصرّفاته اليوميّة يُطمئنه ويدعم ثقته في الكهل.

زمن الرّاحة:

إذا كانت المؤسّسة تستقبل الأطفال كامل اليوم، فإنّها تقترح عليهم أوقاتا للقيلولة تختلف حسب السّنّ والحاجة وتتطوّر مدّتها تدريجيّا خلال السّنة.

عناصر تُؤخذ بعين الاعتبار لتوفير وقت مفيد للرّاحة:

- مكان الرّاحة نظيف وصحّيّ، مسخّن شتاءً بطريقة سليمة. يُمكن للأولياء أن يُوفّروا الأغطية.
- مكان محدّد لكلّ طفل.
- رقابة دائمة
- المرافقة عند النّوم: للمساعدة على النّوم يُدعى الأولياء لإحضار «دودو» الطّفل من المنزل. وبإحلال عادات يوميّة كالاستماع إلى قصّة أو عدّيّة أو هدهدة، نساعد الطّفل على النّوم.

* الاستيقاظ التّدريجيّ والمرافَق: تُعدّ لحظة ارتداء الملابس فرصة لتحاورٍ أفضل مع الكهل.

*على الكهل أن يُخفّف من هول حوادث التّبوّل اللاّإرادي التي تُسجّل أثناء القيلولة وأن يتحدّث في شأنها مع الأولياء بتكتّم.

المغادرة في نهاية اليوم:

يأتي الأولياء لتسلّم أطفالهم خلال فسحة زمنيّة محدّدة مسبقا. يُمكن للمربّي أن يُعدّ نشاطا يتكرّر يوميّا: أنشودة أو عدّيّة أمام الأولياء. يجب أن تكون مراقبة الأطفال مستمرّة لتجنّب كلّ مغادرة خارجة عن السّيطرة.

تُعدّ لحظة الرّحيل وقتا مفضّلا لتبادل سريع للمعلومات بين المربّي والأولياء. لا يجب التّطرّق إلى مواضيع هامّة أمام الأولياء الآخرين.

أهمّ شيء...

ينقضي اليوم في مناخ لطيف، خال من الضّغط المفرط على الأطفال.
من الضّروريّ أن يُحافظ الطّفل على ثقته التّامّة في إمكانيّة نموّ قدراته الاجتماعيّة والمعرفيّة والبدنيّة والحسّية.

2

الجزء الثّاني:

ممارسة المسؤوليّات ومتطلّبات المهنة

المراجع:

روضة الأطفال

تتناول الفقرات الواردة بمنهاج الطّفولة المبكّرة والمتعلّقة بسلوك المربّي مسألة «العلاقة الإيجابيّة والتّفاعليّة مع الطّفل»

السّنة التّحضيريّة

الكفاية الأولى من مرجعيّ الكفايات المهنيّة لمدرّسيّ السنة التّحضيريّة: «إنّ مدرّس السّنة التّحضيريّة – شأنه في ذلك شأن كلّ المدرّسين والقائمين على الشّأن التّربوي- مدعوّ إلى احترام أخلاقيّات مهنة التّدريس والقوانين الّتي تنظّمها حتّى يؤدّيَ واجباته كموظّف دولة، وإلى أن يمارس حريّته ومسؤوليّته البيداغوجيّة في إطار الضّوابط القانونيّة والنّصوص الرّسميّة. وعليه أن يُبرهن عن وعي مهنيّ محترما شخصيّة الطّفل وحاملا الآخرين على احترامها. وعليه أيضا أن يكون منتبها إلى المشروع الشّخصي لكلّ طفل وحريصا على تأمين السّريّة المتعلّقة بالمعطيات الشخصيّة للأطفال وعائلاتهم.»

التّربية والتّدريس، هما مهنتان تتأسّسان على أخلاق مهنيّة صارمة تحكم الإشارات والسّلوكات اليوميّة لكلّ ممارس للمهنة حتّى يُوفّر تربية محترِمة لحقوق الطّفل دون أن يغفل عن واجب احترام العائلات. وهذا شرط ضروريّ لتوفير مناخ تسوده الثقة المتبادلة.

تعريف مهنة المربّي وكفاياته

من مرجعي التّسيير الإداري

المربّي والمدرّس
مسؤول عن تربية صغار الأطفال يوميّا : - يحترم حقوق جميع الأطفال، - يتعرّف إلى حاجاتهم الجماعيّة والفرديّة ويستجيب لها، - يحرص على رفاههم (الصّحّة، السّلامة الجسديّة والعاطفيّة)، - يطوّر أنشطة الاستقبال الملائمة لسنّ الأطفال، - ينظّم أنشطة التّعلّم وينشّطها، - يُؤمّن تنظيم الفضاء وفق ما تستدعيه الأنشطة وطبيعتها، - يعمل ضمن فريق ويتكوّن ذاتيّا، - يتواصل بشكل منتظم ومنفتح مع الأولياء والشّركاء،
الصّفات المستوجبة: مسؤول، ملتزم، يقظ، اجتماعيّ، كتوم، يستقبل بحفاوة **الكفايات المستوجبة** في إطار رعاية الأطفال الّذين يتحمّل مسؤوليّتهم: •يتحلّى بمسؤوليّة المربّي وفق أخلاقيّات المهنة والقوانين المعمول بها، •يضمن سلامة الأطفال ويمكّنهم من الإسعافات الأوّليّة حسب الحاجة، • يضمن استقبالا جيّدا للأطفال وينشئ معهم علاقة ثقة ويحافظ عليها، • يتبنّى موقفا مهنيّا يحقّق تطوّر جميع الأطفال ويستجيب إلى حاجاتهم الخصوصيّة، •في مجال العلاقة مع مختلف الفاعلين والشّركاء في مرحلة ما قبل الدّراسة :يتعاون مع مخلف الفاعلين في مرحلة ما قبل الدّراسة (الجماعة المحليّة، الأولياء، الشّركاء، المؤطّرون...) في مشروع تربية صغار الأطفال.

الرّهانات:

عادة ما تتجاوز العلاقة المميّزة التي تقام مع أولياء الأطفال الصّغار الذين تستقبلهم المؤسّسة مجرّد علاقة عاديّة بين كهلين. ذلك أنّ المربّي باعتباره قريبا من العائلة، بإمكانه أن يحصل على معلومات تتعلّق بالحياة الخاصّة للأولياء والطّفل، خاصّة أثناء تفاعلاته اللّغويّة مع الطّفل. وغالبا ما لا يتردّد الأولياء أنفسهم في الإفصاح عنها. ماذا نفعل بهذه المعلومات؟

مسألة التّكتّم عن الأسرار المهنيّة:

يجب أن تُعالَج المعلومات، التي غالبا ما تكون سرّيّة، بكثير من الحذر بقدر ما يكون البُعد المهني للاستقبال حاضرا في الأذهان، مخافة أن نجد أنفسنا في مواجهة ردود أفعال عنيفة لأولياء «تحوّلوا إلى مشغّلين».

على كلّ مربّ أن يحترم الأخلاق المرتبطة بمهنته والتي تُترجم بحفظ السرّ المهنيّ واحترام الحياة الخاصّة (فهي حدّ لحرّيّة التّعبير لغاية احترام حياة الآخرين الخاصّة).

لذلك، على المربّي أن يُوظّف قدرته على المحافظة على تقارب موزون مع جماعة المربّين وعلى إدارة نقاش حول المسائل التّربويّة والإصغاء للأطفال وعائلاتهم بكلّ تعاطف.

ليس بالأمر الهيّن أنْ يتموقع المربّي مهنيّا بشكل مناسب. لذلك من الضّروريّ أن يطلب الدّعم من المدير أو المديرة لتعديل السّلوك أو الموقف أثناء المحادثات مع الأولياء قبل الانخراط في موضوع دقيق قد يتبيّن لاحقا أنّه موضوع خلافيّ.

يجب مراجعة ما يُكتب عن الطّفل قبل تسليم المكتوب إلى الوليّ عندما يتعلّق الأمر بوضعيّات حسّاسة أو تقريرٍ لجلسة مع الشّركاء، ذلك أنّ نظرة من الخارج تكتسي دوما أهمّيّة قصوى لإصلاح السّلوك أو ما هو غير لفظيّ.

أمثلة لوضعيّات مهنيّة تطبّق القواعد المرتبطة بأخلاقيّات المهنة:

الوضعيّة	نصائح لاحترام أخلاقيّات المهنة	أمثلة مضادّة للتّجنّب
في كلّ الأحيان	- يكون المربّي متيقّظا لاحترام الاختلافات. - يمتنع عن كلّ قول به تمييز على أساس الجنس أو الدّين أو الجنسيّة أو الآراء السّياسيّة للعائلات. - هو الضّامن لكرامة الطّفل الانسانيّة: منتبه لاحترام الاختلافات بين الأطفال مهما كانت طبيعتها.	العبارات التّمييزيّة تجاه أشخاص من جماعة المربّين وتجاه الأطفال.

أثناء الألعاب الحرّة	- يسهر المربّي على احترام حرمة كلّ واحد بتنظيم رقابة نشيطة لا سيّما أثناء الألعاب الحرّة. - ينتبه للخصومات بين الأطفال ليجد تحكيما عادلا وصائبا.	- فترات الألعاب الحرّة البعيدة عن أنظار الكهل. - إعطاء الظّهر لخصومات الأطفال وعدم الاستماع إليهم وعدم التصرّف في الوضعيّة بهدوء.
عند التّحاور مع العائلات	- الحرص على تقديم تصريحات معتدلة: «الحرارة أرهقت الأطفال. علهم الآن بالرّاحة عند العودة إلى المنزل.»	المبالغة اللّفظيّة أو غير اللّفظيّة «ما هذا اليوم الفظيع ! الأطفال كانوا مقلقين جدّا»
عند التّحاور م ع العائلات	المحافظة على مسافة مهنيّة حتّى ولو كنتم تعرفون العائلة جيّدا. «أنا بحاجة إلى ملاقاتكم للحديث عن طفلكم بهدوء...»	استعمال عبارات مألوفة « تحيّاتي، ابنتكم أتعبتني اليوم»
عند التّحاور مع العائلات	يجب التّحلّي بحذر شديد والالتزام بتناول المواضيع الحسّاسة في غياب الأطفال.	نقاش أمام الأولياء الآخرين عند الخروج من المؤسّسة.
عند التّحاور مع العائلات	الحرص على عدم مناقشة مسائل ذات علاقة بالأطفال الذين في عهدتكم خارج مكان العمل. تخيّر مكان قصيّ: مكتب المدير(ة)، قاعة نشاط فارغة...	نقاش أثناء اللّقاءات غير الرّسميّة (في السّوق، في الشّارع...)
عند التّحاور مع العائلات	- على المربّي أن يعتدل في تصريحاته مهما كانت طبيعة النّقاش الذي يدور بينه وبين العائلات. - عليه أن يستعمل عبارات بسيطة تكون في متناول جميع الأولياء. - الملاحظات المتعلّقة بالطّفل تكون دوما وجهة وفي علاقة بمهنة المربّي «لاحظتُ أنّ طفلكم مُتعب. هل ينام جيّدا؟»	مثال مضادّ «هو مُتعب هذا الصّباح، بطبيعة الحال جعلتموه كالعادة يأوي متأخّرا جدّا إلى فراشه ليلة البارحة.»
عند التّحاور مع الشّركاء	لا يجب كشف المعلومات الخاصّة التي تمّ الاطّلاع عليها أثناء ممارسة المهنة.	كلّ تصريح يتمّ خلال طعام يضمّ أصدقاء، أو خلال اجتماع فريق مكلّف بمناقشة موضوع لا علاقة له بذلك.
التقاط صور	الحصول على ترخيص كتابيّ من الأولياء يتعلّق بحقّ الصّورة وترخيصٍ للنّشر في المواقع الالكترونيّة أو مدوّنتكم.	نشر صور بصحيفة محلّيّة دون ترخيص.
مع الطّفل أوقات الاتّصال الثّنائيّ	أثناء الأوقات الاجتماعيّة لليوم، يستعمل المربّي مفردات بسيطة مُراعية لمستوى فهم كلّ طفل. ويُرفق طلباته بعبارات دالّة على الاحترام «شكرا، من فضلك...»	حرج الطّفل الذي لا يفهم القواعد الاجتماعيّة عند الأكل والنّوم وقضاء الحاجة والذي يكون حائرا تجاه طلبات غير مفهومة.
مع الطّفل أوقات الاتّصال الثّنائيّ	لا يجب تقديم ملاحظات للطّفل حول مواضيع لا علاقة له بها.	ملاحظات لها علاقة بدور الأولياء «والداك نسيا اليوم أيضا الدّودو»
في جميع الوضعيّات اليوميّة	يمتنع عن استعمال كلمات أو عبارات كيديّة وجارحة. المربّي يُطمئن ويبعث الثّقة.	العبارات من نوع: «بطبيعة الحال، أنت أيضا من سكب الماء...»

في جميع الوضعيّات اليوميّة	لا يصف عائلة الطّفل أو أحد أفرادها (أخ، أخت...)	العبارات من نوع « أنت أيضا غير ماهر مثل أخيك»
في جميع الوضعيّات اليوميّة	يجب أن يبقى الطّفل خارج مجال كلّ خلاف.	كلّ خلاف بين المربّين أو مع الأولياء في حضور الأطفال.
في جميع الوضعيّات اليوميّة	لا يتمّ مناداة الأطفال باستعمال أسماء مستعارة ممّا يُؤثّر على نموّهم النّفسيّ. استعمال اسم الطّفل دوما.	عبارات من نوع «الصّغيرة سارة» «مومو» عوضا عن محمد.
خلال اجتماعات الفريق	يحترم كلّ كهل المعلومات السرّيّة التي لديه ويقدّم البيانات التي يُمكن إعلام المهنيّين الحاضرين بها.	الأحكام الكيديّة تجاه العائلات «نعرفهم، هم لا يهتمّون أبدا بأطفالهم»
في المحافظة على المعطيات وكشفها	يجب أن تكون طريقة إعداد الملفّات التي تتضمّن معلومات عن الأطفال ملائمة للتّشريعات المعمول بها. الامتناع عن تقديم معلومات، مهما كانت طبيعتها لأشخاص غرباء عن الطّفل.	كلّ حوار غير رسميّ يتناول المقارنة بين كفايات الأطفال «ابنتك ترمي الكرة بيسر أكثر من ابنة عمّها»

للتّقدّم أكثر، لنُوضّح مكوّنين اثنين من الكفاية عـ1ـدد الواردة بمرجعيّ الكفايات المهنيّة لمدرّس السّنة التّحضيريّة.

يُساهم في أنشطة الشراكة بين المؤسّسة ومحيطها:

تقع مؤسّسة ما قبل الدّراسة دوما صلب جماعة محلّيّة ريفيّة أو حضريّة. إنّه مكان التقاء العائلات وأوّل مكان يربط فيه الأطفال علاقات اجتماعيّة. فتح أبواب المؤسّسة أمام الفاعلين من الحيّ أو من الجماعة المحليّة يجلب وضعيّات معيشة جديدة. وبالتّالي، فإنّ مرافقة الأطفال لملاحظة عمل الحرفيّين والتّجّاروالأعوان البلديّين يُثري إدراكهم «للعيش الجماعيّ».

أمثلة لمؤسّسة في منطقة حضريّة:

- **إعداد مشروع لاكتشاف مختلف أنواع التّجارة الموجودة بالنّهج.**
- **مقابلة الأعوان البلديّين الذين يُهيّئون المحيط المجاور والذين يجمعون القمامة.**

*** مقابلة المستشار البلديّ**

مثالان لمؤسّسة في منطقة ريفيّة:

- **محاورة الفلاّحين المنتجين للغلال والخضر.**

*** زيارة السّوق من المنتج إلى المستهلك**

يتعلّق الأمر كذلك بتطوير تعاون مهنيّ وثيق مع الشّركاء الذين بإمكانهم أن يُساهموا في تكفّل شامل للصّعوبات التي يُواجهها بعض الأطفال لدعم مسار أفضل لمرحلة ما قبل الدّراسة: مختصّون نفسانيّون، أطبّاء...

التّموضع ضمن النظام التربويّ:

المعرفة بتاريخ النّظام التّربويّ التّونسيّ برهاناته وتحدّياته:

يُساهم كلّ مربّ في مصير الوطن الذي يشتغل فيه. فعليه إذن أن يعرف تاريخ النّظام التّربويّ الوطني وكذلك التّوجّهات الكبرى للتّيّارات البيداغوجيّة، وتطوّر المعارف العلميّة ذات العلاقة بالنّموّ الشّامل للطّفل الصّغير.

معرفة:

* القوانين التي تنظّم وظيفته (انظر مرجعي التصرّف في مؤسّسة ما قبل الدّراسة)؛
* مجالات التّعلّم والقيم المجتمعيّة الواردة بالمنهاج العامّ؛
* الغايات والأهداف الواردة بمنهاج السّنة التّحضيريّة؛
* القيم المدنيّة التي يحملها التّعليم الوطنيّ
* الاتّفاقيّة الدّوليّة لحقوق الطّفل

للتّطبيق اليوميّ:

* تنظيم العمل البيداغوجيّ والأنشطة اليوميّة وفق مشاريع المؤسّسة،
* معرفة أدوار مختلف المجالس بالمؤسّسة،
* تنظيم النّشاط باحترام بنود القوانين الخاصّة بالتّربية قبل المدرسيّة،
* توفير شروط السّلامة البدنيّة والمعنويّة للطّفل بالمؤسّسة والقسم،
* الاطّلاع بانتظام على السّياسة التّربويّة التّونسيّة ورهاناتها.

حقوق الأطفال الصّغار:

- تحفيز على اكتساب السّيطرة على النّفس
- فرص لتعلّم التّعاون والمساعدة وتقاسم الأشياء
- فرص للتّعبير عن المشاعر

المناهج:

منهاج السّنة التّحضيريّة

* توفير الإحساس بالأمن والثّقة والسّعادة وتلبية حاجات الطّفل إليها.
* تجنّب كبح مشاعر الطّفل، الأمر الذي يُسيء لراحته النّفسيّة.
* تجنّب العقوبات البدنيّة التي تؤدّي بصفة عامّة إمّا إلى الخضوع أو النّفاق أو حبّ الانتقام.
* احترام شخصيّة الطّفل وتجنّب جعله مصدرا للاستهزاء والسّخرية.
* الثّبات في طريقة معاملة الطّفل وتجنّب التذبذب في المواقف.

منهاج روضة الأطفال

الرّجوع إلى الفقرة «علاقة إيجابيّة وتفاعليّة مع الطّفل»

الرّهانات:

عندما ينخرط طفل 3 سنوات في مسار ما قبل دراسيّ، يحصل له أوّل تغيير كبير يطرأ على حياته. فهو قد كبُر منذ ولادته في محيط عائليّ تقتصر فيه قواعد العيش على المحيطين به مباشرة. ويدخل روضةَ الأطفال أو القسمَ التّحضيريّ بتاريخه الذي شكّل عادات حياته والتّي يتوجّب عليه مجابهتها مع عادات فريق من المجتمع. وتكون ردود فعله ناتجة عن تأويله لما يصدر عن الآخر من سلوكات لفظيّة وغير لفظيّة.

كلّ شيء يصير أكثر تعقيدا: فضاء العيش وجدول الأوقات والتّفاعل مع عدد كبير من الأقران وصِلته بالكهل الذي لا يردّ الفعل مثل أبويه بل تربطه بالطّفل علاقة غير محكومة بقرابة متينة. ويُقابل كهولا لهم عادات مهنيّة عادةً ما تكون غريبة بالنّسبة إليه: الاصطفاف للدّخول إلى القاعة وانتظار الإذن للذّهاب إلى المجموعة الصّحيّة...

تتدخّل كافّة هذه العناصر في ردود فعل الطّفل وفي قدرته على فهم الانتظارات.

من الضّروريّ تحليل العوامل الحاسمة لإقامة علاقة هادئة بين الطّفل والكهل وبين الأطفال أنفسهم قبل الحديث عن الانضباط.

يتمثّل الإجراء الأوّل في استقبال الطّفل كما هو من حيثما جاء، بخبراته الأولى التي بناها في محيطه العائليّ، وفهم ما يُعبّر عنه من مشاعر[6] والتحلّي بالصّبر لجعله يكتسب بطمأنينة مهارات الحياة التي ستُيسّر اندماجه في المجموعة. إنّها المهارات الواردة بكلّ منهاج يُعِدّ لمسار دراسيّ.

6: استُعملت عبارة مربّي في معناها الواسع وهي تشمل جميع المهنيّين المسؤولين عن التّربية في روضة الأطفال وفي القسم التّحضيريّ.

الإجراء الثّاني مرتبط بجودة الفعل التّربويّ:
مسالك لتحسين العلاقات بين الأشخاص:

مساءلة مكوّنات الممارسة:

هيئة المربّي

- تجنّب كلّ تصرّف يمسّ الحرمة البدنيّة أو النّفسيّة للطّفل تجنّبا تامّا.
- تأمين الحماية الجسديّة والنّفسيّة لجميع الأطفال.
- إحدى الكفايات الأولى لكلّ كهل مُكلّف بالتّربية هي القدرة على التّحكّم في انفعالاته مهما كان سلوك الطّفل.
- تقييم درجة انفعاله الخاصّ. أمّا إذا صار التصرّف في الوضعيّة صعبا جدّا، فعليه الاستعانة بكهل آخر لا سيّما المدير(ة) لحلّ الخلاف الحاصل.
- إنّ الكهل الذي لا يردّ الفعل أو يردّ فعلا غير معتدل لأسباب بسيطة، يجعل الطّفل غير قادر على بناء سلّم تقدير لسلوكاته الخاصّة غير المناسبة. فمن الأهمّيّة بمكان إرساء موقف متوازن: الطّفل الذي يقوم بتجاوزات يختبر استقرار الإطار. فحينما يتأكّد أنّ نفس الممارسات تُنتج نفس الأثر يشعر بالرّضا.
- على المربّي أن يُطوّر القدرة على الإصغاء بانتباه واستمرار. فالطّفل الضّحيّة لوضعيّة خلافيّة يشعر بالحماية، لا أحد ينفي ما حصل له. لذلك فإنّ التّكرار وإن كان مُملاّ، وهو جزء من المهنة، فهو من الثّوابت التي يتوجّب تقبّلها. وهو الطّريقة الوحيدة التي تؤدّي إلى عدم التّكرار.

التّهيئة:

(انظر مرجعي الهندسة والتّهيئة)

- فضاء واسع بما فيه الكفاية يستجيب لحاجة الأطفال الصّغار إلى الحركة؛
- كَراسٍ وطاولات أقلّ عددا، ليتمكّن الطّفل من اتّخاذ الهيئة التي يريد أثناء النّشاط (جالسا أو واقفا أو مستلقيا على زربيّة أو متنقّلا في القاعة...)؛
- مناطق محدّدة جيّدا لتفادي الأماكن المستثمَرة دون قواعد صريحة؛
- يجب أن يكون عدد الأطفال بكلّ منطقة ولكلّ نشاط مُحدّدا (سبّورة بها ملصقات تحمل الأسماء، قلادات على قدر الأماكن في أركان اللّعب...)
- أدراج مناسبة لقامة الأطفال لتيسير الاستقلاليّة في بداية النّشاط ونهايته، وهي لحظات قابلة لضبابيّة معيّنة؛
- وجود فضاء للرّاحة مُتاح، يستجيب لحاجة كلّ طفل في الانزواء عن الفريق من حين إلى آخر.

المعلّقات:

- معلّقات توفّر محيطا مُريحا (اختيار الألوان) وتفادي الإفراط في المعلّقات ذات الألوان الزّاهية.
- معلّقات منظّمة ومنتظِمة تُطمئن الطّفل.
- معلومات تحمل رموزا تُساعد الطّفل على تنظيم علاماته الدّالّة على الزّمان والمكان والهدف: جدول لكلّ نشاط يتضمّن قائمة الوسائل اللاّزمة وأسماء الأطفال المعنيين. وبالنّسبة إلى السّنة التّحضيريّة، عدد دورات السّاعة الرّمليّة لتقييم مدّة النّشاط.
- تثمين إنتاجات جميع الأطفال.
- صور الكهول الذين يشتغلون بالمؤسّسة لمساعدة الطّفل على تعرّف الشّخص. فهو سيلتجئ لاحقا بيسر إلى الكهل الذي تعرّف إليه.

التّنظيم الزّمني لليوم:

لتدارك الصّخب المتزايد خلال اليوم، يجب أن يأخذ توزيعُ الأنشطة بعين الاعتبار حاجةَ الطّفل إلى الأنشطة الحركيّة وضعف قدرته على الجلوس طويلا وعلى الاستماع بسلبيّة. يحتاج الطّفل إلى «التّكرار» في سير أنشطة الأيّام لتجنّب الحيرة التي تُسبّب بدورها التّوتّر. من المحبّذ الإعلان عن الأنشطة المتوقّعة والقول مثلا: «كالعادة وبعد اللّعب في السّاحة، سندخل إلى القاعة لنستمع إلى قصّة ونواصل ما بدأنا من نشاط...»
يُمكن للطّفل أن يتمتّع بوقتٍ للانزواء كلّما عبّر عن رغبته في ذلك. تُحترم حاجة الطّفل المتعب للرّاحة مهما كان سنّه.
يُمكن للطّفل المتعب أن ينام بقاعة التّمريض أو بمكتب المدير(ة) تحت حراسة كهل آخر إذا كان بحاجة إلى النّوم.

تنظيم النّشاط:

يتوجّب على المربّي أن يُراجع السّيناريوهات المُعتمَدة كلّما أثارت صخبا بالقاعة وكلّما أبدى طفل سلوكا غير مناسب.
فالنّشاط هو المحدّد الرّئيسيّ لجودة المناخ. يجب أن ينجذب الأطفال لما يقومون به.
يُخضع المربّي للتّحليل التّعليميَ والوسائلَ والامتدادَ الزّمنيَّ ووجاهةَ المعنى بالنّسبة إلى الطّفل. فعادة ما تحمل هذه العوامل تفسيرا لعدم الاهتمام المسجّل.

- التّعليمة: السّهو عن عنصر منظّم للنّشاط يُحدث ضبابيّة معيّنة أثناء التّطبيق. مثال: «صوّروا القطّ الجالس في السّاحة». لا يعرف الأطفال إن كانوا سيستعملون الأقلام الوبريّة أو أقلام الزّينة، وإن كانوا سينجزون النّشاط وهم جالسون أو حيثما يُريدون...
- المدّة الزّمنيّة: هل تمتّع الطّفل بالوقت الكافي لإنهاء المهمّة المطلوبة؟ فإذا كان الطّفل مركّزا بشدّة على إنجاز رسمه وفُرض عليه التّوقّف لأنّ وقت الرّاحة قد حان دون أن يَتمّ إعلامه بذلك قبل دقائق، فهو يُمكن أن يبدي انفعالا عنيفا: صياح ورفض...
- الوسائل: يُمكن لها، عندما تكون غير كافية من حيث العدد أو غير مناسبة أن تُثير خلافات بين الأطفال.
- وجاهة المعنى: وهو عنصر هامّ لضمان هدوء الحصّة. يبقى المربّي منتبها إلى سلوكات الأطفال. فقد يُظهر أحد الأطفال بسرعة أنّ النّشاط المقترح لا يعنيه.
  - إمّا لأنّه شكليّ جدّا؛
  - أو لأنّه لا ينسجم مع درجة تملّكه للتّعلّم الحاصل،
  - أو لأنّنا نطلب منه أن يكون جالسا لمدّة طويلة.

مسالك لدعم مناخ مُحفّز ومثير للاهتمام:

ينزعج المربّي المكلّف بمجموعة من الأطفال من بعض المواقف الصّادرة عن طفل مثل العصيان أو الصّياح أو الغضب الفجئيّ أو العنف أو عكس ذلك السّلبيّة الكبيرة أو الخوف.

من المفيد أن يغني المربّي معارفه المهنيّة ببعض القراءات التي تُعالج هذا الموضوع[7] حتّى يكون قادرا على تحليل ردود الفعل هذه، في علاقة بنموّ الطّفل. يُعبّر الطّفل في هذه السّنّ عن مشاعره بقوّة، إذ ليست لديه أنصاف حلول. فإذا شعر بالخوف في السّاحة، فإنّ خوفه يكون قويّا وبكاؤه عاليا. وإذا أصابه حزن بسبب خلاف بسيط، فسيُعبّر عنه بقوّةٍ بالبكاء المتواصل.

لذلك، يتوجّب على الكهل أن يحاول تفسير هذه الإشارات. فالمواقف والسّلوكات العنيفة التي مردّها صعوبة في التّعديل الذّاتيّ على المستوى الوجدانيّ أو السّلوكيّ، نادرا ما يُعبّر عنها الطّفل لفظيّا، بل عادة ما يُعبّر عنها بعلامات التّعب والغضب والصّخب والانزواء بعيدا عن المجموعة.

قد يُثير العنف رفضَ الأطفال الآخرين. ينحو العنف البدنيّ نحو التّقلّص بين سنّ الثّالثة والخامسة بسبب نموّ الطّفل اللّغويّ واكتسابه لبعض المهارات الاجتماعيّة.
سيكون المربّي قادرا على تخيّر انضباط إيجابيّ، بفضل ما اكتسبه من مهارة في التّعامل مع سلوكات مختلفة وباعتماد تصرّفات مهنيّة مناسبة

7: انظر المراجع الواردة في نهاية الجذاذة

وإذا عدنا إلى التّعريف، فإنّ الانضباط هو مجموعة قواعد سلوك مشتركة مفروضة على عناصر مجموعة أو جماعة أو تنظيم اجتماعي إلخ... قصد إرساء النّظام بها وضمان حسن اشتغالها.
يعني الانضباط أيضا، العمل بهذه القواعد وقابليّة الخضوع لها. إلاّ أنّه متى تعلّق الأمر بتربية الطّفل، فإنّه من المفضّل تعويض كلمة انضباط بِ»إطار لقواعد يُنظّم حياة مجموعة اجتماعيّة» والذي يُمكن أن يأخذ شكل ميثاق.
يتمّ إعداد هذا الميثاق مع الأطفال بالشّراكة مع ممثّليّ الأولياء.
فالكهل الضّامن للسّلامة هو الذي يحمي المجموعة التي في عهدته والذي يُوضّح لها قواعد الحياة المشتركة. إلاّ أنّه عوضا عن فرض هذه القواعد، يُوظّف البيداغوجيا ليحمل كلّ طفل على فهمها وقبولها.

تبنّي المواقف المهنيّة التي تضمن هذا المناخ:

1	تثمين ما يقوله الطّفل وما يقوم به، وذلك بمحاورته ومحاورة عائلته لدعم تقديره لذاته وهو شرط ضروريّ لراحة الطّفل
2	الامتناع عن الإدلاء بعبارات مُهينة ومُذلّة عند الحديث للطّفل أو عن الطّفل. الأمر الذي يُحدّد ثقته بالكهل.
3	البحث بسرعة عن مصدر السّلوك غير الاجتماعيّ الذي أتاه الطّفل حتّى يكون ردّ الفعل مناسبا ولا تُسيطر عليه الانفعالات كالخوف أو الغضب: الخوف على الطّفل من أن يُصيبه مكروه والغضب من عنف الطّفل.
4	التّصرّف بنفس الطّريقة كلّما كان ذلك ممكنا (حسب الوضعيّة والطّفل) وطرح نفس الأسئلة (بصفة فرديّة أو جماعيّة). حينها يُدرك الأطفال تماثل الوضعيّات ويُكيّفون معها سلوكهم تدريجيّا ويتطوّر فهمهم للمشاعر (تعاطف، تعاون). ينتظر الطّفل من الكهل ردّا هادئا ومهنيّا. ذلك أنّ الطّفل يبني نظامه القيميّ من خلال ردود أفعال الآخرين والكهول.

إدارة النّزاعات:

مثال لإدارة نزاع بين طفلين حيث يُمكن أن تُؤدّيَ الانفعالات والتّجاوزات إلى العنف الجسديّ	
الحوار	يجب أن يُخفّف التّدخّلُ السّريعُ للكهل التّوتّرَ بين الطّفلين وذلك بمسك يد كلّ متصارع والمشي معهما. * يثير المربّي الحوار: «لا بدّ أنّك غاضب جدّا ممّا جعلك تُؤلم «س» ألما شديدا. سأحاول فهم ما حصل لكما منذ قليل.» * يُترجم المربّي للطّفلين الصّراع إلى كلمات دون أن يُصرّح بأحكام مباشرة. * يَصف التّصرّفات غير السّليمة: - كنتَ مُخطئا عندما انتزعت المجرفة من «س» حتّى ولو كنتَ غاضبا» - وعندما ضربتَ إثرها «ص»، لم تُحسن الدّفاع عن نفسك» * ثمّ يقترح بدائل مقبولة: «سنقوم بإعادة المشهد وتعويض الضّرب بموقف آخر». تعويض الضّرب بكلمات: «ليس من حقّك أن تفتكّ منّي مجرفتي، سأخبر... بالأمر». وشيئا فشيئا، يحمل المربّي الأطفال على فهم أنّ حلّ الصّراع يمرّ عبر تدخّل كهل أو عبر حوار بين المتنازعين.
التّذكير بالقواعد	يجب تذكير الأطفال بالقواعد كلّما مرّوا بوضعيّات انفعاليّة. «تُمنَع الإساءة وقول أشياء خبيثة والتّصوير على ورقة الآخر». وشرح ذلك في كلّ وضعيّة (فرديّا أو جماعيّا). «نحن كبار ويجب أن نتكلّم. يجب أن نقول لا، لسنا موافقين.» يجب تعلّم جبر الضّرر في مثل هذه الوضعيّات. (تبادل الاعتذارات، وإذا استدعى الأمر، الذّهاب للجلوس على كرسيّ لاستعادة الهدوء).
الاستباق	مثال لحوار بين المربّي والطّفل: «يا «س»، سنخرج للرّاحة وستستمتع بالدّرّاجة الحمراء، ولكن عندما أقرع الجرس، يتوجّب عليك أن تُعيرها إلى طفل آخر... هل فهتَ جيّدا؟ مُتّفقون، سأثق بك. اذهب للّعب الآن، وسأقرع الجرس بعد 5 دقائق، هل فهمتَ ما يجب القيام به؟». للمزيد من الحذر، دعوة الطّفل أو ترب آخر لإعادة ما قيل.

دعم تطوّر السّلوك	مثال لمقاربة يُمكن اعتمادها لدعم تعلّم يتعلّق بتغيير سلوك، المسرح: لعب الأدوار المسرحيّة بالأراجيز لمحاكاة المشهد مع جميع الأطفال وترسيخ ردود الفعل الحسنة. مقاربة أخرى، القصص: إنجاز أنشطة باستعمال شخصيّات قصص تروي حكايات من الواقع اليوميّ ذات صلة بالمشاعر المحسوسة لمساعدة الأطفال على فهم التّجارب المعيشة.

التّخفيف من حدّة ردود الفعل أثناء اللّعب، تعلّم دور الخاسر:

متابعة شعور الطّفل بالخيبة وتجنّب مطالبته سريعا بالسّيطرة على هذا الشّعور.

مثال لحوار بين المربّي والطّفل:

«أنت حزين لأنّك خسرت أثناء اللّعب، هذا عادي. ستتعلّم أن تخسر دون أن تبكيَ وتكون سعيدا باللّعب حتّى إذا خسرتَ».

الاستباق هامّ: «سنقوم بلعبة...من يملأ الخانات الأوّل يكون الرّابح. انتبهوا لن يكون هناك إلاّ رابح واحد. ليس بمشكل إذا لم نربح، سنكرّر اللّعبة عدّة مرّات».

بالنّسبة إلى بعض الأطفال يتطلّب الأمر وقتا طويلا. يجب دعم التّعاطف: «أعلم أنّ الأمر معقّد لكن يجب أن تُحاول. ستصل إنّك تتحسّن للوصول».

مساعدة الطّفل على مواجهة الإحباط:

تجنّب أوقات الانتظار	المرحلة الأولى: يجب أخذ سنّ الأطفال بعين الاعتبار. فكلّما كانوا أصغر سنّا كلّما كانت مواجهتهم للإحباط ضعيفة. لذلك يكون من الأفضل تغيير تنظيم الأنشطة لتجنّب أوقات الانتظار وأوقات الاستماع السّلبيّ وأوقات الجلوس الخالية من الدّافعيّة القويّة. يجب ألاّ ننسى أنّ الطّفل الصّغير لا يستطيع أن يتوقّع الزّمن اللاّحق وامتداد السّاعة واليوم والأسبوع. فقد تعلّم منذ زمن قريب أنّ غياب الشّيء لا يعني فقدانه التّامّ، وهو غير قادر على التّخطيط للمهمّة على امتداد فترة محدّدة. إنّه بحاجة إلى مساعدة الكهل.
المحافظة على توقيت الأنشطة	المرحلة الثّانية: التّأكيد يوميّا على توزيع الأنشطة المألوفة. مثال: «غدا سيقوم ثلاثة أطفال آخرون بعدّ الغائبين. سيقوم بذلك كلّ واحد منكم لاحقا عندما يحين دوره. لن يُنسى أحدٌ» وذلك تجنّبا لنفاذ الصّبر الشّديد وإرساء الثّقة المتبادلة.
السّماح للطّفل بالانسحاب من النّشاط	يُعطي الطّفل الذي ينفذ صبره أثناء نشاط جماعيّ أو أثناء أوقات التّجمّع، إشارة بأنّ النّشاط طويل جدّا أو أنّ الموضوع لا يعني جميع الأطفال. إذا أظهر الطّفل صعوبة في التّركيز، يُمكن أن نسمح له بالانسحاب بضعة دقائق ليلعب قليلا بهدوء ثمّ يعود ثانية. لا يجب أن يفهم الطّفل أنّه قد سلّطت عليه عقوبة.

مرافقة الطّفل الذي يبحث عن جلب انتباه الكهل:

يتعلّق الأمر بطمأنة الطّفل الذي يعمل دائما على جلب الانتباه. مثال: «أنت تخشى من أن أنساك وأن لا أنظر إليك ولكن لا تقلق، إنّ عملي يتطلّب منّي أن أكون هنا لجميع الأطفال والاعتناء بكلّ واحد. سأعتني بك، ولكن يجب أيضا أن أعتنيَ بِـ س وص وع...»

يُخفّف تثمين ابتكارات الأطفال من الخوف من أن لا يرى المربّي العمل أو الشّعور بأن لا يكونوا محبوبين. مثال ذلك من حقّ كلّ طفل أن يحظى بصورة في اليوم.

للتّقدّم أكثر، تقاسم بعض العادات بين الفريق التّربويّ:

الهيئة والحركات	الوضعيّة	توصيات
تطبيق مقاربات مُطمئنة وصارمة في نفس الوقت	طفل لا يتوقّف عن التّحدّث	وضع اليدين بهدوء على كتفيه، وفي نفس الوقت مواصلة التّحدّث مع باقي الفريق.
	الحصول على لحظات هدوء قصيرة	مطالبة الأطفال بالنّظر إلى عينيك دون أن تتحرّك والنّظر إلى كلّ واحد منهم حتّى يهدأ.
	معالجة توتّر متصاعد داخل مجموعة الأطفال	دعوة الأطفال إلى ممارسة بعض الحركات التّنفّسيّة الطّويلة بوضع اليد على الصّدر للإحساس بارتفاع القفص الصّدريّ.
	نشاط يولّد الكثير من العصبيّة	إيقاف النّشاط ثمّ العودة إليه عندما يعود الهدوء. إيقاف النّشاط مؤقّتا وقراءة قصّة قصيرة بهدوء.
تثمين الجهود ذات العلاقة بالسّلوكات	طفل يبذل جهودا للحدّ من نفاذ صبره	إضافة «شموس» أمام اسم الطّفل على جدول قواعد العيش الجماعي، كلّما بذل جهودا لاحترام القواعد.
	أمام طفل لا يحترم في تصرّفاته باستمرار قواعد العيش الجماعيّ	تحذير الطّفل من النّتائج السّلبيّة للسّلوكات المُلاحظة قبل أن تخرج عن السّيطرة. «إذا رفضتَ أن تمدّ له يدك، سيصعب عليك المشاركة في اللّعب». لكن يُمكن السّماح للطّفل بفسحة قبل الامتثال الكامل «اِجر جانبا، دون أن تمدّ يدك. ولكن عليك أن تمدّها في الدّور الثّاني»
التّفريق بين مستوى صوت يُشوّش التّركيز وصوت خاصّ بالنّشاط التّخفيض من مستوى الصّوت إذا تطلّب الأمر ذلك	لكلّ كهل حساسيّة خاصّة تجاه الأصوات. إلاّ أنّ مستوى صوتيّا مرتفعا جدّا أو أصواتا حادّة جدّا أو تدخّلات قويّة جدّا كالصّياح، تجلب إرهاقا إضافيّا للأطفال وتخفّض من جودة المناخ	تدريب الأطفال على الاستماع إلى أصوات القسم، وابتداءً من سنّ الخامسة مطالبتهم بتحديد الأصوات الدّخيلة و/أو العالية جدّا. اللّعب مع الأطفال لعبة المراوحة بين أوقات هدوء وأوقات بها أصوات مختلفة من حيث الشّدّة، بالانتقال من مربّع الهدوء إلى مربّع الكلام بقاعة الأنشطة الحركيّة أو بالفضاء الخارجيّ للمؤسّسة. اقتراح أنشطة صوتيّة يوميّا لتنمية السّمع. مثال، البحث عن شيء مخفيّ بالقاعة[8] يُحدث صوتا (ساعة مُنبّهة تُحدث صوت تيك- تاك)، أو البحث عن صديق يُحدث صوت الطّفل نفسه بقاعة الأنشطة الحركيّة أو التّعرّف إلى شيء مخفيّ من خلال الصّوت الذي يُحدثه. الغناء وتعديل الصّوت حدّ الوشوشة. تجعل هذه الممارساتُ الحسّيّةُ اللاّعبين أكثر انتباها للأصوات وتنمّي حاسّة السّمع لديهم. إدراج أنشطة تهتمّ اهتماما كبيرا بالنّموّ الحسّي. فالتّعلّم ذو الارتباط الوثيق بالحواسّ والمشاعر يعزّز توجّها منفتحا للطّفل.
اللّعب بالصّوت للمحافظة على مناخ مريح تكييف السّلوك وفق النّشاط الجاري به العمل	مع فريق صغير	الحديث بصوت خافت جدّا لإعطاء تعليمات لفريق صغير. تجنّب الحديث دون توقّف
		ملاحظة الأطفال بصمت وهم منشغلون في المهمّة حتّى لا نعكّر صفوهم.
	مع طفل منفرد	الوشوشة للحديث مع طفل واحد. التّحدّث ببطء وهدوء مع طفل متعصّب.
	مع كامل المجموعة	تجنّب الصّياح والإبقاء على نغمة حادّة. تجنّب التّحدّث دون توقّف. ملاحظة النّشاط العامّ بهدوء.

8, D'après « L'environnement sonore à l'école. » Agis-sons !, Dossier pédagogique, Bruxelles environnement.

تجسيم قواعد المجموعة وترميزها	التّعبير عن المشاعر	التّرميز للمشاعر على بطاقات وتمكين الطّفل من استعمالها ليُعبّر عن الغضب أو الحزن أو عدم الرّضا. التّرميز لقواعد العيش بصور توضيحيّة: لا نجري، لا ندفع الآخر، نلعب ثنائيّا... حتّى يحفظ الطّفل قواعد العيش هذه. التّرميز إلى مستوى الصّوت المقبول حسب الرّكن والنّشاط... الوشوشة، الحديث بصوت خافت، الحديث بصوت مرتفع...
تحديد مكان للّقاء الودّي	طفل منزو في السّاحة	يسمح «مقعد الكياسة في السّاحة» للطّفل الحزين والوحيد بجلب الانتباه حتّى يأتيَ طفل آخر للالتحاق به وتبادل أطراف الحديث معه. يجب أن يكون هذا المقعد موضوع حصّة في التّربية التّشكيليّة لتزويقه وجعله جذّابا.

المراجع

Catherine Gueguen heureux d'apprendre à l'école, empathie, émotion, créativité, solidarité : les clés de l'école

Houdé, O. (2013). La psychologie de l'enfant (6e éd.). Paris, France : PUF

C. Bouchard (dir.) et N. Fréchette (collab.), Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs. . Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec

Bourcier, S. (2008). L'agressivité chez l'enfant de 0 à 5 ans. Montréal, Québec : Éditions du CHU Sainte-Justine

Florin, A. (1999). Le développement du langage. Paris, France : Dunod

حقوق الأطفال الصّغار:

- وجود كهل قادر على فهم الإشارات والردّ عليها
- احترام الوعي الذّاتي لدى الطفل

المناهج
روضة الأطفال:

العودة إلى فقرة «مقاربات التعلّم»

القسم التّحضيري:

يتطرّق منهاج القسم التّحضيري إلى ما يلي:

- نمو الطّفل من 3 إلى 6 سنوات
- متطلّبات المهنة

يوفّر الإحساس بالطّمأنينة أعلى درجات الشعور بالأمان بالنسبة إلى الفرد وهو ما يساعد على خلق جسور تواصل بين الطفل والمربّي.

ومن هذا المنطلق، يتوجّب السّهر على خلق مناخ مريح داخل فضاء التّنشيط مساعد على التّعلّم بطرق أفضل. وللإشارة، فإنّ سلوك المربي المتّسم بالتّسامح والتّحفيز من شأنه أن يشجّع الطّفل ويثير لديه بشكل دائم إرادة الفعل.

ويُعتبر اللّعب حالة طبيعيّة لدى الطّفل، وهو ضروريّ لنموّه في مختلف الأبعاد، أضف إلى ذلك أنّه يوفر له شعورا بالمتعة والرّاحة ويمثّل مدخلا مهمّا للاستكشاف والتعلّم.

وبما أنّ الطّفل لديه ميل إلى التّحرّر التّدريجي من التبعيّة فإنّه ينبغي على المربّي العمل بشكل مستمرّ في اتّجاه مساعدته على بناء استقلاليّته.

الرّهانات:

إنّ النّجاح في تنشيط مجموعة الأطفال الرّاجعة بالنّظر إلى المدرّس، هو رهين عديد المتغيّرات المتنوّعة والمعقّدة التي تشمل تقييم نموّهم وتحديد الكفايات المستهدفة وانتقاء المشاريع الدّالّة وجودة التّنظيم المادّي واحترام نسق الطّفل واستراتيجيّاته المعرفيّة والحركيّة...

ومن المتغيّرات الّتي ينبغي عدم تجاهلها، ما يتعلّق منها بسلوكات المربّي أثناء تعامله مع الأطفال (حركاته، تعبيراته غير اللفظيّة، نبرات صوته ودرجات اهتمامه...)، فذلك من شأنه أن يجعل الطّفل يؤوّل بطرقه الخاصّة أحاسيس المربّي وعواطفه تجاهه.

تأثير سلوكات المربّي على النّموّ المتوازن للطّفل:

ترى Catherine Guegen المختصّة في طب الأطفال أنّ «المعاملة المتّسمة بالحميميّة والتّعاطف واللّطف، تساعد على النّموّ الذّهني والوجداني للطّفل». كما أنّ قدرة المربّي على التّأثير في انفعالات الطّفل بالتّخفيف عنه وإشعاره بالأمان ومواساته، من شأنها أن تساعد على نموّ أجزاء عديدة من دماغه.

قشرة الفصّ الجبهي:

كلّما تطوّرت قشرة الفصّ الجبهي، طوّر الطّفل قدرته على التّعاطف والاختيار والمحبّة وامتلاك حسّ أخلاقي والتّحكّم في عواطفه.

الحصين L'hippocampe :

يحتلّ «الحصين» مكانة مركزيّة في عمليّتي التّعلّم والتّذكّر. كما أنّ نموّه يزداد عند مساندة الأطفال وتشجيعهم منذ الطّفولة المبكرة. فالتربية المبنيّة -من وجهة نظر علوم الأعصاب- على التّعاطف، من شأنها أن تساعد على حصول التّعلّم.

إنّ الطّفل الّذي يعيش حالات قلق ناتجة عن تهديدات أو مساومات أو إذلال أو ضرب أو عزل...، يفرز بنسب مرتفعة مادّة الأدرينالين والكورتيزول وهو ما يفضي إلى تأثيرات سامّة وهدّامة للخلايا العصبيّة بقشرة الفصّ الجبهي والحصين.

إنّ التّفاعلات مع الكهول تُغيّر بعمق الهيكلة الدّماغية للطّفل بحيث يصبح عرضة للقلق والشّعور بالعدوانيّة عندما يُترك وحيدا أو يصبح فريسة لتقلّبات وجدانيّة أو لا يستمع أحد إلى مشاعره والأسوأ من ذلك إذا يتمّ تجاهلها.

مسالك للفعل:

تكييف مهارات المربّي: التّصرّفات والمواقف:

يُفرز جسم الإنسان مادّة الأوستوسين بمجرّد شعوره بالرّاحة النّفسيّة مع شخص آخر يُبدي التّعاطف معه. ويكون ذلك من خلال نظرات الاهتمام التّي يُوجّهها له والتّربيت والحركات اللّطيفة والابتسام. ويمكن القول أنّ هذا الهرمون يتحكّم في القدرة على التّعاطف مع الطّرف المقابل ومقاومة الإجهاد النّفسي ويمنح الثّقة في النّفس والرّغبة في التّعاون[9].

أساليب التّواصل	سلوكات المربّي ومواقفه
حركات اليدين	حركات التّعاطف: هي حركات من شأنها أن تمتّن الصّلة بين المدرّس والطّفل كـ: - وضع اليد على كتف الطّفل قبل التّركيز - مسك يد طفل لمرافقته في الطّريق - استعمال إشارات اليد والرّأس للتّعبير عن الموافقة - مداعبة خدّ الطّفل عندما يغضب قصد تهدئته - مسك الطّفل من يده عندما يكون وحيدا
التّعابير غير اللفظيّة	تقاسيم الوجه الدّالّة على الغضب أو عكس ذلك كالابتسام، هي تعابير غير لفظيّة ينبغي على المربّي الانتباه إليها حتّى لا يُقلق الطّفل. يحلّل الطّفل منذ بداية طفولته المعاني ويبحث من خلال علامات وجه الكهل عن ردود فعله تجاه ما يفعل. وفي غياب ملامح وجه معبّرة فإنّه سيحاول إثارة الانتباه في اتّجاه إرساء علاقة حميميّة مع الكهل.
النّظر	تشجيع الأطفال عن طريق نظرات ودودة هو موقف دائم الحضور داخل الفضاءات التّربويّة وفي العائلة. كما أنّ تقطيب الحاجبين والتّحديق بغضب هي مواقف يقدّرها الأطفال وتؤثّر على نفسيّتهم بدرجات متفاوتة، فبعضهم تظهر عليه علامات الخوف خاصّة إذا ربطوا هذه النّظرات بتجارب أخرى متّسمة بالعنف.
الصّوت	تدفّق الصّوت: من المفروض أن يكون المربّي مسيطرا على تدفّق صوته أثناء التّخاطب، كما أنّ عليه عند التّواصل مع الأطفال الصّغار أن يتعوّد على الكلام ببطء حتّى يوفّر لهم فرص التّمييز بين الكلمات في سياق الحديث. النّطق: ينبغي على المربّي أن يُلزمَ نفسه بخطاب شفويّ مهنيّ يعتمد على النّطق السّليم الواضح، وذلك قصد تعويد الطّفل عن طريق السّمع، على نطق المقاطع نطقا سليما. نبرة الصّوت: يتوجّب أن تكون نبرة الصّوت متّزنة وهادئة، وأن يتجنّب المربّي الصّوت الحادّ والمرتفع. كما يتوجّب الأخذ بعين الاعتبار في ذلك الإعياء الّذي ينتاب الطّفل. فالمربّي يُكيّف نبرات صوته وفق الجمهور الذي يستمع إليه: كامل الفصل أو مجموعة صغيرة منه. فإذا خاطب طفلا عليه أن يتّخذ موقفا مناسبا للقرب والتّحدّث بصوت خافت. إنّ الصّمت وسيلة مهمّة لتنمية التّركيز. فضجيج الأصوات المستمرّ يُعَدّ مصدرا لتشتيت الانتباه السّمعي. علما وأنّ اعتماد تدفّق صوتي مسترسل، يمنع هو الآخر الأطفالَ من التّركيز ويخلق خلفيّة سمعيّة غير ملائمة لحدوث التّواصل. لذا فإنّه ينصح بتمكين الأطفال من فترات صمتٍ تُساعدهم على تطوير قدراتهم وذلك في مناخ يسوده الهدوء. على الكهل إذن، عدم الصّياح لا سيّما أثناء الأنشطة التي تنجز في الفضاء الخارجي، ويستحسن عند ذلك الاقتراب من الأطفال أو تجميعهم قريبا منه، وتعويض ذلك بعادة أخرى تتمثّل في استعمال الحركات بدلا عن الصّياح كالتّصفيق باليدين أو استعمال جرس... عموما، ينبغي أن يكون الصّوت مصدرا للهدوء والمساعدة على التّواصل الشّفويّ.

9 -Catherine Guéguen, « Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation », édition les Arènes.

القامة	ينبغي على الكهل العامل في المؤسّسات المحتضنة لصغار الأطفال الأخذ بعين الاعتبار الفارق في طول القامة بينه وبين الأطفال. فبمجرّد توعية المربّين بانعكاسات هذا المتغيّر فإنّهم يصبحون قادرين على التّموضع في الأماكن المناسبة لقامة الطفل. يتوجّب أخذ هذه المسألة بعين الاعتبار لا سيّما عندما يتحاور أحد الكهول مع طفلٍ (المربّية والمديرة). فالطّفل الوافد حديثا على المؤسّسة، يصعب عليه الرّضوخ إلى «ميزان القوى» هذا.

تكييف الخطاب المهنيّ: وسيلة مهمّة

على المربّي أن يعدّل من ارتفاع صوته وتدفّقه ويُحسّن بناء الجمل وينتقي المفردات المستعملة ويُكيّف سجّله اللّغوي مع الوضعيّات الّتي تعترضه داخل الفصل.

مثالان من الوضعيّات:

1)تجميع الأطفال:

لجلب انتباه كافّة الأطفال عند الحاجة، على المربّي إرساء عادات كـ:
- أن يطلب من الأطفال عند تجميعهم أن يُوجّهوا نظرهم نحوه.
- أن يخفّض من نبرة صوته عوضا عن الحديث بصوت مرتفع.
- أن لا يتكلّم عندما يسود الفصل صخب عارم.
- أن يبرز للطّفل المتأخّر عن الالتحاق بالمجموعة أهميّة دوره قائلا: «نحن ننتظرك». ويحفزّه على الانخراط في النّشاط الجماعي مذكّرا بالمهمّة المطلوب إنجازها.

2) طرح أسئلة على الأطفال إثر قراءة قصّة:

ينبغي أن تُشعِر النّبرة المستعملة من قبل المربّي الطّفلَ بالأمان حتّى ينخرط ويطلب الكلمة... فتشجيع الأطفال من عدمه يُمكن أن يكون من خلال كلمة أو حركة مرافقة.

يُستحسَن اعتماد صيغة السّؤال التي تقود الطّفل إلى التّفكير عوضا عن صيغة ملء فراغات من نوع «زرع الطفل.....». فالطّفل في هذه الحالة يحاول أن يبحث عن الكلمة التي يعتقد أنّها في ذهن المربّي. بينما طرح السّؤال كالآتي «ماذا زرع الأطفال؟» يدعو الأطفالَ إلى تشغيل الذّاكرة وصياغة الإجابة وفق تعبيرهم الخاصّ وقدرتهم على بناء الجملة: «إنّه الحصى»، «الحصى»، «نعم لقد ذكرناه بالأمس، إنّه الحصى». إذ أنّ الصّياغة تُبنى مع الفكرة في ذات الوقت؛ لذلك على المربّي أن يترك للطّفل وقتا كافيا للتّفكير حتّى يتمكّن من استنفار أساليبه الخاصّة في التّذكر.

الخلاصــة:

حتّى يتلاءم سلوك المربّي المهنيّ مع تنشيط الأطفال الصّغار، يتوجّب عليه أن يسعى إلى:
- استعمال مفردات تعبّر عن مشاعر الأطفال: «أنت حزين/ غاضب/ تشعر بخيبة أمل/ في حالة اشمئزاز/ تشعر بالخوف...
- فهم المشاعر وإبداء التّعاطف: «يصعب عليك السّيطرة على غضبك، فأنت حزين لأنّ قطّك مريض...»
- تهدئة الطّفل من خلال نبرة الصّوت والموقف المتعاطف والقرب الجسديّ.

إتفاقية حقوق الأطفال

وفقا لما ورد بمقدمة اتفاقيّة حقوق الطفل يتمّ إعداد الطّفل إعدادا جيّدا لحياة فرديّة داخل المجتمع وتربيته على روح المثل المعلنة في ميثاق الأمم المتّحدة وخصوصا على روح السّلم والكرامة والتّسامح والحريّة والمساواة والتّضامن.

الرّهـانات:

يتوجّه هذا المرجعي بالأساس إلى المربّين/ المربّيات والمنشّطين/ المنشّطات ومديري/ مديرات رياض الأطفال والأقسام التّحضيريّة وهو يهدف إلى إدماج معارف وأدوات عمليّة في علاقة بتكافؤ الفرص بين الأولاد والبنات بشكل آلي في مختلف جوانب الحياة اليوميّة بمؤسّسات التّربية ما قبل المدرسيّة.

إذ يوفّر هذا المرجعيّ أدوات عمل مساعدة على تطوير أنشطة ذات صلة بإشكاليّة المساواة كما أنّه يقترح مقاربة عمليّة لتطوير رؤية شاملة متعلّقة بالمساواة في الفرص بين الأولاد والبنات وخاصّة لتنمية استراتيجيّة مساعدة على تفعيلها بالمؤسّسة التربويّة. فما يقترحه هذا المرجعيّ يُمثّل رؤية شاملة للمقاربات البيداغوجيّة ذات العلاقة بالتصرّف في الموارد البشريّة وصولا إلى الأنشطة مع الأطفال.

كما نشير إلى أنّ هذا المرجعيّ، قد تمّ إعداده انطلاقا من تشخيص وتدقيق حول النّوع للقوانين والاستراتيجيات والسّياسات والبرامج والأدلّة البيداغوجيّة في علاقة بالطّفولة المبكّرة بالبلاد التّونسية. ويمكن حوصلة هذا التّدقيق « حول النّوع» في ما يلي:

تعتمد البلاد التّونسيّة ترسانة من القوانين المتطوّرة في مجال حقوق الطّفل، وهي قوانين تمكّن الأولاد والبنات من التّمتّع بنفس الحقوق. ورغم ذلك، فإنّ مسألة الإنصاف بين الجنسين، لاسيّما في المناطق المهمّشة، وإجراءات التصدّي إلى العنف المسلّط على الأطفال لا تزال في حاجة إلى دعم.

ومن ناحية أخرى، يُنتظر المزيد من العمل على مستوى إعداد الأدلّة والمراجع البيداغوجيّة للتربية ما قبل المدرسيّة وذلك على مستوى إدماج مقاربة النّوع لإرساء توزيع جديد متوازن في الأدوار الممنوحة للأولاد والبنات في إطار الأسرة والمجتمع. إنّ الأدلّة والمراجع البيداغوجيّة في صيغتها الحاليّة تترك مجالا حرّا لاستنساخ القوالب المنمّطة والمبتذلة الّتي تُميّز بين الأولاد والبنات والتي يتمّ تمريرها عبر الأنشطة على غرار اللّعب وتخيّر الألعاب والأغاني والمسرحيّات إلخ...

تقترح المذكّراتُ المخصّصة لإشكاليّة النّوع بهذا المرجعيّ، معارفَ وأدوات عمل في علاقة بالمساواة بين الأولاد والبنات بمختلف مجالات الحياة داخل مؤسّسات تربية الطّفولة المبكّرة عبر أنشطة تنجز مع الأطفال بالفضاءين الدّاخلي والخارجي. ويسمح هذا المرجعيّ بتعزيز الممارسات العمليّة التي تتصدّى للقوالب المنمّطة وتُساعد على نشر ثقافة المساواة بين الأولاد والبنات.

ماذا نعني بالنّوع[10]؟

يتحدّد النّوع[1] بالأدوار والسّلوكات والتّعبيرات والهويّات الممنوحة للرّجال والنّساء والبنات والأولاد والأشخاص. وهو يؤثّر على تصوّر الأفراد لذواتهم وللآخرين وعلى أدوارهم وتفاعلهم وأيضا على توزيع السّلطة والموارد داخل المجتمع. وعادة ما نصف النّوع في إطار ثنائيّة (فتاة/ امرأة، ولد/ رجل). ومع ذلك، فإنّه يمكن أن نلحظ اختلافات كبيرة في فهم عبارة «النّوع» لدى الأشخاص والمجموعات.

10-Inspiré de: «Trousse à outils pour la formation sur le genre», deuxième édition, Vision Mondiale Internationale, 2009

الجنس[11]

- الجنس هو مجموعة الخاصيّات البيولوجيّة والوراثيّة والجينيّة الّتي تصنّف الأفراد إلى صنفين: ذكر وأنثى
- يختلف «النّوع» عن «الجنس»
- يتمثّل دور الخصائص المرتبطة بالجنس في تكاثرُ البشريّة

النّمط

النّمط هو فكرة جاهزة واعتقاد منتشر بقوّة يقع إسناده عادة لفئة معيّنة من البشر غير أنّ الأمر ليس من الحقائق الثّابتة.

وتنسب القوالبُ النّمطيّة الجنسيّةُ لشخص خصائصَ في علاقة بجنسه كالقول بأنّ» النّساء ضعيفات» و»الرّجال أقوياء». «الفتيات رومنسيّات وسريعات الانفعال» و»الأولاد عقلانيون». وللإشارة، فإنّ عديد الأشخاص رجالا كانوا أم نساءً لديهم هذا الاعتقاد. فالمسألة تكمن هنا: إنّنا إزاء معتقَد لا يمثّل بالضّرورة حقيقة، معتقَد يسعى عادة إلى حبس كلّ جنس في صور محدودةٍ، غالبا ما تكون سلبيّة وأحيانا مهينة.

إنّ القوالب النّمطيّة الجنسيّة هي معتقدات تشمل الجنسين وتُساهم في التّقليل من شأن مجموعة الإناث وتثمين مجموعة الذّكور في تناغم مع النّظام الاجتماعي غير العادل بين الجنسين. وهي غالبا ما تكون خفيّة- كما يطلق عليها علماء النّفس- «معارف اجتماعيّة ضمنيّة». وقد بيّن علم النّفس الاجتماعي أنّ القوالب النّمطيّة التي استبطنّاها منذ الطّفولة المبكّرة، تتحكّم فينا وتحدّد انتظاراتنا وأحكامنا وسلوكاتنا تماما كما يحصل لدى الأطفال.

المقاربة الدّامجة للمساواة بين النّساء والرّجال[12] :

تتمثّل هذه المقاربة في إعادة تنظيم تمشّيات صنع القرار وتطويرها وتقييمها وذلك بما يساعد على إرساء رؤية تقوم على المساواة بين النّساء والرّجال في مختلف المجالات والمستويات من قبل الفاعلين ذوي الصّلة بوضع السّياسات.

إنّ اعتماد مقاربة دامجة للمساواة بين الأولاد والبنات في إطار التربية ما قبل المدرسيّة هو بمثابة الخطّة الشّاملة التي تأخذ بعين الاعتبار ظروف الجنسين وأولويّاتهم وحاجياتهم في مختلف مظاهر الهيكلة (من حيث الثقافة والرّؤية والأهداف والاستراتيجيات والبيداغوجيا والأنشطة والطّرق والأعوان إلخ...) لتطوير المساواة بين الأولاد والبنات.

الجنس: سمة بيولوجيّة	النّوع: مفهوم اجتماعي
خاصيّات الرّجال والنّساء محدّدة بيولوجيّا	خاصيّات مكتسبة اجتماعيّا
خاصيّات فطريّة	تُكتسبُ بالاندماج الاجتماعيّ
خاصيّات طبيعيّة	خاصّيّات ثقافيّة
خاصّيّات مطلقة	خاصّيّات نسبيّة
خاصّيّات دائمة	خاصّيّات متطوّرة
تخصّ الأشخاص	تخصّ المجتمع والمؤسّسات
ثابتة في المكان والزّمان	متحرّكة ومُتغيّرة في المكان والزّمان

11- مثله

12-Inspiré de: «Trousse à outils pour la formation sur le genre», deuxième édition, Vision Mondiale Internationale, 2009

إذن هل توجد فروقات بين الأولاد والبنات؟

أثبتت الدّراسات أنّ الأطفال (من0 إلى 3سنوات) يمتلكون نفس المهارات ونفس القدرات الفطريّة التي ستتشكّل لاحقا بتأثير المحيط. كما بيّنت عديد الأعمال أنّه ثمّة اختلافات في التّعامل مع الرّضّع الذّكور أو الإناث. حيث يتمّ التّفاعل مع الذّكور عن طريق الجسد بشكل أكبر، ومع الإناث عن طريق التّواصل اللّفظي كالتّحدّث والغناء لهنّ. «إذا كانت الفتيات يُعبّرن عن عواطفهنّ بشكل أفضل من الأولاد، فإنّ الأمر لا يعدو أن يكون ظاهرة اجتماعيّة وثقافيّة مردّها الفصل بين ما ينبغي أن يكون عليه الذّكر وما ينبغي أن تكون عليه الأنثى. (أنظر أعمال كاترين فيدال[13] Catherine vidal)

مسالك للفعل:

لا تزال قوالب النّوع المنمّطة قائمة بكثرة. وأوّل مثال بارز يمرّ عبر اللّباس. حيث يخصّص اللّون الوردي للبنات والأزرق للأولاد. وتزداد هذه القوالب حدّة بتأثير المحيط الأسري للطّفل.

يتلقّى الأطفال معارف في علاقة بصورة الجسد تجعلهم يطوّرون أفكارهم حول الفوارق القائمة بين الأولاد والبنات في اتّجاه تعزيز القوالب المنمّطة المفروضة من قبل الآباء والأجداد والإخوة والأخوات إلخ... لذا من الضّروريّ عدم الاكتفاء بوصف الفروقات الجسديّة بين الجنسين، بل ينبغي التّوجّه نحو إبراز العلاقة القائمة بين تعلّم صورة الجسد والقوالب المنمّطة حول البنات والأولاد. وبناء على ما تقدّم، ينبغي الحرص على عدم سجن الأطفال داخل صورة منمّطة وجاهزة حتّى نسمح لهم بممارسة إمكانيّاتهم الذّاتيّة بحريّة سواء كان ذلك وفقا لانتظارات المجتمع (سلوك عادي أو متوقّع للبنت أو الولد) أو خلافا لها.

لنتجنّب قول ما يلي للبنات:

- البنات ينبغي أن يكنّ عاقلات
- البنات ينبغي أن يكنّ جميلات
- الأولاد أكثر قوّة
- البنات لا ينبغي أن يرفعن أصواتهنّ
- البنات لا يلعبن ألعاب الأولاد

لنتجنّب أن نقول ما يلي للأولاد:

- لا تبك مثل البنيّة
- كن قويّا، أنت رجل
- الأولاد لا ينبغي أن يخافوا
- الولد لا ينهزم أمام بنت
- الأطفال لا يلعبون ألعاب البنات
- اللّون الوردي للبنات بينما اللّون الأزرق للأولاد

الخلاصــة:

- ينبغي تثمين إمكانيّات كلّ طفل بمعزل عن جنسه.
- العمل على هدم القوالب المنمّطة التي لا تُساوي بين الجنسين في اتّجاه بناء تصوّر آخر يتبنّى المساواة بينهما.
- يتعلّم الطّفل المساواة منذ الطّفولة المبكّرة. فالتّدخّل المبكّر يساعد على استباق المواقف المبكّرة المغالية في التّمييز والتّأثير فيها.
- يلعب مهنيّو الطّفولة المبكّرة دورا كبيرا في بناء هويّة الأطفال الصّغار وهو ما يقتضي العمل على الكشف عن الاتّجاهات ذات الصّلة بالقوالب المنمّطة الّتي يحملها الأطفال.

13- Catherine Vidal est neurobiologiste, directrice de recherche honoraire à l'Institut Pasteur. Elle travaille actuellement au Comité d'éthique de l'Inserm où elle est co-responsable du groupe de réflexion «genre et recherches en santé»

الجذاذة عـ9ـدد: التّنبّه إلى المساواة بين البنت والولد:مقاربة عمليّة مستندة إلى النّموّ الشّامل للطّفل (من3 إلى 6سنوات)

أهمّ مؤشّرات النّموّ لدى البنات والأولاد (من 3 إلى 4سنوات)[14]

البنات كما الأولاد:

-يهتمّون بالتّجارب الجديدة
-يلعبون مع أطفال آخرين ويتحدّثون إليهم أثناء اللّعب
-يلعبون أدوار الأب والأمّ
-يُبرهنون عن قدرات ابتكاريّة أثناء اللّعب تُلامس الإبداع شيئا فشيئا
- يطلبون موافقة الكهول («انظر إليّ»، « انظر إلى ما أنجزته»)
- يبدون أكثر استقلاليّة
- يشكّلون صداقاتهم الأولى
- يرون أنفسهم أشخاصا كاملين بأجسامهم وعقولهم وأحاسيسهم
- يفاوضون حلولا للنّزاعات
- يفقهون مفهوم «المماثل» و«المختلف»
- يطرحون أسئلة عديدة (لماذا؟ « ، «ماذا تفعل؟»...)

بين سنّ 3 و4 سنوات، للبنات والأولاد نفس المهارات من حيث الجوانب الاجتماعيّة والمعرفيّة والعاطفيّة واللّغويّة والحركيّة. كما يبدأ كلٌّ من الجنسين في هذه السنّ بمحاكاة كلّ ما يدور حولهم ويردّدون ما يسمعونه في المنزل أو التّلفاز أو غيرهما.

إنّ مهنيّي الطفولة المبكّرة والمربّين والمربّيات مدعوّون إلى التحلّي باليقظة: فكلّ ملاحظة وكلّ رسالة تصدر عنهم تُعتبر ذات أهمّيّة كبيرة بالنّسبة إلى الطّفل.

أهمّ مؤشّرات النّموّ لدى البنات والأولاد (من 5 إلى 6 سنوات):[15]

كلّ الأطفال بين 4 و5 سنوات هم متعلّمون قادرون على التّفكير المركّب ولديهم الكثير من الإمكانيّات.

- فهنّ/ هم جاهزون لتحمّل مسؤوليّة تعلّمهم
- يرغبون في التّشبّه بأصدقائهم
- قادرون على تخيّر أفضل صديق
- يَلعبون إجمالا بشكل جيّد في إطار المجموعة
- يلعبون أدوار المحاكاة مع الآخرين
- يتقاسمون طوعا الأشياء مع غيرهم
- يقبلون قواعد اللّعب بشكل أيسر
- يميلون إلى الغناء والرّقص وتمثيل الأدوار
- يكونون واعين بالجنسانيّة
- ينشغلون بمفردهم أثناء نشاط يتراوح بين 20 و30 دقيقة
- يعبّرون بوضوح مستعملين جملا شبيهة في غالب الأحيان بجمل الكهل
- يعرفون أنّ أشياء عديدة تُستعمل يوميّا بالمنزل (النّقود، الغذاء، الأجهزة الكهربائيّة إلخ...)
- يشعرون بفهم أنّ للآخرين أفكارا (مثال ذلك: « تفكّر أمّي أنّني قد أكون مختبئا في الغرفة»)

من النّاحية الوجدانيّة، ينجح الطّفل غالبا (ولدا كان أو بنتا) ما بين 5 و6 سنوات في السّيطرة على أحاسيسه بشكل أفضل. ويُبدي التّعاطف في أغلب الظّروف. البنت كما الولد ينتظران في هذه السنّ بفارغ الصّبر أن يُستجاب لحاجاتهما، وينجحان في إنهاء أغلب مهامّهما بعدد قليل من التّذكير.

14-Inspiré des sections du guide sur la Bonne Voie ; l'Enfant dans sa globalité, https://www.meilleurdepart.org/SurLaBonneVoie/pdf/FR_OnTrack_S ection3.pdf

15-Inspiré des sections du guide sur la Bonne Voie ; l'Enfant dans sa globalité, https://www.meilleurdepart.org/SurLaBonneVoie/pdf/FR_OnTrack_Section3.pdf

البنت، كما الولد، تتعلّم ألعابا أكثر تركيبا محترمة دائما قواعد اللّعب. يُميّز الأطفال بين الجانب الأيمن والأيسر من أجسادهم. وينجحون في التّمييز بين الحقيقة والخيال. ويمتلكون درجة من الفهم لمسألة الخير والشّرّ. ويبرهنون عن فهمٍ أكثر واقعيّة لمفاهيم ذات علاقة بالفضاء وحجم الأشياء والمسافات (في فضاء محدّد: القاعة الأخرى، في الأعلى، في الأسفل، في الخارج داخل الحديقة إلخ...). وهم أكثر قدرة على تقييم قوّتهم وضعفهم، كالقول على سبيل المثال: «أنا أركض بسرعة، غير أنّي لا أحسن ركوب الدرّاجة».

مسالك للفعل في إطار تعلّم المساواة بين البنت والولد:

ملاحظة نمو الطّفل دون خلفيّات ذات علاقة بالنّوع:

كلّ طفل، بنت أو ولد ينمو وفق إيقاعه الخاصّ. كما أنّ مشاكل التعلّم لدى طفل ما لا علاقة لها بجنسه. مثال ذلك: إذا كانت إحدى الفتيات تعاني من مشاكل في الحساب الذّهني، فلا ينبغي القول: «هذا عاديّ، فالبنات لا يحذقن الرّياضيات». كما لا ينبغي القول عن ولد يُعارض باستمرار قواعد الانضباط: «هذا عاديّ، إنّه ولد، والأولاد متمرّدون».

«لتحقيق المساواة بين البنات والأولاد، يجب أوّلا الإيمان بذلك»

في صورة ملاحظة سلوك يستوجب التّدخّل لدى بنت أو ولد ينبغي إعلام الإدارة بذلك والشّروع مباشرة في الحوار بشأنه مع الأولياء المعنيين دون تقديم دلالة في علاقة بالنّوع.

الإعلام:

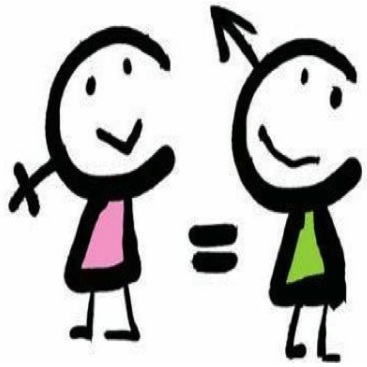
- إعداد معلّقات ولافتات تتضمّن رسوما تشير إلى المساواة بين البنات والأولاد.

- تثبيت ميثاق على الحائط يهو الاستقبال يذكّر بأنّ الأولاد والبنات يمتلكون نفس الكفايات ولهم نفس الحقوق وذلك بما يساعد على تغيير الممارسات الأبويّة والعائليّة.
- تجنّب كلّ ما من شأنه أن يعزّز السّلوكات النّمطيّة ويعمل على نشر التّوزيع التّقليديّ للأدوار (أنظر جذاذة النّوع: اللّعب والألعاب)

التّحاور:

في هذه المرحلة العمريّة، يبدأ الأطفال بلعب أدوار الأمّ والأب ويُحاكون ما يرونه في المنزل وعلى شاشات التّلفاز. ومن المهمّ الانتباه إلى ما يصدر عنهم من خطابات من قبيل:»أبي رجل، والرّجال ليس من مهامّهم تنظيف المنزل»، «البنات لا يلعبن بالكرة». غالبا ما يرفض الأولاد اللّعب مع البنات لأنّهن بنات إلخ..

ينبغي أن نشرح للأطفال أنّ الأعمال المنزليّة هامّة جدّا في الحياة الاجتماعيّة لكلّ واحد منّا وأنّ كلاّ من البنات والأولاد مدعوّون إلى القيام بها.



وينتظر من المربّي أن يكون منتبها إلى تشريك كافّة الأطفال في ترتيب فضاءات اللّعب وقاعة الأنشطة الحركيّة. وهذا من شأنه أن يجعلهم يتيقّنون بأنّ الأعمال المنزليّة ليست وضيعة وليست بالخصوص حكرا على البنات.

تجنّب حصر البنات والأولاد في ألعاب نمطيّة محدّدة مسبقا.

يتّسم الأولاد والبنات في هذه المرحلة العمريّة بالفضول والشّروع في إثبات الذّات وتنمية الشّخصيّة. وبناء على ذلك، فإنّ المربّين/ات مدعوّون إلى التّصرّف مع كِليهما بنفس الكيفيّة سواء كان ذلك من حيث درجات الاهتمام بالأولاد أو بالبنات، أو من حيث تثمين ما يُنجزونه. كما نشير إلى ضرورة:

- تنويع الألعاب واللّعب بالنسبة إلى الجنسين : تجنّب الألعاب الموجّهة خصّيصا للبنات (ألعاب الدّمى مثلا) أو للأولاد (كرة القدم، ألعاب التّركيب...)

- دعم الألعاب الجماعيّة مع الحرص على المشاركة المتساوية للبنات والأولاد.

- إعداد فضاءات للألعاب الرّمزيّة يؤمّها جميع الأطفال دون وصم (انظر جذاذة النّوع: الألعاب

لنتجنّب قول ما يلي للبنات:

- «البنات لا يلعبن كرة القدم»
- «البنات لا يقُدن الجرّارات»
- «الملاكمة رياضة خاصّة بالأولاد»
- «البنات لا يلعبن أدوار الميكانيكي»
- «البنات لا يلعبن ألعاب الأولاد»
- «البنات يمارسن الرّقص الشّرقي»

لنتجنّب أن نقول ما يلي للأولاد:

- «لا تلعب بالدمية كالبنيّة»
- «ألعاب البيت الصّغير وشؤون المطبخ هي خاصّة بالبنات»
- «الأولاد هم الأقوى، لا ينبغي لهم أن يلعبوا مع البنات.»
- «الأولاد لا يلعبون ألعاب البنات»
- «الأولاد يرقصون (البريك) ويغنّون (الرّاب)»

الخلاصـة:

من المهمّ أن يشارك كافّة الأطفال في مختلف الأنشطة والألعاب المبرمجة. كما أنّ اختلاط المجموعات ومشاركتها في مختلف الألعاب هي من الممارسات البيداغوجيّة المثمرة.

وكما هو الحال في اختيار الألعاب، فإنّ بعض الأطفال لا تكون لديهم بالضّرورة فكرة المشاركة في نشاط من الأنشطة دون تحفيز خارجي. ممّا يمكّن أطفالا من الجنسين من المشاركة في ألعاب موسومة تقليديّا بكونها أنثويّة أوذكوريّة وعدم التّقيّد بأدوار جامدة ومحدودة.

للتّقدّم أكثر:

كلّما عاش الطّفل تجارب جديدة وأضاف تعلّمات أخرى، أثرى فهمه للعالم المحيط به. كما أنّ المحيط الثّري والمحفّز يُمكّنه من التعلّم أكثر ويحثّه على مواصلة التعلّم واكتساب قيم جديدة كالمساواة واحترام الآخر والتّسامح، إلخ...

نصائح للاستئناس بها لضمان المساواة في علاقة بالنّوع:

تجميع الأطفال:

- الانتباه إلى عدد البنات والأولاد وموقع كلٍّ منهما في مختلف أشكال التّجميع.
- تجنّب تكوين مجموعات خاصّة بكلّ جنس واحترام مبدإ الاختلاط عند التّجميع.

المعلّقات:

الحرص على عدم اتّباع الأساليب المنمّطة أو التّمييز غير المقصود بين الجنسين (اعتماد شارات ورديّة للبنات، وزرقاء للأولاد. الدّمية أو الأميرة للبنات والبطلان «سبيدرمان» و«باطمان» للأولاد).

أماكن اللّعب:

اعتماد توزيعيّة للأطفال (حرّة ولكن بإيحاء من المربّي(ة)) بمعزل عن النّوع.

توزيع المهامّ:

ضمان توزيعيّة متوازنة للمسؤوليّات بين الأولاد والبنات وذلك خلال أنشطة المجموعات على سبيل المثال.

الأنشطة الحركيّة:

- تأمين انخراط متكافئ للأولاد والبنات في كلّ نشاط حركيّ.
- السّهر على إثارة التّفاعلات بين الأولاد والبنات
- ضمان توقيت النّشاط نفسه لجميعهم وجميعهنّ
- اقتراح أنشطة من شأنها أن تعمل على تقويض السّلوكات المنمّطة

تنظيم التّدخّلات:

- السّهر على توزيع التّدخّلات بين الأطفال توزيعا منصفا وذلك من حيث مدّة التّدخّل.
- ملاحظة البعد التّلقائي في أخذ الكلمة وتعديل لغة كلّ طفل وذلك من خلال مطالبته بالقيام بما يناسب من أجل التّكيّف.
- الحرص على الإنصات إلى التّدخّلات واحترامها (تجنّب المقاطعات غير المفيدة).
- تشجيع البنات على التّعبير عن آرائهنّ.
- تثمين مشاركة كلّ طفل من الأطفال، بناتا وأولادا.

الخلاصـــة:

- تثمين إمكانيات كلّ طفل بغضّ النّظر عن جنسه وتقويض السّلوكات المنمّطة غير العادلة مقابل بناء سلوكات قائمة على المساواة بين الجنسين.
- إنّ ضمان إمكانيّة الوصول إلى فرص التعلّم المناسبة هي من العناصر الضّروريّة من أجل احترام حقّ الأطفال الأساسي في تربية ذات جودة.

الرّهــانات:

أثبت التّاريخ الطّويل للألعاب المصنّفة حسب النّوع أنّ للألعاب تأثيرا عميقا على البناء النّفسي للأطفال

تُعتبر مختلف فضاءات اللّعب والألعاب من المصادر الكبرى للقوالب الجنسيّة المنمّطة، ويكفي البرهنة على ذلك من خلال زيارة مغازات بيع اللّعب وملاحظة كيفيّة تصنيف الألعاب كالدّمى وعربات الأطفال أو المستودعات وألعاب التّركيب إلخ...
وإذا ما اعتبرنا أنّ مختلف فضاءات اللّعِب بالأقسام تسمح بإنماء كفايات عديدة، فإنّه من المهمّ أن يمارس الّطفل أنشطة لعبيّة بمختلف هذه الفضاءات. إنّ تفضيل فضاءٍ على آخر لا يمثّل إشكالا. لكنّ العمل على تحفيز الأطفال من أجل استكشاف كافّة الفضاءات يكتسي أهمّيّة كبرى لتنمية كفاياتهم الشّاملة.
على المربّي أن يشرح أنّه ليس ثمّة ألعاب خاصّة بالبنات وأخرى بالأولاد وأن يُشجّع البنات والأولاد على استكشاف كافّة اللّعب. وعند الاستماع إلى عبارات من قبيل «لعبة الدّمية خاصّة بالبنات»، ينبغي أن يشرح أنّ الدّمية لعبة كبقيّة الألعاب وبالتّالي يمكن للولد مثله مثل البنت أن يلعب بها.

مسالك للفعل:

أثناء ممارسة الأنشطة، من الممكن إعداد فضاءات محايدة وأقلّ نمطيّة من حيث الإيحاء بالقوالب الجنسيّة مع تشجيع الأطفال على ممارسة اللّعب في مختلف هذه الفضاءات. مثال ذلك:
- فضاء «النّقل»، عوضا عن فضاء «السّيّارة». أو فضاء «المنزل»، يكون مرفوقا بسيّارات فذلك يساعد على جلب اهتمام البنات.
- فضاء المنزل يتحوّل إلى فضاء مستشفى أو مغازة علما وأنّه ينبغي أن لا يتضمّن فقط دمى وآلات غسيل أو آلات كيّ.

نصيحة:

ما ينصح به هو أن يتناوب الأطفال على ارتياد مختلف فضاءات اللّعب الرّمزي وأن يتمّ تمكينهم من فرص الممارسة والتّجريب بكلّ فضاء من هذه الفضاءات.

لنتجــنّب:

- بعض ألعاب التّنكّر الّتي من شأنها أن تدعم «علاقات القوّة» لدى الأولاد، وتلك التي تُشدّد على الأدوار التّقليديّة للبنات كمستحضرات التّجميل والمجوهرات.
- الألعاب الّتي تستنسخ الأدوار التّقليديّة لدى الجنسين (الأعمال المنزليّة للبنات والأعمال اليدويّة للأولاد).

لنشجّع البنات والأولاد على:

- صنع ألعابهم مع بعضهم البعض.
- ممارسة نفس الألعاب بنفس اللّعب (ممارسة ألعاب الكرة بشكل جماعي يتمّ خلاله توزيع الأولاد والبنات على فرق مختلطة).

يجب أن يكون المربّي في غاية اليقظة والحذروأن يُراقب نفسه باستمرارللتّصدّي للآراء المبتذلة والقوالب النّمطيّة.

22
حقوق الأطفال اللاجئين
23
الحق في الرعاية الخاصة للأطفال ذوي الاعاقة
24
الحق في الصحة والحياة الامنة
25
المراجعة الدورية لمراكز الأطفال
26
الانتفاع من الضمان الاجتماعي
27
الحق في الحصول على مستوى معيشة ملائم
28
حق الطفل في التعليم
29
أهداف التعليم
30
أطفال الأقليات والسكان الأصليين
31
الحق في التسلية والقيام بالأنشطة الثقافية
32
الحق في الحماية من الأعمال الشاقة
33
الحق في الحماية من تعاطي المخدرات
34
الحق في الحماية من الاستغلال الجنسي
35
الحق في الحماية من بيع الأطفال والاتجار بهم
36
الحماية من الأشكال الأخرى من الاستغلال
37
الحماية من التعذيب والحرمان من الحرية
38
الحق في الحماية الخاصة في زمن الحرب
39
الحق في الرعاية التأهيلية
40
الحق في المعاملة الخاصة للأحداث
41
تطبيق القوانين الفضلى على الأطفال
42
تعريف الأطفال والبالغين على كافة بنود اتفاقية حقوق الطفل
43-54
التأكد من أن جميع الأطفال يتمتعون بجميع حقوقهم
إتفاقية حقوق الأطفال

3

الجزء الثّالث:

العمل من أجل مسار ما قبل مدرسي دامج

المادة23 من اتفاقيّة حقوق الطّفل

تعترف الدّول الأعضاء بوجوب تمتّع الطّفل المعوق ذهنيّا أو جسديّا بحياة كريمة في ظروف تكفل له كرامته وتعزّز اعتماده على النّفس وتيسّر مشاركته الفعليّة في المجتمع.

المناهج:

روضة الأطفال:

مجالات نموّ الطّفل كما وردت في المنهاج هي:

- النّموّ المعرفي والذهني (الأنشطة العلميّة والمنطقيّة الرّياضيّة واللّغويّة)
- النّموّ الجسديّ والحركيّ والنّفس حركي
- النّموّ الاجتماعي- الوجدانيّ/ الأخلاق والقِيم
- النّموّ الفنّي والإبداعي

الرّهانات وفقا لتصنيف المنظّمة العالميّة للصّحّة (L'O M S):

الإعاقات العضويّة	- الإعاقات الحركيّة - الإعاقات الحسّيّة: ✓ ضعف البصر ✓ ضعف السّمع
الإعاقات الذّهنيّة	الإعاقات العقليّة الإعاقات النّفسيّة
اضطرابات التّعلّم الخصوصيّة	الاختلالات المعرفيّة

يظلّ هذا التّصنيف مبسّطا، لكنّه يساهم في تمييز المؤسّسات المحتضنة وطبيعة الخدمات والآليّات التّعويضيّة. إلاّ أنّه لا يأخذ بعين الاعتبار ما يحصل أحيانا من تعدّد الإعاقات لدى فرد واحد ودرجة خطورتها. يتمّ التّرميز إلى كافّة أنواع العجز ومكوّنات الإعاقة الّتي يمكن ملاحظتها بالأقسام التّحضيريّة أو رياض الأطفال وفق التّصنيف الدّولي لتأدية الوظائف والعجز CIF[16] باعتماد نفس السّلّم العامّ لتحديد درجات خطورتها.

0	عدم وجود مشاكل	ليس هناك مشاكل/ غياب المشاكل/ مشاكل ضئيلة للغاية
1	مشكل خفيف	ضعف محدود في ممارسة الأنشطة، لكن لا يجب التّغاضي عنه
2	مشكل متوسّط	متوسّطة / مقبولة
3	مشكل خطير	مرتفعة تصل إلى أقصاها
4	مشكل كامل	مشاكل كلّيّة

16.Classification Internationale du Fonctionnement et du Handicap (CIM 10 /CIM 11 actuelle), OMS 2001 http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf;jsessionid=40D562A1F55FC33C330A2FDA40D34E5F?sequence=1, et plus particulièrement pour les troubles mentaux avec codifications internationales compatibles, dans: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM 4/ DSM 5) Association Américaine de Psychiatrie, ELSEVIER MASSON, Paris, 2015. https://books.google.fr/books?id=c9wG7jpU2SYC&printsec=frontcover&dq=DSM-IV-TR&source=bl&ots=GTXZmF5dSa&sig=TE9STf09p79RfIWM4fz6iYt0dF0&hl=fr&ei=yrx7TcWUCMOq8APqmay7Cw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CFUQ6AEwBw#v=onepage&q&f=false

للتّذكير، إنّ طابع العجز (أو الإصابة) الّذي يُصيب عضوا أو نظاما أو جهازا أو وظيفة في جسم الإنسان، يُسبّب نقصا في القدرات (الطّابع الوظيفي). ونضيف أنّ القصور والعجز يُعرّفان من النّاحية الطّبيّة. فهاذان العاملان الذّاتيّان، في تفاعل دائم مع عادات عيش الفرد (الأنشطة اليوميّة، دوره الاجتماعي إلخ...) ومع العوامل البيئيّة[17] خصوصا.

وبذلك، فإنّ مفهوم الإعاقة ظرفيّ، ولا يُحمّل الفرد مسؤوليّة الإعاقة. خلافا لذلك، فإنّ الإعاقة تعود أسبابها إلى العراقيل المعترضة التي يُواجهها الفرد في محيطه (الأحكام المسبقة، ضعف المساعدة وقلّة الموارد، صعوبة الوصول إلى المنزل أو إلى المدرسة، صعوبة الحصول على المعلومة المناسبة أو التنقّل وفق إرشادات متاحة، غياب التّعويض إلخ...). وذلك بـ:

- توفّر أو عدم توفّر الإمكانيات الماديّة وأجهزة التّعويض المناسبة لمختلف الإعاقات (الكراسي المتحرّكة، السّمّاعات، العدسات التصحيحيّة، الأجهزة التقويميّة، الأطراف الاصطناعيّة، إلخ...)
- موقف الأطراف المحيطة به والتي تُؤثّر بصفة أوّليّة على استقلاليّته ومشاركاته الاجتماعيّة. فعندما تتواجد وضعيّات إعاقة، فإنّ ذلك دليل على أنّ محيط العيش لا يوفّر الظّروف المناسبة لممارسة متطلّبات الحياة اليوميّة بالشّكل المعتاد ولا يمكّن أصحابها من حقوقهم كبقيّة الأفراد.

من واجب النّظام التّربوي العادي تربية كافّة الأطفال سواء كانوا من ذوي الاحتياجات الخصوصيّة أو لم يكونوا، وتهيئة الظّروف المناسبة لاستقبالهم. كما أنّه من باب الأولويّة بالنّسبة إلى التّربية الدّامجة، توفير ظروف مريحة للطّفل الذي في وضعيّة إعاقة.

إذا كان من الهامّ معرفة مختلف أشكال الإعاقات لدى الطفل. فمن الهامّ كذلك معرفة مختلف أشكال التّربية الخاصّة بها وجعلها في موضع تطبيق.

إشارات:

في ظلّ غياب أيّ تشخيص طبّي، يجب أن يقتصر دور علامات الأعراض (العمود الأيمن[18]) مؤقّتا على إرشاد المربّي. فهي لا تعدو أن تكون علامات مساعدة على توجيه التّكييفات والاستراتيجيات المناسبة بالقسم التّحضيري أو روضة الأطفال. فعلى المربّي أن يتجنّب الاستناد إليها لتقديم تفسيرات قاطعة في غياب رأي مختصّ من الإطارات الطّبيّة أو شبه الطّبيّة وفي غياب رأي الآباء والمقرّبين.

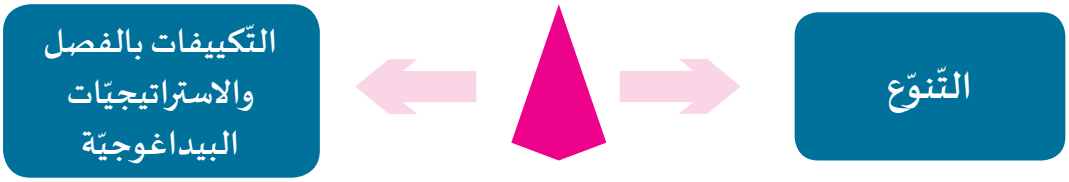
غالبا ما يتمّ تسجيل الأطفال الذين في وضعيّة إعاقة برياض الأطفال أو بالأقسام التّحضيريّة دون أن يتمّ تشخيص إعاقاتهم بدقّة سواء كانت واحدة أو متعدّدة. لذلك، فإنّه من المفيد أن يتوفّر للمربّي بعض المعلومات الأساسيّة المساعِدة على تنظيم تعليمه وفقها في انتظار معطيات أدقّ.

تخصّ هذه التّكييفات والاستراتيجيات (العمود الأيسر) التّهيئة الدّاخلية لمختلف الفضاءات التّربويّة. فهي تأتي لتكمّل أعمال التحّسيس المتعدّدة والدّعم، وتيسير الالتحاق بمختلف المؤسّسات التربويّة وذلك من حيث التّكييف المعماري والمادّي الأكثر وضوحا (الممرّات المنحدرة، مسالك مسطّحة من الخرسانة، توسعة الأبواب، تكييف المجموعات الصّحّيّة، خفض ارتفاع السبّورات إلخ..)

ينبغي التّذكير بأنّ التّكييفات والاستراتيجيّات البيداغوجيّة الفضلى هي تلك التي يستطيع المربّون تطبيقها (قابلة للإنجاز). وهي تمثّل الخطوة الأولى ونقطة البداية في الدّمج المدرسيّ للأطفال الذين في وضعيّة إعاقة، وذلك قبل المرور إلى تطوير تقنيّات أخرى للبيداغوجيا الفارقيّة والأنشطة البدنيّة الملائمة، إلخ...

17-Le modèle MDH-PPH. Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH), 2010. https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/

18-Tableaux suivants d'après un document de synthèse in «La pédagogie différenciée dans la classe inclusive - Module de formation à l'intention des enseignants en République Démocratique du Congo». Alain MANTE, Handicap International, Kinshasa RDC, 2015.



التّكييفات قابلة للتّطبيق في حالات من الإعاقات المختلفة. وهي تسمح بتوفير وضعيات سانحة للتّعلّم بالأقسام التّحضيريّة أو برياض الأطفال أو خارج قاعات النّشاط، وهي تنضاف إلى التّغييرات الممكنة للمحتوى والهيكلة والتّمشيّات.
تتضمّن هذه الوثيقة التّكييفات والاستراتيجيّات البيداغوجيّة التي تبقى أساسيّة لحالات وضعيّات الإعاقة الأكثر تواترا. وهي مستوحاة من تجارب وشهادات عن وضعيّات عاشها مربّون ومهنيّون آخرون.

يتعلّق الأمر قبل كلّ شيء بتقدير عوائق التّعلّم التي قد تُواجه الطّفل بالقسم التّحضيريّ أو بروضة الأطفال أو بالكتّاب، وما تتطلّبه من إجراءات ناجعة. وفي هذا الإطار، يعمل عديد المربّين بالأقسام التّحضيريّة ورياض الأطفال الدّامجة على تطوير ممارساتهم المهنيّة باعتماد تجديدات بيداغوجيّة محلّيّة غالبا ما تكون بسيطة وهي مستوحاة من سياقات وحالات خاصّة. الكثير من المربّين يعرفها ويُطبّقها في قسمه دون أن يكون بالضّرورة في إطار الاحتياجات التّربويّة الخصوصيّة.

على كلّ مربّ مسؤول عن طفل من ذوي الاحتياجات الخصوصيّة أن يحتفظ في إطار السّريّة المطلقة بملف طبّي يتضمّن شهادة طبيّة تنصّ على نوعيّة الإعاقة ودرجتها.

بالنسبة إلى الأقسام التّحضيريّة بالمدارس العموميّة، يتسلّم الوالدان من قبل الوحدة الجهويّة للتّأهيل شهادة توجيه تنصّ على نوعيّة الإعاقة ودرجتها.
يبني المربّي مشروعا تربويّا إفراديّا خاصّا بكلّ طفل من ذوي الإعاقة وذلك بمساعدة فريق متعدّد الاختصاصات (طبيب، أخصّائي نفسانيّ، مختصّ في تقويم النّطق، مختصّ في العلاج الطّبيعيّ...) وبالتّعاون مع الأولياء ويتمّ استغلال هذا المشروع على امتداد كامل السّنة الدّراسيّة.

يتضمّن المشروع التربوي الإفرادي ما يلي:

- **معلومات حول العائلة (الأبوان/ الإخوة والأخوات) والحالة الصّحّيّة للطّفل ونوعيّة الإعاقة.**
- **معلومات حول الكفايات الّتي يُمكن للطّفل أن يُمارسها.**
- **معلومات حول العوائق والصّعوبات المعترضة والحاجات الخاصّة بما في ذلك التربويّة الخاصّة.**
- **جملة من الأهداف والسّلوكات البيداغوجيّة المساعدة على الدّمج بالمؤسّسة التّربويّة.**
- **مجموعة من المعايير تسمح بمتابعة تطوّره وتقييمه والتّحيين المنتظم للأهداف والسّلوكات البيداغوجيّة المرصودة.**

وللإشارة، فإنّ نجاح دمج طفل من ذوي الإعاقة هو رهين نوعيّة التّواصل مع الأولياء والتّعاون الفعلي بين مختلف الشّركاء (مدير المدرسة أو روضة الأطفال، أفراد الطّاقم الصّحّي، الأخصّائيون الاجتماعيّون إلخ...).
يُعاني بعض الأطفال من تعدّد الإعاقات. في هذه الحالة ينبغي تحديدهم من قبل مختصّين (الفريق الطّبّي وشبه الطّبّي متعدّد الاختصاصات) كما يتوجّب الانتباه في رياض الأطفال أو الأقسام التّحضيريّة إلى الصّعوبات والأعراض الظّاهرة والعلامات القابلة للملاحظة، تمهيدا لاتّخاذ إجراءات التّكييف والتّعويض المناسبة إضافة إلى الاستراتيجيّات الّتي سيتمّ اعتمادها من أجل دمج الأطفال الذين في وضعيّة إعاقة[19] بالمؤسّسات التّربويّة.

19-Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap. MAIF, 2017.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maternelle_baccalaureat/65/9/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_en_situation_de_handicap_469659.pdf

الإعاقات العضويّة، الإعاقات الحركيّة عموما	
معلومات وأعراض وعلامات قابلة للملاحظة	موارد واستراتيجيّات وأعمال ميسّرة بالأقسام التّحضيرية أو برياض الأطفال الدّامجة
لذوي الإعاقات الحركيّة قدرة محدودة على التّنقّل وعلى ممارسة أنشطة يدويّة والمشاركة في بعض الأنشطة. ومن ضمن الإعاقات الحركيّة نذكر الضّمور العضلي والتّصلّب المتعدّد والشّلل الدّماغي وإصابة العمود الفقري والصّدمات بالرّأس والبتر والتهاب المفاصل وآلام الظّهر... يتسبّب كلّ نوع من الإعاقات الحركيّة في بروز صعوبات تختلف درجات حدّتها وتأثيراتها من شخص إلى آخر. ومهما كانت الإعاقة الحركيّة، دائمة أو ظرفيّة، فلها تبعاتها على أسلوب ولوج صاحبها في المباني ومقرّات العمل[20]	**التّكييفات بالقسم التّحضيريّ أو بروضة الأطفال:** لا يتطلّب التّعامل مع الأطفال المصابين باضطرابات حركيّة أو بأشكال بسيطة من الشّلل الدّماغي اتّخاذ إجراءات كبيرة للتّكيف بالأقسام التّحضيرية ورياض الأطفال على غرار تمكينهم من فرص للتّنزّه وإجراءات أخرى في علاقة بالتكيّف (المذكورة لاحقا). نصائح، بعض السّلوكات المفاتيح للاتّباع أثناء مرافقة طفل حامل لإعاقة حركيّة يتنقّل على كرسيّ: ➢ توجّهوا له بالخطاب مباشرة ➢ لا تستعجلوه ولا تدفعوا كرسيّه دون ترخيص منه: هو في حاجة إلى الشّعور بالاستقلاليّة ➢ انتظروا طلب مساعدته واطلبوا منه توضيحا حول كيفيّة المساعدة **الاستراتيجيّات البيداغوجيّة:** ➢ إذا كان خطاب أحد الأطفال غير واضح أو غير مسموع أو صعب الفهم، فإنه بالإمكان اللّجوء إلى وسائل تواصليّة بديلة كالصّور والرّموز المصوّرة الّتي توضع على سبورة التّواصل، وتكون معروضة أمام الطّفل. فيختار هذا الأخير الصّورة المناسبة لتمرير الرّسالة. (وهو أمر متواتر لدى الأشخاص المصابين بالشّلل الدّماغي IMC[21]) ➢ حثّ الطّفل على المشاركة من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة وتمكينه من الوقت الكافي للتّعبير شفويا أو الاستعانة باللّوحة الرّمزيّة للتّواصل. ➢ تشجيع نظراء الطّفل على التّواصل معه: فعادة ما يجد الأطفال أدوات للتّواصل دون مشاكل تُذكر ويكون ذلك باعتماد طرق ورموز تبدو غريبة عنّا، وبالتّالي لا ينبغي في هذه الحالة رفضها. ➢ في علاقة بالقسم التّحضيري، يجد الأطفال الّذين يعانون صعوبات من حيث التّحكّم في اليدين والذّراعين وفي السّرعة وكبح الحركة، مشاكلَ على مستوى أنشطة التّخطيط. ولمساعدتهم على الإنجاز ، يمكن الاستعانة بمساطر وأقلام عاديّة ووبريّة تكون أكبر حجما أو مصنوعة من «الأرغوت ergot» تيسيرا لعمليّة المسك. كما أنّ استعمال بساط مانع للانزلاق (مصنوع من المطّاط) يساعد عمليّا على تثبيت الوسائل البيداغوجيّة وبالتّالي على منع انزلاقها وسقوطها على الأرض. ➢ ضرورة توفّر -خارج القسم التحضيري أو روضة الأطفال- مداخل مُيسّرة لتنقّل كافّة المصابين بإعاقة حركيّة (مسارات مسطّحة ومعدّة بالخرسانة إن أمكن ذلك، وممرّات قليلة الانحدار ومجموعات صحيّة مهيّأة وسبّورات منخفضة ومعينات تقنيّة متنوّعة وأماكن مهيّأة للعمل ومنافذ في المتناول للخروج وللذّهاب إلى نقاط المياه...). من الأفضل تهيئتها وفق هندسة معماريّة مسبقة إن أمكن ذلك (انظر مرجعي الهندسة والتّهيئة). ➢ من بين الوسائل الميسورة التي يمكن التأكّد بها من ضرورة هذه الإجراءات، تتمثّل في أن يُجرّب طفل عاديّ له نفس الحجم تقريبا ويكون مجهّزا بالوسائل المساعدة على التّنقّل (كرسيّ، عكازات...) قطعَ كلّ المسافات التي يقوم بها الطّفل الذي في وضعيّة إعاقة داخل المؤسّسة خلال كامل الوقت ولمختلف الأغراض.

20. Guide pour les enseignants qui accueillent un enfant présentant une déficience motrice. HANDISCOL-Ministère de l'Éducation Nationale, 2001. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/35/6/guide_eleves_deficients_moteurs_116356.pdf

21. Qu'est-ce que l'Infirmité Motrice Cérébrale ou la paralysie cérébrale ? Tous à l'école- S'informer sur les maladies et leurs conséquences. MAIF-INSHEA, 2018. tousalecole@inshea.fr / http://www.tousalecole.fr/glossary

الإعاقات العضويّة الإعاقات الحسّيّة: القصور السّمعي	
معلومات وأعراض وعلامات قابلة للملاحظة	موارد واستراتيجيّات وأعمال ميسّرة بالأقسام التّحضيرية أو برياض الأطفال الدّامجة

ليس من اليسير في كل الأحوال ملاحظة ضعف السّمع. يُمكن أن نعتقد أنّ الطّفل يسمع جيّدا إلاّ أنّه في بعض الأحيان يصعب عليه أن يشكوَ من مشكل في السّمع لأنّه هو نفسه لا يُدرك ذلك. قد يتعلّق الأمر بفقدان كلّيّ للسّمع (صمم) أصاب الطّفلَ قبل تطوّر قدراته اللّغوية وهو من شأنه أن يسبّب لديه تأخّر ظهور الكلام.
ويعتبر الطّفل ضعيف السّمع عندما تقلّ قدراته السمعية بشكل طفيف أو متوسّط.

العلامات القابلة للملاحظة:

- قلّة الانتباه، عدم إدراك الأصوات وتشوّهها، وعدم فهم ما يقوله المربّي. لا يبذل مجهودات للانتباه أو المشاركة. (وغالبا ما يتمّ تأنيبه كغيره من أجل ذلك).
- نموّ سيّئ للخطاب، يتمّ اعتباره مجرّد كلام مفكّك وغير عاديّ ومعبّر عن عدم النّضج.
- التّحدّث بصوت مرتفع جدّا أو منخفض جدا.
- صعوبة في الالتزام بالتّعليمات.
- إجاباته تكون أفضل عندما يكون المربّي قريبا منه نسبيّا كما تكون استجابته للمهمّات الكتابيّة لاحقا أفضل من التي تقتضي إجابات شفويّة.
- يُدير رأسه جانبا أو يرفعه ليسمع بشكل أفضل.
- ينظر إلى ما يفعله الأطفال الآخرون قبل الشّروع في الإنجاز أو يراقب رفاقه والمربّي لفترة زمنيّة طويلة ليفهمَ الوضعيّةَ.
- يطلب من المربّي أو من رفاقه رفع أصواتهم.
- يقدّم إجابة لا تتلاءم والتعليمة المقترحة أو يفشل في الإجابة عن السّؤال المطروح.
- يبدو خجولا أو منطويا على نفسه بالقسم التّحضيري أو بروضة الأطفال (عكس ما يلاحظ بالخارج حيث يبدو عنيدا وغير مطيع) .
- يُحجِم عن المشاركة في الأنشطة الشفويّة.

التّكييفات الممكنة بالقسم التحضيري أو بروضة الأطفال:

- مكان جلوس الطفل: يكون أقرب ما أمكن من المربّي (أن لا تتجاوز المسافة الفاصلة بينهما 3 أمتار) وفي وضع جانبيّ بالنسبة إلى مجموعة الأطفال، فلا بدّ إذن أن يُوفّر له مكانُ الجلوس أكبرَ زاوية نظر ممكنة. كما ينبغي أن يتيح له رؤية المربّي وبقيّة الأطفال وذلك من خلال النّظر إلى وجوههم ومتابعة من يتكلّم ومن يطرح أسئلة ومن يجيب عنها. إذ يُمكن له أن يتعلّم وهو يرى الآخرين يُجيبون. كما نشير إلى ضرورة حرص المربّي سواء كان في حالة جلوس أو وقوف أن يكون في مكان مقابل للطفل يُمكّن الطّفلَ من رؤيته.
- رؤية الكهل بوضوح: لا تحجبْ وجهكَ أثناء قراءة كتاب ولا تتحدثْ ولا تعطِ تعليمة و أنتَ تدير ظهرك للكتابة على السّبّورة مثلا...
- **الإنارة:** تأكّدوا من توفّر الإنارة الكافية حتّى يتمكّن الطفل من رؤية وجهك ويديك وخصوصا شفتيك. أجهِدْ نفسَكَ ودرّبْها على النّطق السّليم (ستكتشف سريعا أنّ هذا الإجراء مفيد للجميع). تأكّدْ من أنّ مصدر الإنارة لا ينبعث من خلفكَ فيصبح وجهك في الظلّ وتُصبحَ أقوالك صعبة الإدراك.
- **مؤشّرات الصّوت:** قلّل قدر الإمكان من الأصوات عديمة الفائدة بقاعة الأنشطة، واستعمل إن أمكن قاعة بالمؤسّسة التربويّة تكون أكثر هدوءًا.
- إذا تمّ إقرار «جهاز سمعيّ» للطّفل، فتأكّدْ من أنّه يحمله وأنّ الجهاز يشتغل وأنّ بطارياته مشحونة.
- لا جدوى إطلاقا من رفع الصّوت أو الصّياح.

الاستراتيجيات البيداغوجية:

- **تَكلّم بوضوح وبصوت مرتفع دون مبالغة.**
- اِستعملْ مفردات وجملا بسيطة وحركات وصورا لمساعدة الطّفل على فهم ما تقول.
- **وَضّح لهم ما هو مطلوب منهم باستثمار قدرتهم على الرّؤية** وخيّرْ استعمال المحامل المصوّرة والرّسوم الرّمزية.
- مَكّنه من الاشتغال ثنائيّا جنبا إلى جنب مع طفل سليم السّمع. فهذا الرّفيق يستطيع مساعدته بشكل أسرع وغالبا ما يكون بشكل أوضح منكَ للبحث عن صفحةٍ أو لفهم تعليمة...
- **أعِدْ التّعليمات بشكل واضح** وأعِدْ الأجوبة ذات الأهمّية البيداغوجيّة بصوت مرتفع أو اطلب من الأطفال الآخرين إعادتها بصوت مرتفع.
- **اِحرِص على حسن النّطق** والتّكلّم بهدوء (بالإمكان التدرّب على

• لا يضحك من بعض النّوادر، أو يضحك بعد أن يرى أصدقاءه وهم يضحكون أو لا يفهم معنى الطّرفة. • يميل إلى العزلة وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية. • يُراقب الطّفل جيّدا حركة الشّفاه وتعابير الوجه وحركات الجسد والبعد السّياقي أكثر ممّا يُتابع اللّغة المنطوقة، ويُؤوّل ذلك، ويتوصّل أحيانا إلى استنتاجات خاطئة. • غالبا ما يشكو من آلام على مستوى الأذنين والحنجرة ومن الزّكام ومن التهابات مزمنة على مستوى الحلق. • يكون عرضة لسيلان إفرازات من الأذنين . • يحاكي بشكل طبيعي سلوكات الفهم وهو يُراقب تعبيرات المربّي أو النظراء من ذلك هزّ الرأس، ويسعى إلى التّفاعل مثل رفاقه في الوقت نفسه ويستطيع أن يوحي بالفهم لفترة.	ذلك باستعمال مرآة تمكّنك من مراقبة حركات الشّفتين). • تَثبّت مع الطّفل، إذا كان ممكنا، من أنّه فهم ما هو مطلوب منه خصوصا عند ملاحظة سلوكات موحية بعدم الفهم . • عند القيام بأنشطة جماعيّة أو عندما يكون الأطفال يتكلّمون في نفس الوقت بشكل تتداخل فيه الأصوات، فإنّه من الأفضل استغلال الفرصة للتوجّه للطّفل بتعليمات فرديّة ومباشرة. • إذا كان كلام الطّفل غير واضح (وهو أمر مألوف لدى المصابين بضعف السّمع)، مَكِّن الطفل من الوقت الكافي للتّعبير عن أفكاره دون مقاطعته أو أخذ الكلمة مكانه لإعادة هيكلة أفكاره. ساعِده على استعمال العبارات والبُنى المناسبة بل وشجّعه على الكلام. • تهيئة فتحات (في شكل نوافذ صغيرة لها تقريبا نفس ارتفاع الطّفل) وذلك بالجدار الفاصل أو بالأبواب حيث يُمكن للطّفل من خلالها أن يُشاهدَ ما يجري بالقاعة المجاورة وفي نفس الوقت، من التّواصل بلغة الإشارات مع رفاقه أو مع كهل آخر يُتقن هذا النّوع من التّواصل . - يُفضّل الأطفالُ المصابون بإعاقة سمعيّة العملَ جلوسا في ركن هادئ نسبيّا من قاعة الأنشطة وذلك في إطار مجموعات صغيرة.

الإعاقات العضويّة
الإعاقات الحسّيّة _ القصور البصري

معلومات وأعراض وعلامات قابلة للملاحظة	موارد واستراتيجيات وأعمال ميسّرة بالأقسام التحضيرية أو برياض الأطفال الدّامجة (المنصوح به وغير المنصوح به)
يُصاب الإنسان بضعف البصر بمفعول تشوّهات خلقيّة أو فيزيولوجيّة تصيب عضو البصر أو أمراض (نذكر منها «الزرق» الخلقي أو المكتسب وإعتام عدسة العين cataracte والرّمد...) أو صدمات عنيفة (جروح) تصيب العين. وفي هذا الإطار يمكن التّمييز بين: • **ضعف البصر:** اضطرابات على مستوى الرّؤية: صعوبة في رؤية الأشياء البعيدة أو القريبة، رؤية ضبابيّة إلخ ... • **العمى:** فقدان كلّي للبصر. العلامات القابلة للملاحظة: • احمرار العينين، بروز قشور على مستوى الجفنين أو بين الأهداب، بروز قذارات، انتفاخ الجفنين، عيون دامعة أو «متقيّحة، حَوَل متباعد أو متقارب، تفاوت في حجم حدقتي العينين، انتفاخ الجفنين أو تدلّيهما . • فرك العينين باستمرار عند القيام بنشاط يتطلّب النّظر عن قرب.	**التّكييفات بالقسم التحضيري أو بروضة الأطفال:** • **استشِر الطّفل على سبيل المثال حول المكان الأفضل الذي يُمكِّنه من مشاهدة السبّورة**، وسايره في طلبه إذا رغب في تغيير مكانه. • كما هو الشّأن بالنسبة إلى الإعاقات السّمعيّة، اِحرص على أن يراك جميع الأطفال بوضوح لا سيّما من هم في وضعيّة إعاقة وعدم البقاء في حالة جلوس على المكتب خلال إنجاز الأنشطة . • تأكّد من أنّ الضّوء لا ينعكس على السبّورة واحرِص على مقروئيّة ما تكتب عليها . - أبعِد الطفل عن النّافذة إذا أقلقه ضوء الشّمس واذن له بحمل قبّعة تظلّل واقيتها الأماميّة عينيه. وعند الحاجة أعطِه ورقا مقوّى يحميه من الشّمس ويُمكّنه من الحصول على ظلّ. • **تأكّدْ من قدرة الطّفل على التّنقّل في مختلف الاتّجاهات بالمدرسة أو بروضة الأطفال.** كما يمكن أن يضطلع المربّون والأطفال المبصرون بدور الدّليل وذلك بالسّير أمامه أو بجانبه بشكل يُمكّنه من مسك مرفقه أو وضع يده على كتفه مع تنبيهه إلى الحواجز المعترضة في الطريق كالعتبات وإطارات الأبواب الضيّقة إلخ... إنّ طلاء هذه الحواجز باللّون الأبيض يسمح له برؤيتها بشكل أفضل. ويكون مثاليّا رسم علامات إرشاد على الأرض. • اِحرص على أن يحمل الطفل عدساته التّصحيحيّة وأن يحافظ عليها.

- إغماض العين التي لا يستطيع من خلالها الرّؤية بوضوح أو تغطيتها، أو الانحناء جانبا أو مدّ الرأس إلى الأمام • النّظر بعينين نصف مغمضتين ورمشهما وعقد الحاجبين والقيام بحركات غير عاديّة عند القراءة، وعدم القدرة على تحديد أشياء صغيرة الحجم لالتقاطها. • الحساسيّة المفرطة تجاه الأضواء المنبعثة أو عند مواجهة صعوبات مرتبطة بالإنارة ويمكن ملاحظة ذلك من خلال ترميش العينين و النظر بهما نصف مغمضتين. • صعوبات في الرّؤية عندما يكون الضّوء باهتا وانعدام الرّؤية في الظلام. • إذا تواصلت صعوبة الرّؤية عن بعد، فإنّ الأمر قد يُفضي إلى إعفائه من اللعب في السّاحة أو من كافّة الأنشطة الحركيّة الشّاملة.	الاستراتيجيات البيداغوجية : • أُكتب بخطّ كبير الحجم على السبّورة (وهو إجراء مفيد لجميع الأطفال) • إستعمل الطباشير الملوّن قدر الإمكان (اللّونان الأبيض والأصفر يمنحان فرصا لإبراز التّباين) على سبّورة سوداء أو خضراء داكنة تكون نظيفة ولا تحمل آثارا كثيرة للمسح تشوّش الرّؤية. • أُترك الأطفال يقتربون من السّبّورة ليروا بشكل أفضل. • في السّنة التّحضيريّة، قد لا يستطيع بعض الأطفال تبيّن الخطوط الدّقيقة المساعدة على الكتابة. في هذا الإطار، يُمكن مدّهم بأوراق تكون خطوطها أكثر سمكا أو إعادة تسطير الخطوط الدّقيقة باستعمال أقلام وبريّة سوداء. •على الأطفال الحاملين لإعاقة بصريّة أن يتعلّموا باللّمس كما بالسّمع لذلك سيكون من المناسب أن توفّر لهم فرصا لتلمّس أشياء. • إجعل الطّفل يعمل ثنائيّا مع طفل آخر قادر على مساعدته على تنظيم عمله ويُمكن أن يُعيد له تعليماتك (كحامل لإعاقة سمعيّة) • أثنِ على الطّفل شفويّا أو ربّت على كتفه تشجيعا له. • خاطب الأطفال بأسمائهم أثناء التّحاور حتّى يعرف الطّفلُ كلَّ من يتكلّم أو من يجيب. • تَحدَّثْ إلى الطّفل وأنت مبتسم فهو قادر على تبيّن علامات الاهتمام به، وإن كان لا يبصرك. التجهيزات الممكن توفيرها: تعتبر معدّات الإعلاميّة سندا مميّزا بالنّسبة إلى ضعاف البصر أو فاقديه. كما يُمكن للأطفال الاستماع إلى نصوص مقروءة من مازج للأصوات synthétiseur vocal أو قراءتها بطريقة براى بعد تحويلها. كما يمكن اقتراح استعمال المعداد على أطفال القسم التّحضيري وذلك لمساعدتهم على إنجاز أنشطة في علاقة بالعدّ.

معلومات مفيدة حول الاختلالات العرفانيّة:

الأعضاء والأجهزة والوظائف:

• تتكون أجسامنا من أعضاء (القلب، الرئتان، المعدة، الدّماغ...) تكون عادة مترابطة في شكل جهاز أو منظومة (جهاز الدّورة الدمويّة، الجهاز التنفسي، الجهاز الهضمي، الجهاز العصبي ...)

• تؤمّن مختلف الأعضاء المذكورة الوظائف البيولوجية الحيويّة كالتّغذية والإنجاب والمحافظة على سلامة الجسم ووظيفة الرّبط (موضوع حديثنا). إنّ هذه الوظيفة من شأنها أن تؤمّن مختلف التّفاعلات الحاصلة بين الجسم ومحيطه الخارجي وهي تتكوّن من :

✓ الجهاز العصبيّ بمكوّناته (الدّماغ والنّخاع الشّوكي والمكوّنات العصبيّة على غرار العصب الحركي والعصب الحسّي).

✓ أعضاء الحسّ: العينان والأنف والأذنان واللّسان والجلد وعضو التّوازن (الأذن الدّاخليّة) والحسّ العميق (حساسيّة داخليّة للجسم).

✓ الجهاز العضلي العظميّ: الهيكل العظميّ والعضلات.

الوظائف العرفانيّة:

هذه الوظيفة العامّة للرّبط هي مركز التقاء مجموعة من الوظائف أكثر تنوّعا تُسمّى وظائف عرفانيّة. وهي أيضا عبارة عن سيرورات عصبيّة يتلقّى الفرد من خلالها معلومات حول محيطه ويعالجها ويعبّر عنها ويستعملها للفعل. وهي تمكّننا من إنجاز أنشطة بسيطة أو مركّبة كإعداد مسلك، أو تذكّر رقم هاتف أو تعرّف وجهٍ أو كتابة رسالة أو إنجاز حساب ذهنيّ أو قيادة وسيلة نقل أو العزف على آلة موسيقيّة أو ببساطة القراءة... الوظائف العرفانيّة هي محمل التّفكير والفعل والتّواصل. وهي بالأساس الذّاكرة والانتباه واللّغة الشّفويّة والمكتوبة والوظائف التّنفيذيّة والوظائف البصريّة - المكانيّة والقدرة على التّفاعل مع الآخر.

للوظائف العرفانيّة علاقة مباشرة بالاضطرابات التي سنذكرها لاحقا والمتّصفة باختلالات عرفانيّة أو اضطراب الوظائف العرفانيّة الشّامل: الإعاقة الذهنية أو الخصوصيّة كالاضطرابات النّمائيّة الشّاملة على غرار التوحّد أو اضطرابات السّيرة والسّلوك والاضطرابات النفسيّة واضطرابات التعلّم الخصوصيّة ونقص الانتباه مع فرط النشاط أو دونه واضطرابات الوظائف التنفيذيّة. (انظر الرّسم المصاحب).

الاختلالات العرفانيّة[22] القصور الذّهني	
معلومات وأعراض وعلامات قابلة للملاحظة	موارد واستراتيجيات وأعمال ميسّرة بالأقسام التحضيرية أو رياض الأطفال الدامجة المنصوح به / غير المنصوح به
الإعاقة الذهنية هي اضطراب عامّ للوظائف العرفانيّة وهي تصيب كافّة مظاهر النموّ لدى الطفل: اكتساب اللّغة والتّواصل والقدرة على التكفّل بالذّات وتملّك المعارف النّظريّة. ولتحديد هذا النّوع من الإعاقات تجريبيّا منذ صغر السنّ تمّ الأخذ بعين الاعتبار ستة مجالات. وهي أكثر الإعاقات شيوعا وغالبا ما ترتبط بإعاقات أخرى تُعطّل النّموَّ الفكريَّ والتّعلّمَ المدرسيَّ لاحقا. لا يُمكن الحديث عن إعاقة ذهنيّة إلاّ بوجود اختلالات ملاحظة على مستوى مجالين أو أكثر. (الاختلالات الملاحظة على مستوى مجال واحد قد تكون مرتبطة بمشكل خصوصي أو باختلال عرفاني). الأعمار التي تمّ تحديدها هنا هي أعمار عامّة تستند إلى النموّ العادي للطّفل. الكلام: • إلى حدود 18 شهرا يكون الطفل غير قادر على قول كلمة «ماما» بلغته الأمّ. • يكون الطّفل غير قادر على تسمية أشياء مألوفة أو أشخاص من محيطه وذلك إلى حدود سنتين من عمره. • إلى حدود 3 سنوات يكون غير قادر على ترديد أغان أو إلقاء محفوظات بسيطة. • لا يستطيع الطّفل أن يُعبّر باستعمال جمل قصيرة وهو في سنّ الرّابعة.	التكييفات بالقسم التحضيري أو بروضة الأطفال: • عمليّة الدّمج ممكنةٌ، غير أنّها تتطلّب من المربّي مزيدا من الانتباه. وما ينصح به هو الاقتصار على طفل مدمَج واحد بالقسم التّحضيريّ أو بروضة الأطفال. ففي درجة معيّنة، يُمكن أن يكون القصور الذّهنيّ اضطرابا مرتبطا بإعاقة أخرى. • الحدّ من مصادر تشتيت الانتباه والتأكّد من عدم وجود ما هو غير ذي فائدة على الطّاولة. • الحرص على أن يجلس الأطفال الذين يميلون إلى الرّكض في كلّ مكان قرب الجدار أو بجانب أكبر الأطفال. كما يمكن أيضا تكليفهم بمهمّات تسمح لهم بالتنقّل دون فوضى كتوزيع أوراق أو أدوات. الاستراتيجيات البيداغوجيّة: حاول أن تجد الوقت للاشتغال مع الطّفل بشكل فردي ولو لفترات زمنيّة قصيرة -عندما يكون بقيّة الأطفال منشغلين بإنجاز مهمّات أخرى- عندها، حاول أن تُقلّص من مصادر تشتيت الانتباه. وبيّن للطّفل ما هو مطلوب عوضا عن الاكتفاء بإعادة ذكر المطلوب. • اِستعمل عبارات بسيطة عند إعطاء تعليمات وتأكّدْ من أنّ الطّفل قد فهمها. • اِستعمل أشياء يمكن للطّفل لمسها ومعالجتها قبل أن تُدرّبه تدريجيّا على استعمال القلم والكرّاس.

22. https://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide_enseignant.pdf

• كلام الطّفل لا يفهمه آخرون غير عائلته وذلك إلى حدود 5 سنوات.
• يكون كلامه مخالفا لبقيّة الأطفال من نفس سنه.

فهم اللغة:

• لا يتفاعل عند مناداته باسمه الخاصّ وهو في سنّ الواحدة.
• غير قادر على التعرّف على بعض مكوّنات الوجه في سنّ الثّالثة.
• غير قادر على متابعة أحداث قصّة بسيطة وتذكرّها في سنّ الثالثة.
• غير قادر على الإجابة عن أسئلة بسيطة في سنّ الرّابعة.
• غير قادر على اتّباع تعليمات موجّهة في القسم التّحضيري أو في روضة الأطفال في سنّ الخامسة.
• يُبدي الطّفل صعوبات في فهم ما يقوله المربّي مقارنة ببقيّة الأطفال من نفس السنّ.

اللّعب:

• لا يرغب الطّفل في ألعاب الإشارات البسيطة وهو في سنّ الواحدة.
• لا يرغب في اللّعب بأشياء معتادة (ملعقة وقدر على سبيل المثال) عندما يكون عمره سنتين.
• لا يُشارك الأطفال الآخرين ألعابهم وهو في عمر 4 سنوات (كاللّعب بالكرة أو الغمّيضة)
• لا يلعب كالأطفال الآخرين من نفس السنّ.

الحركة:

• غير قادر على الجلوس دون مساعدة وهو في الشّهر العاشر.
• في عمر سنتين يكون غير قادر على المشي.
• غير قادر على الوقوف على ساق واحدة لفترة زمنيّة قصيرة في الرّابعة من عمره.
• قدرته على التنسيق بين حركات جسده ضعيفة كما أنّه يمشي بشكل مغاير لبقيّة الأطفال من نفس سنّه.

السّلوك:

عند مقارنة الطّفل ببعض الأطفال من نفس سنّه نلاحظ ما يلي:
• قدرته على الانتباه محدودة.
• ذاكرته لا تشتغل بشكل جيّد.
• كثير الحركة وعدوانيّ وعنيف.
•غير مبال وغير مهتمّ.

القراءة والكتابة:

في سن 5 سنوات أو بعد قضاء سنة في التعلّم قبل المدرسي فإنّ الطّفل:
• تعترضه صعوبات في نسخ أشكال على غرار الدائرة والمربع.
• يجد صعوبات في ألعاب المربكات البسيطة.
• يخلط بين الحروف من حيث شكلها (بـ/ تـ ، فـ/ق...)
• غير قادر على ترتيب الحروف المكوّنة لكلمة بسيطة ومألوفة ضمن المفردات المتداولة أو سلسلة أشياء حسب حجمها أو لونها.
• في عمر 6 سنوات لا يستطيع تذكّر خمس كلمات أو خمسة أرقام مرتّبة وذلك مباشرة بعد عرضها.

المشاكل التي يواجهها ذوو الإعاقة الذهنيّة:

الإعاقة الذّهنيّة هي النّتيجة الاجتماعيّة لقصور ذهني أو نفسيّ. ويُمكن أن يشكو المصاب بإعاقة ذهنيّة من صعوبة في:
• فهم المحيط القريب أو الموسّع.
• تمثّل المفاهيم العامّة والمجرّدة.
• التّموقع في المكان أو الزمان.
• تركيز الانتباه.
• حشد طاقاته.
• معالجة المعلومات الشفويّة والصوتيّة وتخزينها.
• تقدير الأهمّية المتعلقة بالمعلومات المتاحة لديه .
• التمكّن من الحساب والتّفكير المنطقيّ.
• فهم كيفيّة استعمال المعدّات والآلات وبقيّة الأجهزة المتوفّرة بين يديه.
• الوعي بالاتّفاقات الضّمنيّة لقواعد العيش داخل المجتمع.
• القدرة على التّعبير.
• التّأقلم مع ما يطرأ من تغيّرات غير متوقّعة.

• أنجز نشاطا واحدا إلى نهايته في وقت واحد، وأعلِم بنهاية كلّ نشاط وبداية نشاط آخر.
• جزّئ المهمّة إلى خطوات صغيرة وأهداف بيداغوجيّة بسيطة ومترابطة (في البداية... وإثر ذلك... وبعد ذلك... وأخيرا...)
• **إجعل الطفل يبدأ بما هو قادر على فعله** قبل المرور إلى مرحلة أكثر تعقيدا، وعُدْ في كل مرة إلى المرحلة الأكثر سهولة عند مواجهة صعوبات.
• شجّع الطّفل واشكره بحرارة كلّما نجح.
• وفّر للطفل فرصا أخرى للإعادة، فذلك يمكّن من التّأكد من سيطرته على ما هو مطلوب منه ويُشعره بثقة أكبر في قدراته (تكرار النّجاح).
• الأطفال في حاجة إلى ممارسة قدراتهم بوسائل متنوّعة.
• بالإمكان إنجاز أنشطة التّخطيط على الرّمل والتدرّب على الكتابة عليه باستعمال الأصابع أو الأقلام (الملوّنة وغير الملوّنة).
•مكّن الطّفل من **اللعب الثّنائي مع طفل** آخر يساعده على التّركيز وعلى إنجاز الأنشطة المطلوبة سواء كان ذلك بالقسم التحضيري أو بروضة الأطفال .
• كلّف الأطفال بمهامّ يستطيع الجميع المشاركة فيها كلٌّ حسب قدرته، وساعدهم على العمل في نطاق مجموعات.
• أتح للطّفل فرص ممارسة أنشطة تعجبه ويكون قادرا على إنجازها بمفرده حتّى لا يعرقل نشاط بقيّة الأطفال.
• لا تهتمّ بسلوكات الطفل غير المرغوب فيها، إذا أراد من خلالها إثارة انتباهك. بل اشكره وأعِره كلّ اهتمامك عندما يكون سلوكه مقبولا.

للتّقدّم أكثر:

يتميز القصور الذّهنيّ بمحدوديّة ذات دلالة للنّشاط الفكري ومهارات التكيّف. وحتى لا تؤثّر سلبا على نموّ الطفل وتشكّل كهولته، فإنّه يتوجّب التّفطّن إلى هذه النّقائص قبل بلوغ الطّفل ثمانية عشر شهرا.

تتمظهر الصّعوبات في مستوى اللغة والقراءة والكتابة والاستقلاليّة والعلاقات البين- فردية وتقدير الذّات والقدرة على مسايرة القوانين والتّوجهات وأثناء إنجاز الأنشطة اليوميّة.

يمرّ الطّفل الذي يحمل قصورا ذهنيّا **بنفس مراحل النّموّ التي يمرّ بها الأطفال الآخرون** إلّا أنّ التعلّم يكون أصعب وبنسق بطيء ويستوجب عناية خاصّة.

إضافة إلى ذلك، فإنّه قد يكون غير قادر على بعض التّعلّمات. فتربية طفل يشكو من قصور ذهنيّ، تتطلّب الكثير من الصّبر. ولكن من الضّروريّ تعديل انتظاراتنا وفقا لقدرات الطّفل، والاستمرار في إثارته.

الاختلالات العرفانيّة إعاقة ذهنيّة شائعة: متلازمة داون	
معلومات وأعراض وعلامات قابلة للملاحظة	موارد واستراتيجيات وأعمال ميسّرة بالأقسام التحضيريّة ورياض الأطفال الدّامجة
التثلّث الصّبغي21[23] (متلازمة داون أو كما كان يطلق عليها سابقا المنغوليّة) هو تشوّه خلقيّ على مستوى الصّبغيات تكون علامته الكليتيكيّة شديدة الوضوح. كما يلاحظ لدى حاملي هذه الإعاقة تخلّف واضح على مستوى القدرات الذهنيّة. وهو مصدر 25% من الإعاقات الذّهنيّة التي تصيب الأطفال في سنّ التّمدرس. تختلف حدّة هذا القصور من طفل إلى آخر وهو مقترن بتغيّرات جسديّة معيّنة. تجدر الإشارة إلى أنّ عديد الأشخاص المصابين بمتلازمة داون هم قادرون على القراءة والكتابة بيُسر، كما أنّ لديهم استقلاليّة تامّة. بخلاف آخرين ممّن لهم استقلاليّة ضعيفة والّذين هم في حاجة ماسّة إلى المساعدة.	غالبا ما يكون الأطفال الحاملون للتثلّث الصّبغي 21 قادرين على ارتياد الأقسام التحضيريّة ورياض الأطفال العادية (غالبا ما يتجاوزون السنة الأولى). إنّ الصّعوبات الذّهنيّة لدى هؤلاء الأطفال متفاوتة. وما يمكن ملاحظته لديهم هو البطء الواضح في معالجة المعلومة وفي الاستجابة لإثارةٍ أو سؤالٍ أو فعلٍ. وبناءً على هذا البطء الملاحَظ، قد يذهب في الظنّ أنّهم غيرقادرين على الإجابة أو على الفهم (صدور الإجابة بشكل متأخّروفهمها على أساس كونها ليست إجابة). • من المهمّ عدم تقديم أكثر من تعليمة في نفس الوقت. • من الضّروري إعداد مشاريع تربويّة إفراديّة لفائدة هؤلاء الأطفال. •من الضّروري محاولة البحث عن سبل جديدة للعمل مع هذا الطفل الذي يتطلّب بطؤه في اكتساب التعلّمات الكثيرَ من المثابرة. • غالبا ما يعتمد الطّفلُ المصابُ بالتّثلّث الصّبغي 21 على السياق لفهم التّعليمة. ويتصرّف مقلّدا الآخرين. • إنّ الأعمال المتكرّرة يوميّا بالقسم التحضيري أو روضة الأطفال وانتظام العادات من شأنها أن تُشعِر الطفل بالطّمأنينة. • عند معاينة صعوبات في علاقة بالحركات الدّقيقة، فإنّه بالإمكان التكفّل بها أثناء حصص التّقويم منذ السّنة الأولى بروضة الأطفال. • بالإمكان اقتراح محامل بها صور ورسومات ومخطوطات توضّح المطلوب.
الاختلالات العرفانيّة الخصوصيّة: المشاكل النفسية	
معلومات وأعراض قابلة للملاحظة	موارد واستراتيجيات وأعمال ميسّرة بالأقسام التحضيرية أو برياض الأطفال الدّامجة
يستوجب تعقّد هذه الحالات التّشخيص ونصائح المهنيّين (أخصائيّ نفساني/ طبيب نفساني..) قبل القيام بأيّة محاولة للمساعدة. ويتعلّق الأمر هنا بأعراض في علاقة باختلالات نفسيّة وغالبا ما تكون بيولوجيّة من شأنها أن تُثير مشاعر قلقٍ واضطرابات عاطفية أو ذهنيّة ومشاكل سلوكيّة. يُمكن أن تؤثّر هذه الحالة على الأمزجة والمشاعر والعلاقات بين الأشخاص فتُغيّرها؛ إلاّ أنّه يُمكن مداواتها وجعلها تحظى بعلاج مخصوص. نماذج شائعة لمشاكل نفسيّة: قد يحدث أن يصاب الطّفل أو المراهق بقلق أو اضطرابات ثنائيّة القطب (تناوب بين الابتهاج والاكتئاب) أو اضطرابات «الوسواس القهري» (رغبة جامحة في القيام بأعمال معينة). وهي غالبا ما تكون مصدرا لمعاناة «صامتة » (بقدر ما ترتفع حدّتها بقدر ما يقلّ التجاء الطّفل أو المراهق إلى طلب المساعدة). كما أنّها تؤثّر على سير الحياة المدرسيّة وعلى العلاقات	› لا يمكن للمؤاخذات الصّادرة عن المربّي أن تساعد على إدارة الصّعوبات الملاحظة على مستوى السّلوك أو التّواصل والتي غالبا ما تجعل بعض المحاولات والنّوايا الحسنة تذهب سدى (حالة التوحّد الطّفولي مثلا). › غالبا ما يكون للتّشجيع الحذر على المشاركة وعلى التّعبير عن قدرات مدرسيّة وفنّية هامّة، نتائج طيّبة. كما يُمكن في كثير من الحالات لأيّة معارضة أن تزول تلقائيّا عندما تتمّ معالجتها بهدوء. › لا يقدر المربّي بمفرده على تحديد الأعراض وشرحها بدقّة. فعمليّات التّشخيص والمتابعة النّفسيّة بل والتّحليل النّفسيّ، من شأنها أن تُقدّم مساعدة كبيرة للمربّي الذي على علاقة بالمختصّين. › ينبغي أن يتمّ إعداد مشروع المرافقة الاجتماعيّة التربويّة (المشروع التّربويّ الإفراديّ) بالتّعاون مع العائلة والمختصّين السّابق ذكرهم. وغالبا ما يتطلّب الأمر علاجا سلوكيّا.

23. Trisomie 21. http://www.tousalecole.fr/content/trisomie-21

الاختلالات العرفانيّة الخصوصيّة:
التّوحّد (اضطرابات النّموّ الشّاملة أو TED[24])

معلومات وأعراض قابلة للملاحظة	موارد واستراتيجيات وأعمال ميسّرة بالأقسام التحضيريّة وبرياض الأطفال الدّامجة
التوحّد واضطراب التوحّد أو بشكل عام اضطرابات طيف التوحّد هي اضطرابات في النّموّ الإنسانيّ وتطوّره العصبيّ. ويتميّز المصابون به بتفاعلهم الاجتماعي وتواصلهم غير العادي مع انتهاجهم سلوكات محدودة ومتكرّرة. وغالبا ما يتمّ رصد أعراض التّوحد من قبل الأبوين خلال السّنتين الأوليين من حياة الطّفل. تساعد التّدخّلات على مستوى المعارف والسّلوكات منذ بداية الكشف عن أعراض التّوحّد خلال الطّفولة المبكّرة وبدرجة أقلّ في بقيّة المراحل العمريّة على تنمية استقلاليّة المتوحّدين وتطوير عاداتهم التّواصليّة. يوجد تنوّع كبير في اضطربات النّموّ الشّاملة TED من حيث تجلّياتها وتطوّرها[25] فيمكن أن تبدأ بمرحلة تراجع (بين15 و24 شهرا من عمر الطّفل) ثمّ تبرز ثلاث خاصّيّات تشتدّ أو تقلّ حدّتها وذلك قبل سنّ الثّالثة: صعوبات في التّواصل، وتغيّر في العلاقات الاجتماعيّة، وممارسة أنشطة متكرّرة. ويُمكن أن تنضاف إليها اضطرابات أخرى: تأخّر ذهنيّ من ضعيف إلى حادّ، حساسيّة سمعيّة مفرطة، اضطرابات بصريّة، ضعف في حاسّة اللّمس، عدوانيّة مؤقّتة. وفي كلّ الحالات لا ينبغي اختزال الطّفل أو الشّاب في هذه الصّعوبات، فهو يمتلك كفايات يمكن توظيفها. إنّ متلازمة أسبرجر Asperger أو التوحّد عالي الدّرجة (متلازمة التوحّد دون تأخّر ذهنيّ مع صعوبات على مستوى التّفاعل الاجتماعي) تُقلق المحيطين بالطّفل المصاب قبل التّشخيص وإثره. وإضافة إلى ما ذُكر، نشير إلى ضرورة أن يحظى الطّفل المتوحّد بعناية خصوصيّة إذ غالبا ما تكون لديه قدرات فكرية وفنّية عالية.	التّكييفات بالقسم التحضيري أو بروضة الأطفال: * أعِدَّ جدول أوقات خاصّ بالطّفل يتميّز بالانتظام * اِستعمل لغة ملائمة * أرفِق الكلمات بالصّور * اِعتمد خطابا ميسور الفهم، ملموسا ومتكرّرا * اِحرص أوّلا على تزويد الطّفل بحقيبة البقاء اللّفظيّة (خذ، ضع، أعط، أيضا، انتظر، اجلس، قف،) مع إضافة «نعم» أو «لا» لهذه الدّلالات وكلّ العبارات الدّالة على التّموقع في المكان والزّمان (في علاقة بنشاط أو تقويم حسّ حركيّ على سبيل المثال) الاستراتيجيات البيداغوجية: - اِكتشِف اهتمامات الطّفل وما يثير دافعيّته، وحاوِل تلبية رغباته ذات البعد العلائقيّ. - لا تتردّد في توجيه الطّفل «ماديّا» لمساعدته في إنجاز نشاط. - اِحرِص على أن يرى الطّفل ما تقترح عليه إنجازه. - اِعتمِد التدرّج في هيكلة التعلّمات (تجزئة المراحل) - اِعمل على التّفريق بين ما هو شخصي وما هو خارجي. - ضاعِف الإشارات الموجّهة إلى الطّفل المتوحّد لأنّه يجد صعوبة في فهم التّعليمات الموجّهة نحو كامل المجموعة. فهو دائما لا يعرف أنّه معنيّ أيضا بهذه التّعليمات. - تذكّر دائما أنّ الشّخص المتوحّد لا يفكّر عموما بمنطق المنافسة بل يُمكن أن تُسبّب له وضعيّات المنافسة ألما كبيرا. وعلى العموم، على المربّي ألاّ يُشجّع على المنافسة مع الطّفل المتوحّد وكذلك مع الأطفال الآخرين الأسوياء.

الاختلالات العرفانيّة:
اضطرابات التعلّم واضطرابات أخرى dys[26]

معلومات وأعراض قابلة للملاحظة	موارد واستراتيجيات وأعمال ميسّرة بالأقسام التحضيريّة وبرياض الأطفال الدّامجة
تؤثر اضطرابات «dys» ذات العلاقة بالنّموّ العصبي على التّعلّمات وبصفة خاصّة على اكتساب اللّغة المنطوقة والمكتوبة. وخلافا للإعاقات السّمعيّة والبصريّة التي يسهل توفير الرّعاية لحاملها فإنّ الاستراتيجيات المتاحة من قبل المربّي وحده في الوسط المدرسي قليلة جدا بالنّسبة إلى هذا النّوع من الاضطرابات. ويعود ذلك إلى طبيعتها، فتقويم اللّغة يكون عادة في • قصور ذهني؛	ينبغي العمل منذ التّربية ما قبل المدرسيّة على تطوير الإجراءات الوقائيّة وتحديد الأطفال الذين يُحتمل أن يكونوا حاملين لإحدى اضطرابات الوظائف العرفانيّة. كقاعدة عامّة: › من الضّروريّ التّحقّق أوّلا من سلامة قدرات الطّفل السمعيّة والبصريّة عند ظهور العلامات الأولى لهذه الاضطرابات حتّى يتمّ تحييدها كأسباب. › حثّ المربّين على تطوير الاستراتيجيات البيداغوجيّة التي تجمع بين التّفريق في الأهداف والتّفريق في المحتويات.

24. Qu'est-ce que l'autisme ? CRAIF, 2011. http://www.craif.org/6-generalites.html
25. Scolariser les enfants autistes. MEN-CNDP, 2009. http://media.education.gouv.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf
Autisme et troubles envahissants du développement. Tous à l'école. http://www.tousalecole.fr/content/autisme-et-troubles-envahissants-du-développement-ted
26. Dyslexie Dysorthographie Dyscalculie. Bilan des données scientifiques. INSERM, 2007. http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/?sequence=313

• اضطراب حسّي؛
• اضطراب حركي؛
• اضطرابات نفسيّة خطيرة.
إطار تقويم النّطق وأحيانا العلاج النّفسي أو المتابعة النفسيّة أو إعادة التّأهيل النّفس حركي.
يشتغل ذوو صعوبات التعلّم أكثر من الآخرين، لكنّ نتائجهم أقل ممّا يجنيه بقيّة الأطفال. لذلك نجدهم يقدّرون إمكاناتهم تقديرا سيّئا وهو مظهر من مظاهر بخس الذّات. ينبغي أن يأخذ المدرّس هذا المظهر المحقّر للذّات في الاعتبار لأنّه يؤثّر سلبا على صلتهم بالمؤسّسة التربويّة وبالآخرين.
يتعلّق الأمر هنا باضطراب عرفانيّ في علاقة بالنّمو العصبيّ يبرز أثناء تعلّم واحد أو مجموعة تعلّمات وهو مستدام ومستمرّ لدى طفل لا يشكو من:
يتمّ تشخيص اضطرابات التعلّم من قبل مختصّين انطلاقا من السّنوات الأولى للتّمدرس (8/7 سنوات) ويكون ذلك عادة بطلب من المدرّس. إلاّ أنّه يمكن الكشف عن علاماتها المميّزة ابتداء من سنّ 4 أو 5 سنوات.
يمكن أن نميّز ضمن اضطرابات التعلّم الأكثر انتشارا بالوسط المدرسي ما يلي:
عسر الكلام: وهو اضطراب حادّ للّغة الشّفويّة عند تلّقي الخطاب وعند إنتاجه.
من الصّمتِ وغيابِ التّبادل أو ردّ الفعل إزاء صوتِ شخصٍ قريبٍ في سنته الأولى، تتطوّر لغة الكلام بقلّة بعد ذلك. في سنّ الخامسة لا يُمكن لعسر الكلام أن يمرّ دون أن يُثير الانتباه. وهو ما يستدعي تقويما للنّطق من شأنه أن يساعد على إحداث تطوّرات إيجابيّة. (ينبغي التّمييز بين عسر الكلام وفقدان القدرة على الكلام والبكم الذي يصيب الجهاز العصبي المركزي).
عسر القراءة/ عسر رسم الكلمات:
هي صعوبات في القراءة و/ أو رسم الكلمات يتمّ الكشف عنها غالبا مع بداية تعلّم رموز الكتابة بالقسم التّحضيري، علما وأنّه لا ينبغي الحديث عن «عسر القراءة» لدى كلّ طفل يعاني من صعوبات في مستوى القراءة أو من تأخّر في الكلام قبل تشخيص حالته من قبل مختصّ أو فريق متعدّد الاختصاصات.
عسر الحركة/ عسر الكتابة:
هو اضطراب على مستوى التنسيق الحركي وعادة ما ينضاف إليه اضطراب على مستوى الحركيّة الدّقيقة (الكتابة/ القصّ/ التّلوين...). هو اضطراب على مستوى تنظيم الحركات الإراديّة وتأليتها l'automatisation. يبدو الطّفل في هذه الحالة غير حريص وغير معتنٍ رغم ما يتميّز به من قدرات كلاميّة محترمة. لا يُفضي تكرار النّشاط الكتابي ضرورةً إلى تطوير القدرات الكتابيّة لدى الطّفل، بل قد يُثير غضبه ورفضه.
عسر الحساب:
هي صعوبة يواجهها الطّفل في تعلّم الحساب و/ أو اكتساب المنطق الرّياضي و/ أو إدراك العدد إضافة إلى ضعف قدراته على تقدير الكمّيات الصّغيرة (3.2.1). وهو غير قادر على قراءة الأعداد أو هو يخطئ في ذلك منذ امتلاكه القدرة على الكلام. كما تصبح عمليّة العدّ صعبة بالنّسبة إليه. إذ غالبا ما يتواصل استعماله لاستراتيجيات عدّ بدائيّة تعتمد أصابع اليد. إنّ ما يتمّ الاشتغال عليه بالمرحلة الابتدائيّة ثمّ الإعداديّة من قواعد وصيغ واستدلالات رياضيّة وعمليّات مركّبة أو متتالية وخوارزميات من شأنه أن يُفضي إلى إرباك الطّفل بشكل مستمرّ وجعله يشعر بالإخفاق وسوء التّقدير لذاته (مثال: حصول قناعة مفادها أنّه فاشل في الرّياضيات).
اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط أو دونه:

› يُستحسن ترك الطّفل الحامل لإعاقة حسّيّة على مستوى اللّغة الشّفويّة (التأتأة أو غيرها) مواصلة حديثه دون مقاطعة وعدم أخذ الكلمة مكانه للتّعبير بتلقائيّة نيابةً عنه وهو إجراء يجدر اعتماده مع كلّ الأطفال.
› الصّلات بالطفل[27]: على المربّي أن يعمل على بناء مناخ من الثّقة من خلال التّعزيز الإيجابي والدّعم وتثمين المشاركة الشفويّة. كما ينبغي أن يكون صبورا تجاه بطء الطّفل وأن يمنحه الوقت الكافي للإجابة (شفويّة كانت أو كتابيّة)، وأن لا يقاطع كلامه ويعطيه الوقت الكافي للتّعبير مع تحديد ما هو منتظر منه وتوضيح كيفيّة الوصول إلى تحقيق المطلوب.›
تهيئة المحيط: الحرص على أن يجلس الطّفل بالقرب من المربّي بعيدا عن مصادر تشتيت الانتباه (انظر صعوبات نقص الانتباه مع فرط النّشاط أو دونه). كما يمكن اقتراح فضاء منعزل وأكثر هدوءا خلال ممارسة بعض الأنشطة إن كان فضاء القسم التّحضيري أو روضة الأطفال يسمح بذلك.
› تكييف المواقف البيداغوجيّة والمحامل: هذه النّصائح العامّة تقترح للتّطبيق على جميع السّندات والمحامل، حتّى يستفيد منها كلّ الأطفال، فإذا ما استقرّت العادة، يمكن ربح الوقت أثناء الممارسات المهنيّة.
• تخفيف المحامل: وذلك على غرار الصّور والإضاءات المختلفة والمعلومات عديمة الفائدة.
• استعمال السّبّورة بشكل مدروس: وذلك من خلال تنظيم المعارف وإبراز العلامات البصريّة: إبراز حدود الفضاءات واستعمال ألوان متباينة.
• الاشتغال على التّعليمات: إعادة القراءة/ التّوضيح/ تبسيط التّعليمة، مع ترتيب التعليمات المكتوبة بشكل تفاضلي (استعمال ألوان مختلفة ورسوم توضيحيّة). وإن أمكن ترتيب معايير النّجاح ترتيبا تفاضليّا.
• تفريق الأنشطة والأهداف: يكون ذلك عبر الزّيادة في الحجم الزّمني المخصّص للنّشاط المبرمج أو التّقليص من حجم العمل المطلوب.
التكييفات الخصوصيّة حسب الحالات:
• بالنّسبة إلى عسر الكلام:
رغم أنّ للطّفل صعوبة على مستوى الفهم والتّخاطب الشّفويّ (مفردات مشوّهة وجمل غير سليمة التّركيب)، فإنّه لا يجب أن ننتظر حتّى يُحقّق تطوّرا لغويّا ملحوظا لنجعله يُخالط الأنشطة القرائيّة والكتابيّة منذ سنّ الخامسة إذا كان ذلك ممكنا. (يمكن أن تكون الكلمات والجمل المكتوبة منطلقا للتّواصل الشّفوي علما وأنّه قد يحدث عدم تطابق بين عمليّة بثّ الرّسائل واستقبالها من جهة وما يراد تبليغه من خلالها من جهة أخرى). لا تُجبر الطّفل الذي يعاني من صعوباتٍ على مستوى الكلام على التّخاطب أمام كامل أطفال القسم إذا كان لا يرغب في ذلك. من شأن الرّموز والرّسوم (في علاقة أو لا بالأنشطة الشفويّة ولكن بالاتّفاق مع المربّي) أن تساعد على الفهم والتّعبير.
•بالنّسبة إلى عسر القراءة/ عسر رسم الكلمات: تبقى التّوصيات العامة مفيدة. ويُمكن لمعلّقاتٍ ملائمة للقسم التّحضيريّ أن تحدّ تدريجيّا من عدم التّمييز بين الأصوات والخلط بين الحروف (بـ/ نـ/ تـ/ ث...). كما يمكن لاعتماد بعض الألعاب البسيطة أن يُساعد على التّمييز بين الأصوات (مثال «ارفع يدك عند سماع الصّوت «ب» في الكلمات التي سأذكرها أو في النصّ الذي سأقرؤه». أو أيّ صوت آخر يصعب تمييزه). وبالإضافة إلى كلّ ذلك، ينبغي العمل على دعم قدرة الإصغاء لدى الطّفل وشدّ انتباهه.
•بالنّسبة إلى اضطراب الحركة/ اضطراب الكتابة :
لا ينبغي العمل في القسم على معالجة اضطرابات الحركة والكتابة وإصلاح الأخطاء، فإعادة الحركات نفسها يزيد من حدّتها. يجب التّفكير في استراتيجيّات خاصّة بكلّ طفل للالتفاف على الصّعوبات.

27. Accompagnement des enfants –dys. EDUSCOL Circonscription Seine Et Marne. Académie de Rouen. (dossier adapations-dys.pdf).

هي مجموعة الصّعوبات التي تلاحظ في مجال الانتباه والتّركيز (حتّى في الأنشطة التي يرغب الطّفل في ممارستها) وما يصاحبها من اندفاع ونشاط حركي مفرط خلال فترة لا تقلّ عن ستّة أشهر (الأطفال الذين يُصطلح عليهم سابقا بـ«المشاغبين» وغير المنضبطين بالنّظر لما يطلب منهم إنجازه. وهم في حالة هيجان متواصل حتى خارج القسم التّحضيري أو روضة الأطفال فهم «غير قادرين على البقاء في مكان واحد»). يتطلّب تشخيص حالة هؤلاء الأطفال جمع معلومات من خلال إجراء مقابلات مع الوالدين ومع الطّفل والقيام بفحوصات كلينيكيّة للطّفل وتوجيه استبيانات للمدرّسين والوالدين وإعداد تقييم نفسيّ وربما نفسيّ عصبيّ وتقييمات أخرى يقوم بها مختصّون آخرون (تقويم النطق، أو العلاج النفس حركي...) حسب الاضطرابات التي تمّت ملاحظتها، وذلك قبل الجزم بأنّ الحالة تنضوي في إطار صعوبات نقص الانتباه مع فرط النّشاط أو دونه.

يُعاني بعض الأطفال من صعوبات هامّة في التعلّم غير أنّ هذه الصّعوبات لا تندرج ضمن الاختلالات العرفانيّة لأنّها تعود إلى أسباب أخرى: طبيّة أو اجتماعيّة أو بيداغوجيّة...

كأن يتمّ التّركيز على الإجابات الشفويّة ودعم الحساب الذّهني دون الممارسة اليدويّة

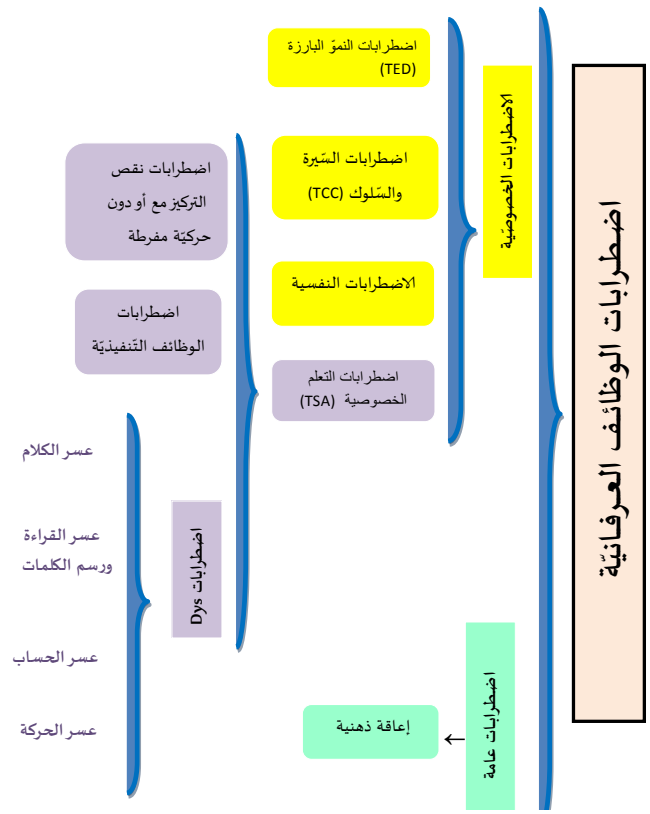
والتّشجيع على اكتساب العلامات الدّالة على المكان عن طريق المشافهة[28] . وفي صورة ملاحظة عدم قدرة النّماذج البصريّة على المساعدة فإنّه ينبغي تعويضها بالوصف الشّفوي.

- **بالنّسبة إلى عسر الحساب:** بداية من رياض الأطفال يتمّ تثبيت معلّقات (بشكل دومينو مثلا) تتضمّن كتابة الأعداد بالأرقام والحروف إضافة إلى تدريب الأطفال على العدّ باعتماد التّصفيق باليدين (بالإمكان هنا الاستعانة بالعدّيّات الرّقميّة أيضا)
- **اضطرابات نقص الانتباه مع فرط النّشاط أو عدمه:** توفير مناخ عمل يتّسم بالهدوء والنّظام، واعتماد عادات في سير العمل اليومي لتجنّب كلّ ما من شأنه أن يشتّت الانتباه، من ذلك:

تيسير اندماج الطّفل وشدّ انتباهه والسّماح له بالتّحرّك في نطاق ما تسمح به المظاهر الاجتماعيّة، وتجزئة المطلوب باعتماد تعليمات موجزة وواضحة (يُقدّمها المربّي وهو قريب من الطّفل)، ومساعدته على تنظيم نفسه وعلى اكتساب استراتيجيات عمل، ووضع نظامٍ للتّشجيع يتمتّع به الطّفل كلّما أنجز شيئا إيجابيّا.

وإجمالا، ينبغي التّشجيع على المساعدة المتبادلة بين الأطفال (التّعاون) ودعم التّوجيه: يكون المربّي متواجدا على مقربة من الطّفل ويُشجّعه بنظراته.

الرّسم المحوصل لاضطرابات الوظائف العرفانيّة[29]



28.Dyspraxie. http://www.tousalecole.fr/content/dyspraxie

29. D'après Troubles de fonctions cognitives (TFC). Formation AESH. Yvelines, juin 2015. http://cache.media.education.gouv.fr/file/enseignants_contractuels/29/8/Troubles_des_Fonctions_Cognitives_807298.pdf

4

الجزء الرّابع:

تنظيم التّعلّمات: مقاربات ملائمة للمسار ما قبل المدرسي

حقوق الأطفال الصّغار:

- ✓ فرص يوميّة للّعب بأشياء متنوّعة
- ✓ الحثّ على اكتساب التّحكّم في الذّات
- ✓ فرص لتعلّم التّعاون والمساعدة والمشاركة
- ✓ فرص للتّعبير

المناهـج:

- القسم التّحضيري: الفصل VI-1-1: بيداغوجيا قائمة على اللّعب.
- روضة الأطفال: الفقرة IV: المبادئ الأساسيّة للتّعلّم الممتع، الفقرة: أنواع اللّعب وأصنافه

الرّهانات:

اللّعب نشاط ضروريّ للنّموّ المتناسق للطّفل.

«اللّعب الحرّ، دونما تحديد للزّمان والمكان، هو مجانيّ وتلقائيّ. فهو مفعم بالفرحة والرّغبة. ويستدعي خيال الطّفل، وتتطوّر قواعده حسب رغبة اللاّعبين» على حدّ قول نيكول دو غراندمون Nicole de Grandmont[30]. ويعود للبيداغوجيين توفير البيئة المناسبة حتّى يتمكّن الطّفل من اللّعب. فاللّعب أصبح أسلوبا مفضّلا للتّعلّم.

كافّة أشكال اللّعب هي للاستغلال:

- ألعاب الاستكشاف: (تمارين وظيفيّة حسيّة حركيّة، اكتشاف، معالجة... العالم المادّي والاجتماعي)
- ألعاب البناء (تجميعات، ابتكار/ صنع أشياء..)
- الألعاب الرّمزيّة (المحاكاة، التّظاهر بالقيام بشيء ما، لعب أدوار، التّعبير الدّلالي- اللّغوي، الفنون...)
- الألعاب المتضمّنة لقواعد (ألعاب مهيكلة تشاركيّة، ألعاب مجتمعيّة)

يخلق اللّعبُ[31] في كلّ أبعاده المتعةَ، ويُمثّل تجربة معيشة على المستوى الفرديّ أو مع الأقران.

يُمكّن اللّعب الطّفل من بلوغ أعلى درجات البهجة: وهي «حالة الشّخص الذي ينغمس كلّيا في حاضره ويوجّه مجمل قدراته الحسّيّة والذّهنيّة والحركيّة نحو إنجاز نشاط محدّد: الرّياضي عندما يكون في أوج أدائه، عازف الجاز أثناء عزف ارتجاليّ، لاعب الشّطرنج عندما يكون في حالة تركيز قصوى...» دوني 2008

التعلّم باللّعب؛ اللّعب يعني التعلّم:

«اللّعب هو شغل الطّفل» حسب تعبير Pauline Kergomard. فللّعب أهمّيّة قصوى في النّموّ العرفاني والاجتماعي. إلاّ أنّ الخوف من عدم إنهاء البرنامج أو «إضاعة الوقت»، يبقى سائدا في الفضاءات التّربويّة. كما أنّ حرص المربّين/ المدّرسين على إظهار «إنجاز الطّفل» للأولياء يفسّر إلى حدٍّ ما إهمال اللّعب في التّدريس. ولكنّ التّوتّر يبقى قائما بقوّة بين اللّعب والتّعلّم رغم ما تدعو إليه المناهج من ضرورة توظيف اللّعب في التّعلّمات، وما تقدّمه على كونه وسيلة للتّعلّم العرفاني والاجتماعي وأداة للتّعبير عن الانفعالات أثناء التّفاعلات مع الأقران. فاللّعب يُوجّه كيفيّة التّصرّف في الوضعيات المحمّلة بانفعالات قويّة.

يضع اللّعب الطّفل في وضعيّة من التّوتر المتواصل بين ما هو قادر على فعله وما يسعى للوصول إليه. ويستعمل المنظّر جاسبار جول Jesper Juul[32] عبارة «سجلّ الاستراتيجيات» ليُشير إلى وضع اللاّعب في حالة تحدّ دائم يمكّنه من التّطوّر المستمرّ.

يتّخذ الطّفل قرارات وهو مشدود إلى اللّعب ويتطوّر حسب نسقه ويبدأ في اكتشاف محاور اهتماماته. يستطيع كلّ واحد أن يلاحظ ما يُمكن أن يُحرّره اللّعب من طاقة وما يُوفّره من استقرار على مستوى السّلوك اليومي.

30- Auteur de quatre ouvrages sur la PÉDAGOGIE DU JEU et d'un site web : http://ndegrandmont.webatu.com

31- Plumet, M.H. (2015). Les jeux de rôles : un sérieux coup de pouce au développement en maternelle ! Conférence à la Journée thématique « Jeux de rôle, jeux drôles », 4ème édition des 24h de la maternelle, Le Mans, novembre 2015

32- Thérapeute familial a été directeur du Kempler Institute of Scandinavia

أبرز تطوّر العلوم العرفانيّة أهميّة اللّعب الحرّواللّعب الخاضع للقواعد لِـ :

- نموّ الإبداع والخيال،
- نموّ البراعة،
- نموّ اللّغة في سياق وضعيات،

- التّعبير عن الانفعالات،
- استكشاف العالم المحيط به،
- تعلّم الأدوار الاجتماعيّة،
- التّفكير الافتراضي- العكسي: التّفكير في افتراضات: «لو كنت الطّبيب ...»،
- إدارة النّزاعات بمساعدة الكهل،
- التّفكير الرّياضي: تشييد قلاع بالمكعّبات، أو اللّعب بلعبة المهور الصّغيرة والتّكهن بالكميّة الضّروريّة الواجب الحصول عليها عن طريق النّرد للتّنقل.

يساعد اللّعب على المرونة العرفانيّة: أي القدرة على التّفكير بشكل مبدع والتّأقلم مع تمشّيات متغيّرة.

مسالك للفعل:

إدارة النّشاط

لاعتماد مقاربة بيداغوجيّة بتوظيف اللّعب الضّروري للأطفال الصّغار، يستطيع المربّي:

- تهيئة قاعة النّشاط بكيفيّة تمكّنه من خلق فضاءات للّعب،
- اللّعب مع الأطفال،
- التّحدث معهم حول الألعاب الّتي يمارسونها،
- تعليم الأطفال اللّعب الجماعيّ،
- التّركيز على المحاكاة أثناء اللّعب،
- الاقتراح على الأولياء اللّعب مع منظوريهم في أوقات محدّدة.

بإمكان المربّي والفريق البيداغوجي التّابع للمؤسسة، إحداث مدوّنة للألعاب ووضعيات للألعاب وأدوات تساعد على اللّعب.

اللّعب في مركز الممارسات البيداغوجيّة:

تهيئة الفضاء بكيفيّة تساعد على إعلاء مكانة اللّعب (انظر مرجعي الهندسة والتّهيئة).

التّصرّف في الزّمن: على امتداد اليوم الواحد، يجب أن نمكّن الأطفال من 3 سنوات إلى 6 سنوات من حين لآخر، من فترات نخصّصها لممارسة اللّعب في أشكاله المختلفة:

- برمجة أوقات للّعب يوميّا في الوسط الطّبيعي،
- الفضاءات المخصّصة للّعب الرّمزي تكون محدّدة بوضوح للطّفل داخل قاعة النّشاط،
- اللّعب هو مقاربة بيداغوجيّة تندرج ضمن كافّة الأنشطة اليوميّة.

اللّعب في كلّ الأوقات وفي سائر المجالات:

بالتّوازي مع مقاربات أخرى مثل الوضعيّة المشكل والتّدرّب والمحاكاة، يحرص المربّي على دفع الطّفل للّعب في أنشطة عديدة أثناء سير المشروع البيداغوجي.

- اللّعب وقت الرّاحة،
- اللّعب أثناء التّربية البدنيّة (انظر: مذكّرة وحدة الحركيّة)،
- اللّعب داخل الفضاءات المخصّصة للّعب الرّمزي (انظر: وثيقة التّهيئة والتّجهيز)،
- اللّعب أثناء وضعيات التّعلّم كافّة: تعلّم العدّ، اللّعب بالكلمات، اللّعب بالحواس.

اللّعب وقت الاستقبال:

يستعمل المربّي اللّعب كوسيلة بيداغوجيّة دون أن يغفل على أنّ اللّعب هو غاية في حدّ ذاته بالنّسبة إلى الطّفل.

مثال:

عند الاستقبال، يجب أن يكون بمقدور الطّفل الوصول إلى كلّ الفضاءات الرّمزيّة: ركن المطبخ، ركن الغرفة، ركن العطّار... يضبط المربّي عدد الأطفال المعنيين والّذين سيذهبون إلى تلك الأركان بتحديد عدد القلائد أو عدد الشّارات أو عدد الأساور الّتي تشير إلى عدد البقاع بالنّسبة إلى كلّ فضاء لعب. ويبقى اللّعب حرّا دونما تعليمات خاصّة.

بالتّوازي، يمكن للمربّي أن يقترح:

- ألعاب بناء تكون معروضة على الأرض أو فوق بساط إن كان ذلك ممكنا. يلعب الأطفال بمفردهم أو في تفاعل مع بعضهم البعض. عدد الأطفال يُحدّده الفضاء والوسائل المتاحة.
- مربكات موضوعة فوق طاولة يمكن اللّعب بها بكلّ حريّة. يختار الطّفل النّموذج الّذي يريد إنجازه وفق رغبته.
- ألعاب خاضعة لقواعد يعرفها الأطفال موضوعة على ذمّتهم.

يتّجه الأطفال نحو النّشاط الّذي يختارونه ويمكنهم أن يُشركوا معهم، لبضع دقائق من رافقهم من الأولياء.

يكون الوقت المخصّص للّعب الحرّ معلوما من قبل الطّفل انطلاقا من علامات مُتّفق عليها مع المربّي. كأن يتوقّف النّشاط:

- عندما تشير العقرب الكبيرة للسّاعة الحائطيّة إلى ثلاثة،
- عندما يعطي الكهل نفس الإشارة مرّتين خلال مقطع زمنيّ من بعض الدّقائق: الإشارة الأولى للإعلان أنّ الوقت المخصّص قد انقضى والثّانية للشّروع في حفظ الوسائل.

خلال اليوم

أثناء الأنشطة الموجّهة لبعض المجموعات، يُدعى الآخرون إلى ممارسة ألعاب حرّة داخل الفضاءات الرّمزيّة، أو إلى اللّعب بموادّ مخصوصة، أو بألعاب الاستكشاف في الورشات الحسيّة (انظر: مرجعيّ الهندسة والتّهيئة)

الملاحظة من أجل تقييم أفضل:

تُعتبر فترات اللّعب أوقاتا أساسيّة لجمع معلومات حول النّمو الشّامل للطّفل. فالمربّي مدعوّ لتخصيص وقتٍ لملاحظة الأطفال وهم يلعبون.

يجب أن ينصبّ انتباه الكهل على التّفاعلات واللّغة أثناء العمل والكفايات الاجتماعيّة المستنفرة وحركات الجسم والحواسّ الموظّفة والتّعبير عن الانفعالات.

من الضّروري أن يُدوّن المربّي على دفتر القيادة كلّ الملاحظات المتحصّل عليها أثناء وضعيات اللّعب. ومن الأيسر متابعة مجموعة صغيرة من الأطفال كلّ يوم، حتّى يتجنّب حصر اهتمامه بالأطفال الّذين يلفتون دوما انتباهه بسلوكاتهم المميّزة.

الجذاذة عـ13ـدد: دعم الإحساس بالنّجاح لدى الطّفل: فِعلٌ فنجاحٌ فإعادةٌ للنّجاح

المناهج:

روضة الأطفال:

العودة إلى الفقرة VI «مقاربات التّعلّم»

القسم التّحضيريّ:

تُعرّف مهارات الحياة على أنّها «قدرات لاتّخاذ سلوك تكيّفي إيجابي تمكّن الأفراد من التّعامل بفاعليّة مع متطلّبات الحياة اليوميّة وتحدّياتها» (منظّمة الصحّة العالميّة 1998). وهي تمثّل مجموعة من القدرات العاطفيّة والإدراكيّة والاجتماعيّة الّتي تساعد الكائن البشري عامّة والصّغاربشكل خاصّ على اتّخاذ قرارات مدروسة وحلّ المشاكل والتّفكير بشكل ناقد ومبدع وعلى التّواصل بشكل فاعل وربط علاقات سليمة وإدارة حياتهم والمواجهة الهادئة لما يحول دون تطوّرهم.

وتتمثّل أهمّيّة مهارات الحياة بالنّسبة لطفل السّنة التّحضيريّة في أنّها:

- تساعدهم على الوعي بالذّات وعلى تطوير ثقتهم بأنفسهم وعلى القدرة على الإنجاز والمبادرة.
- تجعلهم قادرين على تحمّل مسؤوليّاتهم واكتساب الاستقلاليّة.
- تجعلهم قادرين على التّفاعل الإيجابيّ ومواجهة المشاكل اليوميّة.
- تساعدهم على تطوير قدراتهم الذّهنيّة المرتبطة بالتّحليل والتّأليف والنّقد والاكتشاف والابتكاروالتّجديد وحلّ المشكلات واتّخاذ قرار.

الرّهانات:

يحتلّ النّجاح المدرسي مركز الانشغالات الحاليّة في العالم:

منذ الدّخول إلى مؤسّسة ما قبل الدّراسة، نلاحظ مستويات نجاح متفاوتة لدى الأطفال. وعلى سبيل المثال كشف البحث الذي أجري بالكيبك حول نموّ الأطفال ضمن مؤسّسة ما قبل الدّراسة أنّ طفلا من كلّ أربعة أطفال يجد صعوبة في مجال من مجالات النّموّ على الأقلّ عند دخوله إلى المدرسة (سيمار Simar، ترومبلاي Tremblai ،/ لافوا Lavoie، أوداي Audet)، وهذا له أثرعلى نجاحه الدّراسيّ اللاّحق.

كيف يمكننا تحقيق النّجاح المدرسيّ للطّفل عند دخوله إلى المدرسة ؟

شيء من النّظريّات:

«يؤكّد عدد متزايد من الباحثين على أهمّيّة دعم الوظائف التّنفيذيّة (و. ت)، باعتبارها قاعدة ترتكز عليها مجموعة من التّمشّيات الذّهنيّة المترابطة والتي تمكّن الطّفل من التّنسيق الواعي بين أفعاله وأفكاره». (بيرمان Bierman & توراس Torres، 2016). منذ مرحلة ما قبل الدّراسة، تُمكّن المهاراتُ المرتبطةُ بالوظائف التّنفيذيّة، كذاكرة العمل والكبح والمرونة الذّهنيّة والتّخطيط، الطّفلَ من التّكيّف مع متطلّبات البيئة التّربويّة بما يسمح له بالتّطوّر والتّعلّم والانخراط في وضعيّات تعلّم ناشئة عن اللّعب والنّشاط التّلقائيّ.

تمثّل الوظائف التّنفيذيّة إذن أساسا ترتكز عليه مهارات الطّفل ومواقفه وكفاياته المسؤولة عن نجاحه التّربوي.

الوظائف التّنفيذيّة وبروز التّفكير الرّياضي:

منذ الطّفولة المبكّرة (6-0 سنوات)، يمكن تسجيل روابط بين مستوى الوظائف التّنفيذيّة وكفايات الطّفل في الحساب وهو ما يعني بروز كفايات تستدعي مفاهيم عدديّة.

ومن جهة أخرى، فإنّ الأطفال الّذين لديهم قدرات ضعيفة في مستوى ذاكرة العمل معرّضون أكثرمن غيرهم لمواجهة صعوبات تتعلّق بالاحتفاظ بتعليماتٍ وضعيّةٍ وإنجاز عمليّات ذهنيّة وكذلك الاحتفاظ في الذّاكرة بمعلومات وجهة (كوسنيفروي Cosnefroy 2010)

مساعدة الطّفل على تطوير الوظائف التّنفيذيّة وبشكل خاصّ ذاكرة العمل والكبح والمرونة الذّهنيّة والتّخطيط:

يعتقد المتحدّث عن «روضات الأطفال والأقسام التّحضيريّة» أنّها مجرّد «ألعاب ولعب وأنشطة حرّة...» باعتماد وسائل

بيداغوجيّة غريبة: أركانٌ للّعب (ركن المنزل وركن المطبخ...) ومربكاتٌ في متناول الأطفال وسرد حكايات ومسالك للأنشطة الحركيّة...

نحن في نقطة انطلاق مسار ما قبل الدّراسة وبناء صلة الطّفل بالتّعلّم. فمنذ ولادته، يسعى الطّفل بفضل محاولات متتالية من أجل التّنقّل وأداء كلماته الأولى. وهو يعيد المحاولة إلى أن ينجحَ ليسرع في إعادة إنتاج نجاحه من أجل التلذّذ بتذوّق ذلك الإحساس البهيج الذي ينبعث من نجاح كلّ فعل حركي، معرفي أو اجتماعي. لذلك، من الضّروري أن يُدمج المربّون في ممارساتهم هذا المفهوم الذي يُقصد به تعدّد المحاولات.

أهمّيّة المحاولات المتتالية:

إذا كنّا نهتمّ بالأنشطة الحركيّة فمن الضّروريّ التّساؤل عن وضع الوسائل في كلّ ورشة. فكم من محاولة يمكن للطّفل أن ينجز طيلة الحصّة؟ تُمكّن المحاولات المتعدّدة والمتتالية من التّعوّد على الحركة ورصد الهدف والغاية المراد تحقيقها. ليس من الضّروريّ أن تُجرى كلّ المحاولات أمام نظر الكهل، حتّى يُفسح المجال أمام الطّفل لإتقان المهمّة بشكل جيّد دون أن يكون خاضعا للمراقبة أو التّقييم. هذه هي الخطوة الأولى نحو الفعل الهادئ: معرفة أنّه يُمكننا أن نُعيد عدّة مرّات على قدر الحاجة.

وفي مجال آخر بالقسم التّحضيري، يتمّ تحديد الأشكال الهندسيّة ضمن تمرين مألوف حيث يتمّ عرضها في صُوَر مختلفة. وعادة ما نقدّم ورقة لكلّ طفل يكتب عليها اسمه وينجز «التّمرين» ليصادق المدرّس بعد ذلك على صحّة الإجابات المقدّمة. هذا الأسلوبُ لا يمكّن الطّفل من فهم أنّه يمكنه أن يخطئ أو أن يُعيدَ من جديد أو أن يتخلّى عن بعض محاولاته.

الفعل من أجل النّجاح
فهم النّجاح
إعادة النّجاح

المراحل الثّلاث لتمشّ نشِط:

المرحلة الأولى[33]: الفعل والمحاولة والنّجاح:

العنصر 1: التّنظيم المادّي

أمثلة :

- وضع جذاذات التّدريبات في وسط الطّاولة دون تحديد بطاقة التّمرين لعدم إعطاء انطباع بأنّ مهمّة التّعلّم هي اختبار مراقبة.
- وضع عدد من البطاقات أكثر من عدد الأطفال حتّى يتمكّن كلّ طفل من الإعادة إذا قدّر أنّه قام بأخطاء (التّقييم الذّاتي).
- وضع أدوات كتابة مختلفة في متناول الأطفال: أقلام رصاص، أقلام جافّة، أقلام لبديّة دقيقة، ....

وبذلك ينخرط الطّفل في ديناميكيّة تعلّمٍ مُركّزا على المهمّة - تعرّف الأشكال، فلا يخلط بين المحمل والمهمّة النّهائيّة.

نسمع أطفالا يتحدّثون عن «إنجاز بطاقتهم»، والأمر يتعلّق بسوء فهم للمهمّة المنتظرة. فالانخراط في التّعلّم يتمثّل في إيجاد حلّ للتّحدّيات والألغاز والوضعيّات الإشكاليّة من أجل تطوير «آلة تفكيره» وليس «ملء بطاقاته».

العنصر 2: تقديم التّعليمة

اعتمدوا عبارة «ستتدرّبون أمركم لـ.. » عند تقديم التّعليمة الخاصّة بالمهمّة المطلوبة وذلك يعطي انطباعا بأنّ الكهل واع بأنّ الأطفال في وضع تعلّم. هنا تعطى الأهمّية إلى المحاولات المتكرّرة وليس إلى الانتظار الضّمني للإجابة الصّحيحة مثلما يمكن أن توحي بذلك تعليمة من نوع «ستحيطون المستطيلات وتضعون علامة أمام المربّعات». أمام مثل هذه التّعليمة لا يتبيّن الطّفل هامش الاختيار الّذي لم يتوفّر له، ولا يدرك معنى «تعلّم وتطوّر».

33.Cahiers pédagogiques °456 réussir à l'école : responsabilité de l'école maternelle.
Les productions du pôle maternelle 17 : Agir/réussir/comprendre http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?article1166

سيتم التّصريح بخصائص أسلوب العمل: «يمكنك القيام بما تحتاجه من محاولات ويمكنك تغيير الورقة إذا لم يناسبك إنتاجك أو إذا لم يكن جوابك نهائيّا. إذا أردت أن تُعيد ما أنجزتَ، اُكتب اسمك على محاولاتك المختلفة، وإذا لم تلائمك إجابة ما، يُمكنك إلقاؤها في سلّة المهملات ....»

العنصر 3: هيأة المدرّس في الوقت الّذي يكون فيه الطّفل بصدد البحث:

يطوّع الكهل دوره وفق طلب الطّفل أو موقفه. فهل ينحاز جانبا على مسافة منهم؟ هل هو ملاحظ أم مرافق أم مقيّم؟
في بداية النّشاط، ينخرط الطّفل في النّشاط فينتج بسرعة معيّنة ويقوم بمحاولة أو محاولتين بعيدا عن مراقبة الكهل بكلّ أمان.
وفي مرحلة ثانية، يتابع الطّفل نشاطه الذّهنيّ دون إحباط أو أنّه يصاب بالإحباط أو الارتباك أمام المهمّة (صغار الأطفال ينهمكون في تلوين الأشكال دون الاهتمام بالتّعليمة). ويتمثّل دور الكهل في توجيه تركيز الطّفل على المهمّة، وذلك بمساعدته على تحديد أولى اختياراته أو باقتراح البدء من جديد على ورقة بيضاء باعتبارها رمزا لمحاولة جديدة، وبمرافقته إذا تعدّدت الأسئلة.

يرافق الكهل الطّفل إلى أن ينجح في مهمّته، فهو يساعده بالقدر الكافي حتّى ينجح.يعرف الكهل حاجات الأطفال إلى المساعدة حسب المهمّة المطلوبة وذلك بمتابعة التّقييم التّشخيصي المنجز بشكل مسبق.

- تنظيم الوسائل
- التّعليمة
- موقف المدرّس

تساهم العناصر الثّلاث المذكورة، في توفير ذلك الزّمن الضّروريّ المخصّص لتدبّر الأمور الذّهنيّة والحركيّة والحسّيّة. وفي هذه المرحلة من التّعلّم يحتاج الطّفل إلى مضاعفة المحاولات.

في غياب هذه المقاربة يشعر الطّفل بحاجة ملحّة إلى إجابات فوريّة وصحيحة بما يناقض حاجته إلى أنشطة استكشافيّة.

المرحلة الثّانية: تفسير النّجاح

يتمثّل الأمر في هذه المرحلة في التّصريح بالمسار العرفاني للنّجاح وفهمه. عندما يعتبر الطّفل أنّه أنهى مهمّته، يُسلّط المربّي الضّوءَ على تمشّيات الطّفل بواسطة أسئلة تستهدف أنشطته الذّهنيّة، فالكهل يساعد الطّفل على إعادة بناء استراتيجيّة النّجاح المستخدمة.
نماذج من الجمل التي يتلفّظ بها المربّي:
«لاحظتُ أنّك في البداية تضع علامة على كلّ المستطيلات...» أو « قل لي، هل نظرتَ إلى الأشكال الواحد بعد الآخر؟» أو «لماذا وضعتَ على هذين الشّكلين علامة زرقاء؟»
يقوم المربّي بعد ذلك بالجمع بين المحاولات المتتالية لجلب انتباه الطّفل والولي إلى التّطوّر الحاصل ومسار تفكير الطّفل. ويُمكن لهذه الممارسة أن تتأقلم مع مختلف مستويات التّعلم قبل المدرسة وذلك من أجل ترك أثر لتطوّر الإنتاجات (يحتفظ بها في ملفّ التّعلّم).

المرحلة الثّالثة: تكرار النّجاح

في هذه المرحلة يتمثّل الأمر في تكرار المسار العرفاني للنّجاح. ما إن يُنهي الطّفل بنجاحٍ مهمّته التي رافقه وساعده الكهل فيها كثيرا أو قليلا أو لم يساعده البتّة. من الضّروريّ بناء الشّعور بالنّجاح. فشعور الطّفل بنجاحه في مهمّة أنجزها، يُعزّز تقديره لذاته بما يضمن مسارا قبل مدرسيّ أو مدرسيّا مريحا. إنّ الإحساس بالنّجاح يعزّز توقَ الطّفل إلى أن يصبح كبيرا.

يقترح الكهل بعد ذلك عدّة مهامّ مختلفة في صيغة تحفيز، لكنّها تستدعي نفس التّعلّمات وتستهدف نفس الكفايات، من أجل أن يعيش الطّفل مرّات أخرى متعةَ إنجاز مهمّةٍ بنجاح، وهي متعةٌ تعزّزها كلماتُ المربّي المشجّعة.
لا يجب أن تكون هذه الأنشطة موجّهة بل مقترحة (انظر جذاذة «أشكال تنظيم مختلفة»)، وتكون على ذمّة الأطفال في فترات مختلفة من اليوم وبشكل خاصّ عند الاستقبال وكنشاط «للاسترخاء» في نهاية الورشات الموجّهة. وبالتّوازي، يُنظّم المربّي ورشة جديدة موجّهة للأطفال الذين يحتاجون إلى دعم هامّ للنّجاح.

يتعلّق الأمر إذن بإعادة المسارات العرفانيّة النّاجعة مع الأطفال وتركهم يُعيدون تملّك الاستراتيجيّة ليصبحوا قادرين على القيام بها بصفة آليّة ودون عناء.

سبل للفعل، مقدّمة على سبيل المثال:
سيغنيها المربّي ويطوّعها أو يعوّضها وذلك وفق المشاريع المبرمجة

مثالان من الوضعيات:

	روضة الأطفال «الإيقاظ العلمي»	القسم التحضيري «حلّ وضعيّة مشكل بواسطة العدّ»
الهدف (انظر المنهاج)	اكتشاف مفهوم الطّفو تمكين الطّفل من الفعل من أجل حلّ وضعيّة مشكل والقيام بمحاولات متكرّرة.	جعل الطّفل قادرا على حلّ وضعيّات مشكل بسيطة، دالّة ومتنوّعة. تهيئة الطّفل لبناء مفهوم العدد في علاقة بمعارفه الحدسيّة المرتبطة بالموضوع.
إعداد الورشة	مجموعة ذات 6 أفراد بمن فيهم المربّي(ة). يوزّع بقيّة الأطفال على أنشطة حرّة أو مقترحة. الوسائل: - أوعية مملوءة بالماء. - كرة من الصّلصال لكلّ طفل	مجموعة ذات 6 أفراد بمن فيهم الكهل في ورشة موجّهة. الوسائل: • أوراق • أقلام • علبة ألعاب من صنف «ديبلو». (duplo)
الوضعيّة المشكل	صنع قارب من الصّلصال يطفو على الماء	يطلب ميكانيكيّ تزويده بعجلات لتجهيز درّاجتين ناريّتين وثلاث سيّارات.
سير الأنشطة: «الفعل، المحاولة، النّجاح»	لكلّ طفل كتلة من الصّلصال يحاول أن يجعل قاربه يطفو بإعطائه أشكالا مختلفة. يمكن لكلّ طفل أن يشاهد بهدوء مقترحات الآخرين ليعيد المحاولة دون ضاغطات. يحفّز المربّي على إعادة المحاولة بالتّعليق على أعمال الأطفال: « آه ! قاربك طفا قبل أن يغرق بقليل! أعد المحاولة.»	يعرض الكهل الوضعيّة بالتّأكيد على أنّه ينبغي مساعدة الميكانيكيّ على تعرّف عدد العجلات المطلوبة. يكون لدى الأطفال في البداية أوراق بيضاء وأقلام موضوعة وسط الطّاولة. عن بعد، يلاحظ الكهل الأطفال وهم يفكّرون. بعد فسح مجال كاف للأطفال للرّسم ومحاولة العدّ يتعرّف المربّي مختلف الاستراتيجيّات وذلك بمحاورة كلّ طفل. يساعد المربّي كلّ طفل حسب الحاجة. بعد وقت محدّد، يدرج الكهل فترة للممارسة لمن هم في حاجة إليها. ويقترح وسائل من نوع (duplo) لتجسيم الوضعيّة. وشيئا فشيئا يرافق الكهل كلّ طفل إلى بلوغ النّجاح وذلك بتركه يعمل وفق نسقه الخاصّ.
هيأة الكهل	فسح المجال للأطفال للفعل والتّجربة والمقارنة. تنشيط حوار حول مختلف تجاربهم وإبراز نجاحاتهم، وجلب انتباههم إلى خصائص القوارب التي تطفو. شيئا فشيئا يرافق الكهل كلّ طفل إلى أن يبلغ النّجاح بتمكينه من المحاولة وفق نسقه الخاصّ. ترك الطّفل النّاجح يكرّر المحاولة بمتعة ومن الذّهاب إلى ورشة حرّة.	يتمتّع الأطفال بوقت كاف للممارسة. تجنّب التّدخّل السّريع منذ محاولاتهم الأولى. ملاحظة تمشّياتهم. إعادة تحفيز الطّفل الذي يفقد التّركيز بالمحاورة. تجنّب اقتراح وسائل الممارسة بسرعة (الممارسة تساعد على التّحقّق من الفرضيّة أو تدعم التّفكير).
فهم التّمشّي العرفاني	يلتقط الكهل صورا عن مختلف أعمال الورشات من أجل توضيح الخصائص التي تمكّن من الطّفو في إطار ورشة لغويّة بواسطة تمشّ يعتمد المثال والمثال المضادّ.	في نهاية الورشة يوضّح المدرّس التّمشّي بطرح أسئلة: • «الدّرّاجة النّاريّة بها كم من عجلة؟» • «درّاجتان ناريّتان ؟» (يمكن اعتماد الرّسم والعدّ عجلة عجلة) 4 ! • « السّيّارة كم بها من عجلة ؟» !4 • « ثلاث سيّارات ؟ « نفس التّمشّي... 12 يمكن اعتماد العدّ بالزّيادة بالاستعانة بالسّلسلة العدديّة الموضوعة على الطّاولة1+1+1+1+12 .... 13، 14، 15، 16 !
مؤشّر النّجاح	القارب يطفو. لكن أيضا، قدرة الطّفل على إعادة المحاولة والملاحظة والاستفادة من نجاح الآخرين من أجل تحسين جهازه.	• يفهم الطّفل رهان الوضعيّة (إيجاد عدد العجلات الجملي) • للطّفل تصوّر صحيح عن الوضعيّة: ينجز رسوما أو يُجسّم الوضعيّة بالمحسوس. • يتدبّر الطّفل أمره من أجل التّمكّن من العدّ.
بقيّة النّشاط إعادة النّجاح	يكون ذلك في إطار نشاط فرديّ مقترح في بداية اليوم أو في آخره أو بطلب من الطّفل بواسطة وسائل توضع تحت تصرّفه.	بعد أسبوع، في إطار ورشة موجهة مع مجموعة متجانسة على إثر تقييم الوضعيّة السّابقة، يقترح المربّي وضعيّة جديدة بمعطيات مختلفة: • درّاجة ناريّة واحدة، سيّارة واحدة • درّاجة ناريّة واحدة، سيّارتان • ثلاث درّاجات ناريّة ، سيّارتان

حقوق الأطفال الصّغار:

- تحترم الدّول الأعضاء وتدعم حقّ الطّفل في المساهمة بشكل فاعل في الحياة الثّقافيّة والفنّيّة.

المناهـج:

القسم التّحضيريّ

العودة إلى الأهداف العامّة: «مساعدة الطّفل على بناء إدراكه للفضاء والزّمن»، وإلى الأنشطة الفنّيّة: «تطوير القدرة على تقدير الجمال والذّوق الجماليّ»

روضة الأطفال

انظر المستند عدد2 في منهاج الطّفولة المبكّرة حول تنظيم الفضاء وفقرة: « المحيط، مربّ ثالث »

الرّهانـات:

للمعلّقات في الفضاء التّربوي وظائف متنوّعة تستدعي أن تكون محدّدة. فنحن نحتاج إلى المعلّقات لغاية تثمين:

- الأنشطة المنجزة،
- اللّوحات التّرسيخيّة،
- إنتاجات الأطفال،
- تقارير التّجارب والخرجات ،...
- المعلومات للأولياء.

نحن في حاجة إلى المعلّقات من أجل جعل الحياة داخل مؤسّسات ما قبل الدّراسة مريحة وجذّابة. فتربية النّظر تمرّ بهذا التّشبّع اليومي بإطار العيش.

سبل للفعـل:

يهدف هذا المرجعي إلى مساعدة المربّين في هذا المجال الذي يمثّل جزءا من مهامّهم ينبغي ألاّ يهمل.

من يعـرض المعلّقات؟

كلّ مربّ في مختلف أرجاء المؤسّسة. إلاّ أنّ الفريق هو من يقرّر ذلك بالتّشاور حول الأقسام المشتركة. فمن المهمّ التّفكير معا من أجل تنظيم المعلّقات: من يتكفّل بذلك، في أيّ فترة، في أيّ الأماكن تحديدا ... ؟

يساهم الأطفال كلّما كان ذلك ممكنا في هذا النّشاط لأنّه تربويّ بشكل واضح[34].

مختلف أصناف المعلّقات:

المعلّقات، محمل بيداغوجيّ:

يندرج في إطار تنظيم التعلّم، بمعاضدة مختلف مراحل تملّك كفاية أو معرفة ما. وهي تتّخذ شكل :

- رسوم أنجزها الأطفال لِما لاحظوه.
- صور شمسيّة مأخوذة خلال الجولات خارج المؤسّسة.
- رسوم بيانيّة متعلّقة بمشروع في طور الإنجاز.
- رسوم مجسّدة لحكايات مقروءة...

في علاقة بالمشروع بصدد الإنجاز، تُواكب المعلّقات تطوّر إنتاجات الأطفال. وهي تشهد على تطوّر التّعلّمات.

مثال: الحكاية المرويّة تجسّد بـ:

- رسوم الشّخصيّات
- تكبير بعض رسوم الكتاب
- نصوص الأطفال المملاة على الكهل لغاية سرد بعض أطوار القصّة
- سيناريو القصّة يحبكه المربّي: «حضور الشّخصيّات في كلّ مرحلة من الحكاية، العوائق الّتي تعترض البطل، الأماكن حسب سير القصّة ...»

34.http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_affichages/product.php#eleve l'exposition des productions plastiques)

المعلّقات، أداة ديداكتيكيّة:

- السّلسلة العدديّة،
- قواعد العيش في شكل رسوم.
- المعلّقات المرتبطة بالعادات اليوميّة : جدول الحضورات، الرّوزنامة، ....

تتطوّر هذه السّندات الدّيداكتيكيّة على امتداد السّنة. وينقل مربّو روضة الأطفال الأدوات الدّيداكتيكيّة الخاصّة بكلّ مجموعة من الأطفال من القسم الأوّل إلى القسم الثّاني، كي يرجع هؤلاء بصورة متواصلة إلى نفس الأدوات.

المعلّقات، مجلوب فنّيّ:

يطبع هذا المجلوب بصر الطّفل بفضل:

- صور لأعمال من التّراث الوطني،
- صور شمسيّة فنّيّة،
- أعمال الأطفال الفرديّة والجماعيّة...

تساهم صور الأعمال الفنّيّة في تطوير القدرة على النّقد الفنّي للطّفل وتثير الفضول والتّساؤلات.

يجب عرض ما يُنتجه الأطفال وما يُعيدون إنتاجه، بكلّ عناية وتجديده بشكل منتظم. يرتبط اختيار المعلّقات بالمشروع المنجز ويكون موضوع نقاش مع الكهول المكلّفين بتربية الأطفال داخل المؤسّسة، ويمكن إشراك الأولياء في إثراء المعروضات.

من الضّروريّ اختيار المشاهد الفنّيّة المعروضة بكلّ عناية. وتجنّب الإكثار من الرّسوم المستوحاة من الصّور المتحرّكة التي تأخذ حيّزا مكانيّا هامّا لفائدة ماركات من الأفلام.

المعلّقات، أداة مهنيّة:

- تعليق المخطّط السّنوي
- تعليق شروط حماية الأطفال
- تعليق جدول الأوقات

تجد كلّ معلّقة مكانها ضمن هيكلة الفضاءات. ينبغي التّفكير في مراجعتها بانتظام لتحيينها.

المعلّقات، أداة تواصل مع العائلات:

- نماذج من أعمال الأطفال
- معلومات متواترة
- معلومات ظرفيّة
- السلّم الزّمني لأحداث السّنة.

من الضّروري أن تمكّن هذه المعلّقات العائلات من الشّعور بأنّهم جزء من الزّمن التّربوي الّذي ينعقد بالمؤسّسة الرّاعية لأبنائهم. ومن المهمّ أن:

- يتمّ تحليل المكوّنات الموجودة وإزالة القديمة منها والتي لم تعد لها أهمّيّة.
- يتمّ تشريك الأطفال في اختيار المعلومات الموجّهة لأوليائهم (خاصّة باعتماد الإملاء على الكهل).

كيف نعرض؟

البحث عن الفضاءات الصّالحة للعرض بيسر: فمن الصّعب أن نثبّت على الخرسانة الخام أو على الإسمنت المطلي أو على الجصّ أو على طلاء سينقلع لاحقا مع الشّريط اللاصق أو الدّبابيس.

من الأفضل اعتماد قماش حائطي (التّثبيت بدبابيس الخياطة) أو لوحات من الفلّين (التّثبيت بشريط لاصق أو دبابيس).

تخصيص الأشرطة الخشبيّة لتأثيث فضاءات من نوع أروقة المؤسّسة أو مدخلها لأنّ صلابة تصميمها يُثبّت طريقة العرض ولا يحترم أركان قاعة النّشاط.

تثمين ما يُنتجه الأطفال وما يُعيدون إنتاجه من الأعمال الفنّيّة، بتقويته وحمايته. ومن المفيد في الكثير من الأحيان إلصاقه على محمل من الورق المقوّى.

أين نعلّق ونعرض؟

المناطق (انظر مرجعيّ الهندسة والتّهيئة)	صنف المعلّقات والإنتاجات
الرّواق، قاعة النّوم، قاعة الأكل	إنتاجات الأطفال من أجل تثمين أثر أنشطة الطّفل. إيلاء أهمّيّة كبرى إلى ظروف التّعليق والعرض.
المدخل، الرّواق، فضاء الالتقاء بالأولياء.	المعلومات الخاصّة بالوليّ المعلومات ذات العلاقة بمناسبة قادمة: خرجة، فرجة، حفل.... طلبات المربّين الموجّهة للعائلات: «اجلبوا تفّاحا يوم الجمعة» أعمال الأطفال من أجل تشريك الأولياء في الأنشطة.
منطقة التّجمّع في قاعة الأنشطة	المعلّقات ذات العلاقة بما هو مألوف وروتينيّ الإنتاجات سريعة الزّوال (أشغال الصّلصال، إنجازات باستعمال موادّ مستعملة ...)
فضاء القسم بالنّسبة للتّحضيري	المعلّقات الدّيداكتيكيّة
منطقة المشروع	المعروضات المرتبطة بالمشروع الّذي هو في طور الإنجاز. الإنتاجات ذات العلاقة بالمشروع
منطقة الألعاب الرّمزيّة	المعلّقات الاجتماعيّة، بالنّسج على منوال معلّقات الحياة اليوميّة: لوحات لِثمارٍ، صور لرضّعٍ...

الجذاذة عـ15ـدد: تنظيم مختلف أنماط الأنشطة: موجّهة، مقترحة وحرّة

حقوق الأطفال الصّغار:
المنـــاهج:

رياض الأطفال

الاستناد إلى الفقرة 8 : «المقاربات البيداغوجيّة ضمن تربية الطّفولة المبكّرة»

القسم التّحضيري

الصّفحة 44 من المنهاج: «يؤمّ السّنة التّحضيريّة أطفال بملامح وعادات مختلفة ودرجات نموّ متباينة لأسباب تعود إلى تاريخهم الشّخصي وانتمائهم العائلي ومحيطهم الاجتماعي والثّقافي وتجربتهم التّربويّة قبل الولوج إلى القسم التّحضيريّ. يمكن تبعا لذلك إيجاد تطبيقات عديدة للبيداغوجيا الفارقيّة في هذا المستوى بالتحديد ونذكر من بينها:

- احترام تمشّيات التّعلّم وأساليبه الخاصّة بكلّ طفل وذلك بتركه حرّا في اختيار الطّريقة الّتي تناسبه في القيام بالمهمّة المطلوبة منه.
- تنويع محتويات النّشاط: حيث يقترح على كلّ طفل معالجة المحتويات الّتي تتوافق مع احتياجاته وقدراته.
- تنويع وضعيات النّشاط والوسائل والمعينات: إذ يتاح لكلّ طفل استخدام الوسائل والمعينات الّتي تناسب ميولاته وتساعده على إنجاز المهامّ التّعلّميّة المطلوبة منه بنجاح وفاعليّة.
- تنويع طبيعة الأنشطة: حيث يمرّ كلّ طفل عبر أنشطة حرّة وأنشطة موجّهة وأنشطة نصف موجّهة.
- تكييف الزّمن المخصّص للأنشطة: إذ يعدّل المنشّط زمن النّشاط التّربوي وفق نسق كلّ طفل وقدرته على الانتباه والتّحمّل ورغبته في ممارسة ذلك النّشاط».

الرّهانات:

يرتبط التّنظيم البيداغوجي للقسم بإعداد المربّي، الشّيء الذي يحدّد نوع المجموعات وتهيئة الفضاء حسب المهمّة المقترحة على الطّفل. فالمربّي وهو يُعدّ سيناريوهات الحصص التّربويّة، يتمثّل توزّع الأطفال في قاعة الأنشطة وإمكانيّة الاعتناء بفريق صغير يجتمع حول مهمّة موجّهة في الوقت الّذي ينشغل فيه الآخرون بمهمّة حرّة أو مقترحة. وهكذا يباشر الأطفال في نفس اليوم أوقاتا يقلّ فيها حضور الكهل وغير خاضعة لتعليمات مغلقة.

مثال لثلاثة أنماط من تنظيم الأنشطة يُمكن أن تُنجز بشكل متواز أو بشكل متتابع :

هذه الأنماط ليست مرتبطة بمجالات الأنشطة:

- **منبثقة من المحيط:** تهيئة الفضاء أو الرّكن وتجهيزه يحدّدان الأنشطة، فليس ضروريّا تقديم تعليمات مميّزة.
- **مقترحة (نصف موجّهة):** تقديم تعليمات للطّفل توضّح المهمّة المنتظرة انطلاقا من وضعيّة يثيرها السّياق.
- **موجّهة:** هي الجمع بين مهمّة مقيّدة بتعليمات محدّدة يقدّمها المربّي وبين الحضور المستوجب لهذا الأخير من أجل مرافقة مراحل التّعلّم.

تنظيمات بيداغوجيةّ مختلفة

الخصائص	أنشطة منبثقة عن المحيط (حرّة)
التّهيئة	تهيئة المكان تمكّن الطّفل من توظيف فضاء مميّز: ▪ فضاء حركيّة شاملة مهيّأ بشكل دائم في القسم ▪ لعب قولبة على زربيّة ▪ ركن مخصّص لتصفّح القصص المصوّرة ▪ فضاء لإجراء التّجارب المتعدّدة (الحسّيّة، الحركيّة والتّخطيط) ▪ المربّي يهيّئ الفضاء في شكل مسلك ليُيسّر تتابع الأفعال. أمثلة : ▪ مسلك حسّي ▪ مسلك حركي ▪ مسلك التّخطيط. تتابع أفعال تُحدّدها الوسائل (حوض من الرّمل، سبّورة وطباشير، ورقة بلاستيكيّة وأقلام لبديّة، أوراق بيضاء وقلم ...)
نوايا المربّي	المربّي يُوجي بما سيفعله الطّفل يوفّر للطّفل وضعيّات للاستكشاف واستثمار الإمكانيّات المتاحة وإعادة المحاولة قدر الرّغبة في ذلك والتّجريب والملاحظة والمحاكاة ...
أنماط التّجميع	▪ فردي يجب أن تسمحَ تهيئة الفضاء بألاّ تكون نوايا الطّفل عرضة للاضطراب بسبب نوايا الأطفال الآخرين. ▪ فريق مصغّر مثال: من الضّروريّ أن تكون التّجهيزات كافية في كلّ ركن من أركان الألعاب الرّمزيّة لتمكّن كلّ طفل من الوصول إلى أقصى نواياه (أوانٍ على قدر التّلاميذ، عدد كاف من الدّمى.)
التّفاعلات طفل/طفل طفل/ مربٍّ	▪ إمّا أن تكون التّفاعلات مع المربّي محدودة (استقلاليّة أثناء العمل) ▪ إمّا أن يختار المربّي مرافقة طفل أثناء نشاطه من خلال إقامة حوار يحفّز على الاكتساب اللّغوي (خاصّة مع طفل قليل الكلام) يتعلّم الأطفال معا التّصرّف في الفضاء وفي الوسائل المتوفّرة (تكون كافية لتجنّب النّزاعات بين الأطفال). و يتعلّمون بشكل خاصّ من الآخر (محاكاة، تفاعل بيني ...)
التّعليمة	التّنظيم الّذي وضعه المربّي بما يلائم هدف التّعلّم هو قادح للفعل لدى الطّفل.
دور المربّي	إذا كان المربّي حاضرا أثناء النّشاط فإنّه يضع لنفسه معايير ملاحظة: ▪ إجابات الأطفال عن الوضعيّة الّتي يعيشونها ▪ الإبداع والخيال المستنفران. ▪ التّفاعلات ▪ التّبادلات اللّغويّة ▪ إعادة توظيف الكفايات المكتسبة سابقا إمّا أن يكون المربّي مهتمّا بفريق آخر وإمّا أن يكون في حوار مع طفل (خاصّة مع طفل قليل الكلام)
التّهيئة	الحالة 1: اختيار المحامل والوسائل بما يوافق العمل المستهدف الحالة 2: وسائل تمّ استعمالها أثناء نشاط موجّه وتُركت في متناول الأطفال (مثال: أثناء زمن الاستقبال)

ما يُريده المربّي	الحالة1: لا يفرض المربّي انتقالا إجباريّا إلى هذه الورشة، فهو يترك النّشاط على ذمّة الأطفال وقتا مطوّلا وكافيا (أسبوع على أقلّ تقدير). في هذه الحالة، تقود الوسائل المتوفّرة نوايا الفعل لدى الأطفال بشكل أفضل من الأنشطة الحرّة. وعادة ما يتعلّق الأمر بتنفيذ تعليمة سابقة. الحالة2: هذا التّنظيم البيداغوجي يتمّ تطبيقه عادة في مرحلة تكرار النّجاح أثناء اكتساب كفاية ما. ومثال ذلك استعمال علب البيض الكرتونيّة لملئها بأشياء مختلفة من أجل إعادة التّركيز على الكمّ 6 أو 12.	
نمط التّجميع	يعود نمط تكوين المجموعات إلى قرار المربّي: وهو نمط يُلزِم الطّفل. زمن التّعلّم يتراوح بين 10 و15 دقيقة ونمط التّجمّع: فردي أو ضمن فرق صغيرة متجانسة.	
التّفاعل بين طفل وطفل وبين طفل ومربّ	التّفاعل مع المربّي: ▪ لغويّ لهدف تعلّميّ حسب حاجة كلّ طفل وتطوّره. ▪ للمساندة: يُقدّم المربّي المساندة اللاّزمة للطّفل ليصل إلى آخر مهمّته. وهو نشاط يندرج بدوره ضمن الإرادة في تقديم مساعدات فارقيّة للأطفال.	
التّعليمات	إمّا أن تكون الضّاغطة الّتي تفرضها الوسائل صريحة، أو أن يكون من الضّروريّ تقديم تعليمة دقيقة. إذا أردنا أن يشتغل الطّفل على مفهوم الحجم انطلاقا من تكديس علب الحليب يبيّن المربّي أنّه يريد عمارة يمكن أن يحدّد ارتفاعها بعلامات استدلال على الحائط ...	
أدوار المربّي	يفسح المجال لاستقلاليّة الأطفال ويهتمّ بتحديد عدد المتردّدين على هذا النّوع من الأنشطة (تسجيل الأطفال بواسطة قصاصة الاسم، وضع القصاصة في صندوق، ...). يستبق في تحديد الأطفال الّذين سيساهمون في هذه الورشة والّذين يتطلّبون إسنادا من قبل المربّي/ المربّية. يلاحظ اختيارات الأطفال واستراتيجيّاتهم ويُعيد إطلاق العمل. المربّي لا يكون حاضرا على الدّوام.	

الخصائص	أنشطة موجّهة
التّهيئة	في قاعة الأنشطة تبدأ الأنشطة الموجّهة عندما يكون الأطفال يشتغلون ضمن الصّنفين الآخرين من الوضعيّات التّربويّة. عند ذلك، يُمكن للمربّي جمع بعض الأطفال ليسيّر معهم نشاطا موجّها (مثال: وقت للّغة). يندرج ضمن هذا النّمط من الأنشطة ما يهمّ كامل القسم أو نصفه (عرض مشروع قسم، نقاش حول خرجة، الاستماع إلى قراءة ممتعة، ....)
نوايا المربّي	يستهدف المربّي هدفا محدّدا ويكوّن مجموعة الأطفال الّذين يحتاج إلى العمل معهم وفق التّقييمات السّابقة. ومثال ذلك أن يأخذ في عهدته: ▪ الأطفال الّذين يحتاجون إلى إنتاج جمل بسيطة. ▪ الأطفال الّذين من الضّروري تهيئهم إلى الاستماع إلى قصّة مصوّرة وفهمها.
نمط التّجميع	يعود نمط تكوين المجموعات إلى قرار المربّي: وهو قرار ملزم للطّفل. يتراوح زمن التّعلّم بين 10 و15 دقيقة. يكون نمط التّجميع فرديّا أو ضمن فريق صغير متجانس أو في مجموعة كبرى (مثال: تحفيظ أنشودة جماعيّة).

التّفاعل طفل/طفل **طفل / مربّ**	تفاعل قويّ بين المربّي والطّفل أو الأطفال. أفعال الأطفال تقودها مهمّة نهائيّة يُحدّدها المربّي بشكل واضح.
التّعليمات	التّعليمات تكون صريحة: ▪ المهمّة النّهائيّة ▪ أساليب الوصول إليها. ▪ معايير النّجاح «ستتمكّن من النّجاح إذا... ✓ أنشأت قلعة بكلّ هذا الآجر» ✓ أنشأت عمارة أعلى من خزانة حفظ الملفّات »
دور المربّي	يحصر المربّي اهتمامه بهذا النّشاطُ بينما يكون بقيّةُ الأطفال منهمكين في نشاط مستقلّ، حرّ أو شبه موجّه. مراحل سير النّشاط: 1- إعطاء التّعليمات مصحوبة بمعايير النّجاح 2- الإسناد والمساعدة على وضع استراتيجيّات. 3- المرافقة إلى حدّ النّجاح 4- حثّ الأطفال على إعادة الاستراتيجيّات النّاجحة. 5- إغناء المعجم اللّغويّ بمفردات جديدة. 6- تثمين أعمال كلّ طفل.

مثال لنشاط تُمليه الوسائل (نشاط حرّ)

مسالك من أجل الفعل اليومي:

بعد أن بيّنّا ذلك التّصنيف للأنشطة، من الضّروريّ برمجة تنظيمٍ فضائيّ لقاعة الأنشطة ومراجعةٍ لجدول الأوقات. فكلّ نشاط موجّه قابل لأن يصبح نشاطا مقترحا (أنشطة طرَفيّة). فالأنشطة المقترحة ليست أنشطة لملء الفراغ ولكنّها تمكّن من دعم الإحساس بالنّجاح ومن ديمومة الاستراتيجيّات.

الأنماط الثّلاثة من التّنظيم يمكن أن تجد مكانها بالتّوازي أو بالتّتابع. فالنّشاط الموجّه من قبل المربّي يحتاج إلى أن يكون بقيّة الأطفال منخرطين في نشاط آخر ومشدودين إليه.

طريقة في تنظيم خطّة العمل:

مثال لتوزيع كلّ الأطفال ضمن أنشطة متوازية، منها الحرّة والمقترحة والموجّهة:

- مشروع في طور الإنجاز: إنجاز مخطّط الحيّ
- السّياق: بعد خرجة استكشافيّة لمحيط المؤسّسة بالأمس
- العدد : 25
- القسم: 4/5 سنوات

كيف نختار الأنشطة؟

أثناء الإعداد، يطرح كلّ مربّ على نفسه الأسئلة الآتية: أيّة أنشطة؟ من أيّة طبيعة؟ كم من تلميذ في كلّ نشاط؟ يتعلّق الأمر بتوزيع الأطفال على أنشطة مختلفة تمكّن المربّي من الاهتمام بشكل خاصّ بفريق (نشاط موجّه) في الوقت الّذي يكون فيه الآخرون مجنّدين لمهامّ أخرى.

مثال لمقترح حول توزيع الأطفال

نشاط موجّه: مجال اللّغة الشّفويّة. ورشة لغويّة مع صور من الخرجة المنجزة بالأمس تخصّ 6 تلاميذ (قليلو الكلام)
نشاط حرّ: في فضاء الألعاب الرّمزيّة: مطبخ ومستودع لفريقين بحيث يستقلّ 4 أطفال في كلّ فضاء.
نشاطان مقترحان: مجال الفنون البصريّة.
- يُعبّر الأطفال عن جولة البارحة في شكل رسوم متتابعة. بعد أن تمّت مناقشة المراحل ضمن مجموعة الفصل في فترة التّجمّع. 6 أطفال.
- ينجز الأطفال مجسّما للمنشآت العامّة الملاحظة خلال الجولة باستعمال الصّلصال وقطع التّركيب «légo»: مقاعد وإشارات ضوئيّة ومنازل وسيّارات ... 5 أطفال

كيف يتمّ تنظيم الأطفال؟

في البداية، يوجّه الكهل الأطفال المعنيّين بركن اللّعب ثمّ الّذين سينجزون المجسّم ثمّ الّذين سيرسمون. وفي الانتظار، ينظر الأطفال في الورشة الموجّهة بمفردهم إلى الصّور الملتقطة في اليوم السّابق. وتتمثّل القاعدة في البدء بالّذين لا يحتاجون إلى تفسيرٍ للتّعليمة.

كيف ننظّم سير الأنشطة؟

يكون الوقت المخصّص للأنشطة المقترحة والحرّة أكثر من الوقت المخصّص للورشة الموجّهة. فما إن ينهمك الأطفال في المهامّ الموزّعة حتّى ينظّم الكهل التّبادلات اللّغويّة ضمن الورشة الموجّهة فيجلس إلى الطّاولة مع أطفال الفريق بطريقة تجعله قادرا على مشاهدة كامل قاعة الأنشطة.

كلّما تقدّمت الورشة الموجّهة في عملها من حيث الإنتاجات الشّفويّة المتحصّل عليها، يتخيّر المربّي الوقوف قصد المرور بالورشات الأخرى بعد أن يكون قد أعطى للفريق الأوّل مهمّة محدّدة: «تصنيف الصّور حسب التّرتيب الزّمني للخرجة، سأعود إليكم حين أقوم بجولة على الفرق الأخرى.» يُنهي المربّي دائما في المقام الأوّل الورشة الموجّهة ويخصّص وقتا لملاحظة إنتاجات الفرق الأخرى. كما أنّه يترك للأطفال الوقت الكافي لإنهاء عملهم وبصورة خاصّة الأنشطة المقترحة.

كيف يتحوّل النّشاط الموجّه إلى نشاط مقترح ثمّ إلى نشاط حرّ خدمةً لتعلّم الطّفل؟

مثال :

- مشروع في طور الإنجاز: الصّحّة اليوميّة، حمّام الرّضيع
- السّياق: استغلال ركن الألعاب الرّمزيّة من أجل إغناء معجم الأطفال
- النّشاط: حصّة لغويّة حول الحمّام والمستحِمّ.
- العدد: 6.
- القسم: 3/4 سنوات.

في البداية يشرع المربّي بحصّة لغة في فضاء «المنزل» داخل قاعة الأنشطة. ويتعلّق الأمر بتحضير الحمّام للمستحمّ. فقد أحضر حوض استحمام وقفّازا ومنشفة وموادّ الغسل...

ويقوم بغسل دمية مع 6 أطفال في ورشة موجّهة ويسعى إلى إثارة أخذ الكلمة لوصف الأفعال المنجزة. يهدف المربّي هنا إلى إثراء حقل المفردات الخاصّ بالحياة اليوميّة وإدراج بعض المركّبات النّحويّة الجديدة.

بعد أن يكون قد أدار هذه الورشة مع كلّ أطفال القسم في فرق خماسيّة أو سداسيّة، يمكنه أن يقترح هذا النّشاط أوقاتَ الورشات في الصّباح بفسح المجال للأطفال لإعادة الأفعال والتّعليق عليها. يختار لذلك أزواجا من الأطفال تكون كفاءتهم اللّغويّة متجانسة ثمّ ينوّع الأزواج.

وفي وقت ثالث، عندما يتمكّن الأطفال من إنجاز المهمّة بكلّ يسر، يترك هذه الوضعيّة لورشة حرّة صباحا عند الاستقبال. ويمكن للطّفل أن يكون مرفوقا بوليّه ليلاحظ مكتسبات ابنه اللّغويّة وبراعته.

تندرج هذه المراحل الثلاثة في مسار تعلّم الطّفل. فهو يعمل وينجح في أداء مهمّته ويفهم كيف قام بها (متملّكا استراتيجيّات ناجعة) ويُعيد عدّة مرّات ليعيش لذّة النّجاح.

الجذاذة عـ16ـدد: تنظيم تجميع الأطفال وفق النّشاط

حقوق الأطفال الصّغار:

- فرص لتعلّم التّشارك والتّعاون والتّقاسم
- فرص للتّعلّم من خلال الممارسة.

المناهـج:

في القسم التّحضيري:

المنهاج. صفحة 44: «- تنويع الفضاءات البيداغوجيّة: حيث يتاح لكلّ طفل ممارسة نشاطه التّربوي في فضاءات متعدّدة ومتنوّعة: مختلف الورشات والأركان، الفضاءات الجماعيّة، الفضاءات الفرديّة، الفضاء الخارجي، قاعة الإعلاميّة، ساحة اللّعب، المكتبة، فضاء الألعاب الرّمزيّة ...

- تنويع أساليب تجميع الأطفال: بحيث يمارس كلّ متعلّم نشاطاته منفردا أو ضمن جماعة الفصل أو مجموعة صغيرة أو مجموعة متوسّطة أو مجموعة متجانسة أو مجموعة غير متجانسة.»

الرّهانـات:

تتطلّب ملامح الطّفل الصّغير تنظيما بيداغوجيّا للأنشطة في روضة الأطفال وفي القسم التّحضيري يأخذ بعين الاعتبار حاجة الطّفل للنّشاط والتّفاعل مع أنداده. يصعب الجمع بين احترام نسق كلّ طفل والتّنشيط الجماعي لمجمل الأنشطة المقترحة على الأطفال. كما يستدعي إنجاز الأنشطة في أقسام ما قبل الدّراسة اعتماد تجميعات متوازية (عديد الأنشطة المختلفة، عديد الورشات) أو متزامنة (نفس النّشاط وورشات متعدّدة).

أنماط تجميع الأطفال المختلفة:

تجميع وقتي للأطفال حول هدف واحد مع توفير مسارات مختلفة (يسمّى عادة «ورشة»). مثال: سندات مختلفة أو أدوات مختلفة للممارسة على التّربة.
تجميع وفق اختيار الطّفل: أركان الأنشطة (زمن الاستقبال، المواقيت الانتقاليّة)
تجميع وفق نوعيّة العلاقة: بصفة منتظمة في زمن اللّعب الحرّ.
تجميع حسب الحاجات المرصودة خلال التّقييمات الّتي أنجزها المربّي

كلّ هذه الأنماط التّنظيميّة إيجابيّاتها وحدودها، فهي في نفس الوقت مختلفة ومتكاملة. وبمساءلة ممارسته البيداغوجيّة يمكن للمربّي أن ينوّع تدريجيّا أشكال التّجميع من أجل الاستجابة إلى حاجات الأطفال بشكل أفضل.

مسالك للفعل:

1) إعداد الورشات:

ورشة صلصال 6 أطفال واقفون	4 أطفال جالسون قبالة الجدار نظام العدّ 2/2. عقد من الخرز	يستبق المربّي التّنظيم الفضائي والزّمني لسير كلّ يوم بالتّخطيط لتتابع الأنشطة اليوميّة المقدّمة للأطفال. ويمكنه إعداد أداة بيداغوجيّة تيسّر تمثّل هذا التّنظيم. باستعمال مثال قاعة الأنشطة الهندسي، يرسم المربّي على دفتره اليومي بشكل سريع مخطّط القاعة ووضع الورشات والنّشاط المقترح ويمكنه أن يذكر أيضا عدد الأطفال وتموقعهم في الفضاء.

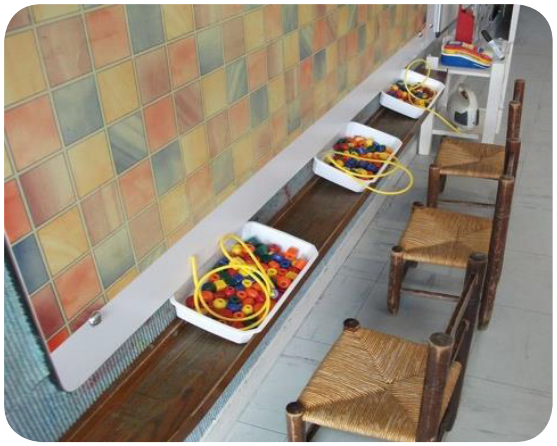
فهو يستبق كذلك دوره وموضعه الخاصّ من أجل تلافي تشتيت انتباهه ولضمان خصائص كلّ تجميع: يتموقع الطّفل في ورشة موجّهة حيث يكون حضور الكهل مطلوبا. إذا كان الطّفل في نشاط مستقلّ، فينبغي أن يتعلّم أن لا يلجأ إلى الكهل بشكل دائم. إنّ تعلّم الاستقلاليّة يتمّ بشكل تدريجيّ. وينبغي أن يحظى باهتمام المربّي.

مثال لتنظيم ورشة: الأطفال يجلسون قبالة الحائط

يولي هذا التّنظيم المادّي أهمّية للتّركيز ويمكّن كلّ طفل من أدوات خاصّة به.

ويحدّد المربّي في إعداده :

- الفضاءات الرّمزيّة المخصّصة لألعاب الأطفال الحرّة؛
- الورشة الّتي تتطلّب حضوره وفق أهداف التّعلّم. فيُحدّد موقعه على الرّسم حتى يرى القاعة بشكل جيّد خلال الحصّة.
  يسمح تموقع المربّي بملاحظة سهلة لبقيّة فضاءات أنشطة الأطفال.
- التّنظيم المادّي لكلّ نشاط مبرمج قبل قدوم الأطفال.



التّوقيت المخصّص للورشة متغيّر وفق المنتوج المنتظر وسنّ الأطفال:

في بداية مسار ما قبل الدّراسة، ينبغي على طفل ذي الثّلاث سنوات أن تكون له إمكانيّة البقاء وهو في حالة استنفار في ورشة حسب قدرات التّركيز لديه. يخصّص طفلان من نفس السّنّ مدّتين زمنيّتين مختلفتين لنفس النّشاط مثل تلوين رسم.

يمكن للأطفال الصّغار الانخراط في ألعاب التّناوب، ويبدون تفهّمًا لمشاعر الأطفال الآخرين ونواياهم. وهم ينسجون مبكّرا علاقات صداقة مفضّلين شريكا يطوّرون معه نماذجَ لتفاعلات تشكّلت بفضل الوقتِ الّذي قضّياه معا وبفعل تواتر التّفاعلات[35] وتبادلها. ومن الضّروريّ كذلك أن يفسح لهم المربّي الوقت الكافي دون إحداث التّغييرات الفجئيّة.

خلال هذا الزّمن التّفاعليّ بين الأطفال يلاحظ المربّي مختلف السّلوكات والتّبادلات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة. ولذا، يتوجّب ترك الوقت الكافي للأنشطة في مختلف الورشات.

لذلك، من الضّروريّ توقّع أنشطة «استرخاء» ما إن ينهي الطّفل مهمّته.

2) انطلاق الورشات:

- تكون الوسائل موضوعة على الطّاولة قبل قدوم الأطفال أو في متناولهم ليتمكّنوا من وضعها على الطّاولة.
- يوضّح المربّي للأطفال في بداية الحصّة الوسائل المراد استعمالها ويعيّن الطّفل المسؤول عن وضع الوسائل.
- مع تقدّم السّنة ينبغي على الطّفل أن يحسب بنفسه كمّيّة الأقلام والفرش... الضّروريّة حسب عدد الأطفال.
- يضبط عدد الأطفال لكلّ ورشة على معلّقات في فضاء التّجمّع.

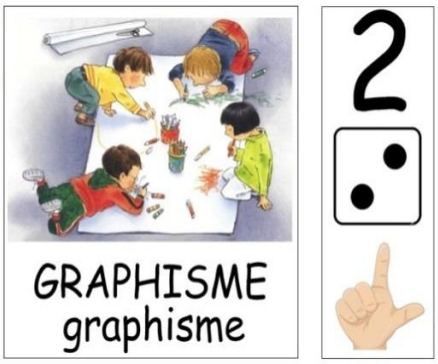
يستبق المربّي تنظيم نهاية نشاط كلّ مجموعة، حتّى يكون الأطفال منهمكين دون مقاطعة. هذا الزّمن (نهاية النّشاط) يكون في غالب الأحيان عرضةً لنوع من الضّبابيّة يسبّب مناخا غير مُطمئن لدى الطّفل الصّغير فنراه يبحث عن الاتّصال بالكهل. الأسئلة الّتي تُطرح استباقا لنهاية النّشاط:

- أين نحفظ المنتجات مثل القلائد وحلازين الصّلصال؟
- هل يمكن للأطفال أن يلتحقوا بهدوء بركن الألعاب وبصفة خاصّة منطقة الألعاب الحرّة وألعاب التّركيب ومسرح الدّمى...؟

35. Ecole maternelle/ éduscol/ développement de l'enfant

3) وضع الورشات وتوزيع الأطفال:

تُمكّن هذه الصّورةُ الأطفالَ من التّعرّف على الفضاء والمهمّة المسندة إليهم في وقت الورشة. فعندما يتمّ عرض تعليمات الورشات وتوضيحها، يمكن لكلّ طفل أن ينضمّ إليها بمفرده. يحقّق هذا الشّكل من التّنظيم استقلاليّة كلّ واحد وكذلك التّعاون البيني: يستطيع الأطفال أن يحدّدوا بسرعة ويسر مع أيّ الأنداد سيعملون. فيتمكّنون بذلك فيما بينهم من إصلاح أخطاء التّموقع المحتملة.
يتمّ في بداية السّنة الاشتغال على هذا الجانب: يسمّي أحدُ الأطفال أترابَه في كلّ طاولة ويتكفّل آخر بمرافقتهم إلى منضدة النّشاط. وتدريجيّا، يُستعاض عن هذه العادة بأن يتّخذ كلّ طفل مكانه باستقلاليّة.



4) عرض الورشات على السّبّورة:

أثناء التّجمّع حيث يتمّ تقديم الورشات، تعرض الأنشطة المبرمجة على السّبّورة في شكل صور[36].

مختلف أنماط الورشات:

حسب ميراي بريقوديو Mireille Brigaudiot، نسمّي «ورشةً» الوضعيّة الّتي يعمل في إطارها مجموعةٌ من الأطفال على نفس المنضدة وعلى نفس المهمّة. حيث يمكن للأطفال أن يتعاونوا من أجل إنجازها أو حلّها فرديّا وتبادل النّتائج لفظيّا. ينبغي التّمييز بين العمل المجموعيّ وتنظيم القسم في شكل ورشات.

عادة ما يتمّ اعتماد ثلاثة أنماط من الورشات:

الورشة الحرّة: تتمثّل في إعادة استثمار نشاط ينجزه الأطفال بمفردهم بمساعدة نماذج ووسائل توضع على ذمّتهم وبالتّعاون مع أترابهم أحيانا.
الورشة الموجّهة: تتمّ بقيادة المربّي وهي موضع تعلّم، والمربّي هنا يسأل ويربط بين وجهات النّظر ويقود ويُسدي النّصيحة، والمهمّة في كلّ ذلك هي الهدف الأساسيّ.
الورشة نصف الموجّهة: وهي تُجرى أغلبها باستقلاليّة، ويُمكن للطّفل أن يلتجئ إلى المربّي في حال وجود عوائق لم يستطع تجاوزها.

ما يحدّد نمط الورشة المعدّة هو هدف التّعلّم المبرمج ودرجة استقلاليّة الطّفل. فالورشة الموجّهة إذا تكرّرت عدّة مرّات تصبح ورشة حرّة ما إن ينجز الطّفل المهمّة بمتعة ونجاح.

توزيع الأطفال:

أساليب التّجميع المختلفة:[37]

36. Voir à ce sujet des sources d'inspiration sur le site internet :http://maitresse-myriam.eklablog.com/les-affichettes-pour-les-coins-et-ateliers-a112478878
37. http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?article1091&non_pagine

يُشكّل المربّي المجموعات وفق الكفايات والأهداف المستهدفة وذلك بالعودة إلى لوحة القيادة الخاصّة بمتابعة تطوّر كلّ طفل.

- مجموعة متجانسة: تُمكّن الطّفل من اكتساب المعارف والتّدرّبِ وتسمح للمربّي بترك الأطفال يتعاونون باستقلاليّة.
- مجموعة غير متجانسة: مثال ذلك أن يتشرّب قليلو الكلام من معارف واستراتيجيّات الآخرين بقيادة المربّي.

يمكن أن يتمّ تكوين المجموعات حسب الرّغبة، والدّافعيّة وعلاقات الطّفل وذلك بواسطة آليّة تناوب متحرّكة. ويتمثّل الأمر في ترك الطّفل يختار فضاء تعلّمه دون إكراه متواصل من الكهل. يلاحظ المربّي السّلوكات والتّفاعلات.. ويلتحق الطّفل بالورشة الّتي يريدها. بالقرب من كلّ ورشة تُوضع قلائد وأساور وصدارات... على قدر الأماكن المسندة.

للتّقدّم أكثر... التّحليل التّأمّلي:

شهادة مربٍّ يعمل مع مستوى 3 سنوات وهو يحلّل ممارسته المهنيّة

مرونةٌ في إطار الأنشطة وصرامةٌ في هيكلة الزّمن.

الرّغبة في الفعل والكلام والاكتشاف (بالنسبة للأطفال الصّغار) لا يمكن قيسها ولكن يمكن الإحساس بها.

«من وجهة نظر المحتويات والكفايات المستهدفة في بداية السّنة، تُطرح أسئلة عديدة حول ما يمكن اقتراحه على الأطفال، وبصفة خاصّة ما يقدر الأطفال على فعله.

سؤال يتكرّر حول إدارة قاعة الأنشطة (وكذلك الضّجيج).

- كيف نتفاعل مع الأطفال في هذه السّنّ؟
- كيف نفعل من أجل أن يتمتّع الطّفل بزمن التّعلّم؟

بعد عودة مدرسيّة هادئة وأسابيع أولى مُفعمة بالأمان (أولياء، مربّون، أطفال)، إيقاعُ الحياة الخاصّ بالقسم يفرض نفسه بشكل طبيعيّ».

«ويعتبر ثراء استثمار الموادّ ومدى اهتمام الأطفال عاملا محفّزا. ساعَدني تبادل الأعمال والتّحاور مع الزّملاء على إعادة بناء إعدادي وإعادة التّفكير فيه. لقد فوجئت إيجابيّا بالإمكانيات المتاحة لقسم 3 سنوات وكذلك بالتّطوّر الذي حقّقه الأطفال. كما كان كلام الأولياء بدوره إيجابيّا.»

آليّتان بيداغوجيّتان:

ممارسة بيداغوجيّة مرتكزة على ملاحظة السّلوكات وردود الأفعال وعلى قراءة الانفعالات والتّنقّلات والتّفاعلات وعلى الإنصات الجيّد للأطفال وللأولياء، كلّ ذلك يضمن تمشّيا بيداغوجيّا أكثر ملاءمة لمسار الطّفل ما قبل المدرسيّ.

يستجيب وضع تجميعات الأطفال في الوقت ذاته إلى تحليل جملة هذه المؤشّرات من جهة، ويمكّن المربّي من التّحرّر من العمل الجماعي للفريق وأخذ مسافة من أجل تقييم أثر اختياراته البيداغوجيّة.

نصيحة: أُترك مجالا زمنيّا كافيا قبل إنجاز التعلّمات ضمن الورشات.

5

الجزء الخامس :

إنـجـــاز التّعلّمـــات

الجذاذة عـ17ـدد: قراءة قصّة للأطفال

حقوق الأطفال الصّغار:

- فرص لاستثارة الكلام.
- إثارات معزّزة للتّواصل بالمحاورة وقراءة الكهل والإنشاد.

الرّهانات:

أهمّيّة قراءة القصص وحكيها.

منذ سنّ مبكّرة، يخلق تطوير اهتمام الأطفال بالاستماع إلى القصص مجالا ملائما لإغناء الخيال. سرد الحكايات وقراءة القصص هي أنشطة تحتاج إلى التّشجيع في مؤسّسات التّربية ما قبل المدرسيّة: فهي وضعيّة مُلائمة للرّاحة النّفسيّة والهدوء. فـ«زمن القصّة»: وضعيّة تساهم في نموّ الطّفل.

يُغني الأطفال معجمهم الخاصّ من خلال معايشة وضعيّات التّواصل والتّبادل ومن خلال وضعيّات ذات معنى بالنّسبة إليهم مثل الاستماع إلى القصص. يتلاعب المؤلّفون بالأصوات والكلمات لجلب انتباه الأطفال. إلاّ أنّه ينبغي الحرص على ألاّ يتحوّل «زمن القصّة» إلى حصّة موجّهة لتعلّم اللّغة. فالنّصوص تقود الأطفال إلي وضعيّات هي في ذات الحين مرايا ونوافذ تضحكهم وهذا ما يكتسي الكثير من المعنى بالنّسبة إليهم.

زمن القصّة يطوّر:

- إثارة الحواسّ. فالقراءة تستثير السّمع والبصر بفضل الرّبط بين الصورة والكلمة.
- تنمية القدرة على الانتباه.
- تنمية حبّ الاطّلاع خاصّة عن طريق الصوّر.
- التّعوّد على بنية القصّة (البداية، المغامرات، النّهاية، وجود الرّوابط المنطقيّة والزّمنيّة، التّوافق الزّمني). وبالمحاكاة، يقصّ الطّفل شيئا فشيئا حكايات بطريقة منطقيّة ومتسلسلة.
- تنمية الحسّ المرهف من خلال الأحاسيس والانفعالات الّتي يمكن أن يعيشها الطّفل عندما يستمع إلى قصّة.
- تنمية الخيال
- التّحكّم في الضّغوطات النّفسيّة بخلق رصيد من الوضعيّات المعروفة والمعيشة من قبل الشّخصيّات. إعادة قراءة نفس الكتاب لطفل مرّة ومرّة هو ملائم لظهور انفعالات إيجابيّة، فالطّفل يستبق أحداث القصّة ونهايتها فالتّكرار يطمئنه.
- التّواصل بين المربّي(ة) والأطفال عن طريق النّظرات والصّمت
- تطوير البنى اللّغويّة وإغناء المعجم. فالاستماع مرّات ومرّات لنفس القصّة هو ترسيخ لمعجمٍ في الدّماغ.

ملاحظة: زمن القصّة هو مجلوب لغوي ... لكنّه ليس حصّة موجّهة للّغة الشّفويّة.

نصيحة: تجنّب القصص المخيفة، فالكهل لا يقدّر ردود الأفعال ولا النّتائج السّلبيّة الفرديّة. فمن الحكمة أن نختار قصصا للقراءة أو الحكي مرتبطة بمهارات الحياة والتّربية على ... للشّروع في مقاربة هذه المفاهيم ضمنيّا.

مسالك للفعل:

يخضع اختيار القصص إلى عوامل متعدّدة:

خصائص مجموعة الأطفال

من الضّروريّ تقييم مستوى النّموّ الاجتماعي- العاطفي ودرجة الحساسيّة لدى مجموعة الأطفال.

طول القصّة

من الضّروريّ تجنّب القصص الطّويلة: فالأطفال الأقلّ سنّا لا يقدرون على المحافظة على انتباههم.

الشّخصيّات

بالنّسبة للأطفال الصّغار نختار قصصا يكون فيها عدد الشّخصيّات قليلا، ويجب تجنّب الوضعيّات المركّبة والمتعدّدة.

بنية القصص

- تقديم الشّخصيّات يكون صريحا.
- عقدة الأحداث ليست عنيفة...
- الرّسوم تيسّر ترسيخ العالم الذي يتخيّله كلّ واحد.
- حلّ العقدة

عندما تكون القصّة متوازنة، تُولّد لدى الطّفل إحساسا بالرّاحة النّفسيّة والأمان، ذلك هو مص+در الانفعالات.

تنوّع القصص أو الحكايات

- حكايات مستمدّة من الحياة اليوميّة
- خرافات
- قصص من الموروث الشّعبيّ
- قصص من الزّمن الحاضر أو الماضي
- قصص أبطالها حيوانات
- قصص تمكّن من السّفر في الكوكب - العالم (علم الفلك، السّفر عبر البلدان...)

بعض النّصائح :

نصائح من أجل قراءة آسرة: من المستحسن أن نتدرّب على انفراد قبل القراءة أمام الأطفال.

تهيئة الفضاء:

جلسة الأطفال تكتسي أهمّيّة بالغة: ينبغي أن يجلس كلّ واحد في رفاه. يتجمّع الأطفال بكيفيّة تجعل كلّ واحد يرى الصّور بشكل جيّد وبشكل يجعل المربّي(ة) يرى عيونهم. تساعد ممارسة بعض الألعاب الحركيّة في البداية على نشر الهدوء داخل المجموعة. بعد ذلك، يبدأ المربّي(ة) القراءة بصوت هادئ معتنيا بنطقه.

سير نشاط السّرد:

من الضّروريّ أن تكون اللّغة المعتمدة واضحة، دقيقة ومفهومة من قبل كلّ الأطفال، وعلى المربّي(ة) أن لا يكون سريعا في قراءته.

الانفعال والتّعبير:

كلّ انفعال - غضب وفرح وحزن وذهول وخوف وحبّ وتعب- يشعر به المتلقّي من خلال صوت المربّي(ة) وتعبيراته.

نصائح للتّدرّب:

- انتقاء جملة من القصّة واختيار انفعال لتمريره.
- تكرار الجملة دون كلل إلى حدّ الإحساس بهذا الانفعال.
- إعادة نفس الجملة مع انفعال مختلف.
- التّدرّب دائما على نفس الجملة باللّعب بكافّة الانفعالات المذكورة.

تنجز هذه الوضعيّة أمام مجموعة من المستمعين الصّغار: سيتسلّون بها سريعا.

طريقة النّطق:

تتمثّل إمكانية التّحسين الأولى في مراقبة طريقة النّطق. ينبغي أن تصدر الكلمات دون تسرّع.
يعتبر أخذ الوقت الكافي عند الحكي قاعدةً: نحن نحكي دائما بشكل سريع !

الإيقاع:

لا يجب المحافظة على نفس الإيقاع. ونعني بالإيقاع مفهومين أساسيّين من أجل استماع جيّد لدى الأطفال وهما: السّرعة (التدفّق) والقوّة.

- **السّرعة:** يتمثّل السّرُّ في تغيير السّرعة وذلك بالقدرة على الإسراع في بعض الكلمات والإبطاء بعدها. بل يمكن التّوقّف قبل كلمة أو عبارة مهمّة. **وترك المستمعين يتشرّبون ذلك الصّمت السّحريّ.**

- **القوّة:** يتمّ الحكي بصوت خافت بما يشبه الهمس ومن وقت لآخر يتمّ رفع مستوى الصّوت للكلام عاليا. تنويع قوّة الصّوت مفيد، فهو يُبقي المستمعين مشدودين للقصّة.

الإيقاع والقوّة عاملان يساهمان، إذا تمّ التّحكّم فيهما، في مسرحة القراءة ممّا يثير لدى الأطفال الرّغبة في إعادة الاستماع إلى الحكاية دون ملل.

اختيار شكل الكتاب:

- الشّكل: مثلّث، قرص، مربّع، يجسّد حيوانا أو شيئا...
- الحجم : اختيار أحجام مختلفة، مع تجنّب الكتب المتناهية في الصّغر.
- غلاف الكتاب يكون جذّابا وصلبا ويتضمّن صورة معبّرة.
- النّصوص تكون مكتوبة بخطّ كبير ومفهوم لدى كافّة الأطفال
- اللّغة المستعملة يمكن أن تكون بسيطة في بداية المسار ما قبل المدرسيّ من أجل المحافظة على العلاقة بين القصص المقروءة أو المحكيّة في الوسط العائلي وبداية الحياة وسط المجموعة مراعاة لسنّ الطّفل. ستأتي العربيّة الفصحى بسرعة لتحتلّ مكانها كاملا.

زمن القصّة هو فترة زمنيّة مفضّلة.

هي لحظة سعادة يتقاسمها المربّي والأطفال. فباتّباع النّصائح المقترحة، سيتوصّل كلّ منهم إلى جعلها لحظة سحريّة.

حقوق الأطفال الصّغار:

- فرص يوميّة للّعب بأشياء متنوّعة

المنـــاهج:

منهاج السّنة التّحضيريّة

أنظر الكفاية الآتية ومكوّناتها:

الكفاية عدد 4: ينمّي الطّفل مهاراته الحسّ- حركيّة ويتحكّم في جسده.

- مكوّن الكفاية الثّاني: يعي بإمكاناته الجسديّة.
- مكوّن الكفاية الثّالث: يُحسن اللّعب مع الآخرين بصفته مشاركا أو منافسا.
- مكوّن الكفاية الخامس: يكيّف أنشطته وفق مستلزمات المحيط

منهاج رياض الأطفال

العودة إلى الفقرة «تطوير القدرات الجسميّة وتطوير الكفايات الحركيّة »

الرّهانات:

تعتبر الأنشطة البدنيّة بالنّسبة إلى الطّفل الصّغير أساسيّة من أجل النموّ الشّامل لشخصيّته وهي تساهم في التّربية على الصّحّة. فكلّ طفل يحتاج إلى وقت كاف يُخصَّص للأنشطة الحركيّة كلّ يوم. لا بدّ أن يتمكّن الطّفل من اختبار مختلف المهارات بمضاعفة المحاولات.

يدعو المربّي الطّفل إلى استكشاف وضعيّات حركيّة في فضاءات مختلفة: قاعة، ساحة، فضاء خارجي (شاطئ، حقل، حديقة...) من أجل تنمية القدرات الحركيّة في مرحلة ما قبل الدّراسة. ويستفيد من حصص الأنشطة الحركيّة لتنمية الاستقلاليّة والتّعاون والمحاكاة دون إثارة المنافسة.

يأخذ المربّي في اعتباره الحاجات الخاصّة بكلّ طفل، ويتوقّع تهيئة الفضاء وفق تحليله لحاجاته. (انظر مرجعيّ الفضاءات والتّجهيزات). فهو يحرص على ملاءمة التّعليمة لإمكانيّات كلّ واحد.

تستهدف الفترات المخصّصة للأنشطة البدنيّة للأطفال الصّغار كفايات أو أهدافا مختلفة (انظر منهاج روضة الأطفال ومنهاج القسم التّحضيري) وبشكل خاصّ:

- التّوازن عند السّكون أو عند الحركة، مع أشياء، على ركائز ثابتة أو غير ثابتة.
- تنسيق نقاط الارتكاز.
- البحث عن طرق مختلفة من أجل تجاوز حاجز.
- التّنقّل مع الأخذ في الاعتبار حواجز معترضة.
- اتّباع مسار باعتماد مؤشّرات فضائيّة.
- التّعرّف على معايير النّجاح وأخذها بعين الاعتبار عند إنجاز تلك الأعمال بعد محاولات متعدّدة.
- تنسيق الحركات حسب أجزاء الجسم المطلوبة.

مسالك للفعل:

مفاتيح لحصّة أنشطة حركيّة ناجحة

ينبغي أن يكون **الوقت المخصّص للحصّة** أقرب ما يمكن من الوقت الممنوح للطّفل للنّشاط. فإذا كانت الحصّة تدوم 45 دقيقة فإنّ كلّ طفل ينبغي أن يتحرّك لمدّة 30 دقيقة على الأقلّ.

أزمنة الانتظار في الصّفوف مرفوضة.

صياغة التّعليمات بسيطة.

التّنظيم المادّي يكون قبل وصول الأطفال

تنظيمات بيداغوجيّة عديدة ممكنة:

تسلسل الحركات: المسلك

مثال لمسلك يمكّن من تسلسل الأعمال الحركيّة

التّعليمة: «البحث عن شيء مخفي في الفضاء الخارجي بعد المرور بمسلك مليء بالحواجز.»

يضع المربّي على المسلك «كنوزا» (أشياء صغيرة للالتقاط...) بعدد كاف، مع الإشارة في التّعليمة إلى أنّ كلّ طفل يلتقط منها اثنين. ويمكن لهذا المسار أن يتركّب من:

أطواق موضوعة قريبة من بعضها البعض، والمهمّة المقترحة على الطّفل ترتبط بقدراته الحركيّة الّتي لاحظها المربّي.

عصيّات موضوعة أفقيّا ومتباعدة الواحدة عن الأخرى من الأطواق

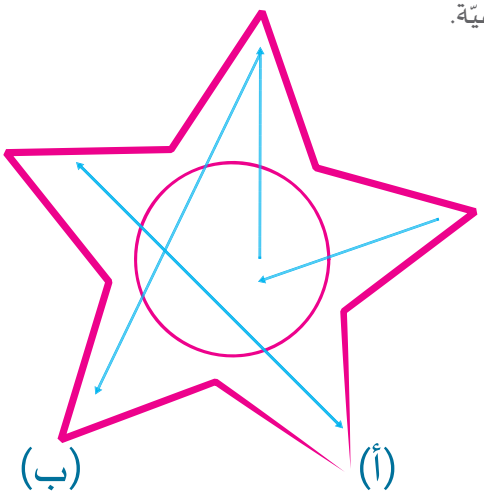
يُدعى الطّفل إلى قطع هذا المسلك مشيا أو قفزا على قدمين أو على قدم واحدة وذلك حسب مرحلة نموّه.

مثال لمسلك:

من ...	الطّفل يمشي مع التّوقّف في وسط كلّ طوق
إلى...	الطّفل يقفز على القدمين وسط كلّ طوق.
بعد ذلك...	الطّفل يقفز على قدم واحدة وسط كلّ طوق.

يمكن إضافة مجموعة من أنصاف الأطواق أو عجلات مثبّتة عموديّا. يُدعى الطّفل إلى الزّحف أو التّنقّل على 4 أرجل. وعلى طول المسلك، يرصد العلب الّتي تحتوي على الأشياء المخفيّة.

مثال لمسلك نجمي[38]



في قاعة الأنشطة يوضع عدد كبير من المسالك التي يشكّل تقاطعها مسلكا نجميّا. يختار الطّفل مدخلا ومخرجا للنّجمة (أ، ب، ج، ...) أو يوزّع المربّي الأطفال على المداخل ويترك لهم اختيار المخرج.

من المناسب الانتباه إلى موقع تقاطع كلّ فروع النّجم حيث ينبغي أن يسمح بمرور عدد كبير من الأطفال في وقت واحد.

بالإضافة إلى كونها تُنمّي قدرات الطّفل البدنيّة، فإنّ هذه الممارسة تُنمّي أيضا مهارات الحياة مثل:

- الانتباه إلى الآخر
- التّصرّف الواعي في الصّراع الاجتماعي (مرور مجموعة من الأطفال من نفس المكان، دون أن يضع أحدهم نفسه أو الآخرين في صعوبة)
- حلّ وضعيّة مشكل متّصلة بالفضاء.

التّنظم في مجموعة:

يمكّن تنظيم المجموعات من إنجاز عدد كبير من الأنشطة بشكل متزامن من أجل هدف مشترك أو من أجل توظيف قدرات حركيّة مختلفة: الرّمي، الجري، القفز...

38. 41 Les parcours en maternelle IEN St Gervais – Pays du Mont-Blanc

مثال لتنظيم رمي الكرات

التّنظيم المادّي: ينتظم 20 طفلا في 4 فرق ويتوزّعون إلى 4 ورشات. عند الإشارة، يغيّر الأطفال الورشة باتّباع بقيّة عناصر الفريق. إعداد شارات حتّى يتعرّف الأطفال على فريقهم.

تعليمات موجّهة إلى مختلف الورشات

قذف الكرة داخل صندوق من الورق المقوّى (بعد الملاحظة، يتمّ زيادة المسافة حسب السّنّ)

الرّمي إلى الأعلى من فوق حاجز.

رمي أكثر عدد ممكن من الكرات خلف خطّ خلال مدّة يتمّ قيسها بالسّاعة الرّمليّة.

رمي كرات من أشكال وكتل مختلفة في طوق.

مبادئ بيداغوجيّة

يعرض المربّي اختيارات متعدّدة حتّى يتحرّك الطّفل ويتطوّر باحترام قدراته الخاصّة.

أمثلة:

النّشاط 1: يختار الطّفل مسافة رميه (تسطير علامات على الأرض)

النّشاط 2: اقتراح حواجز متعدّدة ذات ارتفاعات مختلفة أو علامات على حائط خارجيّ.

النّشاط 3: اقتراح مدد زمنيّة مختلفة والسّماح بمحاولات عديدة.

النّشاط 4: يخطّ المربّي بالطّباشير دائرات ذات أقطار مختلفة والطّفل يختار الوضعيّة التي تناسبه.

يتمّ تكرار نفس وضعيّة اللّعب عدّة أيّام متتالية حتّى يتمكّن الطّفل من تثبيت المهارة الحركيّة الّتي طوّرها.

هيئة المربّي: يلاحظ الطّفل، ويدوّن النّجاحات ويساعد الطّفل بنصيحة مناسبة.

تهيئة تساعد على استقلاليّة الأطفال:

يركّز المربّي الأدوات الّتي لديه في القاعة أو في الخارج بشكل يثير أنشطة حركيّة حرّة ما إن يكتشف الطّفل التّهيئة.

من الضّروريّ توفير وسائل متعدّدة حتّى لا يظلّ الأطفال مشدودين إلى نفس المكان.

أمثلة لوسائل مرسكلة:

- صناديق كرتونيّة كبيرة فارغة
- علب حليب مغسولة.
- أوعية مواد الغسيل منظّفة.
- يمكن للمقاعد والكراسي أن تكمّل الوسائل المستعملة.

الاستغلال الجيّد للفضاء الخارجي:

سواء أنجزت داخل المؤسّسة أو خارجها، فإنّ حصص الأنشطة الحركيّة في شكل ألعاب، تُنمّي قدراتِ الطّفل على التّأقلم مع المحيط الطّبيعي: رمل، تربة، عشب، مساحات غير قارّة...

تستدعي الألعاب التّقليديّة الجماعيّة من الأطفال نشاطا بدنيّا متواصلا وتمنح وضعيّات حركيّة شاملة دون أن تتطلّب كثيرا من الوسائل.

للذّهاب بعيدا:

أمثلة لألعاب الفريق الموسّع[39]

تُمارس هذه الألعاب داخل القاعة أو خارجها. يُمكن لنفس اللّعبة أن يتعاطاها أطفال من سنّ مختلفة، وبذلك تتطوّر الاستراتيجيّات والمهارات الحركيّة .

لعبة ناقلي الأثاث

نقل أشياء مختلفة من جهة إلى أخرى لخطّ، وذلك فرديّا ثمّ في نطاق مجموعات.

لعبة الذّئب والخرفان

المربّي هو الذّئب، والأطفال هم الخرفان يقفزون على المقاعد والكراسي أو داخل علب كرتونيّة... للاختباء.

يُغيّر المربّي أماكن الاختباء لإضفاء المزيد من التّركيب على حركات الطّفل.

1) بداية من روضة الأطفال

القبض على ذيل الثعلب

يحمل كلّ طفل مشبك غسيل مثبّت على ظهره. يكوّن المربّي فريقين، وبالتّناوب يحاكي الفريقان القطّ والفأر، فالقطط تنتزع مشابك أطفال الفريق الآخر. ثمّ تنقلب الأدوار.

الأرانب في الغابة

فريقان أحدهما حول دائرة مرسومة على الأرض والآخر داخلها. يُحاول الأطفال الّذين خارج الدّائرة لمس الّذين بداخلها بكرات ليّنة. فهم لا يستطيعون الدّخول إلى الغابة (الدّائرة) لكن يمكنهم التّنقّل على حافتها. كلّ لاعب تلمسه الكرة (دون أن تنطّ) يخرج بالكرة، ومن تمّت إصابته دون إحداث ألم (الظّهر، البطن، الأيدي، الأرجل) يدخل إلى الدّائرة.

2) بداية من القسم التّحضيري

بركة الماء

تمثّل الأطواق البرك، عند إشارة المربّي «مطر» يقفز الأطفال برجلين مكبّلتين داخل الطّوق سعيا لتجاوز أكبر عدد من البرك (توفير أطواق أكثر من عدد الأطفال). وعندما يقول المربّي «شمس»، يجري الأطفال حول الأطواق دون دخولها. والهدف من اللّعبة هو تغيير التّعليمة بسرعة من أجل إطلاق حركات سريعة ومتناسقة للأطفال.

تنويع : التّتابع في شكل أزواج غير متجانسة يساعد أحد الزّوجين الآخر. يغيّر المربّي التّعليمة – مطر/ شمس، ويقلب أدوار الزّوج: مساير/ قائد.

39. http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/

حقوق الأطفال الصّغار

- حقّ الطّفل في التّعبير بحرّيّة حول كلّ موضوع يهمّه.
- حقّ الطّفل في حرّيّة التّعبير بكلّ أشكال التّواصل وبشتّى الوسائل الّتي يختارها.

المناهـج:

روضة الأطفال

الرّجوع إلى فقرة «تطوير اللّغة الشّفويّة» ص ص 20 إلى 22.

القسم التّحضيري

الرّجوع إلى الفقرة: «الأنشطة اللّغويّة»، وإلى مهارات الحياة «التّواصل»

الرّهانات:

مهما كانت اللّغةُ الأمُّ فإنّ الطّفلَ، ومنذ بداية طفولته يكتسب اللّغة مبكّرا عبر مسار طويل، بفضل تفاعلاته مع الكهول الذين يحيطون به. تتمثّل مهمّة كلّ مربّ في مرافقة الطّفل أثناء محاولاته والانتباه إلى رسالاته الشّفويّة والعمل على استطالتها والمساعدة على جودة النّطق بإدراج مفردات وتراكيب تُغني لغة الطّفل الأولى وتُعينه على التّطوّر.

تنمو الكفايات المتّصلة باللّغة الشّفويّة بشكل يوميّ من خلال كافّة وضعيّات التّعلّم المقترحة على الطّفل. إذ يتعلّق الأمر بالاشتغال على الشّفوي من خلال وضعيّات عاديّة بالقسم طيلة المسار ما قبل المدرسيّ. فاللّغة الشّفويّة يتمّ العناية بها في سياقها انطلاقا من معيش الطّفل اليومي.

يتمثّل رهان السّلوكات اللّغويّة في السّنوات الثّلاثة لمرحلة ما قبل الدّراسة بالنّسبة إلى كلّ طفل في:

- تطوير الرّغبة في التّعبير باعتماد اللّغة الشّفويّة.
- استطالة الرّسالة الشّفويّة حتّى تصبح مفهومة من قبل كلّ كهل من خارج المحيط العائلي.
- فهم آليّة اللّغة الشّفويّة للانتقال إلى اللّغة المكتوبة في القسم التّحضيري.

رهانات السّنة الأولى في الرّوضة:

يأتي الطّفل عند دخوله الرّوضة بزاد لغويّ تشكّل في إطاره العائلي. وسينبثق عن الأنشطة- الّتي ستُعرض عليه في الرّوضة- مجلوبٌ لغويّ من حقول مجهولة لديه. كما ستتطوّر التّراكيب اللّغويّة التي نادرا ما يستعملها الطّفل في الوسط العائلي تطوّرا واضحا. فالمربّي يساعد الأطفال على تملّك المعجم الأساسيّ والصّيغ اللّغويّة الأولى اعتمادا على أشياء وأحداث من المعيش اليوميّ.

يستعمل الطّفل الصّغير نمطا من التّواصل يعتمد في جزء كبير منه على الإشارات وعلى غير اللّفظي وعلى الجملة- الكلمة. وهذا ما يمكّن الأطفال الصّغار من الإفهام بشكل جيّد في سياق محدّد بالمزج بين اللّغة والحركة والمحاكاة. ومع ذلك فإنّه ليس لكلّ الأطفال نفس التّمكّن من لغة التّواصل المذكورة عندما يدخلون روضة الأطفال. فبعض الأطفال يأتون بتجارب أكثر ثراء وأكثر غزارة وتنوّعا لهذا الاستعمال الأوّل للّغة الشّفويّة.
إنّ الدّخول في حوار مع كهل لا ينتمي إلى دائرة العائلة هو في حدّ ذاته تعلّم أساسيّ في الأشهر الأولى من التّنشئة الاجتماعيّة. لذلك فإنّ مضاعفة الحوارات مع عدد أكبر من الكهول يوسّع تجربة الطّفل اللّغويّة.

يتعيّن الإكثار من هذه التّجارب اللّغويّة باقتناص كلّ الفرص في حياة الطّفل داخل المؤسّسة.

إنّ الاشتغال على تعلّمات تيسّر النّموّ اللّغوي عند الطّفل الصّغير، مهمّة صعبة باعتبار اللّغة هي في الوقت نفسه وسيلة تواصل لكلّ الوضعيّات وموضوع تعلّم. سيجد المربّي العناصر الأساسيّة لإعداد برنامج للتّعلّمات، في المنهاج الّذي يسند تأمّله لممارسته المهنيّة.

في هذا المرجعي، نولي أهمّيّة إلى التّنظيم البيداغوجي وهيئة الكهل لتيسير أخذ الكلمة واستطالة الرّسالة وهما **هدفان أساسيّان**. يندرج هذا الموقف الثّابت في الانتباه المستمرّ إلى أخذ الكلمة (من حيث المفردات وتركيب الجملة) وإلى التّلفّظ بكلّ تجربة معيشة ضمن هيئة المربّي المهنيّة. فعليه أن يكون شديد التيقّظ إلى تعبيره اللّغوي الخاصّ به: تخيّر المفردات ودرجة تعقّد الصّياغة وسرعة تدفّق الكلام.

احترام النّصائح التّالية من أجل التّشجيع على أخذ الكلمة

يتمثّل الأمر في إثارة رغبة الطّفل في الحديث والتّبادل والحكي. ولتحقيق ذلك يمكن للمربّي استخدام الأساليب الآتية لتيسير أخذ الكلمة واستطالة الرّسالة، خاصّة عندما يكون الطّفل محترِسا أو تحت سيطرة انفعالاته.

1. حثّ الطّفل على مواصلة أخذ الكلمة بعبارات من قبيل «وإذن...» أو «وبعد ذلك...»، للحصول على مشافهة أطول:
   - طفل : «ألعب مع عمّار»
   - كهل: وإذن؟ بِمَ تلعب؟
   - طفل : ألعب في المطبخ
   - كهل: إذن، ماذا كنت تفعل ؟
   - طفل: نطهو بيضا
2. تجنّب الجمل ذات الفراغات وتفضيل الأسئلة المفتوحة.
3. التّخفيض من سرعة الكلام ومراقبة كيفيّة النّطق.
4. الاستماع إلى كلامك (مسجّلا مثلا) لتحسين كيفيّة النّطق.
5. إتمام كلّ رسالة شفويّة:
   - «تريد الذّهاب ... « مصحوبة بحركة تشير إلى فضاء التّجمّع. يتمّ تعويضها بـ: « تريد الذّهاب للجلوس على المقعد»
6. كذلك، عدم مقاطعة الطّفل وتركه ينهي تدخّله، ثمّ مواصلة القول «أردتَ أن تقول بأنّك جائع؟»
7. الحديث مع الطّفل عن ... (النّظر إليه وجها لوجه، وإقحامه في الحوار بواسطة حركات دقيقة).
8. مخاطبة الطّفل على نفس مستوى قامته.
9. تجنّب الإطالة في الحوار مع الطّفل أمام كامل المجموعة.
10. ترجمة سلوكات الطّفل غير اللّفظيّة إلى كلمات لمساعدته على تملّك لغة الانفعالات.
    - لا يُميّز الطّفل بين درجات الانفعالات: يحسّ بحزن حقيقيّ وبغضب حقيقيّ، مهما كانت أهمّيّة المصدر.
    - لا يستطيع الطّفل الصّغير أن يعود بنفسه إلى الهدوء: فهو يحتاج إلى كلام الكهل المهدّئ والمُواسي.

في القسم الأوّل مع أطفال الثّلاث سنوات: اللّغة أثناء الفعل

عند الالتحاق بالرّوضة يدخل الطّفل في تفاعل لغوي مع الكهل أو مع أنداده وهو يُمارس أنشطته. فكلامه يعضد فعله وينشئ حكاية حول لعبته.

المراحل المفاتيح من أجل حصّة ناجحة:

موضوع الحصّة تمّ تقديمه على سبيل المثال على أن تتمّ ملاءمته وفق السّياق: فهذا التّمشّي يمكن اعتماده في كافّة وضعيّات التّنشيط اللّغوي مع تعديلات في علاقة بالمشاريع الجارية.

ينبغي أن تؤدّي ممارسة المشافهة شيئا فشيئا إلى صياغة مرسلات أكثر طولا. يُدعى الأطفال إلى ذلك كلّ يوم في مجموعات صغيرة.

المراحل	الوصف
ممارسة تقييم تشخيصي منتظم	يمكّن من تحديد حاجات كلّ واحد يستهدف المربّي في بداية مسار ما قبل الدّراسة استطالة الرّسالة الشّفويّة للطّفل. وهو يعدّ لذلك مجموعات متجانسة من أجل ضبط تنظيم بيداغوجيّ جيّد . «قليلو الكلام»: يُعبّر الطّفل بما هو غير لفظي أكثر ممّا يعبّر بالكلام. « متوسّطو الكلام»: غالبا ما تختزل مرسلات الطفل في الجملة- الكلمة. «كثيرو الكلام»[40] : ينخرطون في الحوار بسرعة، ويمتلكون معجما متنوّعا.
ضبط دقيق للهدف اللّغويّ	هدفان لهما الأولويّة: ▪ حمل الطّفل على الكلام ضمن وضعيّة لتعبئة معجم مرتبط بأدوات المطبخ والغذاء. ▪ حثّه على التّعبير شفويّا عن الأفعال. مثال: «إعداد الطّعام» يكون الهدف المُسنَد لمجموعة الأطفال.
تحديد كفاية خاصّة بكلّ فريق يتمّ الاشتغال عليها أفقيّا طيلة اليوم	مثال ذلك، في بداية السّنة: ▪ أخذ الكلمة بالنّسبة إلى «قليلي الكلام». ▪ استطالة المرسلة بالنّسبة إلى «متوسّطي الكلام». ▪ إغناء بنية الجملة البسيطة بالنّسبة إلى «كثيري الكلام».
وضع ورشة موجّهة مخصّصة للكلام أثناء الفعل.	بواسطة ورشة موجّهة في ركن اللّعب، يطلب المربّي من 4 أطفال إعداد وجبة غذاء بعد توفير عدد كاف من أواني المطبخ.
برمجة إعادة ورشة اللّغة طيلة الأسبوع	بحسب تركيبة المجموعات، من الأفضل تكوين مجموعات صغيرة متجانسة حتّى لا يحتكر القادة الكلمة. تكون مجموعات «قليلي الكلام» ذات عدد صغير: 3/4 أطفال. يمكن أن تصل مجموعات «كثيري الكلام» إلى 8 أطفال.
تكييف التّصرّفات المهنيّة	المربّي : ▪ يجلس في نفس مستوى قامة الأطفال. ▪ ينشّط المحاورة ويدعو كلّ طفل عدّة مرّات للحديث. ▪ يعيد مقترحات الأطفال مركّزا على كيفيّة النّطق مغنيا الملفوظ. ▪ لا يجعل الطّفل يعيد ما يقول: يكلّف طفلا آخر للمساعدة على إتمام الملفوظ. ▪ يُواصل الحوار«اليوم قرّرنا إعداد المائدة. لذلك وضعتَ ملاعق حتّى يتناول كلّ واحد الحساء». ▪ يشدّ انتباه الأطفال بجلب وسائل وصور شمسيّة لإثارة اللّغة أثناء الفعل. ▪ يحوّل أفعال الأطفال وتعابيرهم غير الملفوظة إلى كلمات. مثال: «ماذا سنحضّر للأكل؟» ماذا نضع على الطّاولة؟ الملاعق، نعم أنت على حقّ. عمّ تبحث في الدّرج؟ آه، سارّة وجدت سكّينا ... من وجد الصّحون؟ »
تقييم التّعلّمات	يدوّن المربّي كلّ يوم تقدّم كلّ طفل ويعدّل المجلوبات اللّغويّة وفق ملاحظاته. من الضّروريّ أن يخصّص أوقاتا للدّعم والإعادة: اللّعب عدّة مرّات في المطبخ مع «قليلي الكلام».
توقّع مرحلة إعادة الاستثمار	يستطيع الأطفال في أنشطة حرّة إعادة استثمار الألعاب الحواريّة الّتي أنجزوها مع الكهل بكلّ حرّيّة. إذا كان بإمكان المربّي التّصوير، يقوم لاحقا بعرض مقاطع قصيرة مصوّرة من أنشطتهم في ركن الألعاب من أجل تحفيزهم على التّبادل اللّغوي، كلّ يحكي ما فعله. فنحن إذن في مرحلة إعادة التّوظيف. يدرج المربّي شيئا فشيئا أواني جديدة من أجل إغناء المعجم والأفعال.

40. Agnès Florin ; les groupes conversationnels

لغة الاستحضار (في القسم الثّاني من روضة الأطفال):

إذا كان نموّ الكفايات اللّغويّة في القسم الأوّل تُيسّره الوضعيّات التي تسند فيها اللّغةُ الفعلَ، فإنّه من المهمّ في العام الثّاني تطوير اللّغة من خلال وضعيّات استحضار أفعال أو أحداث ملاحظة أو معيشة.
وتتمثّل وضعيّات الاستحضار في إعادة حكاية سمعها أو حدث شارك فيه (مثال ذلك : جولة) أو التّبادلات حول مشروع سينجز لاحقا.

«هي وضعيّات أساسيّة للعيش معًا، حيث يتقاسم الأطفال انفعالا». واستعادةً للمثال الذي ذكرته فيفيان بويس Viviane Bouysse، يمكن استحضار حصّة الأنشطة الحركيّة لليوم السّابق بالقول «أتَذْكر عندما انزلقتَ هنا بالأمس؟» ويُواصل المربّي مُجيبا في لغة استحضار، «بالأمس، انزلق رائد في قاعة الأنشطة الحركيّة». يتعلّق الأمر بوضعيّات تؤسّس لتماسك المجموعة، إضافة إلى نشوء ثقافة متقاسَمة انطلاقا من أعمال لغويّة مشتركة.

توفير مناخ من الثّقة للطّفل هو شرط ضروريّ كي يساهم بشكل فاعل في ورشة اللّغة، علما وأنّ الطّفل الّذي ينصت دون أخذ الكلمة هو أيضا نشط، فهو يخزّن المعجم والقوالب اللّغويّة ثمّ يستعيدها في وقت لاحق. لا ينبغي أن يتحوّل تشجيع الطّفل من قبل الكهل على المشاركة وإن كان بأسلوب لطيف، إلى ضغط كبير موجّه إليه.

نصيحة: المربّي منتبه إلى ظروف سير الورشة

- الأطفال يستقرّون في الفضاء بشكل مريح.
- الوسائل متوفّرة بعدد كاف.
- ظروف الاستماع متوفّرة (تكون الورشة في فضاء من القاعة بعيد عن الفضاءات الأكثر ضجيجا مثل ركن المستودع).
- المربّي يكون مبتسما، ودودا يقبل بلطف كلّ أخذٍ للكلمة.
- المربّي يترجم لفظيّا كلّ ردّ فعل غير لفظي.

بعض الوضعيّات الميسّرة التي تُمكّن من إنتاج كلام الاستحضار:

نعيد تذكّر:

- قصص تمّت قراءتها أو حكيّها،
- أحداث من الماضي القريب، بالنسبة إلى الأطفال الذين تغيّبوا، انطلاقا من صور ملتقطة أو من محاولات لرسوم بيانيّة.

نستغلّ وضعيّات ضمن مشروع:

- جولة أو إنتاج يدوي أو إنتاج زائل ...
- معلّقات تمّ إنتاجها في ورشة.
- تجارب منجزة في ورشة البحث. مثال ذلك: كيفيّة الحصول على توازن كفّتي ميزان؟

تستدعي هذه الوضعيّات الاقتراب من اللّغة المكتوبة: التّكلّم بضمير الغائب، استعمال عبارات دالّة على الزّمان....

لأجل استعمال لغة السّرد تلك، من الضّروريّ أن يكون الطّفل قد استمع إلى قصص، ينبغي له أن يكون قادرا على إعادة استعمال القوالب التي استمع إليها في القصص.

ينتقل المربّي(ة) من الإسناد الاجتماعي العاطفي لبعث الثّقة الضّروريّة في النّفس في المحاولات الأولى لأخذ الكلمة، إلى متطلّبات ديداكتيكيّة تُعزّز التّفكير والوعي حول استعمال اللّغة. يتصرّف المربّي دون تسرّع ووفق القدرات اللّغويّة لكلّ طفل خوفا من الانزياح نحو تعلّم مغرق في الشّكليّة. فالهدف الأساسيّ يبقى أن ينتج الطّفل في هذه السّنّ رسالات تزداد تدريجيّا في الطّول ويستظهر فيها العبارات الدّالّة على الزّمان والمكان.

مقطع لغوي فيه استحضار: في القسم الثّاني من روضة الأطفال و بالكتّاب:

الكفايات العامّة:

- تطوير قدرة الطّفل على الاستماع والتّكلّم.
- جعل الطّفل قادرا على العيش مع الآخرين والتّواصل معهم.
- إغناء رّصيد الطّفل اللّغوي.

الأهداف:

- الإخبار عن وضعيّة معيشة مع التّأكيد بشكل دقيق على التّعاقب والتّزامن.
- ترتيب صور شمسيّة أو رسوم متتالية.
- استعمال روابط زمنيّة ملائمة (بعد ذلك، عندما، قبل، بعد ...) في السّرد.

سير مقاطع تعليميّة:

- المقطع 1: سرد الوضعيّة: سرد أحداث حصّة الألعاب الجماعيّة الصّباحيّة.
- المقطع 2: إعادة صياغة الإنتاجات.
- المقطع 3: تقييم متبادل (بين الأطفال) والعمل بالتّعديلات المقترحة على عمليّة السّرد.
- المقطع 4: العرض أمام الأولياء (غاية المشروع)

التّنظيم المادّي:

ينشّط المربّي مجموعات محدودة العدد ومتجانسة.

مراحل الإنجاز	الحصّة 1 : سرد الوضعيّة		
توزيع الفرق	«قليلو الكلام»[41] من 4 إلى 5 أطفال 15 دقيقة	«متوسّطو الكلام» من 5 إلى 7 أطفال من 20 إلى 30 دقيقة	«كثيرو الكلام» من 7 إلى 8 أطفال من 20 إلى 30 دقيقة
توضيح المشروع للأطفال	يطلب المربّي من الأطفال أن يسردوا ما عاشوه صباحا خلال حصّة الأنشطة الحركيّة	سرد سير حصّة ألعاب حركيّة جماعيّة: كأنّهم يحكونها إلى أوليائهم الّذين لم يشاهدوا الحصّة.	إملاء على الكهل سير حصّة الأنشطة الحركيّة، لكي يكتبها على كرّاس الحياة بالقسم.
وضع الأطفال في نشاط	يكون السّرد في البداية فرديّا: يمكّن المربّي كلّ طفل من الكلام. يسأل المربّي الأطفال حول مختلف مراحل الأنشطة بالاستعانة بصور أُخِذت خلال النّشاط الحركي.	يطلب المربّي من الأطفال شرح سير الحصّة بشكل جيّد حتّى يفهم أولياؤهم الّذين لم يشاهدوا الحصّة، اللّعبة. يُسجّل المربّي النّصّ الذي اقترحه الأطفال وتحت إملائهم.	يقترح المربّي الصّور الشّمسيّة ويطلب من الأطفال ترتيبها. ويدعوهم إلى الانتباه عند إعادة قراءة النّصّ للتّثبّت من أنّ الأولياء الّذين لم يشاهدوا الحصّة يفهمون اللّعبة. ثمّ يقترح الأطفال التّعديلات ويعلّلونها.
الإسناد	يستعيد المربّي البناء السّردّي بطرح أسئلة من قبيل: أين، متى، مع من، ماذا جرى؟...	يتمّ إحضار الصّور إذا كان ذلك ضروريّا من أجل مساعدة الأطفال على الكلام وتذكّر ترتيب الأنشطة. ترتّب الصّور ترتيبا زمنيّا بمساعدة الكهل.	يطلب المربّي من عديد الأطفال إيجاد الكلمة أو القالب الملائم للنّصّ المكتوب. ويدعم بفضل التّقييم الإيجابي مقترحات المتردّدين منهم.

41. Cf. Agnès Florin ; groupes conversationnels

معايير النّجاح	- يأخذ الكلمة ويبقى في حالة استنفار حول الموضوع - ينخرط في منطق الحوار. - يستحضر الأنشطة الحركيّة مرتّبة.	- ينتظر دوره في الكلام. - يستحضر حصّة الأنشطة الحركيّة مرتّبة. - يكوّن جملا بسيطة وسليمة المبنى.	- يأخذ دوره في الكلام. - يساهم في تكوين الجمل. - يكيّف سرعة الإملاء مع كتابة الكهل. - يستحضر الأنشطة الحركيّة مرتّبة - ينتج جملا مركّبة.
الامتداد	في نهاية الحصّة يقترح المربّي على الأطفال أن يسجّلوا كلامهم.	في نهاية الحصّة يسجّل المربّي سرد الأطفال إذا أمكن له ذلك.	يقرأ المربّي أمام كلّ الأطفال النّصّ المنتج.

مراحل الإنجاز	**الحصّة 2 : تحسين الإنتاجات لسردها على الأولياء**		
التّقسيم	قليلو الكلام	متوسّطو الكلام	كثيرو الكلام
الهدف	الرّوابط الزّمنيّة: قبل، بعد، في النّهاية...	الانخراط في إعادة الصّياغة.	التّثبّت من معطيات نصّ
سير النّشاط	يقترح الكهل صورا شمسيّة غير مرتّبة للحصّة ويدعو إلى ترتيبها. يعيد الأطفال التّرتيب الزّمنيّ للصّور .	يقترح المربّي عليهم الاستماع إلى تسجيلهم السّابق و تعديل أقوالهم حتّى يفهم الأولياء بشكل أفضل. ينشّط المربّي الورشة بطرح أسئلة مثل «هل سيفهمون أنّنا كنّا خارج القسم؟»	انطلاقا من النّصّ المملى سابقا يطرح المربّي، أسئلة حول الخرجة ويطلب من الأطفال التّثبّت من أنّ الإجابات موجودة في النّصّ. وفي غياب ذلك يقترح الأطفال تعديلات أو إضافات...
معايير النّجاح	يعيد الطّفل بناء الحصّة وفق تسلسل زمنيّ بمساعدةٍ أو من دونها.	ينخرط الطّفل في إعادة الصّياغة مقترحا قوالب جديدة أو طارحا أسئلة حول المعنى.	▪ يحفظ النّصّ المملى. ▪ يربط بين السّؤال وجمل النّصّ. ▪ يقدر على كشف العناصر النّاقصة في سرد الخرجة.

الحصّة 3
التّقييم من قبل الأنداد، وأخذ التّعديلات المقترحة على السّرد بعين الاعتبار (ضمن المجموعة الكبرى)

- في وقت التّجمّع مع كافّة الأطفال، يقرأ المربّي النّصّ الّذي أنتجه فريق «كثيرو الكلام» ويسأل بقيّة الأطفال إن كان النّصّ مكتملا أم لا، بطرح أسئلة : أين، متى، مع من، ماذا يحدث...؟
- يتمّ الاستماع إلى تسجيل «متوسّطي الكلام»، ويسأل المربّي إن كان الأولياء سيفهمون أم لا.
- يرسم الأطفال في ورشة مختلف مراحل الحصّة بالاستعانة بالصّور الشّمسيّة أو من دونها. يكون المربّي قد دعا مسبقا إلى ذكر المراحل شفويّا، طالبا ذلك من «قليلي الكلام» خاصّة، والّذين سيتلقّون العون من قبل بقيّة الأطفال.

الحصّة 4
عرض غايات المشروع للأولياء (مع العائلات)

يتمّ عرض الرّسوم واستدعاء الأولياء للاستماع أثناء أوقات الاستقبال أو الانصراف إلى الإنتاج الجماعي المسجّل ولقراءة النّصّ الجماعي مكتوبا على لافتة كبيرة. يدعو المربّي طفلا ليشرح للأولياء العمل المنجز.

في القسم التّحضيري: اكتشاف تقطيع سلسلة الكلام

هذا النّمط من الأنشطة في القسم التّحضيري مبرمج انطلاقا من الثّلاثي الثّالث

يصبح الكلام الشّفوي موضوعا للدّراسة. يكتشف الطّفل الخصوصيات الصّوتيّة للّغة.
تسمح الأنشطة للأطفال بالانطلاق في مجال ملاحظة اللّغة الشّاسع.
من المهمّ التّأكيد على أنّ هذه الاكتشافات لا تخضع ضرورة للتّدرّج من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا لأنّ لغة الطّفل الشّفويّة لا تتطوّر بدورها بهذا الشّكل.

ترتبط برمجة الأنشطة بالمشاريع التي هي بصدد الإنجاز، ويبقى أخذُ الكلمة بالقسم التّحضيريّ شديدَ التّفاوت بين الأطفال حسب تردّدهم على فضاءات التّنشئة الاجتماعيّة أو اقتصارهم على فضاء حصريّ هو الوسط العائليّ.

من المهمّ تخصيص فترات استماع حقيقيّة من أجل تطوير الكفايات الضّروريّة لدى الأطفال :

- فهم الآخر.
- احترام الدّور في أخذ الكلمة.
- متابعة التّبادلات.
- الوجاهة عند المحاججة.

يتعلّم الأطفال خلال هذه الحصص كيف يكونون منتبهين إلى مشافهة رفيقهم دون مقاطعته.

تمشّيات بيداغوجيّة قابلة للتّطبيق طيلة السّنة:

في نهاية المسار ما قبل المدرسي (القسم التّحضيريّ)، من الممكن توجيه الأطفال نحو اكتشاف الجملة.

يسمح فهم كيفيّة اشتغال اللّغة الشّفويّة باكتشاف مفاهيم الجملة والكلمة والمقطع. وستفتح هذه المكتسبات الطّريق إلى فهم اشتغال المكتوب.

تعرّف الجملة:

- يعيد المربّي(ة) قراءة قصّة معروفة، ويقرع الأطفالُ على أداة (عصيّة، دفّ، ...) عند نهاية كلّ جملة.
- يعيد الأطفال صياغة القصّة، جملة تليها جملة، ضمن مجموعات صغيرة.
- يتمثّل نشاط آخر ضمن مجموعة مضيّقة في استحضار قطعة شعريّة بعدّة أصوات (تقطيعها جملة جملة).
- يتلفّظ الأطفال بجملة بعدّة أصوات. إثر بعض المحاولات نحصل دون شكّ على تقطيع للكلام وفق كتل ذات معنى.

التّقطيع إلى كلمات:

الإملاء على الكهل: عندما يصدر إنتاج نصّ عن الكهل الّذي يكتب أمام المجموعة، يكتشف الطّفل كلّ الإكراهات:

- الانتقال من الشّفويّ إلى المكتوب (إكراهات لغويّة، معجميّة...).
- احترام الإكراهات الخاصّة بالمكتوب المنتج (بنية الحكاية، مؤشّرات زمنيّة ...).

يؤدّي هذا الاكتشاف للإكراهات الكتابيّة إلى اهتمام خاصّ بالطّريقة التي ينتقل بها الشّفويّ إلى الكتابيّ.

- يطلب المربّي من الأطفال تعديل تدفّق الكلام حسب سرعة الإنجاز لدى الكاتب، ويفرض الإملاء كلمة كلمة.
- يفرض المربّي التيقّظ إلى الصّياغة (التّكرار، ضمائر العودة، المقارنة...).
- يبدي احتراما لقواعد الرّسم (هنا أضع «ة» لأنّ...).
- يعيد المربّي قراءة النّصّ المكتوب عدّة مرّات.

تقطيع الكلمات إلى مقاطع:

مثال 1 للّعب بالكلمات

- حذف المقطع الأوّل، حذف المقطع الأخير.
- قلب المقاطع.
- البحث عن كلمات تبدأ بنفس المقطع:

✓ في الدّور الأوّل، يبحث كلّ طفل عن كلمة تبدأ بالمقطع الّذي يعطيه المربّي.

✓ في الدّور الثّاني، يعيد الطّفل كلمة سمعها في الدّور الأوّل.

✓ في الدّور الثّالث، يختار الطّفل كلمة قد استمع إليها ويعوّض المقطع الأوّل من الكلمة المتلفّظ بها بمقطع آخر يقترحه المربّي.

مثال 2

- المقطع المختار في البداية : « بَ »
- يقترح الأطفال: بدأ، برك، بنى، بقرة،...
- في الدّور الثّاني، يكرّر الطّفل كلمة لم يقترحها. وفي الدّور الثّالث، يغيّر المقطع الأوّل بمقطع مقدّم من قبل الكهل «سا »
- «رامي» تصبح «سامي»، ...

ملاحظة: يمكن لكلّ مدرّس أن يبتكر ألعابا جديدة وأن يتبادلها مع بقيّة المربّين في المؤسّسة.

الأنشطة اللّغويّة (للفعل أو الاستحضار) تُهيّئ بفضل الإنصات الجيّد لبناء جسور متينة تنقل من الشّفويّ إلى الكتابيّ.

للتّقدّم أكثر... تنويع الأنشطة اللّغويّة:

أمثلة لمقترحات منجزة في أقسام التّربية قبل المدرسيّة:

النّشاط والمجال	كمبوت التّفّاح اللّغة في سياق وضعيّة
المستوى المستهدف	روضة الأطفال
تقديم	ينبغي أن يساعد هذا النّشاط على أخذ الكلمة في فريق ضيّق. يسمّي الأطفال أدوات تنتمي إلى مجال الطبخ ويصفونها. يسرد الأطفال أحداثا انطلاقا من صور شمسيّة.
التّنظيم البيداغوجي ورشة مخصّصة لقليلي الكلام	فريق: التكفّل بفريق من 3 إلى 5 أطفال من «قليلي الكلام» وفق الأواني المتوفّرة، وليس ضروريّا تكرار الورشة مع بقيّة الأطفال. الزّمن: حصّة ذات 15 دقيقة الهدف: الجرأة على أخذ الكلمة في فريق مضيّق. الكفايات المنتظرة: ▪ أخذ الكلمة أمام فريق مضيّق. ▪ تسمية أدوات تنتمي إلى عالم المطبخ ووصفها. ▪ استعمال أفعال دالّة على الحركة. ▪ وصف أعمال انطلاقا من صور. ▪ شرح ما تمّ القيام به وحكيه.

حصص 1، 2، 3 اللّغة في إطار الفعل	حصّة 1: اكتشاف لافتة معلّقة حول طريقة الطبخ: ملاحظةُ لافتة بها كتابةٌ وصورٌ تتضمّن تفاصيل حول طريقة إعداد كمبوت التّفّاح. وضع فرضيّات حول اللافتة: لمَ تصلح؟ ماذا نرى؟ وصف محتوى الصّور: تسمية الأواني، الأعمال، المكوّنات... التي نعرفها. يُوفّر المربّي المعجم النّاقص. اقتراح المشروع: «لماذا هذه المعلّقة؟ نحن بدورنا سنصنع الكمبوت» التّعبير عن ذوقه في علاقة بالكمبوت (المذاق،...) حصّة 2: ضبط قائمة المشتريات يتمّ مسبّقا إعداد صور لكلّ المكوّنات والأواني الضّروريّة. يذكّر الأطفال بما قيل في الحصّة السّابقة. ▪ إبراز الحاجة لكتابة قائمة في المشتريات. ▪ وضع القائمة انطلاقا من الصّور في المعلّقة. ▪ على إثر إعداد القائمة، عرض الصّور الواحدة تلو الأخرى من قبل المربّي للمصادقة على القائمة أو تعديلها. ▪ ألعاب لغويّة: تكون كلّ الصّور مقلوبة، وبالتّناوب يقلب كلّ طفل واحدة منها ويسمّي ما فيها، فإذا نجح يحتفظ بالصّورة أمّا إذا أخفق فيعيد وضعها مع الصّور. حصّة 3: إعداد الكمبوت ▪ انطلاقا من الصّور، إعداد ما يلزم والتّثبّت من المشتريات. ▪ في فضاء المطبخ داخل المؤسّسة، يتمّ تقشير التّفّاح وتقطيعه وطهيه. ▪ رحي الكمبوت أمام الأطفال والسّماح لهم بالمحاولة، ▪ في كلّ مرحلة، يُعبّر الأطفال شفويّا عن الأعمال ويُصوّر المربّي الأطفال وهم يعملون.
حصّتا 4 و5 الكلام في وضعيّة استحضار	حصّة 4: إنجاز معلّقة لوصفة ▪ ملاحظة الصّور المنجزة في الحصّتين 3 و4: يتعرّف الطّفل إلى صوره ويُعبّر تلقائيّا عن الأعمال المنجزة. ▪ عرض المشروع: سنشرح للقسم كيف قمنا بالعمل. ▪ ترتيب الصّور ترتيبا زمنيّا مع الأطفال. ▪ كتابة مراحل الوصفة بالإملاء على الكهل. حصّة 5: عرض المعلّقة أمام أطفال القسم. خلال وقت التّجمّع، يعرض الأطفال معلّقتهم.
حصّتا 6 و7 إعادة التّوظيف	حصّة 6 : إنجاز لعبة لوتو loto في البداية ضمن نشاط موجّه ثمّ في نشاط شبه موجّه خلال اليوم. الهدف: إعادة توظيف المعجم في وضعيّة لعبيّة: يسمّي مسيّر اللّعبة البطاقة الّتي يقلبها واللاّعب المعنيّ يعرّف بنفسه. الوسائل: صور للمكوّنات، الأواني، أفعال حركة. حصّة 7 : لعبة الأحاجي انطلاقا من صور الأواني والمكوّنات والأعمال والوصفة، توقّع ما في الصّورة الّتي أمام الأطفال من خلال وصفها. إعداد نسختين من كلّ صورة.
حصّة 8: مجلوب ثقافي	حصّة 8: في علاقة بالتّفّاح اكتشاف كتب تتناول موضوع التّفّاح (وثائقي، كتاب مصوّر): ▪ ترك وقت للتّصفّح ثمّ التّعبير شفويّا : عمّ تتحدّث هذه الكتب؟ ▪ التّعليق على الصّور. ▪ انطلاقا من صور الكتاب، وضع فرضيّات من أجل اكتشاف معارف جديدة.

النّشاط والمجال	اللّعب بالدّمى المحرّكة بالأصابع مسرح عن طريق الدّمى المحرّكة بالأصابع اللّغة الشّفويّة: تطوير مرسلات متزايدة التّركيب.
المستوى المستهدف	قسم 4 سنوات القسم التّحضيري (بداية السّنة)
تقديم	يرتكز هذا النّشاط على الاستعمال المزدوج للقصص المصوّرة والدّمى المحرّكة بالأصابع. يحثّ هذا النّشاط الأطفال على أخذ الكلمة بواسطة شخصيّات افتراضيّة.

التّنظيم البيداغوجي	فريق: من 5 إلى 6 أطفال حسب الأدوار المتاحة. يتمّ تكرار النّشاط عدّة مرّات خلال السّنة حتّى يشارك كلّ الأطفال في العرض. الأهداف: ▪ استطالة الخطاب ▪ تسلسل عديد الجمل ▪ الاتفاق مع بقيّة الأطفال من أجل إعادة إنتاج حوار. معايير النّجاح: ▪ يعيد الطّفل إنتاج جمل بسيطة. ▪ يعيد الطّفل إنتاج جمل مركّبة. ▪ يرتجل الطّفل أثناء الحوار من أجل التّكيّف مع الآخر. سير النّشاط على عدّة حصص: الحصّة 1: العرض مع معالجة الدّمى: تسميتها، وصفها. الحصّة 2: يقترح المربّي قراءة ممسرحة للقصّة المصوّرة وهو يعرض الصّور ويلعب بصوته لإبراز الفترات الهامّة في السّرد ومختلف الشّخصيّات. مع الأطفال، يعيّن المربّي الدّمى التي تُمثّل شخصيّات القصّة المصوّرة، من بين مجموعة الدّمى. يقوم الأطفال بلعب أدوار الحكاية، ويُساعدهم المربّي على إغناء حوارهم بالرّجوع إلى نصّ القصّة. الحصّة 3: قراءة بداية قصّة مصوّرة جديدة: يبتكر الأطفال نهاية القصّة وهم يلعبون بالدّمى. الحصّة 4 و5: قراءة القصّة كاملة ولعب أدوارها. يلعب الأطفال الأدوار ويستمعون إلى القصّة مقدّمةً من قبل أطفال آخرين، ويتحاورون إلى أن يتّفقوا على الحوار النّهائي بين الشّخصيّات. يسند المربّي هذه الحوارات بإغناء الملفوظات بعناصر لغويّة مأخوذة من القصّة. عرض المسرحيّة أمام بقيّة الأطفال في القسم مع الأخذ في الاعتبار التّعديلات المقترحة. تخصيص وقت للعرض أمام الأولياء.

النّشاط والمجال	مسرح العرائس لعبة مسرحيّة. تحويل المكتوب إلى منطوق
المستوى المستهدف	القسم التّحضيري
التّقديم	هو نشاط ينبغي أن يساعد الأطفال الأكثر انكماشا على أخذ الكلمة. على الأطفال أن يُمسرحوا قصّةً مصوّرة من أجل عرضها لاحقا أمام بقيّة أطفال القسم التّحضيري.
التّنظيم البيداغوجي	فريق: من 5 إلى 6 أطفال حسب الأدوار الممكنة. يكرّر النّشاط عدّة مرّات خلال السّنة حتّى يشارك كلّ الأطفال في العرض. الأهداف: انطلاقا من قصّة معروفة لدى الأطفال: ▪ التّعرّف إلى الشّخصيّات وأحداث الحكاية وتحويل النّصوص إلى حوارات. ▪ لعب دور أحد الشّخصيّات. ▪ حفظ الأقوال المرتبطة بالشّخصيّة التي اختارها. «المهامّ الشّفويّة المدرسيّة ودراسة المشافهة الأدبيّة وكيفيّة اشتغال اللّغة الشّفويّة، مثلما يبدو لنا، لها هدف موحّد وهو إعداد الطّفل للتّفاعل في المجتمع[42] » معايير النّجاح ▪ يعرف الطّفل نصّه. ▪ يقرأ الطّفل النّصّ. ▪ يرتجل الطّفل إن لزم الأمر. الحصّة 1: اكتشاف القصّة المصوّرة، قراءة الرّسوم وتحويل القصّة إلى حوار. إملاء الحوارات على الكهل من أجل حفظ النّصّ المنتج جماعيّا. الحصّة 2: إعادة قراءة النّصّ المملى في الحصّة السّابقة ومقارنته بنصّ المؤلّف من أجل التّعرّف على المعلومات النّاقصة. الحصّة 3 و4: التّدرّب على لعب أدوار شخصيّات القصّة باعتماد الحوارات المنتجة. الحصّة 5 و6: إعداد الدّمى (القصّ والتّلوين ...). الحصّة 7: لعب الأدوار باستعمال الدّمى. الحصّة 8: تعلّم استعمال إطار مسرح الدّمى. الحصّة 9: لعب الأدوار أمام بقيّة الأطفال. الحصّة 10: لعب الأدوار أمام الأولياء. تصوير عروض الأطفال المسرحيّة من أجل تزويد ورشات اللّغة في ما بعد.

42- « Quelles connaissances de la langue orale est-il nécessaire d'enseigner ? », AndréTricot

الجذاذة عـ20ـدد: تصميم وحدة تعلّم في الإيقاظ العلمي وإنجازها

حقوق الأطفال الصّغار:

- فرص لتعلّم التّعاون والمساعدة والتّقاسم.
- فرص للتّعلّم بالممارسة.

المقاطع المقدّمة في الأسفل منجزة في روضة الأطفال وفي القسم التّحضيريّ و الكتّاب تصلح كمثال لبناء مشاريع مخصّصة للإيقاظ العلمي.

المشروع الأوّل: نقل المواد من وعاء إلى آخر

الرّهانات:

يندرج المشروع ضمن اكتشاف العالم، ويشتغل أيضا على الأنشطة الحركيّة الدّقيقة والتّركيز، ويوفّر مكانا للنّشاط اللّغوي. ما يهمّ أكثر، هو وضع الطّفل في وضعيّة ملاحظة وطرح الأسئلة وإجراء التّجارب إلى أن يحقّق درجة من العقلانيّة حول خصائص المادّة. وما يهمّنا في هذا التّمشّي هو البحث وما يستوجبه من مسار محفوف بالمحاولات والأخطاء والتّحليل الفرديّ والجماعي وبالتّعاون. وهي فرصة للاقتراب من أفكار الآخرين التي يصعب إدراكها في هذه السّنّ.

التّنظيم المقطعي:

تقترح هذه الوحدة بشكل أساسيّ ورشات مستقلّة يتمّ إنجازها تدريجيّا مع الأصغر سنّا، وفي كل مرّة تخصّص وضعيّة للغة الشّفويّة. تكون الحصص متباعدة (أسبوع على الأقلّ) حتّى يستعيد الأطفال دون ملل هذه الأنشطة التي يستمتعون بها عادة.

الأهداف المنشودة:

- تجريب أدوات وآثاروأحجام...
- انتقاء الأشياء الّتي تنقل السّميد
- مجابهة مفهوم الحجم
- هيكلة المكتشفات خلال نّشاط اللّغة.
- التّطوّر في اتّجاه عقلانيّة أكثر.
- ترتيب الأعمال الّتي تؤدّي إلى الهدف المنشود.

الفترات القويّة في الحصّة

1. اكتشاف الموادّ والأدوات
2. الاستجابة للتّحدّيات
3. هيكلة الإجابات

وصف لثلاثة أمثلة في روضة أطفال مع أطفال سنّهم 3 سنوات

1. اكتشاف الأدوات

المثال الأوّل للأنشطة «بأيدينا :

يُمارس الطّفل منفردا في فضاء مخصّص للأنشطة العلميّة

الأدوات: أوان خشبيّة أو بلاستيكيّة مملوءة سميدا. ويتمّ داخلها إخفاء قطع مختلفة الأنواع ملصقة بالآنية: ورق كرتوني متموّج، ورق ألمنيوم، ورق بلّوري ...

التّعليمة: «انتبه إلى السّميد، فلا ينبغي أن يخرج من الآنية، حاول أن لا تسكب منه تحت الطّاولة أو على الأرض...»

الإنجاز: هذه الورشة دعوة إلى الاستكشاف حيث تحضّ على الفضول واللّمس. كما أنّ التّعليمة مفتوحة جدّا: ينخرط الأطفال في التّمشّي التّجريبي بِحرّيّة. مثال ذلك:

- يحدثون حفرا.
- يبحثون عن أشياء صغيرة.
- يخفونها من جديد.
- يمرّرون السّميد بين أصابعهم.
- يُكوّنون كثبانا ومسالك ...

الحصيلة: الطّفل يتفاعل ويشعر ويلاحظ ويحلّل ويتخيّل ويخطّط ويجمّع ويقيس ويعبّر عن مكتشفاته وعوالمه.

المثال الثّاني للأنشطة «أدوات في متناول الأطفال»:

الوسائل:

أدوات تترك أثرا مثل الفرشاة والمكنسة والمشط والقلم....

أدوات تنقل مثل الملعقة المسطّحة والمقعّرة وملعقة الحساء الصّينيّة وعلبة ياغورت

التّأطير من قبل الكهل:

- يذكّر بظروف البحث، طفل واحد أمام وعاء: «لا تسكب السّميد...»
- يلتقط صورا لمختلف الأعمال.
- يستعمل الصّور لتنشيط ورشة لغة حيث يكون الهدف هو في نفس الوقت إغناء معجم الطّفل اللّغوي (حفر، اكتشاف، نقل، ...) والحثّ على استعمال ملفوظات شفويّة للتّعبير عن نيّتهم (سطّرت طرقات، حفرت بئرا...)
- يحضّ الطّفل على الذّهاب بعيدا: «هل يمكنك أن تحفر كثيرا من الحفر ؟»، «هل يمكنك استعمال الشّوكة ؟»

المثال الثّالث للأنشطة «الاستجابة للتّحدّي: ما هي الأدوات لملء قارورة؟»:

الوسائل:

يُكمل المربّي الوسائل بزيادة أوعية من أحجام مختلفة.

التّعليمة: «اِختر وعاء واملأه، عندما تُكمل يمكنك إفراغه وأخذ وعاء آخر».

تستجيب هذه التّعليمة للرّغبة في الإنجاز وللمتعة الحركيّة (الملء، الإفراغ، رؤية المادّة تنتشر على رقعة واسعة...). يختبر الأطفال الأدوات قبل أن ينتقوا أفضلها.

سير العمل في الورشة:

يُثير المربّي حوارا بين الأطفال من أجل تنظيم أفكارهم بعد العمل.

«ما هي الأداة الّتي استعملتموها لملء القارورة ؟». «لماذا لم تأخذوا هذه أو تلك؟»

يُعلّق الأطفال على صور الورشة فيعبّرون ويتبادلون انطلاقا من وضعيّات معيشة. ويفهمون الظّاهرة المكتشفة حدسيّا: كلّ أداة تترك أثرا، وهي تنقل السّميد أو لا تنقله، هذا الطّفل لا يستطيع ملء قارورته لأنّه لا يملك ما يكفي من السّميد...

معايير كسب التّحدّي:

يتمّ كسب التّحدّي ما أن يكون الأطفال قادرين بمرافقة المربّي على ترتيب الصّور من أجل عرض كيفيّة إنجازهم للمهمّة لِـ:

- ملء وعاء
- التّخلص من الأدوات الّتي لا تصلح للسّكب.
- تكون لديهم القدرة على إعادة ما أنجزوه بالتّعليق على أعمالهم.

تسليط الأضواء على ثلاثة أمثلة في روضة أطفال والكتّاب مع أطفال 4 سنوات

مثال أوّل لوضعيّة

الوضعيّة الأولى: ضمن أزواج في الفضاء المخصّص للأنشطة العلميّة

الأهداف:

- الانتباه إلى تعليمات شفويّة تزداد تعقيدا وفهمها.
- اكتساب اللّغة وإعادتها على طفل آخر.
- اختبار موادّ مختلفة بأدوات متماثلة.
- اختيار الأدوات والتّقنيات الأكثر تلاؤما.

يعالج الأطفال الماء أو السّميد أو العدس بوسائل متماثلة. ويتمثّل الأمر في ملء وعاءين مختلفين بمحتويين مختلفين. عندما يملأ زوج الوعاءين يفرغهما ويختار آخرين. تكون هذه الورشات مستقلّة.

لماذا التّجريب في ثنائيات؟

من أجل مواجهة الرّأي مع الرّأي الآخر. ولتوظيف أدوات تجريب بعد النّقاش مع الآخر: «أنت تُمسك القارورة وتُميلها وأنا أملأها بالملعقة».

الأدوات: يكمّل المربّي الأدوات بإضافة أوعية من أحجام مختلفة.

ورشة اللّغة: تنجز في إطار النّشاط عندما يتبادل الطّفل مع شريكه، ثمّ في ورشة اللّغة حيث يفسّر كلّ زوج كيف أنجز المهمّة (لغة الاستحضار). ويكون المربّي هنا حريصا على التّلفّظ بوصف الأعمال وترتيبها الزّمنيّ.

المثال الثّاني: يستبق الطّفل تجاربه

التّعليمة: للثّنائيّ قائمة الوسائل المصوّرة.

التّحدّي 1:

يعرض المربّي التّحدّي «لا يمكنكم اختيار سوى أداتين في نفس الوقت من أجل استعمالهما لملء القارورة على التّوالي بالماء ثمّ بالعدس «. يختار المربّي لكلّ ثنائيّ آنية من حجم مختلف. ويُحيط الأطفال على الورقة الأدوات الّتي يرغبون في استعمالها، ويعرضونها على المربّي قبل الذّهاب لجلبها.

ماذا يفعل الطّفل؟

يستبق أعماله، يحدّد العلاقة بين خصائص الأدوات وأبعاد الإناء، ويستبق التّسلسل الزّمني للأعمال وهو يُمارس ويُكرّر ويُغيّر فرضيّاته.

اللّغة عند تقييم الأعمال:

عند التّعليق على الصّور، يعي الأطفال حدسيّا بالظّاهرة المكتشفة: «يمكن استعمال الملعقة المثقوبة مع العدس ولا يمكن ذلك مع السّميد لأنّه يمرّ من الثّقب، والآلة الماصّة لا تشتغل إلاّ بالماء ...»

في القسم التّحضيري:

يعمل الأطفال في شكل أزواج في الفضاء المخصّص للأنشطة العلميّة.

يعرض المربّي التّعليمة في شكل تحدّ للإنجاز.

التّحدّي الأوّل: ملء الأصيص إلى الخطّ دون تجاوزه وفي حالة الفشل يتمّ إفراغ الأصيص وإعادة العمليّة.

على الأطفال ملء الأصيص إلى حدّ الخطّ. يتمّ تجميع عشرين أصيصا وسط الطّاولة بها خطوط مرسومة في ارتفاعات مختلفة. يملك الأطفال ملعقة واحدة. عندما ينهون عملهم، يضعون مختلف الأصص في حاوية يُلصقون عليها بطاقتهم «للإمضاء» على عملهم.

اللّغة المصاحبة مرتبطة بالكمّيّات:

يلاحظ التّلاميذ كلّ حاوية، وهم متحلّقون بمرافقة المربّي حول الطّاولة حيث تتجمّع الأصص: «هل وضع فيه ما يكفي؟ لقد وضع كثيرا، كيف نساعده؟ يحتاج أقلّ، لا بدّ من الإضافة، لا بدّ من الإنقاص ...)

التّحدّي الثّاني: ملء قوارير إلى مستوى الخطّ باستعمال قمع.

الوسائل: آنية بلاستيكيّة بها كثير من السّميد، قارورتان: واحدة متوسّطة وثانية كبيرة، أقماع من أحجام مختلفة، مغرفة.
من الضّروريّ ملء القارورة إلى مستوى الخطّ.

ماذا يفعل الطّفل؟

غالبا، وفي بداية النّشاط يلعب بالسّميد، يعالجه قبل الانخراط في البحث، فيحاول الملء بالمغرفة ثم يجرّب القمع.
هو يفكّر ويحلّل ويُواجه أفكاره مع الفعل ويتحاور ويضع وجهة نظره على المحكّ.

التّحدّي الثّالث (صعب)

في القسم التّحضيري، بمساعدة أطفال من السّنة الأولى بالمدرسة.
صنع ساعة رمليّة: (يتطلّب مساعدة المدرّس)
1) تُعرض على الأطفال ساعتان رمليّتان لهما نفس الحجم: الأولى تقيس مدّة زمنيّة طولها دقيقة واحدة والثّانية طولها 30 ثانية. عند قلبهما، يُسجّل الأطفال الفرق بين السّاعتين من حيث المدّة الزّمنيّة والفرق في سرعة الانسكاب.
2) تفكير وحوار: كيف نصنع ساعة رمليّة بالموادّ المتوفّرة بالقسم؟ يتحاور الأطفال في هذا الشّأن. يُفسّرون مشروعهم ويُعلنون عن الموادّ اللاّزمة.
3) صنع ساعة رمليّة في فرق ثنائيّة مع طفل أكبر سنّا: يعطيهم المربّي الوسائل المطلوبة أو يطلب الأطفال من الكهل حاجاتهم.

للذّهاب بعيدا... تحدّيات جديدة

- إضافة حصى صغيرة في الطّحين تسدّ القمع الصّغير، مشكل آخر يتوجّب على الأطفال حلّه.
- يستطيع الأطفال الذين ملؤوا القارورة إلى مستوى الخطّ أن يُفرغوها في الطّاحونة.
- صنع قمع من الورق.
- تفكيك ساعة رمليّة.

المشروع الثّاني: نظافة الجسم

الرّهانات بالقسم التّحضيري

مشروع يندرج في إطار نظافة الجسم والحركيّة الدّقيقة واللّغة.
المهمّ هو وضع الطّفل في وضعيّة ملاحظة وتّساؤل وّتجريب إلى أن يكتسب سلوكات يدمجها في حياته اليوميّة.
ورشة بالفضاء الخارجي.

الأهداف المنشودة

وضعيّة اكتشاف

1. الحصول على أيادٍ نظيفة.
2. فهم ضرورة غسل اليدين.
3. غسل الأيدي بطريقة ناجعة.

التّنظيم المقطعيّ:

مثال لتنظيم مقطعيّ

- يطلب المربّي من الأطفال بعد أن قضّوا وقتا في البستان أن يمسحوا أيديهم بمناديل ورقيّة. يُلاحظ الأطفال الآثار المتبقّية على المناديل.
- في وقت ثان، يسكبون الماء على أيديهم دون صابون ويلاحظون بعد مسح اليدين، بقاء آثار.
- يعرض المربّي بعد ذلك فوق طاولة، مناديل ورقيّة ومناديل من قماش وقطع صابون وصابون سائل ومطهّر سائل...
- يلاحظ الأطفال ويسمّون الأشياء المعروضة وهم حول الطّاولة: قطعة صابون، صابون سائل ومطهّر سائل. ويسألهم المربّي عمّا يمكن أن يفعلوا بهذه الأدوات. يتحاور الأطفال ويتبيّنوا نقص الماء باعتباره عنصرا أساسيّا لغسل الأيدي.
- يحثّ المربّي على غسل الأيدي بطريقة حرّة، فيستعمل الأطفال وسائل متنوّعة ويعبّرون شفويّا عن أعمالهم ويقارنون بين الطّرق المختلفة التي استعملوها.

هيكلة المكتسبات (في فرق صغيرة)

يغسل المربّي يديه أمام الأطفال واصفا مشافهة أعماله مسمّيا: أصابع، معصم، ....
يدعو المربّي الأطفال إلى التّدرّب على غسل الأيدي ومسحها.
يلتقط المربّي صورا لمختلف المراحل.

ورشة لغويّة

أثناء ورشة اللّغة، يرتّب الأطفالُ الصّورَ ترتيبا زمنيّا .
يُملي الأطفال نصّا على الكهل ليُوضّحوا كيف، لماذا، متى، يتوجّب عليهم أن يغسلوا أيديهم. وهنا يحرص المربّي على التّلفّظ السّليم عند وصف الأعمال وترتيبها الزّمني.
يكتب المربّي بعد ذلك النّصّ على ورقة كبيرة مدعوما بالصّور التي تمّ التقاطها.
ملاحظة: ينبغي أن تكون هذه الممارسة عادة يتمّ تطبيقها قبل الأكل وبعده وبعد كلّ نشاط ملوِّث.

الرّهانات في روضة الأطفال:

مشروع يستهدف النموّ الحسّيّ والحركيّ والمعرفيّ للطّفل:
تعلّم غسل الأسنان.

الأهداف المنشودة

يعي الأطفال ما يعنيه فرك الأسنان بطريقة صحيحة.

التّنظيم المقطعي

مثال لوضعيّة استكشاف:

التّعليمات :

- في ركن الدّمية، وضع فرش أسنان مختلفة الأحجام ودمى متعدّدة.
- ترك الأطفال يلعبون.
- ملاحظة ردود أفعال الأطفال.
- حثّ التّلاميذ «لا تنسوا غسل أسنان الدّمية»
- دعوة الأطفال إلى سرد ما يفعلونه.

أمثلة أخرى لوضعيّات تسلية من أجل تحفيز الطّفل على غسل أسنانه

- **مضاعفة النّظر** إلى الفم أمام مرآة لإبراز الأسنان الدّاخليّة.
- **إنشاد عدّيّة** عند غسل الأسنان.
- ابتكار كلمات عدّيّة في علاقة بفرك الأسنان.
- **استعمال السّاعة الرّمليّة:** يشعر الأطفال أنّ فرك الأسنان يدوم وقتا طويلا لأنّهم لا يتحكّمون في مفهوم الزّمن الّذي يمرّ. فنوظّف السّاعة الرّمليّة لإدراك هذا الجانب ولتحفيزهم.
- إعطاء النّموذج الجيّد: لا ينبغي للمربّي أن ينسى أنّه قدوة بالنّسبة لأطفاله، لذلك عليه أن يغسل أسنانه مع الأطفال وأن يظهر داخل فمه.
- تثمين الطّفل: عندما يغسل أسنانه، عندما يُؤدّي الحركات الصّحيحة، عندما يحترم الوقت المحدّد...
- اقتراح فرش أسنان قديمة في ركن الرّسم وترك الأطفال يُحدثون بها آثارا ملوّنة على محامل مختلفة: ورقة بيضاء، ورق مقوّى، قماش ...

زمن الهيكلة:

1. ورشة اللّغة

يتحاور الأطفال ليقولوا أنّهم يفركون أسنانهم في المنزل ويتحدّثون عمّا يستعملونه ومتى وكيف يفعلون ذلك.
يقترح المربّي صورا وفيديوهات...

2. ورشة الحركيّة الدّقيقة

يتعلّم الأطفال عن طريق أنشطة محاكاة ثمّ في وضعيّات:

- مسك الفرشاة بشكل جيّد.
- وضع الكمّيّة الضّروريّة من معجون الأسنان على الفرشاة.
- توجيه الفرشاة بشكل جيّد نحو الأسنان.

يلتقط المربّي أثناء ذلك صورا للتّوثيق.

3. ورشة اللّغة

التّعليمة: انطلاقا من الصّور التي التقطها المربّي:

- يتحاور الأطفال حول كيفية فرك الأسنان وكيفيّة مسك الفرشاة وتوجيهها ووضع المعجون والاعتناء بالذّات.
- يعيدون النّشاط بشكل فوريّ.
- يشاهدون بعضهم بعضا.

تصبح هذه الممارسة عادة يوميّة، ويتعلّم الأطفال جلب حافظة أدوات الحمّام معهم لفرك أسنانهم بعد كلّ أكل.

للذّهاب أبعد من ذلك

- استدعاء طبيب أو صيدليّ ليتحاور مع الأطفال ويُوضّح لهم بواسطة آلات كيف تُفرك الأسنان.
- تقديم عرض أمام الأولياء عند الخروج أو عند الاستقبال
- تجهيز فضاء مخصّص لغسل الأيدي والأسنان يستعمل فيه الأطفال أدواتهم الشّخصيّة.

جذاذة عـ21ـدد: تصميم وحدة تعلّم في الرّياضيات وإنجازها، تعلّم العدَّ

حقوق الأطفال الصّغار:

• الفصل 28: حق الطفل في تعليم قائم على تكافؤ الفرص.
•الفصل 29 : حق الطفل في تعليم ذي جودة.

المناهج:

منهاج السنة التحضيرية

• الأنشطة المنطقية الرياضيّة
• تهيئة الطّفل إلى بناء مفهوم العدد وفق معارفه الحدسيّة ذات الصّلة بالموضوع
• إقدار الطفل على حلّ وضعيات مشكل بسيطة وذات دلالة متنوّعة

منهاج روضة الأطفال

الفقرة «استراتيجيات تدريس الرّياضيات»

الرّهانات:

الأعداد، اكتشاف معقّد

الوعي بأن الأعداد ليست أرقاما بل هي تمثيل لكمّية: هو نقطة العبور لفهم العمليات الذّهنيّة التي تستدعي كمّيّات لنحسبها أولنزيدها أولنتقاسمها... عمليات عديدة في معيشنا اليومي.
عند البدء، يعيّن الأطفال صورة (3). هم لا يتخيّلون بعدُ أنّ العدد 3 يمكن أن نرمز به لمجموعة من العناصر نسميها دائما 3 مهما كانت هذه العناصر : 3 لؤلؤات أو 3 أقلام ...يجب أن نساعدهم قبل كلّ شيء على تمثّل هذه الوظيفة الرّمزيّة وعلى تجاوز هذا المعوّق.

العدد: مفهوم متعدّد المظاهر:

« العدد هو مفهوم أو فكرة أساسيّة تمكّن من تقييم أو مقارنة كمّيات أو أقيسة وكذلك ترتيب أو تسمية عناصر من خلال التّرقيم».

حدّدت باحثتان خمسة مبادئ للوصول إلى العدّ[43]

- **مبدأ التّقابل عنصرا بعنصر:** لكلّ وحدة يجب أن نُسند اسم عدد، بما يفيد أنّ كلّ اسم عدد يُطلق، يُمثل شيئا وحيدا لا غير. يستوجب هذا المبدأ من الطّفل تدريبا يمكّنه من الانسجام التّام بين الحركة والحفظ: كلمة لكلّ عنصر معيّن لا أكثر ولا أقلّ.

- **مبدأ المتتالية الثّابتة:** معرفة العدّيّة ثابت وسليم. وأسماء الأعداد يجب أن تُنشد بنفس التّرتيب (ترتيب مُتفق عليه). يتطلّب ذلك أيضا تحفيظ متتالية أسماء وتكرارها بنفس الطّريقة في سياقات مختلفة.

- **مبدأ الكمّ:** يُحيل آخر اسم عدد منطوق في المتتالية إلى المجموعة (بالتّكرار أو التّقليد) ويحدّد عدد الأشياء بالتشكيلة. ويسمح بالإجابة عن سؤال الكمّ.

- **مبدأ حياديّة التّرتيب:** يمكن عدّ الأشياء في أيّ ترتيب دون أن يُؤثّر ذلك على النّتيجة (ترتيب الأشياء المعدودة لا أهمّيّة له، لكن أسماء العدد في هذه الحالة يجب أن تحترم المتتالية العدديّة عند قراءتها).

- **مبدأ التّجريد:** كلّ العناصر وإن اختلفت، يمكن تجميعها وعدّها معا. يمكن أن نعدّ كلّ شيء وأيّ شيء (مجموعة أشياء غير متجانسة)

43- GELMAN et GALLISTEL (1978-1983) ("The child'sunderstanding of number", Harvard UniversityPress, Cambridge)

كيف يمكن أن نعرف أنّ الطفل قد تخطّى هذا الحاجز[44]؟

حين نطلب منه جلب كمّية من الأشياء من قاعة النّشاط، مثال ذلك أربعة أقلام. بصرف النّظر عن صحّة الإجابة أو خطئها نطالبه بالضّرورة بشرح الكيفيّة التي توصّل بها إلى هذه النّتيجة.
إذا حاول الطّفل عدّها بأداء العدّيّة الرقميّة وقام بحركات لا تتناسق مع الكلمات، فهو في مرحلة ترديد عدّية لا تكتسي دلالة. على خلاف ذلك، إذا توصّل إلى جلب عدد الأقلام المطلوب وعمل على عدّها أو مطابقتها عنصرا بعنصر أو وفق حزمة أو وفق معرفة إجماليّة للكمّيّة، فهو يُعبّر عن فهمه للقيمة الرّمزيّة للعدد.

من الضّروري القيام بتقييم تشخيصي للاقتدارات المكتسبة في المحيط الأسريّ للأطفال.
لكلّ طفل رصيده المعرفيّ الخاصّ، بعضهم يمكنه الحساب من 1 إلى 10 دون القدرة على العدّ. وبعضهم له القدرة على عدّ كمّيّات صغيرة، بينما لم تُواجه البعض الآخر وضعيّات تستوجب عمليّات على الأعداد أو حتّى فرص تسميتها.

ماذا يعني التّعداد؟

التّعداد هو أن نأخذ عناصر تشكيلة واحدا واحدا للقيام بشيء ما: لفرزها أو تنظيمها أو ترتيبها أو انتقائها أو عدّها إلخ...
التّعداد هو تمشّ أشمل من العدّ. العدّ هو حالة خاصّة أكثر دقّة للتّعداد.

أمثلة:

1) حين يتوفّر لطفل مجموعة من الحروف المشوّشة ونطلب منه تكوين اسمه، فهو سيعمد إلى تعداد كافّة هذه الحروف ليجد الحرف الأول ثمّ الثّاني من اسمه... وهكذا....
2) حين يتوفّر لطفل مجموعة من القطع المعدنيّة تحمل خمسة علامات مختلفة وأراد أن يجمع كلّ القطع التي تحمل علامة معيّنة، فهو سيعدّدها وفق ما يكتب عليها.
3) حين يتوفّر لطفل مجموعة من حبّات الذّرة ونطلب منه عدّها، فهو سيسند رقما لكلّ منها من المتتالية الرقميّة بدءا من 1 ثم يواصل متّبعا تسلسل المتتالية العدديّة.
بصفة عامّة وليكون التّعداد صحيحا، يؤخذ كلّ عنصر من المجموعة مرّة ومرّة واحدة. لا ينبغي أن نعود إلى عنصر تناولناه، ولا ينبغي أن نُهمل أيّ عنصر.

ملاحظة: في المثال (1) يعدّد الطّفل حروف المجموعة ويتوقّف حين يتعرّف إلى الحرف الأوّل من اسمه ثم يعيد نفس الشّيء للحرف الموالي. فإذا كانت له معرفة بالكتابة الأبجديّة لاسمه فهو يعدّد حروف المجموعة ويبحث في الوقت نفسه عن كلّ الحروف المكوّنة لاسمه ويتوقّف حين يتحصّل عليها كلّها.

لنتمكّن من التّعداد يجب:
* أن نكون قد فهمنا كيفيّة معالجة كلّ عنصر من عناصر التّشكيلة لإنجاز المهمّة المطلوبة.
* أن نعالج في نفس الآن التّشكيلة الجزئيّة للعناصر التي تمّت معالجتها والتّشكيلة الجزئيّة للعناصر المتبقّية.

يتطلّب التصرّف في هاتين المجموعتين الجزئيّتين اللّتين تتطوّران شيئا فشيئا سيطرة معيّنة على الفضاء. يجب بناء مسار في التّشكيلة يسمح بالمرور بكافّة العناصر دون الوقوع في تكرار أيّ عنصر منها .
للمساعدة، حين تكون العناصر غير مصوّرة، يمكن معالجتها يدويّا. يمكن وضع العناصر التي تمّت معالجتها جانبا بالتدرّج. أمّا إذا كانت مصوّرة فيمكن شطب العناصر التي تمّت معالجتها.

44. Selon le document : « la construction du nombre » (2009) http://www2.ac lyon.fr/etab/divers/preste69/IMG/pdf/const_nombre_2009.pdfconst_nombre_2009.pdf

العدّ ليس مجرّد استظهار

حين يقتصر العدّ على تحفيظ العدّية الرقميّة بالاستعانة بالأصابع، نخشى حصر الأطفال في البعد التّرتيبي للعدد.
فممارسة العدّية الرّقميّة باستعمال الأصابع خارج وضعيّة دالّة لا تفضي إلى البناء المعرفي. كما ينبغي تجنّب عدّ الأطفال الحاضرين دون تعيين صريح لكلّ واحد بالمسطرة أو العصا... 1, 2, 3,...»
يُستحسن تكليف طفل واحد بالقيام بالعدّ بمرافقة الكهل حين يتجاوز العدّ حدّ معرفة الطّفل.
ثم يعيد المدرّس العمليّة ذهنيّا دون الكلام، كعادة الكبار ليفهم الطّفل أنّ العدّ عمليّة ذهنيّة.

- تعني قبل كلّ شيء نشاطا داخليّا ومعرفيّا وذهنيّا.
- تعني التّنسيق بين التّفكير والحركة والكلام.
- هي نشاط على صلة بالكمّ، أي على صلة بمفهوم الكمّيّة.

مسالك للفعل متمحورة حول المعيش اليومي:

إنّ بناء العدد والكمّ الممثَّل، كفاية يتوجّب الاشتغال عليها على مدار السّنة.
على المربّي أن يُشغّل في الوقت نفسه أربع رافعات بيداغوجيّة:

1- يتناول المربّي في كلّ المجالات وضعيّات معيشة تتطلّب العدّ والمقارنة والزّيادة. وذلك طوال السّنة.
2- يجب أن يُواجه الطّفل عددا هامّا من التّجارب يبني خلالها خطوة خطوة فهم القيمة الرّمزيّة للعدد.
3- يُنجز وحدة مكوّنة من حصص مخصوصة لتوضيح المفهوم، ومتجدّدة أكثر ما أمكن طوال المسار ما قبل المدرسيّ دون الإسراع بالطّفل لإنجاز تمارين تمثيل العدد.
4- يُنجز ألعابا اجتماعيّة في متناول الأطفال في جميع الأوقات وخاصّة عند الاستقبال وعند الانتهاء من الأنشطة، تستدعي العدّ وقراءة الأعداد.

تجنّب المرور المبكّر جدّا إلى تمثيل العدد

حين يكون الأطفال مجبرين على إنجاز تمارين على الورقة كعدّ سمكات مصوّرة بحوض أسماك، لا يمكنهم بناء مفهوم الكمّ. فهم يحتاجون في هذه السّن، إلى الممارسة والتّجريب ليُجمّعوا ويُقارنوا بين الكمّيّات.
يتمّ المرور إلى تمثيل العدد في القسم التحضيري لاحقا، بحسب درجة تملّك كل طفل لمفهوم العدد.

وضعيات للاستثمار اليوميّ:

وضعيات عدّ ومقارنة

في أيّ فترة؟	على امتداد مسار ما قبل الدّراسة: يختار المدرّس الأوقات الملائمة لدرجة تملّك الطفل
عند الاستقبال	• يُدعى طفل إلى ترتيب مربكات ذات ثلاث أو أربع قطع ... وفق كلّ فئة • وضع ميزان في ركن الإيقاظ العلمي مع أشياء مختلفة لها نفس العدد: 3كريات قطنيّة ، 3 قطع «تركيب» 3 مكعّبات ... فسح المجال أمام الأطفال للّعب بهذه الأشياء فرديّا... • محاورة طفل: إدخال أسئلة من قبيل «كم أخ وأخت لديك؟»، الإشارة إلى أطفال الفصل الذين لهم نفس عدد الأخوة والأخوات.
أثناء التّجمّع بداية اليوم	• عدّ الأطفال المتغيّبين من خلال بطاقات أسمائهم. • إخفاء بعض الأجسام في علبة ومطالبة الأطفال بتكهّن عددها من خلال الصّوت الذي تحدثه عند تحريك العلبة، ثم عدّها لاحقا للتّحقق من الإجابة الصّحيحة. قد يقترح الأطفال أرقاما غير ملائمة ولكن ذلك غير ذي بال، المهمّ أن نبرز لهم لماذا نعدّ. (نتّفق على طريقة معترف بها عالميّا). • حساب العدّيات التي تمّ حفظها منذ بداية السّنة. • حفظ العدّيات التي تشتغل على الأعداد.

في فضاءات اللّعب الرمزيّة	• المطالبة بحفظ أواني ركن المطبخ وعدّها على مرأى من الجميع. • عدّ الثمار المخصّصة للّمجة عنصرا بعنصر (إسناد ثمرة/ بطاقة اسم لكل طفل). المدرّس هو الذي يعدّ لاحقا كافّة الثّمار. • في ركن الدّمى، حفظ الملابس في علب للجوارب أو لثياب النّوم حيث تكون الأعداد مسجّلة عليها. يتثبّت المربّي من اكتمال عدد الملابس في العلب، فيعطي بذلك معنى لعدد الملابس النّاقص. • في ركن المستودع توزيع السّيارات وفق خاصّية ما مفسّرين بصوت عال طريقة العمل حتى يتمكّن الأطفال من إدراك التّزامن بين التفكير والحركة والتّلفّظ.
في مجال الإيقاظ العلمي	كلّما ظهرت الحاجة، نطلب من أحد الأطفال إحضار أوان: «نحتاج إلى3 صحاف أو نحتاج إلى 4 صحون لنضع فيها ما جمعناه في طريقنا...» نسجّل الأعدادَ التي تحوصل التّجارب على المعلّقات، وذلك قبالة الكمّيّات: (3) فرشاة، (2) مقصّ، (3) نبتات...

في حصة المطالعة	سرد القصّة وذكر عدد شخصيّاتها. تخيّر قصص مصوّرة توظّف الأعداد.
أثناء المواقيت الاجتماعيّة	• في فترة اللّمجة، نستثمر كافّة الوضعيات الممكنة للعدّ أمام الأطفال من قبيل: «نسيت قطعتي خبز، ثلاث قطع من الخبز...»، من منكم ليس لديه كأس ؟.. احسبوا يا أطفال... • يحمل الطفل خطابا شفويّا يحتوي بيانات عدديّة: «تحتاج ليلى إلى 5 أقلام» يُمكن للطّفل كذلك أن يرسم الخطاب.
في فترة الرّاحة	• أحضر ثلاثة كراسٍ صغيرة واحملها واحدا واحدا. • اِحفظ الكرات مَثنى مَثنى • أخرج الأسطل ثلاثة ثلاثة
عند قدوم الولي	يقصّ الطفل على أمّه أو أبيه حكاية «ألبوم الأعداد» الذي كوّنه مع بقيّة الأطفال (صور ورسوم تُمثّل كمّيّات متعادلة)
أثناء الأنشطة الحركيّة	• شكّلوا فرقا من لاعبَيْن أو ثلاثة لاعبين أو أربعة.... • أحضر كرتين، وعلى قدرها من السلاّت... • عدّ الكرات التي اجتازت السلّة: رسم علامة لكلّ تسديدة ناجحة على ورقة، يحسب المربّي النقاط في نهاية الحصّة أمام الأطفال ويكتب العدد ويحتفظ بالمعلقة في القاعة.

كيف نخطّط لوحدة تعلّم؟

بناء وحدة

هو ضبط كافّة مراحل بناء كفاية ما، بالاعتماد على وثيقة ديداكتيكيّة مصادق عليها من قبل الوزارات. وينتقي المدرّس الأهداف التي سيشتغل على تحقيقها عند التّخطيط لقسمه.

توخّي تمشّ تعليمي

على امتداد هذه الوحدة، يواجه الطّفل وضعيات عَدّ.

العدّ يقوم به المربّي أوّلا، حتّى يألفه الطّفل ويتدرّب عليه بدوره.

يجب أن تكون للوضعية دلالة وأن تمثّل رهانا حقيقيّا للطّفل. أن يعالج الطّفل نفس الوضعيّة مرّات عدّة، يسمح له بعد محاولات متعدّدة من امتلاك أفضل للتّمشي العرفاني الذي انطلق.

من المهمّ تقييم الكمّ الحقيقيّ التي امتلكها كلّ طفل. هذه الكفاية شديدة الاختلاف من طفل لآخر. إذا تملّك طفل العدد «3»، فمن الضّروري أن نعرض عليه وضعيات عدّ تتجاوز العدد» 3 «: **المعالجة الفارقيّة حسب درجة تملّك الكفاية يجب أن يكون لها حضورها القويّ في هذه الوحدة.**

يقود المربّي الوحدة التّعليميّة دون أن يهمل المرور بما يلي:

التّطابق عنصرا بعنصر

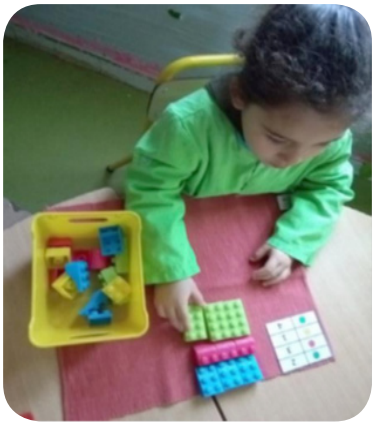
- ترديد العديّة الرقميّة
- التّزامن: « أعدّ بأصابعي – أقول– أفكّر- ، 3....»
- اكتساب مفهوم كمّ عناصر المجموعة

فهم القانون المتمثّل في أنّ العدد النّهائيّ المتلفّظ به في السّلسلة العدديّة يُشير إلى الكمّ. فالمرور من مفهوم الترتيب إلى مفهوم الكمّ مسألة أساسيّة.

ملاحظة: في السّنة التّحضيريّة، يشرع الطّفل في كتابة الأعداد.

حصّة منجزة في ورشة موجّهة مع مجموعة من الأطفال. يُعيد المربّي نفس الورشة كلّما اقتضى الأمر ذلك، حتى يتملّك كلّ طفل الكفاية المستهدفة.

تقييم درجة تملّك كلّ طفل



يطلب المربّي من مجموعة من الأطفال «إحضار أشياء على قدر ما هو موجود بالكيس». ويعرض 4 أقراص. على الأطفال أن يذهبوا لإحضار «4 « أشياء.

«اِذهب وأحضر على قدر...» في الطّرف الآخر من القاعة، يُجبر الأطفال على تذكّر الهدف وتمثّل الكمّ الواجب إحضاره ذهنيّا... وفيما بعد، يعتمد المربّي طلبات فارقيّة **ويُكيّف الكمّيّات المطلوبة وفق اقتدارات الأطفال. فيُجري كلّ طفل محاولات عديدة.**

يسجّل المدرس نتائج المحاولات المتكرّرة فيساعده ذلك إثر دراسة النتائج على تصنيف مجموعات العمل وفق درجة تملّكهم للعدد.

أ) الأطفال الذين يقدمون أجوبة جزافيّة – كما اتفق؛

ب) الأطفال الذين يسيطرون على الكمّ المطلوب؛

ج) الأطفال الذين يحسبون بيسر متجاوزين المطلوب؛

في الحصص القادمة يجب إثارة تفاعلات بين الأطفال ذوي المستوى المتجانس.

مثال لوحدة تعليميّة في روضة أطفال و الكتّاب:

عدد الحصص/ الورشات مرتبط بملاحظات المربّي وتقييماته المنجزة.

من الضّروريّ إعادة الاشتغال على نفس الكفاية مرّات عديدة مع فريق الأطفال نفسه وحسب درجة تملّك الكفاية.

الكفايات المستهدفة من هذه الوحدة : تعلّم العدّ

- عدّ كميّة باستعمال السّلسلة الشّفوية للأعداد المدروسة
- تحفيظ سلسلة الأعداد
- التعرّف بشكل إجمالي على بعض الكمّيات الصّغيرة المنتظمة في شكل مألوف والتّعبير عنها.
- الرّبط بين اسم العدد ورمزه المكتوب (علاقة الملفوظ بالعدد)
- مقارنة كمّيات، تكوين مجموعات تحوي نفس الكميّة التي تحويها مجموعة أخرى.
- حلّ مسائل ذات علاقة بالكمّيات

مثال لحصص أوليّة لأطفال لا يدركون معنى العدد

هي ورشات موجهة للّعب حيث تتمثّل التّعليمة في إلقاء نرد يحمل الرّقمين (1) و(2) (وهو من صنع المربّي). يحرّك الطّفل نرده على السلّم الوارد أسفله حتى يبلغ الخانة السرّيّة حيث يكشف حينها عن الرّسالة. مثلا القيام بنشاط حركي كأن يقوم بدورة حول الطّاولة وهو يقفز على قدم واحدة أو وهو يقفز مرّتين متتاليتين بقدمين مجمّعتين...

الخانة السرّيّة					

تعليمة:

• تُنجز اللّعبة بين أزواج، تكون في البدء غير متجانسة من حيث الاقتدارات حتّى يستفيد الطّفل من مساعدة صديقه، ثمّ بين الطّفل والمربّي الذي يفسّر التّمشي الذّهني «أرى(1) فأتقدّم خطوة، أي أنقل النّرد خانة واحدة». يعيّن المربّي الخانة ويترك أمر تحريك النّرد للطّفل.

• ثمّ نترك هذه الورشة للنّشاط الحرّ في الصّباح.

• حين يمتلك الأطفال هذه القدرة، ننتقل معهم إلى إنجاز متتاليات بسيطة، صناعة قلادة من الخرز، على النّحو التّالي: خرزة زرقاء (1) فخرزتان حمراوان (2). التكرار سيساعد الطّفل على تثبيت آلية العلاقة بين الكمّ والعدد (لا نُبقي بين يدي الأطفال إلاّ الخرزات الزّرقاء والحمراء حتّى لا نظيف عائقا ثانيا متّصلا باللّون).

• ثم نقترح لاحقا وضعيّة مستقلّة في الورشات الصباحيّة. تُنجَز نفس المهمّة مع تغيير زوج الألوان. لا يُقدّم المربّي التّعليمة مشافهة وإنّما يقدّمها مصوّرة على ورقة مرفقة بالمواد التي سيستعملها الأطفال لتشكيل القلادة. يضع المربّي كلّ ذلك مسبقا على الطّاولة.

مثال لحصة أولى: تعلّم عدّ عناصر تجميعات : 1، 2، 3، 4 ، 5...بحسب المستوى

هدف الحصة: التمييز بين العدّ واستظهار المتتالية العدديّة

الوسائل والمعينات: نرد بِستّة أوجه يحمل الأرقام 1 و2 و3 فقط. ويظهر كل رقم على وجهين مختلفين للنرد ثمّ، وفق تطور الاقتدارات المقيّمة، نستعمل نردا عاديّا من ستة أرقام.

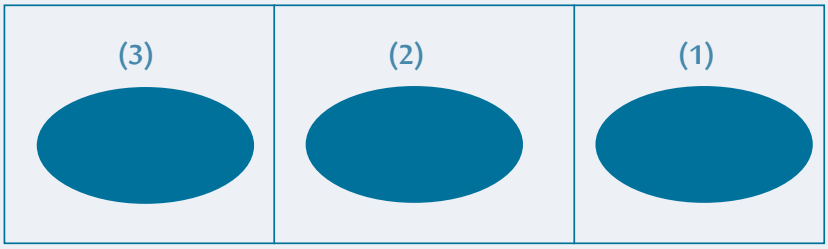
التّنظيم البيداغوجي : ورشة موجّهة بـ 6 أطفال

الزمن المخصص: من 10 إلى 15 دقيقة، بما يسمح لكل طفل بـ 4 أو 5 محاولات

سير الورشة

التعليمة: « اِرم النرد، مع احترام الدور، وخُذ من الأقراص ما يوافق الرقم الذي يظهر على النّرد، وضعها في تجويفات علب البيض». حين يملأ الفريق علبة، يضعها جانبا ويملأ علبة أخرى. يشترك جميع أعضاء الفريق في العلب نفسها. عند كل رمي للنّرد، يتوقّف المربّي عند الكمّ المطلوب ويرسمه على ورقة.

يطلب المربّي من كلّ طفل أن يُوضّح استراتيجيّة عمله: «ربحتُ 1 أو 2 أو 3 أقراص». ويطلب منه أن يضع الأقراص على البطاقة وأن يقرأ النتيجة قبل أن يحفظها في علبة البيض.



إنّها المهمّة الأصعب في تعلّم العدّ : التزامن بين التّفكير والحركة والتّلفّظ
حالما يلقي الطفل النرد، يعدّ كامل أعضاء المجموعة الأقراص بتأنّ، وهم يضعونها واحدا تلو الآخر على البطاقة، وبعد ذلك عندما ينقلونها إلى علب البيض. ثم يعيد الطفل الذي ألقى النّرد، العمليّة أمام الأطفال الآخرين.
يجب أن يفهم كلّ طفل بأننا لسنا بصدد التّلاوة بل بصدد العدّ. يجب أن تُرافق السبابةُ الصوتَ المرتبط بدوره بفهم الكمّ والتّصوّر الذّهني له. هي آلية يُساعد التكرار على اكتسابها.
نعيد المحاولات وننجز النشاط مع كل أطفال الفصل ضمن مجموعات من 6 أفراد حتى يمتلك الجميع مفهوم العدّ.
ووفق جدول أوقات اليوم، ينظم المربّي ورشة أو ورشتين موجهتين على هذا النّحو، في حين يشتغل باقي الأطفال بالأنشطة الحرّة.
مبدأ الفارقية
عندما يلاحظ المربّي حالات تردّد عند بعض الأطفال، كأن يردّدوا العدّيّة 1, 2 , 3 ,.. لكن دون النظر إلى الأقراص أو دون تحريكها الواحد تلو الآخر، يقوم بإلحاق الأطفال المترددين إلى ورشة أخرى مع 4 أو 5 أطفال آخرين ويكرّرون النشاط حتى يتملّكوا الكفاية.

حصّة ثانية : تعلّم العدّ لتعلّم الأعداد مع التجميعات ذات 1 , 2 , 3 ، 4 , 5 , 6 أشياء ...

الهدف: فهم أن آخر عدد منطوق يفيد الكمّ :» 1 , 2 , 3 , 4 , 5 الكمّ هو 5 ...»
يجب أن يفهم الجميع بأنّنا لسنا بصدد الحفظ بل العدّ.
الوسائل والمعينات: كيس أو مجموعة أكياس عاتمة معدّة مسبقا تحوي أقراصا أو كجّات مختلفة الكمّيات.
لكلّ طفل شريط مرقّم من 1 إلى 9.
التنظيم البيداغوجي: ورشة موجّهة، 6 أطفال حول طاولة في وضع الجلوس أو الوقوف
المدّة: 15 دق

سير النشاط:

يقدّم المربّي كيسا عاتما يحوي أقراصا ويُفرغه على الطّاولة. يجتهد كلّ طفل في عدّ القطع دون لمسها وعندما يجد الكمّ المناسب، ينتظر إشارة المربّي قبل أن يحوّط العدد المناسب على شريطه المرقّم.
يقارن المربّي النّتائج ويطلب من الأطفال كيف يمكن التّحقّق من صحّتها.
يعدّ أمامهم ويؤكّد على أن آخر عدد منطوق يفيد الكمّ الذي نحن بصدد البحث عنه.
يجب أن تحوي الأكياس في البداية كمّيات صغيرة 1 , 2 أو 3 ...وحين يمتلك الأطفال هذه الأعداد ينتقل المربّي إلى العدد 4
في مرحلة موالية، ندعو أحد الأطفال إلى إخفاء كميّة تتراوح من 1 إلى 4 في كيس، ثمّ يقوم الأطفال الآخرون بالعدّ باعتماد نفس التمشّي. يجب أن يشارك في هذا النشاط كافّة الأطفال، ويلعب كلّ طفل دور القائد مرّة على الأقلّ.
ممّا لا شكّ فيه، أنّ ما نقوم به يحدث بشكل حدسيّ تماما: معرفة عدّ الأشياء من خلال تكرار الأعداد المتتالية، حيث يمثّل العددُ الأخير الكمَّ.

مبادئ التّفريق:

إذا بدا ذلك غير ذي معنى بالنّسبة إلى البعض في مرحلة ما، فيمكن إرجاؤه لوقت لاحق حتّى لا نضاعف المعوّقات.
فعلا، فإنّ نسق النموّ المعرفي لكلّ طفل هو فردي، وما على المربّي إلاّ إعادة الوضعيات على مدار السّنة حتّى يألفها الطّفل ويتملّكها. وفي انتظار ذلك، يعيد المربّي عمليات العدّ يوميّا من خلال وضعيات دالّة من معيش القسم ويرافق الأطفال حتّى يتملّكوا مفهوم الكمّ.
إذا لاحظ المربّي قدرةً على التّجاوز إلى كمّيات أكبر من 4 من قبل بعض الأطفال، يعرض عليهم وضعيات ذات كمّيات أكبر ويرافقهم معتمدا تنظيم ورشات لمجموعات متجانسة في علاقة بهذه الكفاية.

مثال حصة ثالثة: مقارنة كمّيّات

الهدف

- تجميع كمّيات والمقارنة بينها
- تكوين تشكيلة لها نفس كمّ تشكيلة أخرى.
- حلّ وضعيات مشكل ذات صلة بالكمّيّات

الوسائل: أدوات ركن المطبخ

التنظيم البيداغوجي: وضعيّة لعب مع 3 أو 4 أطفال في ركن المطبخ

الزمن : 15دق في فضاء اللعب

سير الأنشطة: يطلب المربّي من الأطفال إعداد المائدة لثلاثة أشخاص، حيث يكلّف كلّ طفل بمهمّة، وضع الكؤوس أو وضع الملاعق والشّوكات والسّكاكين أو وضع الصّحون.

بمعيّة المربّي، نتثبّت من أنّ الكؤوس على قدر الصّحون على قدر الملاعق والشّوكات والسّكاكين. تناقش المجموعة الموجودات وتعدّلها عند الضّرورة.

تُعاد الوضعيّة باعتماد نفس التمشّي مع 4 ضيوف. يرافق المربّي الأطفال الذين لا يتملّكون بعد الكمّ4. ويطرح السؤال: «4 مدعوّين هم أكثر أو أقل أو على قدر 3 مدعوّين؟» يفسح المربّي المجال في النّقاش بين الأطفال للوصول إلى الإجابة الصّحيحة.

مبدأ التّفريق:

يمكن للمربّي أن يُحضر الشّريط المرقّم ويطلب من الأطفال وضع الأشياء عليه للتحقّق

0	00	000	0000	00000
1	2	3	4	5

مثال لحصّة 4: العدّ مشافهة

الهدف: حساب كمّيّة باستعمال المتتالية الشّفويّة للأعداد المعروفة. حفظ متتالية الأعداد

الوسائل: جدول الحضورات ومنزل الغيابات

التنظيم البيداغوجي: الصباح عند الاستقبال مع 3 أطفال مباشرة قبل فترة التجمّع

الزّمن: 5 دق يوميا

سير الأنشطة: كلّ صباح وبرفقة 3 أطفال يقوم المربّي بتحديد الأطفال المتغيّبين من خلال بطاقات الأسماء المتبقّية على المكتب عند الاستقبال. يعدّ المربّي البطاقات مع الأطفال بعرضها الواحدة تلو الأخرى.

في القسم الثّاني بروضة الأطفال، يضع أحد الأطفال البطاقات في منزل المتغيّبين ويضع طفل آخر البطاقة الممثّلة للعدد على السبّورة لإعلام الآخرين. يمكن إنجاز مقارنة مع عدد متغيّبي اليوم الفارط.

وبمرور الوقت يمكن للمدرّس طرح سؤال من نوع: «هل يوجد عدد أكبر من المتغيّبين اليوم؟» ويفسح في المجال للنقاش والمقارنات ضمن المجموعة الكبرى للأطفال ليحتفظوا ويتحقّقوا من الاستراتيجيّات الأكثر جدوى في التّعامل مع الأعداد وموقعها من المتتالية العدديّ.

مبدأ التّفريق:

يعمل المربّي على تشريك المتعثّرين، الذين لم يتملّكوا بعد مدلول تمثيل الكمّ، في العمل معه أكثر ممّن تملّكوا المدلول.

يعدّ المربّي البطاقات ببطء مع الطّفل المتعثّر أثناء معالجته للبطاقات.

في روضة الأطفال، وابتداء من القسم الثّاني، يمكن تكرار المطابقة عنصرا بعنصر باستعمال الإفريز عند اللّزوم .

للتّقدّم أكثر في اكتساب مفهوم العدد:

لا نتوجّه بهذه الحصّة لأطفال القسم الأوّل في روضة الأطفال. كما أنّه من الضّروري التّقييم المنتظم لما يُحقّقه الطّفل من تقدّم قبل المرور إلى مرحلة موالية. دعم اقتدارات كلّ طفل أمر ضروريّ حتى يتمكّن كل واحد من التقدّم بثبات.

مثال لحصة 5 : التعرّف الشّامل على الكمّ

لا يجب إدراج هذه الحصّة مبكّرا، فهي تُبرمج وفق ما تمّ إجراؤه من تقييمات. تخيّر وضعيّات معيشة.

الهدف: ربط أسماء الأعداد المدروسة بكتاباتها الرقميّة والتعرّف الإجمالي على مقادير صغيرة ممثّلة بشكل مألوف والتّعبير عنها.

الوسائل : بطاقات من الورق المقوّى، مقصّات، أقلام لبديّة

التنظيم البيداغوجي: ورشة موجّهة تتكوّن من 8 أطفال

الزّمن: 15 دق

سير الانشطة:

وضعيّة 1:

وهو جالس مع الأطفال، يوزع المربّي شريطا من الورق المقوّى يحمل الأعداد من 0 إلى 9

9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

ثم يوزّع شريطا آخر به خانات فارغة

							00	0	

يلصق الطّفل في كلّ خانة ملصّقة أو يصوّر دائرة ليُمثّل الكمّ (يمكن للمربّي مساعدته إن وجد ضرورة لذلك). لا يضع المربّي شروطا، بل يضع كلّ طفل لنفسه عقدا خاصّا به 1، 2 ، 3 ، ...

وضعية 2:

يوزّع المربّي بطاقات فرديّة من الورق المقوىّ، مرسوم عليها إشارة بالأصابع لكمّ، أو رقم فقط مع حبّات ذرة. تُقصّ هذه البطاقات وتُمزج ثمّ تُوزّع على الأطفال. يُحاول كلّ طفل أن يُشكّل المجموعة التي تشير إليها البطاقة. ويتسلّم عددا من البطاقات على قدر ما يستطيع القيام به خلال فترة الورشة. يُوزّع المربّي البطاقات وفق التّقييم التّشخيصي الذي أنجزه مسبقا.

وضعية 3:

أعدّ المربّي عددا كبيرا من البطاقات تُمثّل كمّا بأشكال مختلفة: أصابع اليد أو أشياء ممثّلة للكمّ أو رقما فقط... توزّع البطاقات على الأطفال المتحلّقين حول المربّي. ينطق المربّي على سبيل المثال «4» فيفتّش كلّ طفل في بطاقاته عن واحدة تحمل هذا الكمّ ويضعها على الطّاولة. وهكذا حتّى تنتهي كلّ البطاقات التي يعرف الأطفال كمّها.

يكرّر هذا النّمط من التّمارين على امتداد السّنتين الأخيرتين من التّعليم قبل المدرسيّ قبل الدّخول إلى المدرسة الابتدائيّة.

في المحصّلة، 6 مفاتيح لإنجاح هذه الوحدة التعليميّة:

في هذه السنّ، من البديهي أن لا نحبط الطّفل. إذ يجب أن يتملّك في هدوء مفهوم الكمّ ويتمثل التّرميز له بعدد. إنّ هذه الكفاية أساسيّة بالنّسبة لبقيّة مساره الدّراسي.

على امتداد هذه الوحدة، يتابع المربّي تطوّر اقتدارات الطّفل ويدوّن ملاحظاته ودرجة تحقّق الأهداف المقرّرة لكلّ حصّة.

تمتدّ الوحدة على كامل السّنة. الحصص المقترحة في هذا المرجعي هي أمثلة للاستئناس بها، يتصرّف فيها المربّي وفق تقاطعها مع المشاريع التي بصدد الإنجاز.

مبدأ التفريق البيداغوجي: في كلّ وضعيّة انطلاق، تؤخذ درجة تملّك كلّ طفلٍ للمفهوم بعين الاعتبار،وهذا يتطلّب يقظة كبرى من المربّي حتّى لا يرهق الطّفل عرفانيّا.

انتباه الأطفال: الورشات المخصّصة لأنشطة العدّ، يجب أن يسودها الهدوء التامّ حتى نمكّن الطّفل من درجة انتباه أكبر. عندما نلاحظ على الطّفل إرهاقا أو تشتّتا ذهنيّا، نوقف النّشاط ونعود إليه لاحقا عندما تتوفّر له تجارب عدّ أخرى معيشة.

في نهاية السّنة وفي حدود الإمكان وأثناء لقاء بيداغوجي، تُنقل كلّ الوسائل التي تمّ إنتاجها مع الأطفال إلى المربّي الذي سيتولّى المستوى الموالي حتّى نحترم مسار تعلّم كلّ طفل.

للذّهاب أبعد، يوفّر المربّي فرص ممارسة ألعاب حرّة تعزّز مكتسبات الطّفل.

يقدّم المربّي ألعابا اجتماعيّة تُوفّر للأطفال فرصا للعدّ والحساب وقراءة الأعداد... تكون في متناولهم في كلّ الأوقات وخاصّة عند الاستقبال وعند الانتهاء من الأنشطة.

قائمة في ألعاب ممكنة:

- لعبة البطاقات: لعبة العائلات السّبعة يعدّها المربّي. مثال: عائلة الزهرات، البطاقات من 1 إلى 3، فـ من 1 إلى 4، ثمّ من 1 إلى 6
- ألعاب الحظّ: مثال ألعاب «اللّوتو» loto لأطفال 4 سنوات و5 سنوات
- لعبة الدّومينو
- لعبة النّرد: نرد من وجوه تحمل أرقاما من 1 إلى 3 ثمّ من 1 إلى 6
- لعبة المسارات : لعبة الإوزّة ، يُعدّها المربّي

حقوق الأطفال الصّغار:

- مناسبات لتعلّم التّعاون والمساعدة والتّقاسم
- فرص للتّعلم من خلال الممارسة

المناهج:

منهاج القسم التّحضيري

التّربية على البيئة مفهوم مدمج في عديد الأنشطة، فهي نشاط مشترك متّصل بالعديد من الكفايات المستهدفة مثل الانخراط في أنشطة ذات صلة باكتشاف المحيط والفعل فيه عبر ثقافة المشروع، وكذلك التيقّظ للقيم المدنيّة والأخلاقيّة وطنيّا وكونيّا وأيضا بناء استراتيجيات تفكير في علاقة بالعلوم والتكنولوجيا.

منهاج روضة الأطفال

الفقرة 6: «مقاربات التعلّم»

الرّهانات:

تهدف الأنشطة المقرّرة في مرحلة ما قبل الدّراسة إلى تهيئة الطّفل للحياة الاجتماعيّة واكتشاف محيطه.
العقبة الأساسيّة هي حصر الطفل في تمثّل شكليّ، ناجم عن أدوات بيداغوجيّة قائمة على إنجاز الطّفل لأعمال على بطاقات ورقيّة. إنّ مواجهة الواقع ضروريّة.

مرافقة الأطفال خارج الفضاء المغلق كقاعة الأنشطة أو المؤسّسة، يندرج ضمن أدوار المربّي.
النّشاط الخارجي في كافّة الظّروف الجويّة، وفي أوساط مختلفة، يُغني تمثّل الطّفل للعالم .

مسارات للفعل: جرد لما يُتيحه المحيط القريب للمؤسّسة من فرص للخرجات.

مشروع فسحة في منطقة حضريّة:

الأنهج المحاذية للمؤسّسة هي فضاءات للاكتشاف: واجهات المغازات، التّجهيزات العامّة، ما تفرضه الأرصفة من قواعد اجتماعيّة، المبادئ الأوليّة لقانون السّير للمترجلّين... على المربّي تصوّر مشروع في الغرض يمتدّ على السّنتين الأولى والثّانية برياض الأطفال...

بالنّسبة إلى السّنة التّحضيريّة، يمكن للمدرّس بناء مشروع مشترك مع مدرّس السّنة الأولى من التّعليم النّظامي.
الخرجات الأولى تكون لمدّة قصيرة وتبقى في حدود جوار المؤسّسة، وشيئا فشيئا يمكن المغامرة بعيدا.
يُحدّد المربّون المسالك التي تربط بين المؤسّسة وسكن الأطفال القريبين منها. يتمّ اكتشاف هذه المسالك وتنطلق الأنشطة

ذات العلاقة بالتّربية على البيئة:

- قراءة الواجهات لاكتشاف الحرف والمهن.
- ملاحظة المواد المستعملة في البناء.
- ملاحظة كيفيّة تنقّل المارّة.
- إدراك القواعد المنظّمة للتنقل.

مشروع في منطقة ريفيّة:

تعنى الاكتشافات الأولى بالفضاءات القريبة من المؤسّسة: المساحات غير المستغلّة، المسالك القريبة، الشّواطئ، الزّراعات والخضروات ...
الغاية هي مساعدة الطّفل على الوعي بالبيئة الطبيعيّة وكيفيّة تدخّل الإنسان فيها: سكن، مسالك ومستغلاّت فلاحيّة...
تتطلّب هذه الفسحات تنظيما محكما لاجتناب الوضعيات الخطرة على الأطفال.

أعدّوا للخرجة:

المبادئ الأساسية:

- أن تكون إمكانيّة الخروج في فسحات أو رحلات مضمّنة في النّظام الدّاخلي للمؤسّسة.
- الخرجات البيداغوجيّة مدمجة في المشاريع التربويّة.
- المكانة البارزة للخرجة البيداغوجيّة في جدول الأوقات الأسبوعي فهي واضحة ومسجّلة.
- مدير(ة) المؤسّسة على علم مسبق بها وبمسارها.
- الأولياء يتمّ إشعارهم كتابيّا.
- لا يحرم أيّ طفل من المشاركة في الخرجة.
- أن تكون المرافقة والإحاطة من قبل الكهول كافية.

التّنظيم المادّي:

أولى المبادئ، أن نحدّد العدد الأقصى من الأطفال لكلّ مرافق وفق:

- سنّ الأطفال؛
- قدرة الأطفال على الانتباه؛
- إكراهات التنقّل داخل المنطقة؛

يحدّد المربّي مسارا آمنا، يكون قد خبره مسبقا للوقوف على الأماكن التي تتطلّب يقظة (اجتياز طريق، ضيق رصيف...) كذلك الأماكن الجديرة بالملاحظة (شرفات، أبواب تحمل تفاصيل مميّزة، واجهات، ..)

يتزوّد المربّي بآلة تصوير لاستثمار تسلسل أحداث الفسحة واللّغة المستعملة والأشكال الهندسيّة والمهن... وفق المشروع المقرّر، وذلك بعد العودة إلى المؤسّسة.

قبل الخرجة، يرسم المربّي في ساحة المؤسّسة مسارا افتراضيّا، يرمز من خلاله إلى الرّصيف والأنهج والمنازل... وذلك لتدريب الأطفال على احترام مبادئ السّلامة المروريّة.

نصائح:

- يجب أن يحمل الأطفال سترات عاكسة للأضواء طوال الفسحة.
- بالنسبة للأطفال الصّغار، تكون الفسحة قصيرة وعلى الأقدام. يمسك كلّ طفل بيد الكهل.
- يستحسن عدم اصطحاب أولياء الأطفال في نفس المجموعة للإبقاء على الصّبغة البيداغوجيّة للفسحة وحتّى لا تتحوّل إلى فسحة عائليّة: يتعلّم الطفل الإصغاء واحترام كهل آخر يثق به.

تصميم المشروع:

تدرج الخرجة في المخطّط السّنوي ويجب أن تكون متّسقة مع المنهاج ومشروع الفصل الذى هو بصدد الإنجاز.

الخرجة البيداغوجيّة عنصر رئيسي في المقاربة بالمشروع.

التنظيم البيداغوجي:

- الكفايات أو الأهداف المقرّرة، تكون صريحة في المشروع الرئيسي.

- المسافة وهدف الوصول، يكونان مناسبين لسنّ الأطفال.
- المضامين على صلة بالمنهاج
- أساليب التعلّم عند الخرجة هي: اللّعب والحركة والتّجريب والملاحظة. اجتناب التّجوال دون هدف أوزيارة الأماكن ذات الصّبغة المعقّدة بالنّسبة للأطفال.
- إعداد الخرجة منذ البداية مع الأطفال واستثمارها معهم في النّهاية.
- تكوين المجموعات قبل الانطلاق، وإعلام الأطفال مسبقا بأسماء الأولياء المرافقين لهم.

أثناء الخرجة:

- يقع تفسير مبادئ السّلامة (اجتياز طريق، السّير على الرّصيف...)
- أثناء التنقل يؤمّن المربّي السّلامة بشتّى الطّرق الممكنة التي تضمن رقابته لكافّة المجموعة: مسك حبل، حمل قبّعة مميّزة لكلّ مجموعة.
- نسق المشي يتناسب مع قدرات الأطفال.
- كافّة الجوانب المادّية يقع استباقها: التّفكير في جلب الماء الصّالح للشّراب والمناديل والهاتف الجوّال.

استثمار الخرجة البيداغوجيّة:

- شكر الأولياء المرافقين بحرارة على انخراطهم في حياة روضة الأطفال أو القسم التّحضيري أو الكتّاب
- استثمار مضامين الخرجة
- التعلّمات المستهدفة تكون موضوع تقييم
- تقيم الخرجة في ضوء الإعداد للخرجة القادمة
- رجع صدى يُقدّم للأولياء في شكل صور أو نصوص...

مراحل مشروع خرجة:

الأمثلة تقدّم للاستئناس: المربّي مدعو لإغنائها أو تعديلها أو تغييرها وفق مقتضيات مشروع فصله

تصميم الخرجة

المراحل	في روضة الأطفال اكتشاف حديقة عموميّة أو مزرعة خضر	في القسم التّحضيري/ أو كتّاب التعرّف على مهنة: عون إطفاء أو طبيب...
ضبط التعلّم المستهدف وعناصر المنهاج	تحديد عناصر المنهاج المعنيّة ملاحظة مظاهر الحياة عند الحيوانات والنّباتات هي جزء من التّعلّمات الأساسيّة. يجب أن تنجز هذه الملاحظات بدرجة أولى مباشرة على أرض الواقع: وهو الهدف الرّئيسي من الزّيارات التي تستهدف اكتشاف الوسط.	الطّفل في حاجة إلى التيقّظ إلى العلوم بالاستئناس التّدريجي بالملاحظة وطرح السّؤال. توسيع مجالات اهتمام الطّفل وتعزيز رغبته في الاطّلاع واستكشاف كلّ ما يحيط به.
- الكفايات (القسم التحضيري) - الأهداف (روضة الأطفال)	ملاحظة الحياة عند الحيوان وعند النّبات. ملاحظة خاصّيات الحياة عند الحيوان وعند النبات والتّعرّف إليها.	الوعي بالمهن التي هي في خدمة النّاس تنمية السّلوك المواطني (ما لا يجب القيام به، أرقام النّجدة....) تعيين مسلك على تصميم
إعداد الوسائل	الوسائل: آلة تصوير، علبة لجلب النباتات، مقصّ، رفش، عدسة مكبّرة...	الوسائل : • نسخ من الاستمارة الموجّهة إلى رجل المطافئ أو الطّبيب، كنّشات، أقلام. • مثال هندسي للمدينة أو القرية • وثائق حول مهنة رجل المطافئ أو الطّبيب
ضبط الأهداف الخاصّة بكلّ حصّة مبرمجة	• الوصول بالطّفل إلى اكتشاف تنوّع الحيوانات التي تعيش في الوسط الطّبيعي وملاحظة طريقة عيشها. • التدرّب على عادة التنقّل في الوسط الطّبيعي. • تعلّم مبادئ المحافظة على النّباتات واحترام عالم الحيوان.	أنشطة التّربية على الأخلاق والعيش المشترك: • إكساب الطّفل جملة من السّلوكات والمواقف التي تساعده على التّعايش مع الآخرين وتحسيسه ببعض القيم المدنيّة. • تحسيس الطّفل بقوانين المرور واحترامها

إنجاز المشروع في أربع مراحل		
قبل الخرجة	• شرح هدف الرّحلة للأطفال. • التّعليق على صور الأماكن التي ننوي الذّهاب إليها. • إعداد الوسائل مع الأطفال. • تعيين قواعد السّلامة • فسح المجال للأطفال للحديث عن الفسحات العائليّة في الحدائق العموميّة ومزارع الخضر. • أثناء ورشة اللّغة، يدمج المربّي المفردات ذات الصّلة بالخرجة.	التّحسيس للمهن: • أثناء ورشة اللّغة، يعرض الأطفال معارفهم حول مهنة رجل المطافئ أو الطّبيب • بمعيّة الأطفال ينجز المربّي الاستمارة. • نفسّر كيف نرسم ما نراه أثناء النّزهة • خلال ورشة اكتشاف العالم، يتعلّم الأطفال بواسطة مثال هندسيّ موقع الثّكنة وعيادة الطّبيب. محاولة رسم المسلك من المدرسة إلى الثّكنة أو من المدرسة إلى عيادة الطّبيب.
أثناء النّزهة	• فسح حيّز كبير أمام الأطفال للتّجريب: ينبشون الأرض، يلمسون النباتات غير السّامّة، يمشون حافي الأقدام، يجمعون ما يشدّ انتباههم في عليهم أو أسطلهم: أحجار، أعشاب ... • التّشجيع على ملاحظة الحشرات كالنّمل وديدان الأرض... • أخذ صور للأطفال وهم ينشطون وصور مكبّرة للحيوانات.	زيارة ثكنة أو عيادة طبيب • توزيع الأسئلة بين الأطفال • التقاط صور • محاولات في الرّسم • .....
الأيّام الموالية	• وضع ما تمّ اكتشافه في علب شفّافة • القيام بملاحظات متّصلة بالحواسّ: البصر، اللّمس، الشّمّ والسّمع. • تدوين بعض تدخّلات الأطفال الشّفويّة. • إنجاز ألبوم صور من خلال اكتشافات الأطفال، المراوحة بين الصّور الفوتوغرافيّة ورسوم الأطفال. • إثارة تبادلات لإغناء معارف الأطفال «لِمَ تصلح البركة والحاجز التّرابي والمقعد؟... • «ماذا وجدنا تحت الأرض، في التّربة ؟» 	استثمار الملاحظات التي جرت أثناء الخرجة: « ما هو دور رجل المطافئ ؟» تُسجّل إجابات الأطفال وفق مبدإ الإملاء على الكهل، ويقع إتمامها مع تقدّم الحصص بإدماج المفردات الجديدة التي يقترحها المربّي. بدء الاشتغال على شخصيّة المواطن المسؤول: • «كما اتّفقنا، لا يجب إزعاج رجال المطافئ دون موجب» • «ما هو الرّقم الذي نستعمله لطلب النّجدة؟» • خلال الورشة، تعيين المسار على الخريطة وإغناؤه بالصّور التي تمّ جلبها. • إعداد معلّقات لغاية إنجاز معرض صور عن مهنة رجل المطافئ والطّبيب... يدوّن المربّي المعجم الدّقيق على السّبورة: ثكنة، رجل مطافئ، زيّ، إنقاذ، طبيب، عيادة طبّيّة، أمراض... في شكل قصاصات تثبّت على المعلّقات المنجزة

التقييم	هل شارك كافّة الأطفال بفاعليّة؟	هل شارك كافّة الأطفال بفاعليّة؟
	المؤشّرات الرّئيسيّة: • المكتسبات اللّغويّة: التّعليق على الصّور • السلوكات أثناء التنقّلات • الوعي بحياة الحيوان والنّبات • القدرة على تذكّر مراحل الخرجة 	المؤشّرات الرّئيسيّة: • المكتسبات اللّغويّة: التّعليق على الصّور • القدرة على الانخراط في محاورة، وتذكّر معلومات. • تطوّر السلوكات أثناء التنقّلات • القدرة على تذكر مراحل الخرجة •القدرة على التوجّه وفق مسلك أو على تمثيل مسلك • بناء المواطن: الوقوف على تصرّفات خطيرة وتصرّفات مسؤولة

مثال لاستجواب مُعدّ مع الأطفال:

رجال الإطفاء

•هل تشتغلون ليلا؟
.•هل لكم أن تصفوا لنا زيّكم؟
•هل أنّ هذه المهنة مرهقة؟
• هل أنّ هذه المهنة خطرة؟
• من يطلب منكم التدخّل؟
• ما هو توقيت عملكم؟
• هل تتدخّلون عديد المرّات في اليوم؟
•ما هو عدد رجال الإطفاء في الثّكنة؟
• كيف تطفئون الحرائق؟
• ما هي أسماء العربات؟ ولمَ تصلح؟
• ما هي الأماكن الأكثر عرضة للحرائق؟
• كيف نتفادى اشتعال النّيران في المنزل؟ في الشّارع؟ في الغابات؟
• في أي سنّ يمكن أن نصير رجل مطافئ؟
•.....

الطبيب

• ما هو توقيت عملكم؟
• هل تزورون المرضى في منازلهم؟
• هل تعالجون الأطفال ؟
• كيف تفعلون لتتعرّفوا على الأمراض؟
• ما هي الأمراض السّارية عموما؟
• هل تعطون حقنا؟ ولماذا؟
• لمَ تصلح التّلاقيح ؟
•.....

6

الجزء السادس :

الملاحظة والتّقييم

الجذاذة عـ23ـدد: تخيّر التّقييم الإيجابي

حقوق الأطفال الصّغار:

• المبدأ 2 للإعلان

• يتمتع الطّفل بحماية خاصّة وتتوفّر له إمكانيات وتسهيلات بحكم القانون ووسائل أخرى، حتّى يكون قادرا على النموّ بشكل سليم وعاديّ على المستوى البدني والذّهني والأخلاقي والرّوحي والاجتماعي في ظروف من الحريّة والكرامة...

المناهج:

منهاج رياض الأطفال

الرّجوع إلى فقرة «الملاحظة والتقييم والتعلّم في روضة الأطفال» والفقرة «استراتيجيات التّقييم »

منهاج السنة التحضيريّة

الرّجوع إلى الأجزاء :VIII.1.خصوصيات التّقييم والمتابعة في مرحلة ما قبل الدّراسة، في هذا المستوى من الدّراسة، وجب أن يتّسم التقييم بالمرونة وأن تكون له الخاصّيات التالية... و -1 -3 –VIII الملاحظة المباشرة كوسيلة للتّقييم والمتابعة، تبقى الملاحظة المباشرة من أفضل الوسائل الكفيلة بمتابعة نشاط الطّفل في مرحلة ما قبل الدّراسة.

الرّهانات:

التّقييم الإيجابي هو تقييم يُجرى بلطف ويُسهم في تحفيز الطّفل. يحترم التّقييم الإيجابي الفروق البين – فرديّة ويتعرّف إلى ما يُحقّقه كلّ طفل من تقدّم وفق نسق تعلّمه الخاصّ.

يندرج التّقييم الإيجابي في إطار تمشّ تربويّ يرمي إلى مساعدة الطّفل. «أنت أحرزت تقدّما، لكنّك لم تنجز المهمّة حتّى النّهاية، سأساعدك على بلوغ ذلك».

التزام المدرّس بالتّقييم الإيجابي مرتبط بهيأته وبالحركات المهنيّة التي يتّخذها.

مسارات للفعل: تبنّي هيأة إيجابيّة

التمشّي البيداغوجي	الوضعيّات	خطابات المدرّس
تثمين المجهودات والاختيارات الاستراتيجيّة	لعبة التّركيب (emboitement): تثمين التمشّي قبل النّتيجة	«لقد نجحتَ في بناء أكثر من نصف قطع المربكة»
تحميل الطّفل المسؤوليّة ومنحه أفقا لما هو بصدد تعلّمه	وضعيّة منطقيّة رياضيّة	«حين نملأ معا علبة البيض، سنتعلّم العدّ إلى 6»
استخراج معايير نجاح صريحة صحبة الطّفل	رسم شخصيّة	«حتّى يكتمل رسم الوجه، تحقّق من أنّك رسمت العينين والفم والأنف والأذنين...»
مساعدة الطفل على التّعبير عن السّيناريو الذي اتّبعه وتعليل اختياره ومنتوجه	قراءة حكاية	«إذن، ما هي الشّخصيّة التي تفضّلها في هذه الحكاية؟ لماذا تحبّها؟»
توعية الطفل بأخطائه وأهمّيّتها في مسار التعلّم إبراز المراحل التي قطعها والتي عليه إتمامها	ورشة الحركيّة	« عندما تقفز تلامس قدماك طرف الحلقة وهكذا قد تنزلق. لنُعِد القفز معا وليكن هدفك مركز الدّائرة...» « لقد قفزتَ من المقعد إلى الزّربيّة، والآن بقي لك أن....»
تعزيز ثقته بذاته	مهما كانت الوضعيّة	« هناك صعوبة، حاول مرّات عديدة. ستنجح! »

تصرّفات مهنيّة في خدمة تقييم إيجابي:

ينجز التّقييم أساسا عن طريق الإنصات والملاحظة من خلال ما يقوله الأطفال وما ينتجونه وما يقومون به.
يسجّل المربّي آثار تقدّم الطّفل ويدوّنها على دفتر القيادة الخاصّ به أو يلتقط صورا للطّفل تُجسّم سلوكاته. مثال ذلك، حين يعبّر الأطفال أمام كامل المجموعة أو حين ينجحون في ارتداء معاطفهم لوحدهم...

في ملفّ التّعلّم: يحفظ المربّي ما يُنتجه الطّفل بالتّتالي وفق الكفايات المستهدفة: أوّل دائرة بالطّباشير فأوّل دائرة على الرّمل ثمّ أوّل دائرة مرسومة بالقلم اللّبدي.
يتطلّب التّقييم الإيجابي انتباها خاصّا للتمشّيات العرفانيّة والحسيّة للطّفل.
يشجع المربّي الطّفل على تكرار المحاولة عديد المرّات حين يقبل على مهمّة جديدة. يشجّع على المحاولات المتتالية ويهتمّ بالاستراتيجيات المعتمدة من قبل الطّفل.

لنتناولْ المثال التّالي:

إثر وضع أدواتٍ مختلفة على الطّاولة، يعطي المربّي التّعليمة التالية: «اِذهبوا إلى حديقة المدرسة واجلبوا عشبة بجذورها».
من المهمّ تسجيل المراحل المتتالية للاستراتيجيا المتّبعة من قبل الأطفال.
لتقييم استراتيجيات الطّفل، يعدّ المربّي بعض المعايير مسبقا مثل:

- المواقف (الخوف من الاتّساخ، التّسرّع، الحيطة والحذر...)
- الأدوات المستعملة
- مكانة التّقليد
- مراحل الفعل: اللّمس، الشمّ...

تسمح هذه الملاحظة المعياريّة للمربّي بتقييم المدّة الحقيقيّة لنشاط استكشافي يتطلّب وقتا كافيا للمحاولات المتتالية.

وبذلك يصبح بإمكانه أن يُسجّل أو يدوّن كلام الأطفال لتقييم احتياجاتهم. وهكذا يقوم المربّي بـ:

- تثمين المراحل النّاجحة
- اقتراح تمشّيات أخرى
- حثّ الطّفل على التدرّب من جديد
- مرافقة لصيقة للأطفال الذين لاحظ لديهم صعوبات

يبقى المربّي متيقّظا لتثمين نجاح كلّ مرحلة دون انتظار أن ينجز الطّفل كامل المهمّة.
يكون حينها المربّي أكثر ميلا لاحترام الفروق بين الأطفال. ويمنح كلاّ منهم الوقت اللاّزم لإنجاز المهمّة المنتظرة مع الحرص على اقتراح أدوات مساعدة فرديّة لتفادي كلّ تعب.

وهكذا بمضاعفة الملاحظات، يقيّم المربّي تطوّرات كلّ طفل. حين يتعلّق الأمر بالأطفال الصّغار، تعود الصّعوبة إلى الصّبغة العرضيّة للنّشاط. فالأنشطة اللّغويّة الشّفويّة وألعاب التّركيب في الفضاء والتفاعلات في ركن الألعاب الرّمزيّة، أنشطة زائلة لا يمكن الاحتفاظ بأثرلها. وحتّى لا ينسى المربّي هذا المنتج، يجب عليه دوما أن يسجّله كتابة (القلم وكنّش القيادة في الجيب أو التّسجيل الفوري على جهاز هاتفه الذّكيّ ...)
عندما نمارس بهذه الطريقة، فإنّ نجاحات الطفل هي التي تجلب الانتباه أكثر مما يثيره تردّده الظرفي...

نصائح: حركات علينا اجتنابها:

من خلال مواقفه اليوميّة، ومن خلال حواراته مع الطّفل، ينخرط المربّي ضمن التّقييم الإيجابي وذلك بأن يمتنع عن:

• توجيه أيّ كلمات من شأنها أن تقلّل من قيمة المبادرات والأعمال...
• التّركيز على المحتويات دون سواها
• المقارنة بين الأطفال (التقدّم، المتكسبات، الأفعال...)
• تعبير غير لفظي يدلّ على الخيبة
• ملاحظات من قبيل تقاسيم الوجه smiley المعبّرة عن الحزن. إنّ هذا الأثر المرسوم على منتوج الطّفل يُفيد بأنّ الطّفل تسبّب في حزن المدرّس... الشّيء الذي يُربك الطّفل ويُقلقه.

مثال لتقييم إيجابي في وضعيّة حوار:

عند القيام بالأنشطة، يُطمئن هذا الموقفُ الإيجابي للمربّي الطّفلَ ويشعره بالارتياح واليقين بأنّه يمكنه التّعبير دون إثارة حكم سلبيّ من قبل الكهل. خلاف ذلك يجب أن يحصل مباشرة على تعزيز إيجابي لكلّ أقواله أو لجزء منها.
مثال لتحليل حوار مستمدّ من حصّة تواصل شفوي هدفها هو تشريك مجموعة أطفال من فئة 5 سنوات في تحرير رسالة موجّهة إلى الأولياء:

خاصّيات الوضعيّة	
المجال	أنشطة لغويّة: اكتشاف وظيفة الكتابة
مهارات الحياة	الفكر النقدي/ العمل التشاركي
الأهداف	المشاركة الشفويّة في إنتاج نصّ مكتوب المعرفة بأنّنا لا نكتب مثلما نتكلّم
معايير النّجاح	• يُصغي ويتبادل الأفكار • يقترح • يعيد صياغة جمل تصلح للكتابة • يُتابع المربّي وهو بصدد كتابة نصّ • يُعدّل صيغة مقترحة • يقترح إغناء النصّ
المشروع بصدد الإنجاز	التيقّظ للتذوّق: تمييز الأطعمة
مشروع الكتابة: اقتراح رسالة	رسالة تلصق على كرّاس التّواصل مع الأولياء
التنظيم	ورشة: من 6 أطفال بمستوى لغوي متجانس
أساليب التّقييم الممكنة	• ملاحظة موقف الطّفل (منطوٍ، ينصت، يشارك) • الاستماع لما يقال (مفردات منفصلة، تجميع مفردتين للتّعبير عن فكرة، جمل بسيطة، جمل مركّبة، نطق مفهوم، تدفّق معتدل، تردّد...) • أخذ صور للمجموعة أثناء التّفكير • تسجيل التّفاعلات • تسجيل ردود الأفعال غير اللّفظية

وضعيّة مثيرة للتّفاعلات	وضعية مشكل: نعتزم زيارة مصنع الجبن بسيدي ثابت. نحن في حاجة للمساعدة حتى نعتني بكافّة الأطفال. ما العمل؟
مراحل سيناريو الورشة	1. إدارة التّفاعلات: الإصغاء لمقترحات الأطفال وقيادتهم لكتابة رسالة للأولياء 2. الشّروع في كتابة النصّ. أخذ ورقة وقلم. كتابة الرّسالة أمام الأطفال وقراءتها أثناء تحريرها. تعديل الصياغة إن احتوت على أخطاء أو كتابتها إن كانت سليمة. 3. يُعالج المربّي الرّسالة على الحاسوب ثم يطبعها ويلصقها الأطفال على كرّاس التّواصل.

مقتطفات من التّفاعلات وخطابات المربّي المنخرط في التّقييم الإيجابي

الأجزاء المظللة بالبرتقالي هي أقوال تعود لتواصل/ تقييم إيجابي هذا الجزء من الحصّة يمكن تصويره لنبقي على أثر المواقف لكلّ طفل وللوقوف على مواطن التقدّم	مر: سنزور مصنع الجبن بسيدي ثابت، نحن في حاجة للمساعدة حتّى نعتنيَ بكافّة الأطفال. ما العمل ؟ ط: أمّي يمكنها المجيء مر: نعم، فكرة جيدة ط: أبي أيضا يمكنه المجيء مر: وكيف سيعلم أولياؤكم أنّني بحاجة لهم؟ ط: سأعلمه مر: يمكننا الاعتماد عليك، ولكن إذا حدث وأن نسيت؟ ط: يمكنك الكتابة على سبّورة الإعلانات مر: معك حقّ، لكن قد لا يطّلع كلّ الأولياء على سبّورة الإعلانات. فما العمل؟ ط: يمكن كتابة كلمة على كرّاس التّواصل م: فكرة جيّدة أخرى. الآن يجب كتابة النصّ ط: أنت من يقوم بذلك مر: موافق، لكن أنتم من ستملون عليّ ما يجب كتابته..

الجذاذة عـ24ـدد: المتابعة والتّقييم والوقوف على تقدّم كلّ طفل

لمناهج:
منهاج رياض الأطفال

الرّجوع إلى الفقرة: «الملاحظة والتقييم والتعلّم في روضة الأطفال»

مرجعي الكفايات المهنيّة لمدرّس السّنة التحضيريّة:

- الرّجوع إلى الكفاية عدد 7: يكون المدرّس قادرا على تقييم أداء الأطفال في كلّ الأنشطة.

- منهاج السّنة التّحضيريّة (خصوصيّات التّقييم والمتابعة في مرحلة ما قبل التّمدرس)

• «التقييم والمتابعة يستهدفان الطّفل ويُشرّكان أترابه ومدرّسيه وأولياءه في مسار تكوين مستمرّ مستوحى من ملاحظة الصّعوبات الحقيقيّة لأجل تبويبها وفق استراتيجيات مدروسة.
• التّقييم والمتابعة جزء من عمليّة التّنشيط، يُلازمان كلّ الوضعيّات التي يعيشها الطّفل.
• التّقييم والمتابعة يقتضيان استعمال أدوات متنوّعة في علاقة بمختلف الاقتدارات المستهدفة .
• يراعي التّقييم والمتابعة نسق نموّ الطّفل نظرا لأنّ الأطفال لهم أنساق نموّ بدنيّ وذهنيّ ووجدانيّ مختلفة.
• عمليّة التّقييم والمتابعة متعدّدَة الأبعاد، فهي تندرج في إطار عامّ يتطوّر وفق نموّ الطّفل في أبعاده البدنيّة والنفسيّة والوجدانيّة. »

الرّهانات: التّقييم ليس غاية في حدّ ذاته:
لا ينبغي أن ينشط الطّفل ليقيَّم.

هكذا يسِمُ فيغوتسكي سنّ ما قبل الدّراسة: «في هذه السنّ ينتقل الطّفل إلى نمط جديد من النّشاط (...) وتظهر علاقات أصيلة بين الفكر والفعل، وخاصّة إمكانيّة التّحقيق الفعلي لمشروع، إمكانيّة المرور من الفكر إلى الوضعيّة، وليس من الوضعيّة إلى الفكر.» ويجدر التّذكير بأنّ التّقييم يجب أن يُعتبر رافعة تمكّن من مساعدة الطّفل على التطوّر بشكل متناسق وتُساعد المربّي على توجيهه.

يسمح التّقييم المُعدّ وفق هذا التّفكير بحسن تنفيذ القرارات والإجراءات التي تُعدّل نشاط الطّفل يوميّا. وتمثّل موردا أساسيّا لمهمّة المربّي بمساعدته على تحديد المكتسبات بدقة ومتابعة تطوّرها والحكم على فاعليّة استراتيجياته البيداغوجيّة.

التّقييم عمليّة مركّبة تقود إلى الاختيار واتّخاذ القرارات المساعدة على تنظيم السّيناريوهات التّربويّة وإدارتها. تُحيل هذه العمليّة على كفايات ديداكتيكيّة للمربّي وعلى سلوكات ومواقف أيضا، في مستوى التّفاعلات الاجتماعيّة مع مجموعة الأطفال ومع الأولياء

التّقييم عمل إيجابي يحدّد تقدّم كلّ فرد ويثمّنه. وهو ما يعني إبراز تطوّر الطّفل.

التقييم والملاحظة: عملان مهنيّان متلازمان:

لنذكّر بما ورد في منهاج السّنة التّحضيريّة :

«الملاحظة المباشرة أداة فعّالة للمتابعة: «الملاحظة المباشرة هي من أفضل الوسائل الكفيلة بمتابعة نشاط الطّفل في مرحلة ما قبل الدّراسة. وترتكز بالأساس على مواقفه وسلوكاته وكفاياته وتمشيّاته الذّهنيّة وإنجازاته وردود فعله لمتابعة سيرورة نموّ قدراته من فترة إلى أخرى»

تعرّف الملاحظة على أنّها فحص كافّة الأنشطة السّلوكيّة وغير السّلوكيّة في السّياق الزّماني والمكاني لحدوثها. ترتكز الملاحظة على شبكة معدّة للغرض وتعتمد على خبرة الملاحِظ وصبره لفترات طويلة لتسجيل المعلومات المناسبة.» لا يتّبع نموّ الطّفل منحى منتظما، فكلّ طفل يسجّل توقّفا أو قفزات في النموّ أو يبقى في مرحلة واحدة لفترة. الملاحظة المنتظمة هي وحدها القادرة على تحديد هذه المراحل.

فترات الملاحظة هذه وهذا التفرّغ الذّهني للمربّي، عناصر تستوجب الإدماج كلّيا في ممارسة المهنة.

الشّروط المستوجبة لملاحظة ناجعة:

يجب أن يكون الفضاء مدروسا يُساعد على تنمية روح المبادرة والاستقلال لدى الطفل. ويجب أن يكون جدول الأوقات مرنا بما فيه الكفاية يسمح للطّفل ببلوغ أقصى درجات إرادته حتّى يتمكّن المربّي من التّركيز على الملاحظة.

سيكون منتبها إلى:

- التّفاعلات الثّنائية (بين الأطفال)
- السّلوكات
- الخطابات اللّغويّة
- المنجزات العرضيّة السّريعة الزّوال أو التي لم ينتجها الطّفل أصلا.

وبذلك يُمكن للمربّي تعديل ما يطلب من الطّفل القيام به.

التّقييم: تمشّ سلس للمرافقة:

تيسّر الملاحظة الدّقيقة تعديل فعل الطّفل عن قرب وفق حاجاته. يشهد المربّي على تطوّر نموّ الطفل في كافّة أبعاده خلال كامل مساره قبل الدّراسي. لذلك يجب أن يكون قادرا على تحديد مؤشّرات متعدّدة للوقوف على المراحل التي تمّ قطعها.

التّفكير في متابعة كلّ طفل يوميّا رهان صعب التّحقيق: من الأفضل التّركيز على بعض الأطفال كلّ يوم.

يتطلب التّقييم قراءة متمعّنة للكفايات التي استنفرها الطّفل:

- للكفايات التي استهدفها المشروع الذي أنجزته المجموعة واكتسبها الطّفل تدريجيّا.
- للكفايات التي وظّفها الطّفل بشكل فردي ومستقلّ عن المشروع الشّامل للمربّي.

التّقييم باستمرار:

طوال مساره ما قبل المدرسيّ، يقيّم المربّي الطّفل من خلال وضعيات مركّبة عن طريق ملاحظة مستمرّة.

يجب تقييم استرتيجيّات الطّفل وإجاباته الأصيلة دون أن نترقّب أن تكون إجاباته من صنف الإجابات المتوقّعة.

إنّ طبيعة الكفايات (ومن بينها مهارات الحياة) التي نريد تقييمها هي قليلة التّطابق مع تقييم معياريّ: فالملاحظة وحدها في فترات مختلفة هي التي تمكّن من تحديد تملّك الطّفل لهذه الكفايات الجديدة.

التقييم التكويني:

هو عنصر مركزي في مسار التعلّم **يهدف إلى تحسين جودة التّمشيات البيداغوجيّة المعتمَدة.**

فهو في خدمة الطّفل. ويمثّل عنصرا مناسبا لتفاعلات بنّاءة مع الأولياء.

مواصفاته الأساسيّة هي:

- هو مكوّن أساسيّ للتّخطيط الذي يعدّه المربّي.
- هو محوريّ في الممارسة اليوميّة.
- هو كفاية مهنيّة للمدرّس
- هو محفّز للأطفال لأنّ معايير نجاح المهمّة معلومة مسبّقا.
- ينمّي تدريجيّا قدرة الطّفل على التّقييم الذّاتي.
- يعترف بكافّة مظاهر نموّ إمكانيات الطّفل.

أدوات لمتابعة نموّ الطفل:

التقييم الموضعي للمنتجات على ورقة:

يدرج المربّي رمزا يترجم تقييمه للمهمّة على ورقة الطّفل. هذه الرّسالة تعني خاصّة تقييما لنتائج عمله.
لذلك يجب أن يكون الطّفل عارفا بدلالات الرّموز إذا استعمل المربّي الألوان:

- اللّون الأخضر للدّلالة على أنّ المهمّة أنجزت كاملة.
- اللّون البرتقالي للدّلالة على أنّ المهمّة بصدد الإنجاز، وغير مكتملة.

نصائح:

- اجتنبوا اللّون «الأحمر» الذي يحيل على أنّ المهمّة قد فشلت.
- حاوروا الطّفل عند التّقييم لتناول مراحل المهمّة المنجزة، وسماع الطّفل وهو يعبّر عن استراتيجيّته. ثم يلخّص المربّي على الورقة هذه الحوارات حتّى يفهم الأولياء ما يحدث.

استعمال صور الوجوه (smileys):

وهي تعني أساسا الأثر الذي تركه العمل في المربّي بما يفيد وفق التّرميز بأنّ المربّي فرحٌ أو ليس فرحا أو حزين (يشعر بالخيبة).
« أقوى نقد يمكن أن نوجّهه لهذه الطّريقة هو الإشارة العاطفيّة التي تخفيها. لأنّه ووفق تقدير الطّفل، ليس العمل في حدّ ذاته هو موضوع التّقييم بل درجة المحبّة التي تربطه بالمربّي عبر هذه الواسطة: نجحتُ، أُحسِنُ، أنا لطيف، أنا محبوب. وعلى نقيض ذلك: فشلتُ، أُسيء، أنا خبيث، لست محبوبا «....»[45]

شبكات الملاحظة

تنجز هذه الشّبكات انطلاقا من المؤشّرات التي توجّه الملاحظة. وتصبح أداة مهنيّة ناجعة حين تكون عمليّة: فكثرة التّفاصيل تجعلها مملّة عند تعميرها. وحين لا تكون دقيقة، لا نفهم ما علينا متابعته.
وهكذا، فإنّ مؤشّر من قبيل «يتموقع في الفضاء»، هل يُشير إلى ألعاب التّشبيك النّاجحة؟ أو إلى سباق البحث عن الكنز في فضاء المؤسّسة والذي نجح فيه الطّفل؟ نحن هنا لا نشتغل على نفس الكفايات التي استنفرها الطّفل. فيكون التّوجّه عادة نحو تعمير الشّبكة بطريقة غامضة «في طور الاكتساب»، « غالبا»، الأمر الذي لا يعكس تعدّد كفايات الطّفل.
هذا النّمط من التّقييم يجب أن يُتمّم بتعليق وجيه ليبرز مواطن التقدّم الحاصلة لدى الطّفل أو يكمّل بالوضعيات مرجع التّقييم.
يبني المربّي شبكاته الخاصّة انطلاقا من المنهاج والمخطّطات السّنويّة والأسبوعيّة والمشاريع التي هي بصدد الإنجاز.

مثال:

في نهاية الثلاثي الأوّل، إذا أراد المربّي تقييم درجة اندماج الطّفل في الوسط التّربوي الجماعيّ، مع قسم الثلاث سنوات، عليه تخيّر مؤشّرات تساعده على تقييم مختلف مراحل التقدّم.

الملاحظات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يسعد بالقدوم إلى المدرسة				
له أصدقاء				
يقبل على النّشاط الجديد بمتعة				
يظهر ثقته بنفسه أمام المهمّات				
يعبّر عن رغباته				
يعبّر عن انفعالاته				
يطلب المساعدة				
له علاقة جيّدة مع الكبار				
يثابر على المهمّة التي تعجبه				
يحترم القواعد البسيطة للعيش الجماعي				

45- « En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements », par M-T Zerbato-Poudou, Les Cahiers pédagogiques.

دفتر القيادة للمربّي:

يسجّل المربّي ملاحظاته طوال سير الأنشطة، ويتزوّد بدفتر وقلم مُدوّنا ما يشدّ انتباهه وما يتوجّب الاحتفاظ به لتحسين أوقات التّعلّم وتهيئة الفضاءات...

من خلال المؤشّرات التي يعتمدها لتقييم النموّ الحركي والاجتماعي والمعرفي والحسّي، يتابع المربّي تحديدا هذا الطّفل أو ذاك.

تمشّ للإنجاز مع الطّفل والأولياء: إغناء ملفّ التّعلّم للطّفل:

إذا عدنا إلى العبارات الواردة بمنهاج السّنة التّحضيريّة نلاحظ أهمّية الدّور التّفاعلي لهذه الأداة مع العائلة: «يعتبر ملفّ التّعلّم وسيلة للمتابعة التي تتمّ في أطار تشاركيّ بين المربّي والطفل والوليّ. إن أهمّ ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في اعتماد ملفّ التّعلّم يتّصل بدوره التّكوينيّ وبالتّمشّي المعتمد في استثماره بقطع النّظر عمّا يمكن أن يتضمّنه من معلومات ووثائق، ولابدّ من التّذكير بضرورة مساهمة الأولياء في هذا النّمط التّكوينيّ وذلك بإحاطة المربّي عِلما بصعوبات أطفالهم ومشاكلهم العائلية والعلائقيّة».

يحتوي ملفّ التّعلّم على «ذكريات من المعيش اليومي» وعناصر تساعد على التّفاعل مع الأولياء:

- إنتاجات متنوّعة للطّفل (رسوم وملصقات وتلوين).
- صور لإنتاج عَرضيّ.
- تسجيلات مكتوبة لحوارات مع الكهل.
- .....

هو عبارة عن كرّاس «للأحداث» اليوميّة التي يعيشها الطّفل يتقاسمها مع العائلة.

يُبلّغ هذا الكرّاس كلّ ما يبدو مهمّا أو جديدا في علاقة بالطّفل ويُقحم العائلات في هذا التمشّي المشترك.

يُدعى الأولياء إلى سرد بعض الفترات مع الطّفل وبعض أحداث حياته. دون إجبارهم على القيام بذلك.

ينبغي الحذر عند توخّي هذا التمشّي حتّى لا يزيد من حدّة الفوارق في الصّلة بالمؤسّسة وبما يكتبه الأولياء. يمكن أن نحثّ العائلات على ضمّ أشياء أخرى للملفّ: تذاكر مدينة الملاهي أو صور للذّكرى أو أوراق أشجار مُلتقطة... أشياء تصلح لانطلاق حوار مع الطّفل لتسهّل الانتقال من الفضاء العائلي إلى فضاء العيش المشترك.

نقيّم من أجل أن نعدّل:

تسمح قراءة شبكات الملاحظة وتحليلها بتعديل الأنشطة المقترحة على كامل المجموعة وعلى كلّ طفل منها.

تدفع محصّلة الشّبكات وقراءة دفتر القيادة المدرّس إلى أن يوجّه بدقّة ملاحظاته.

عندما نأخذ على سبيل المثال شبكة تهتمّ بالخطابات اللّغوية المنتجة، فنحن مدعوّون لاستخلاص المستوى الذي يوجد فيه الطّفل.

البنود	وسيم	ياسمين	...
	نعم أم لا إضافة تعليق في حال وجود ملاحظة مميّزة		
يعبّر بطريقة غير لفظيّة متطوّرة			
يعبّر بجملة/ كلمة			
يعبّر بجملة بسيطة دون فاعل			
يعبّر بلغة مألوفة لديه			
يعبّر بجملة بسيطة			
يعبّر بجمل مركّبة			

ينتج خطابات مركّبة يصعب على الكهل فهمها			
ينتج خطابات مركّبة ومفهومة			
ينتج خطابات مركّبة بلغة مألوفة لديه			

تساعد هذه المعرفة على تكييف جيّد للتّفاعلات التي نعتمدها مع الطّفل واستهداف أفضل للانتظارات. فالمربّي على دراية بأنّه سيعيّن هذا الطّفل أو ذاك أثناء التّفاعلات ضمن المجموعة الكبرى أو الصّغرى دون إرباكه.

عند تقاطع هذه الشّبكة مع الشّبكة التي تعنى «بإدماج الطّفل في الفضاء المشترك»، يعدّل المربّي فعله. حيث يبدأ بالتّحاور مع العائلة لتعديل التقديرات العامّة: هل لديهم نفس الانطباع؟ هل يروي الطّفل تفاصيل يومه؟ هل يتحدّث عن أصدقائه؟ هل يتحدّث كثيرا في المنزل؟ ....

حين نتناول البند «لديه أصدقاء» يوجّه المدرّس تدخّله حين يلاحظ أنّ الطّفل ليس لديه أصدقاء كثيرين. فشبكة **الملاحظة الإفراديّة والتّحاور مع العائلة، تُجنّب مقاربة تعميميّة يمكن أن تحجب حاجات الطّفل.**

لوحة القيادة الخاصّة بالمربّي:

إذا ألحقت إلى برمجة الكفايات، تكون أداةَ التّعديل لدى المربّي. يتمّ إعدادها وفق الكفايات أو الأهداف التي نشتغل عليها في إطار المشروع أو المشاريع التي هي بصدد الإنجاز. يُعمّرها المربّي بالاستناد إلى شبكات الملاحظة. محصّلة هذه اللّوحة تُسجل التّقدّم الحاصل لدى الأطفال فرديّا وجماعيّا.

مثال للوحة قيادة												
أ ، ب ، ج ،..... هي أسماء الأطفال 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، درجات تملّك الكفايات ومكوّناتها أو الأهداف												
الكفايات أو أهداف المشروع بصدد الإنجاز	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	....	.....			
الخطاب الشّفوي 1) جمل – كلمات 2) جمل بسيطة دون فاعل 3) جمل بسيطة 4) جمل مركّبة	3	4	1	3	...							
يتوجّه في الفضاءات الخارجيّة	3	4	2									
ك2- :يثبت الطّفل ذاته ويتعايش مع الآخرين في انسجام	2	2	3	4	4	2	3	4	4	3	1	3
يعدّ تشكيلة من 4	4											

تحليل لوحة القيادة:

يجري المربّي تقييما لاحتياجات الأطفال الفرديّة، مثال ذلك، بالنّسبة إلى الطّفل أ، يسجّل المربّي ضرورة أن تُعرَضَ عليه وضعيات عدّ بانتظام.
يمكن أن يجري المربّي أيضا تقييما جماعيّا لتملّك هذا الهدف أو تلك الكفاية (يعدّ تجميعات من 4) فيكون أمام ثلاث احتمالات:

- جميع الأطفال أبدوا تملّكهم لذلك، وعلى المربّي دعمه لهذا المكتسب بانتظام.
- مجموعة محدودة من الأطفال لم تتملّك الكفاية. لو نعود إلى مثال العدّ، يقف المربّي على الأطفال الأربعة الذين يحتاجون إلى الدّعم الفردي فيجمّعهم في ورشة (التّقييم 1،2) كأن يدرج ضمن مخطّط الأسبوع ورشة موجّهة في ركن المطبخ لإعداد الملاعق والشّوكات لـ 3 ثمّ لـ 4 أشخاص.
- لم يُحقّق جميع الأطفال مستوى مرضيّا من التّملّك. فيعدّل المربّي مخطّطات الأشهر القادمة ويؤجّل الهدف من جديد .

في نهاية السّنة، يتبادل مربّو كافّة المستويات مع بعضهم المعلومات المتعلّقة بتقدّم الأطفال وتطوّر نموّهم حتّى يتمكّنوا من أخذها بعين الاعتبار في مخطّطاتهم السّنة القادمة.

7

الجزء السابع:

التّنسيق مع الأولياء والمحيط التّربويّ

الجذاذة عـ25ـدد: التّعاون مع العائلات لصالح الطّفل

حقوق الأطفال الصّغار:

- الفصل 8: حقّ الطّفل في حماية هويّته وعلاقاته الأسرية
- الفصل 18: تربية الأطفال هي مسؤوليّة مشتركة للأولياء تتطلّب مساعدة الدّولة

منهاج السّنة التّحضيريّة:

بيداغوجيا قائمة على إسهام الأولياء (تربية تشاركيّة) : الأولياء هم المربّون الأوّلون لأطفالهم. لذلك، يتعيّن الرّجوع إليهم باستمرار واعتبارهم شركاء للمؤسّسة لضمان النّموّ السّليم للطّفل. وعلى المنشّط أن يعمل دوما على تأمين انخراطهم والبحث عن كلّ السّبل الممكنة للتّعاون معهم تحقيقا لمبدإ المسؤوليّة المشتركة.

الرّهانات:

التعاون مع الأولياء محرّك أساسي لنموٍّ متناغم للطّفل:

التوجّه إلى الأولياء هو اعترافٌ بمشروعيّتهم وهو شرط مسبق لبناء علاقة ثقة.

التّعرّف وإعادة التعرّف على الطفل في محيطه العائلي:

هي مقاربة الالتقاء التي تأخذ بعين الاعتبار الوليّ الحقيقيّ دون حكم مسبق، وتُرافقه وتضفي عليه شرعيّة وهو يقوم بدوره كمسؤول تربويّ أوّل.

للمدرّس دور أساسيّ لتأمين هذه العلاقة الثنائيّة المعدّلة وفق احتياجات الطّفل وأوليائه. فتحمّل هذا الانفصال الأوّل ليس بالأمر الهيّن بالنسبة إلى الأولياء.

وفق أخلاقيات المهنة، لا يحمل المربّي أي حكم خادش أو غير مطمئن عن الأولياء ويُفضّل الاستفسارات والتفسيرات بجميع أصنافها في حوار قائم على الاحترام. تحتاج العائلات إلى معرفة ما يجب انتظاره حين تترك أبناءها خارج المحيط الأسري. يحتاج الأولياء إلى معرفة المعيش اليومي لأبنائهم: جدول أوقاتهم والأنشطة المقترحة والمسائل المتّصلة بسلامتهم.

دعم ثقافة الحوار والمحافظة عليها:

تُبني علاقة **الائتمان** (الولي) و**الثّقة** (المربّي) بإرادة متبادلة لتقاسم تاريخ مشترك حول الطّفل.

اللّقاء الأوّل بالعائلات هامّ جدّا. فهو فرصة للتّعارف. حيث يكون الأولياء «مدعوّين» لتبادل الآراء وليسوا «مجلوبين». على المربّي أن يجد فرصا ليجرّهم إلى الحديث عن الطفل متّخذا هيئة مطمئنة ومهذّبة.

الحوار هو مكوّن من المكوّنات الأساسيّة لمهنة المربّي.

إنّ التّعامل بلطف مع العائلات التي تُبدي ممانعة عند التّواصل لأيّ سبب كان، يُساعد على إرساء مناخ مريح أثناء التّفاعل معها والتّخلّص من الأحاسيس التي قد تكون مصدرا لسوء الفهم.

لذلك وجب تكثيف فرص الحوار لـ:

- الاستماع للأسئلة والتخوّفات والاختلافات وإزالة الشكوك.
- الحديث عن فترات الفرح التي عاشها الطّفل والاكتشافات المحقّقة وعلاقاته بأقرانه.
- تشكيل شريط حياة الطّفل بين الفاعلين الرّئيسيين: الأولياء والمربّين.

تواتر اللقاءات يمكن أن يتيح فترات تبادل قصيرة بين طرفين يتناولان موضوعا مشتركا: الطّفل. يكون ذا صبغة مهنيّة لأحد الطّرفين وذا صبغة وجدانيّة للطّرف الآخر.

لا يجب أن ننسى أنّ الحوار هو مسار متواصل حتّى لا يشعر الطفل بأنّه ممزّق بين عالمين مختلفين.

مسالك للفعل:

مثال لقاءات جماعيّة بالأولياء

الشّكل	التّنظيم
أيّام الأبواب المفتوحة	دعوة الأولياء إلى مشاركة الأطفال في الأنشطة أثناء الأيّام المفتوحة.
جلسات الإعلام	منذ العودة المدرسيّة وكلّما كان ذلك ضروريّا. وعلى الأقلّ مرّة في بداية السّنة وأخرى في منتصفها كجرد للمرحلة وثالثة في نهاية السّنة الدّراسيّة للحديث عن أحداث نهاية السّنة وعن الانتقال إلى السّنة المقبلة.
المرافقة في الخرجات	انظر جذاذة الخرجة البيداغوجيّة
لحظة مفضّلة	• قراءة قصّة بحضور العائلة • السّماح للأولياء بسرد حكاية باللّهجة العاميّة • دعوة الأولياء إلى معرض لأعمال الأطفال • ...
يوم مخصوص	• عرض للأطفال • فسحة خارجيّة • اختتام مشروع بيداغوجي
زيارة موجّهة لفضاء المؤسّسة عند التّسجيل	تنظيم زيارة موجّهة للعائلات الجديدة بروضة الأطفال وكتّاب كما بالقسم التّحضيري
مائدة مستديرة أو حلقة نقاش أو نقاش حول محور أو أمسية صداقة وتعارف	ملتقى لتبادل الآراء حول موضوع في علاقة بنموّ الطّفل بحضور مختصّ.

الإعلام بأشكال متعدّدة:

الشّكل	التّنظيم
التّعليق بسبّورة الاستقبال d'accueil SAS	تثمين منتوجات الطّفل من خلال عرضها: مع الحرص على أن يكون لكلّ طفل منتوج واحد على الأقلّ يمكن مشاهدته. تنظيم سبّورة الاستقبال (انظر دليل تهيئة الفضاء)
سلّم زمنيّ (frise) للأحداث لكلّ المستويات بالمؤسّسة	الإعلان عن الأحداث الهامّة للأسبوع أو الشّهر...على سلّم زمنيّ موضوع في مدخل المؤسسة وإرفاقه بصور وتعاليق.
الصّور	• انظر التّراتيب في دليل التّصرّف • معروضة على سبّورة الاستقبال • مُلصَقة بالسّلّم الزّمنيّ للأحداث • أحيانا على كرّاس الاتّصال
الإعلام الرّقمي	• صفحة على فضاء التواصل الاجتماعي، مدوّنات، مواقع ..
الإعلام الشّفوي	لا تتردّدوا في مخاطبة العائلات بالهاتف لدعوتها للمشاركة في مختلف التّظاهرات.

الإعلام الشّفوي:

توطيد العلاقة بالعائلات ليتمكّن الأولياء من تقاسم فترات مع الطفل.

في بداية السّنة وأثناء فترة تأقلم الطّفل، يسمح للأولياء بمرافقته في أنشطته الأولى.

تخصيص فترات ألعاب اجتماعيّة يقع تقاسمها مع الأولياء في بعض الفترات من السّنة الدّراسيّة.

الّتشجيع على المرافقة المتدرّجة للرّحلات البيداغوجيّة وفق مشروع المربّي: يكون عدد الأولياء المرافقين بحسب مقتضيات المشروع (طمأنة الأولياء وضمان السّلامة والاحتفاء بالأولياء المرافقين).

أنشطة لتثمين معارف العائلات:

دعوة العائلات إلى سرد قصص وحكايات: أداة لتثمين لهجاتها

التنقّل للالتقاء بالأولياء في مواطن عملهم إن أمكن: حرفيّون، بستانيّون، فلاّحون...

إعداد طبق عائليّ مع وليّ: ننتبه لحساسيّة بعض الأطفال لبعض الأغذية وكيفيّة حفظها (سلسلة التّبريد)

استقبال وليّ ليقدّم سَفْرة أو مهنة...

تعلّم رقصة شعبية مع بعض الأولياء

التواصل الشّفويّ من خلال اللقاءات الفردية:

يجب ألاّ نغفل عن توفير الظّروف الماديّة ليتمّ التّواصل في مناخ هادئ. فلا يجب أن يكون في ممرّ أو في بهو غير مريح. يمكن لقاعة النشاط أن تكون فضاء مميّزا، لأنها تسمح بملاحظة أداة عمل المربّي والأشياء التي يُمارس بها مهنته.

مفاتيح اللقاء النّاجح

- تبادل عبارات التّرحاب
- رسم ابتسامة جميلة
- إظهار المودّة وتقبّل تأثّر الوليّ
- تقديم خطاب بسيط ومفهوم من قبل الجميع
- الحديث عن تطوّر الطّفل في المحاور الأربعة للنموّ: الحركيّ والحسّي والمعرفي والاجتماعي

اجتناب:

- كلّ تهويل للوضعيات
- كلّ استعمال للنّعوت المفرطة «طفلكم جعلنا نعيش يوما سيّئا جدّا، هو لا يصغي إلينا مطلقا». وكذلك المبالغة في الإطراء «رسومه مبهرة ... !! »
- التّمتّع بقدرة قصوى على الإصغاء: الاستماع إلى كيفيّة تصرّف الطّفل في البيت وشرح كيفيّة تصرّفه في فضاء العيش المشترك.
- إظهار الاحترام للتّنوّع الاجتماعي والثقافي
- تقديم نصائح وجيهة دون مبالغة في قولبة المقاربات التّربويّة.
- البحث المشترك عن حلّ لعلاج إشكال سلوكي
- إقامة علاقات أكثر تواترا مع العائلات التي يطرح سلوك طفلها مشكلا للمربّي.

التّواصل الكتابي:

تسمح أدوات التّواصل والإعلام الكتابيّة، بإقامة علاقة منتظمة مع العائلات.

1) كرّاس الاتّصال: نسجّل فيه كافّة المعلومات العمليّة ونعلم بها الأولياء:

- النّظام الدّاخلي
- الرّحلات
- موعد قدوم المصوّر ...

كلّ إعلام يجب أن يكون ممضى من قبل الوليّ ويتثبّت المربّي من أنّ كلّ عائلة اطّلعت على هذه المعلومات.

2) كرّاس المحفوظات والعدّيّات:

يمكن للأولياء أن يطّلعوا على النّصوص التي يحفظها طفلهم. فيجعلهم المربّي يُعيدون قراءتها في المنزل أثناء فترة تفاعل مميزة مع الطّفل.

3) دفتر تطوّر النتائج بروضة الأطفال

4) دفتر متابعة كفايات الطّفل في القسم التحضيريّ وتقييمها

توصيات

- يكون المدرّس منتبها لطريقة تخاطبه مع الأولياء
- الصّيغ المستعملة تحترم المتلّقي
- الحذر الشّديد في الكتابات على وثائق متابعة الطّفل
- تجنّب أيّة عبارة مبالغ فيها
- اقتراح قراءة مشتركة مع الوليّ إذا كان لا يحسن القراءة
- تخيّر مقابلة فرديّة في البداية، إذا اكتشفنا احتياجا خصوصيّا لدى الطّفل.

للتّقدّم أكثر:

تركيز سلّم زمني للأحداث في بهو المؤسّسة. تعرض عليه كافّة الأقسام أثرا لأجمل فتراتها. وهكذا تكتشف العائلات حياة كلّ الأقسام.

«لُعبة للتّداول» ودفتر حياتها:

هو مثال لتواصل ديناميكيّ مع العائلات يكون مؤشّره لُعبة يحملها كلّ طفل إلى عائلته بالتّناوب، وهي مصحوبة بدفتر - دفتر حياة - يحكي فيه المربّي الأحداث التي تقاسمتها اللّعبةُ مع الأطفال. كلّ عائلة يمكنها الاطّلاع على هذا الدّفتر صحبة طفلها الذي يروي بمتعة وهو يلعب بها.

8

الجزء الثامن :

أدوات لتطوير الممارسة التّأمّليّة

المذكرة 26: توخّي ممارسة تأمّليّة واعتماد شبكة تقييم للمعايير البيداغوجيّة الواردة المرجعيّ

رهانات هذه الأداة:

نجد في صدارة الشّبكة الواردة لاحقا معايير تساعد على تحديد نقاط القوّة ونقاط الضّعف في الممارسة البيداغوجيّة لكلّ مربّ يعمل في روضة أطفال أو قسم تحضيري. قائمة المعايير ليست شاملة، وهي تعيد تناول المحاور التي تمّت معالجتها في هذا المرجعي البيداغوجي. ترمي أداة التّقييم والتّقييم الذّاتي هذه، إلى اعتماد موقف تأمّلي من قبل الفاعل التّربوي وإلى التّشجيع على التّواصل بينه وبين كلّ مؤطّر بيداغوجي. وهو موجّه إلى المربّين والمديرين والمساعدين البيداغوجيين والمتفقّدين.

يمكن الرّجوع إلى هذه الشّبكة واعتمادها بحسب ظروف الممارسة.

تتيح هذه الشّبكة اعتماد مقاربة بالمحاور لهذا المرجعي البيداغوجي بالرّجوع إلى رقم كلّ مذكّرة. وهي تسلّط الأضواء على نقاط الانتباه واليقظة الأساسيّة لغاية استخراج مسالك للتّكوّن الذّاتي والتّكوين القائم على المرافقة.

أداة للتّقييم الذّاتي/ التّقييم

ترتيب المعايير في هذه الشّبكة يستحضر محاور المرجعي البيداغوجي: يمكن لمستعملها تفضيل مدخل معيّن دون اتّباع التّرتيب المقترح.

المعايير	السلالم نعم / لا 1،2،3،4				التكوّن الذّاتي اعتماد: مرجعي الهندسة والتّهيئة، وجذاذات المرجعي البيداغوجي الصّفحات
	1	2	3	4	
التّخطيط للتعلّمات					
إعداد تخطيط سنوي يستند إلى المنهاج	غير منجز	مقتضب	منجز ويحتاج إلى الدّقة	يشتمل على كافّة عناصر التّخطيط	1 2
إدراج فترات تقييم تشخيصي وعلاج ضمن التّخطيط	غير منجز		منجز		25
إعداد تخطيط للفترات وفق المجالات	لا	مقتضب	منجز ويتطلّب مزيدا من النّجاعة	نعم فعّال	انظر المثال في 20،22
برمجة مشاريع في علاقة بالكفايات وبأبعاد نموّ الطفل	غير واردة	مشاريع قليلة	مشاريع تفتقر إلى العمق	نعم	1 ، 2 ، 13
إعداد تخطيط يبرز أنشطة التعلّم ومحتوياته	غير منجز	مقتضب	وجود الأنشطة دون المحتويات	نعم صريح	19 ، 20 ، 21، 22
في القسم التّحضيري، إعداد تخطيط يتضمّن مهارات الحياة والتّربية على..	غير منجز		منجز		2

إعداد تخطيط يراعي الدّمج (التّفريق البيداغوجي والأطفال ذوي الاحتياجات الخصوصيّة)	غير منجز	مقتضب	منجز في جزء كبير منه	نعم مكتمل	11
مسك كرّاس للتّخطيط اليومي والأسبوعي	غير متوفّر	قليل المعلومات	في جزء كبير منه	نعم ومكتمل	4
إعداد جذاذات لضبط سيناريوهات الحصص اليوميّة	غير متوفّرة	مقتضبة	جلّ السيناريوهات موجودة	سيناريوهات مفصّلة	4 ، 2 ، 1
تنظيم التعلّمات					
تهيئة الفضاء وفق الورشات والأنشطة المقرّرة	لا		مهيّأ لكنّه غير متطوّر	مهيّأ ومتطوّر	انظر (مرجعي الهندسة والتّهيئة)
الفضاءات المخصّصة للألعاب الرّمزيّة سهلة التّمييز في قاعة الأنشطة	لا تتضمّن القاعة أركانا	وجود فضاء وحيد	فضاءات كثيرة مخصّصة للألعاب الرّمزيّة	إرشادات واضحة مستعملة للفضاءات الرّمزيّة	انظر (مرجعي الهندسة والتّهيئة)
تهيئة الفضاء حسب خصوصيّات الأطفال	لا وجود لمراعاة للحاجات الخصوصيّة للأطفال	تهيئة غير ملائمة	الأخذ بعين الاعتبار للحاجيات في أماكن مختلفة	تهيئة مناسبة	4
تهيئة الفضاء بطريقة تشجّع الأطفال تدريجيّا على الاستقلاليّة	يضطرّ الأطفال كثيرا إلى طلب المساعدة من الكهل		تهيئة الفضاء تعزّز استقلاليّة الأطفال		انظر (مرجعي الهندسة والتّهيئة)
تهيئة الفضاء بطريقة تعطي مكانة للّعب	تهيئة لا تشجّع الأطفال على اللّعب	وجود فضاء للألعاب لكن يوجد الكثير من الكراسي والطّاولات	تخصّص مساحة كبيرة نسبيّا للّعب	للّعب مكانة مركزيّة	12 انظر (مرجعي الهندسة والتّهيئة)
إعداد الأدوات والمعينات البيداغوجيّة المناسبة	لا		نعم		17 ، 4
إعداد معلقات واضحة ووظفيّة في متناول كافّة الأطفال	معلّقات محدودة	معلّقات عشوائيّة	منظّمة ولكنّها كثيفة و/ أو غير محيّنة	تنظيم محكَم	15

تخصيص جزء من الفضاء الجداري لعرض إنتاجات الأطفال	لا		نعم		15
تخصيص فضاء في متناول الأطفال للّوحات الإيقاظيّة	لا		نعم		
برمجة فترات للّعب والفسحة في الفضاء الطّبيعي	مطلقا	أقلّ من 5 مرّات خلال السّنة	على الأقل مرّة واحدة خلال كلّ مشروع	أسبوعيّا	4 ، 23
إنجاز التّعلمات					
اقتراح وضعيات تثير فضول الأطفال واهتمامهم (ألعاب وأحاجي وقصص...)	الأطفال يشعرون بالملل	لا يهتمّون بالأنشطة	أغلب الوقت	مهتمّون	16 ، 18
اقتراح وضعيات تحفّز الأطفال وتعوّدهم على البحث والاستكشاف	الأطفال غير مهتمّين عموما	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا	16 ، 21
اقتراح وضعيات تمكّن الأطفال من ممارسة الاختيار	نادرا	مرّة في اليوم على الأقلّ	مرّات عديدة في الأسبوع	عدّة مرّات يوميّا	13 ، 21
تمكين الأطفال من الفعل والممارسة والتّجريب والاكتشاف والتّعبير والمقارنة...	نادرا	مرّة واحدة في اليوم على الأقلّ	مرّات عدّة في الأسبوع	كثيرا ويوميّا	13، 21
منح الطفل الوقت الكافي للمحاولة والإعادة	لا	بعض المرّات	كثيرا	مقاربة يوميّة	14
تشجيع الأطفال على التّعبير عن ملاحظاتهم	لا	بعض المرّات	في المجموعة الكبرى	كثيرا جدّا	20
تنشيط وضعيات تعلم متنوّعة	لا		نعم		13، 16
إثارة حوارات بين الأطفال	نادرا	أحيانا	كثيرا	يوميّا	7
توفير الوسائل والأدوات المناسبة للمهمّة المستهدَفة	لا		نعم		12 انظر (مرجعي الهندسة والتّهيئة)
تنويع أشكال تجمّع الأطفال أثناء الأنشطة (عمل فردي، ثنائيّ، في مجموعات صغيرة، أو جماعيّ)	مطلقا	نادرا	كثيرا	يوميّا	16
تشجيع الأطفال على إنهاء المهامّ المقترحة	مطلقا	نادرا	جماعيّا	جماعيّا وفرديّا	14

التّشجيع على العمل التّعاوني	مطلقا	نادرا	كثيرا	يوميّا	17 ، 13
تشجيع الأطفال على تحمّل المسؤوليّة	مطلقا	أحيانا	كثيرا	حالات تحمّل المسؤوليّة منظّمة	14 ،6، 5
تشجيع الأطفال على التّعبير عن رغباتهم وانفعالاتهم	مطلقا	أحيانا	كثيرا	يصغي إليهم	20 ،13
تشجيع الأطفال على طلب المساعدة	مطلقا	أحيانا	كثيرا	يصغي إليهم	24 ،14 ،7 ،6، 5
احترام قواعد العيش المشترك وإعطاء تعليمات واضحة ودقيقة	مطلقا	القواعد ليست صريحة	كثيرا	الإطار صريح والتّذكير به بانتظام	7 ، 6
التّصريح بمعايير نجاح المهمّة	مطلقا	أحيانا	كثيرا	دائما	22 ، 19
حسن التصرّف في التّوقيت المخصّص لكلّ نشاط	لا		نعم		4
معاضدة الأطفال في إنجاز المهامّ المقترحة	لا	أحيانا	مع بعض الأطفال	كلّما كان ضروريّا	11 ، 14
احترام أنساق واستراتيجيات التعلّم الخاصّة بكلّ طفل	لا		يلاحظ ويتحاور مع الطّفل	يلاحظ ويقترح مقاربة أخرى	13
تشجيع الأطفال على إعادة النّجاحات والاستراتيجيات الناجعة	لا		نعم		25
متابعة الطّفل : التّقييم والتّعديل					
اعتماد تقييم تكويني (تقييم كلّ طفل حسب قدراته)	لا		غالبا	دائما	25
إعداد أدوات متنوعة لتقييم ومتابعة تقدّم الأطفال واستعمالها (شبكات متابعة، كرّاس متابعة، لوحة قيادة..)	لا	بدأ في استعمال أدوات تشخيص	يستعمل أدوات تشخيص أكثر فأكثر	نعم جهاز مكتمل	25
تجنّب كلّ تقييم إشهادي (إسناد عدد، مقارنة الطّفل مع آخر، ترتيب الأطفال ...)	لا		نعم		25
اعتماد تقييم إيجابي قادر على مساعدة الطّفل على تخطّي العوائق التي تعترضه	لا		نعم		24

الملاحظة الدّقيقة للأطفال أثناء الأنشطة الفرديّة أو الجماعيّة	مطلقا	في بعض الوضعيات	كثيرا	دائما	14 ، 25 17،
تثمين جهود كلّ طفل ونجاحه	مطلقا	أحيانا	كثيرا	دائما	24
توعية الطفل بأخطائه وأثرها على مساره التعلّمي	مطلقا	أحيانا	بصدد التّطبيق	دائما	المثال في 22
القيم وأخلاقيّات المهنة					
احترام كلّ طفل ومعاملته معاملة حسنة	لا		نعم		7 ، 5
السّهر على راحة الأطفال (الصحّة والسّلامة)	حالات خطرة غير مراقبة من قبل المربّي	ليست من اهتمامه وهي غير مدرجة في التعلّم	يوليها المربّي اهتماما خاصّا	موضوع تعلّم دائم ومبرمج	8 ، 7 ، 6
تطوير ممارسات استقبال مطمئن للأطفال وأوليائهم	لا		نعم		26
إرساء علاقات ثقة مع الأطفال	علاقات صعبة	هناك مسافة ...	علاقة سليمة	علاقات تتّسم بالحميميّة	24 ، 7 ، 6
التكوّن الذّاتي	مطلقا	نادرا	كثيرا	بانتظام	28، 27
التّعاون مع الزّملاء	مطلقا	نادرا	كثيرا	كلّما كان ذلك ضروريّا	27 ، 5
الامتناع عن كشف المعلومات الخاصّة بالأطفال أو العائلة	سلوك قابل للتّطوير		حريص على واجب التحفظ		6، 5
تقديم المساعدة للأطفال وفق حاجاتهم	مطلقا	يحاول	كثيرا	بانتظام	11
سلوك المربّي ومواقفه					
توفير مناخ علائقي متميّز داخل فضاء التّنشيط	مناخ قليل الهدوء	حسب الأنشطة	منتبه له	مناخ هادئ	18 ، 6 ، 5
توخّي سلوك متسامح لتشجيع الطّفل وإيقاظ رغبته في الفعل	نعم		لا		7، 6
تجنّب أيّ تصريح أو وضعيّة تميز بين الأولاد والبنات	تصريحات ومواقف للاستبعاد		لا توجد خطابات تمييزيّة ولكن بعض المواقف تستدعي المراجعة	لا تعليقات ولا مواقف تميزيّة	10 ، 9 ، 8
ضمان كرامة الأطفال حاملي إعاقة	موقف للتّعديل		منتبه لرفاه كلّ طفل		11

حسن إدارة النّزاعات بين الأطفال	بصعوبة	يحاول أن يكون مصغيا لهم	يوظّف مهاراته لحلّ الخلافات	يديرها بمهارة	6
مساعدة الطّفل على تنمية استقلاليّته تدريجيّا	لا	في بعض الوضعيات	ظهور بوادر إرادة	مقاربة بيداغوجيّة تستهدف إنماء استقلاليّة الطّفل	17
إظهار حركات التّعاطف والرّفق تجاه الأطفال	نادرا	حسب الوضعيات	كثيرا	هيئة معتمدة	7 ، 5
التّعاون مع الأولياء					
تنظيم لقاءات فرديّة مع الأولياء وخلق مناخ ملائم للتّفاعل الإيجابي	مطلقا	في حدود ثلاث مرّات في السّنة	كثيرا	كلما كان ذلك ضروريّا	26
التّواصل بشكل منتظم ومحترم مع الأولياء والإصغاء إليهم	كفاية للاكتساب	كفاية بصدد النّماء	تواصل منتظم ومحترم	تواصل ناجع ومنتظم	25 ، 26
التّباحث مع الأولياء حول التقدّم الذي أحرزه أبناؤهم في كافّة مجالات النّموّ	لا يمتلك أدوات للتّقييم	لا يعتمد بشكل كاف على أدوات للمتابعة	حوار مستند إلى أدوات تقييم	يُحاور الأولياء بانتظام ويشركهم في المتابعة	25 ، 26
إعلام الأولياء مبكّرا بكلّ تغيير يطرأ على الطّفل دون تهويل	متردّد	ليس دائما	نعم		11 ، 26
تشريك الأولياء في أنشطة (قراءة قصّة، حضور عرض للأطفال...) ضمن الرّوضة أو القسم التّحضيري أو الكتّاب	لا	في بعض الأحيان	كثيرا	بانتظام	4، 23، 26
تشجيع أيّة شراكة مع الأولياء	لا		نعم		23 ، 26

المذكّرة عـ27ـدد: يتأمّل مجموعة أطفاله في لحظة ما

الرّهانات:

المربّي ينشّط و يراقب ويواسي ويلاعب... كامل اليوم عندما يكون مع الأطفال. لكنّه من الضّروريّ التّوقّف، للحظة، للنّظر إلى ما يدور حوله واتّخاذ مسافة حتى يتمكّن من تحليل الوضع.
هذه الصّورة، في لحظة معيّنة، تُقدّم معلومات ستتحوّل لاحقا إلى مسارات تفكير لتحليل ممارسته اليوميّة وتطويرها.
لكنّ هذه الصّورة يمكن أن تكون انعكاسا لوقت سعيد عاشه الأطفال.

التّساؤلات المطروحة:

إلى أيّ شيء تشبه قاعتي؟

خليّةُ مليئة نحلا بصدد العمل، وهي تعرف المهمّة والهدف الذي تسعى إليه.

يبدو النّحل منهمكا وجادّا ومبتهجا.
المحيط مريح وملائم لكلّ واحد ...
علامة جيّدة !! مرحى !!
لننتهز هذه اللّحظة!

إنّ تنشيط مجموعة أطفال ليس النّتيجة الحتميّة لتقنية مضمونة، وإنّما هو رهين جملة من العوامل. فالمجموعة المتألّفة من المربّي والأطفال تشتغل مثل «خليّة حيّة» تتحكّم فيها حزمة من المعطيات يتملّك المربّي أغلبها: تهيئة الفضاء والزّمن واختيار الأنشطة الملائمة والمقاربات البيداغوجيّة المناسبة وموقف مهنيّ قوامه العدل والاحترام... ولكن يُمكن أن تحصل أشياء غير متوقّعة.

أحيانا، يُفاجئنا المطر أو تستيقظ بعض الأمزجة العدوانيّة أو تغيب الأمّ أو لا تشتغل الأدوات أو لا يُثير النّشاط اهتمام الأطفال... يحلّ هذا، ليُعكّر حياة المجموعة وينقلب ما كنّا نأمل أن يكون يوما ممتعا إلى وقت يخرج عن سيطرتنا.

← فلننعم باللّحظات الطيّبة، ولنمنح أنفسنا بعض الوقت لتحليل متأنّ للحصص التي لم نحقق فيها الرّضا الذّاتي.

← ماذا تشبه قاعة التّنشيط في بعض الأيّام؟ أليست خليّة نحل كما وددت؟

فلنتأمل ما إذا كانت إحدى هذه الملاحظات صحيحة؟

- كافّة الأطفال جالسون و بدؤوا يتململون.
- بعضهم يُظهر علامات التّعب.
- ينتظر الأطفال الدور الواحد تلو الآخر للمشاركة ويتخاصمون.
- بعض الأطفال في عطالة وينتقلون من نشاط إلى آخر دون أن يشدّهم شيء.
- الأطفال ليسوا مستقلّين، وكثيرا ما يلجؤون فرديّا إلى المربّي.
- كافّة الأطفال ينجزون نفس النشاط في نفس الوقت.
- نفس الأطفال يجيبون دائما عن أسئلتي.
- يتدافع الأطفال في أركان اللعب.

إن كانت إحدى هذه الملاحظات صحيحة، فلنفكّر بهدوء ولنحلّل معيشنا اليومي.
أحيانا لا تناسبنا الوضعية، فلنبحث عن مسالك للاستكشاف ولتجويد ممارساتنا لمصلحة الأطفال الفضلى.

مسالك للاستكشاف من أجل تجويد الممارسة:

هذه بعض الأمثلة لملاحظات حيّة يمكن للمربّي أن يرصدها. سجّلوا على دفتر القيادة ما يطرأ منها يوميّا حتّى تمنحوا أنفسكم فرصة تحليلها أثناء جرد الحصيلة.

إعادة قراءة المذكّرات المشار إليها توفّر لكم مسالكَ لتطوير ممارستكم المهنيّة والواردة بـ:
• مرجعي الهندسة والتّهيئة لهياكل التّربية قبل المدرسيّة (رياض الأطفال والأقسام التّحضيريّة)
• المرجعي البيداغوجي للمربّي بمؤسّسات ما قبل الدّراسة

ملاحظات في اللّحظة «س»			
مؤشّرات	ملاحظات حيّة	مسالك للاستكشاف من أجل التّحسين	مرجعي الهندسة والتّهيئة، مذكّرات من المرجعي البيداغوجي
توزيع الأطفال	كافّة الأطفال جالسون وبدؤوا يتململون	• التّقليص من عدد الكراسي والطّاولات • تعديل طريقة التّجميع • اقتراح أنشطة مختلفة ضمن مجموعات في بعض الفترات من اليوم • منح الأطفال حرّية اختيار الورشة وكذلك وضعهم عند النشاط: جالسين أو واقفين أو متمدّدين أرضا...	انظر مرجعي الهندسة والتّهيئة
وجاهة الأنشطة	بعض الأطفال في عطالة وينتقلون من نشاط إلى آخر دون أن يشدّهم شيء	• إعادة النّظر في سيناريوهات الحصص • مكانة التّعلّم متعدّد الحواسّ • إعادة النّظر في المشروع الحالي • إعادة النّظر في تهيئة الفضاء إلى مناطق. • جعل أركان اللّعب جذّابة	4 ، 13 ، 1 ، 3 ، مرجعي الهندسة والتّهيئة «المثال الهندسي للقاعة»
المقاربة المعتمدة	الأطفال ليسوا مستقلّين: كثيرا ما يلجؤون إليّ فرديّا	إدراج ما يلي في الممارسة اليوميّة : • مكانةً للّعب في المقاربة البيداغوجية التي تمّ تخيّرها. • الانضباط الإيجابي •الاستقلالية عند إنجاز المهام المطلوبة	
التصرّف في الزّمن	بعضهم يُظهر علامات التّعب	• تهيئة ركن للرّاحة في متناول الأطفال • منح الطّفل إمكانيّة التّوقّف عن إنجاز المهمّة التي هو بصدد القيام بها. • اقتراح أنشطة فرديّة • التّحدث مع الوليّ في شأن الطّفل	الإطار المرجعي الفضاء والتهيئة 6 ، 7 ، 26
التصرّف في الفضاء	الأطفال يتدافعون في أركان اللّعب	إعادة النّظر في التّهيئة وعدد أركان اللّعب	9 ، 10 مرجعي الهندسة والتّهيئة
علاقة الأطفال بالمربّي	نفس الأطفال يجيبون دائما عن أسئلتي بعضهم لا ينتبه لما أقول	• توقّع أنشطة موجّهة مع مجموعة قليلة العدد ومتجانسة • مساءلة السّلوك الذّاتي.	7 ، 22 ، 20

تقييم ما يجري أمام أعيننا	لا استطيع أن أقيّم تطوّر الأطفال إلاّ بصورة إجماليّة	• متابعة تطوّر الأطفال بملاحظة بعضهم تحديدا، كلّ يوم. • برمجة أوقات للملاحظة في السّيناريو اليومي. • تحديد معايير نجاح للمهمّة الحاليّة • بناء شبكات متابعة في علاقة بالمشروع الحالي	25، 14 ، 20
التّفاعلات داخل المجموعة	تندلع خلافات ولا يجد الأطفال ذوو الاحتياجات الخصوصيّة مكانا لهم	• ضبط قواعد للعيش الجماعي • معرفة ما يجب إدراجه من مواقف ضمن الممارسة اليوميّة للاستجابة إلى الاحتياجات الخصوصيّة للأطفال ذوي الإعاقة	5، 11
غالبا ما يكون المناخ مضطربا	من الصّعب تسيير المجموعة كاملة	• إعطاء الوقت الكافي لصغار الأطفال للتّأقلم مع الحياة الجماعيّة • إعادة النّظر في جدول الأوقات • إعادة النّظر في تنظيم الفضاء • التّفكير في وضع قواعد للعيش الجماعيّ	6 ،4 الإطار المرجعيّ للفضاء والتّهيئة
العلاقة بالأولياء	لا أجرؤ على الحديث مع الأولياء حول سلوك أبنائهم	• بناء مناخ ثقة • الاستعانة بالمدير(ة) • إعداد أدوات اتّصال كتابيّة وشفويّة • إحاطة النّفس بمهنيّين آخرين: المدير(ة)، الأخصائيّ النفسانيّ، الطبيب... شركاء المؤسّسة، في حال وجود خلاف أو وضعيّة ذات حساسيّة.	6، 8، 11

ملحق: جزء من شبكة تقييم أداء المربي: باعتماد أدوات MELQO (قياس جودة التعلم المبكر ونواتجه) ، المصممة والمجربة بتونس لجمع البيانات حول نمو الأطفال وجودة بيئات التعلم للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 إلى 6 سنوات

	مستوى 1	مستوى 2	مستوى 3	مستوى 4
فرص التعلّم لتطوير مهارات الرّياضيات (الأعداد والزّمن والأشكال والألوان والتّسلسل والفضاء والحجم).	لم تقع ملاحظة أيّة أنشطة مرتبطة بالرّياضيات	يدرّس المعلّم/ المربّي مفاهيم الرّياضيات فقط عن طريق: • الأنشطة المتكرّرة. وتشمل الأمثلة: إجابة جماعيّة عن أسئلة ذات الإجابات المحدّدة؛ أو نشاط فردي يستخدم فيه الأطفال أداة إشارة لتعيين، كتابة أو نسخ الأرقام.	يدرّس المعلّم/ المربّي مفاهيم الرّياضيات باستخدام واحدة من الاستراتيجيات التّالية: •يمكن للأطفال أن يختاروا كيفيّة إنجاز النّشاط •يستكشف الأطفال ويلعبون بأشياء ماديّة للتعرّف على المفهوم المستهدف •يقوم المدرّس/ المربّي بإشراك الأطفال في النّقاش، ويستخدم أسئلة مفتوحة • يربط المعلّم/ المربّي الدّرس بتجارب الحياة اليوميّة • يقترح المعلّم/المربّي على الأطفال مسائل رياضيّة لحلّها	يدرّس المعلّم/ المربّي مفاهيم الرّياضيات باستخدام اثنتين أو أكثر من الاستراتيجيات التّالية: • يمكن للأطفال أن يختاروا كيفيّة إنجاز النّشاط •يستكشف الأطفال ويلعبون بأشياء ماديّة للتعرّف على المفهوم المستهدف •يقوم المدرّس/المربّي بإشراك الأطفال في النّقاش، ويستخدم أسئلة مفتوحة • يربط المعلّم/ المربّي الدّرس بتجارب الحياة اليوميّة • يقترح المعلّم/ المربّي على الأطفال مسائل رياضيّة لحلّها
فرص التعلّم لتطوير مهارات القراءة والكتابة (التعرّف على الحروف والأصوات).	لم تقع ملاحظة أيّة أنشطة قراءة وكتابة	يدرّس المعلّم/ المربّي مفاهيم القراءة والكتابة فقط عن طريق: • الأنشطة المتكرّرة. وتشمل الأمثلة: إجابة جماعيّة عن أسئلة ذات الإجابات المحدّدة (مثل أناشيد الحروف الأبجديّة، تكرار الأصوات)؛ أو نشاط فردي يستخدم فيه الأطفال أداة إشارة لتعيين، كتابة أو نسخ الحروف.	يدرّس المعلّم/ المربّي مفاهيم القراءة والكتابة باستخدام واحدة من الاستراتيجيات التّالية: • يمكن للأطفال أن يختاروا كيفيّة إنجاز النّشاط •يستكشف الأطفال ويلعبون بأشياء ماديّة للتعرّف على المفهوم المستهدف • يوظّف المعلّم/ المربّي مجموعة من الألعاب التي تنمّي مهارات القراءة. •يقوم المدرّس/ المربّي بإشراك الأطفال في النّقاش، ويستخدم أسئلة مفتوحة • يربط المعلّم/ المربّي الدّرس بتجارب الحياة اليوميّة • يقترح المعلّم / المربّي على الأطفال مشكلات لحلّها	يدرّس المعلّم/ المربّي مفاهيم القراءة والكتابة باستخدام اثنتين أو أكثر من الاستراتيجيات التّالية: • يمكن للأطفال أن يختاروا كيفيّة إنجاز النشاط •يستكشف الأطفال ويلعبون بأشياء ماديّة للتعرّف على المفهوم المستهدف •يقوم المدرّس / المربّي بإشراك الأطفال في النّقاش، ويستخدم أسئلة مفتوحة • يوظّف المعلّم/ المربّي مجموعة من الألعاب التي تشجّع نموّ مهارات القراءة. • يربط المعلّم/ المربّي الدّرس بتجارب الحياة اليوميّة • يقترح المعلّم / المربّي على الأطفال مشكلات لحلّها
فرص تعلّم لتطوير مهارات التّعبير اللّغوي.) وهي محادثات تجري بين المعلّمين/ المربّين والأطفال على امتداد عمليّة الملاحظة. يمكن أن تجري المحادثات أثناء الدّروس، أو ما بين الدّروس (أثناء الانتقال من نشاط إلى آخر؛ أثناء اللّعب الحرّ، وما إلى ذلك)	لا يُطلب من الأطفال أبداً أو نادراً ما يطلب منهم رواية قصّة، أو سرد الأحداث أو وصف الأشياء، أو الإجابة عن أيّة أسئلة طوال عمليّة الملاحظة بأكملها.	ينمّي المدرّس/ المربّي مهارات التّعبير اللّغوي فقط عن طريق: • الأنشطة المتكرّرة. وتشمل الأمثلة: إجابة جماعيّة عن أسئلة ذات الإجابات المحدّدة؛ أو نشاط فردي يستخدم فيه الأطفال أداة إشارة لتكرار المفردات أو الجمل، إجابات فرديّة عن الأسئلة.	ينمّي المدرّس/ المربّي مهارات التّعبير اللّغوي عن طريق نشاط تواصل شفوي وحيد، على غرار: •مطالبة الأطفال بوصف الأشياء (مثل اللّون أو الشّكل أو الحجم أو الوظيفة) أو الصّور؛ •تشجيع الأطفال على رواية القصص أو سرد الأحداث. • «اعرض وتكلّم» يعرض الطّفل مشاهد ويعبّر عنها. • يروي المدرّس / المربّي قصّة ثمّ يطرح على الأطفال سؤالاً مفتوحا واحدًا أو أكثر حول مضمونها. •تكرار وإثراء ما يقوله الطّفل من خلال إدخال وإضافة مفردات أكثر تطورا • استخدام رواية القصص أو المناقشة لاكتساب المفردات التي تساعد على الرّبط مع حياة الأطفال وخبراتهم. • خلق فرص للعب الأدوار والأنشطة المسرحيّة	ينمّي المدرّس/ المربّي مهارات الإنتاج الشّفوي عن طريق نشاطين اثنين أو أكثر من أنشطة التّواصل الشّفوي: •مطالبة الأطفال بوصف الأشياء (مثل اللّون أو الشّكل أو الحجم أو الوظيفة) أو الصّور؛ •تشجيع الأطفال على رواية القصص أو سرد الأحداث. • «اعرض وتكلّم» يعرض الطّفل مشاهد ويعبّر عنها. • يروي المدرّس / المربّي قصّة ثمّ يطرح على الأطفال سؤالاً مفتوحا واحدًا أو أكثر حول مضمونها. *تكرار وإثراء ما يقوله الطّفل من خلال إدخال وإضافة مفردات أكثر تطورا • استخدام رواية القصص أو المناقشة لاكتساب المفردات التي تساعد على الرّبط مع حياة الأطفال وخبراتهم. • خلق فرص للعب الأدوار والأنشطة المسرحيّة
قراءة الكتب لدعم مهارات الإصغاء النّشيط والتّعبير الشّفوي لدى الأطفال	المدرّس/ المربّي: •لا يقرأ الكتاب للأطفال أو • يقرأ كتابا غير مناسب للفئة العمريّة (أي نصّ أو كتب مدرسيّة موجّهة للأطفال الأكبر سنًا أو للكهول؛ نصوص دينيّة للكبار؛ كتب بدون صور، أو كتب موجّهة للأطفال الأصغر سنًا).	يقرأ المدرّس كتابا على الأطفال: • دون نقاش أو • دون أيّة أسئلة حول القصّة.	يقرأ المدرّس/ المربّي كتابا للأطفال مستخدما واحدة من الاستراتيجيات التالية: •يطرح المدرّس / المربّي على الأطفال أسئلة عامّة أو ذات إجابات محدّدة حول أحداث القصّة •يشجّع الأطفال على مناقشة القصّة من خلال أسئلة مفتوحة •يتحدّث عن المفردات التي تعلّمها الأطفال من خلال الكتاب • يربط القصّة بتجارب الأطفال أو بالسّياق الواقعي.	يقرأ المدرّس / المربّي كتابا على الأطفال مستخدما اثنتين أو أكثر من الاستراتيجيات التّالية: •يطرح المدرّس/ المربّي على الأطفال أسئلة عامّة أو ذات إجابات محدّدة حول ما أحداث القصّة •يشجّع الأطفال على مناقشة القصّة من خلال أسئلة مفتوحة •يتحدّث عن المفردات التي تعلّمها الأطفال من خلال الكتاب • يربط القصّة بتجارب الأطفال أو بالسّياق الواقعي.

فرص تعلّم لتعزيز المهارات الحركيّة الدقيقة •الكتابة •الرّسم •القصّ •القولبة •تجميع الأشياء الصّغيرة •ترتيب الأشياء الصّغيرة •النّسج • استعمال الخرز أو التخريز	لم تقع ملاحظة أيّة أنشطة حركيّة دقيقة.	يدرّس المعلّم/ المربّي المهارات الحركيّة الدّقيقة فقط عن طريق: •الأنشطة الموجّهة من قبل المدرّس والتي تركّز على المنتج أو النّتيجة النّهائية وتتجاهل التّمشّي، و • الأنشطة ليست مناسبة من النّاحية النّمائيّة (أي أنّها صعبة للغاية أو سهلة للغاية بالنّسبة لأغلبيّة الأطفال من حيث فهمها والقدرة على إنجازها).	يدرّس المعلّم/ المربّي المهارات الحركيّة الدّقيقة عن طريق: •أنشطة مناسبة من النّاحية النّمائيّة ولكن: •تركّز الأنشطة على إنجاز العمل المحدّد من قبل المدرّس/ المربّي بدلاً من تطوير مهارات الطّفل الحركيّة الدّقيقة. •يركّز النّشاط على النّتيجة وليس على التّمشّي. •الأنشطة غير موجّهة من قبل الأطفال؛ الأطفال ليس لديهم خيار بخصوص العمل المطلوب منهم أو كيفيّة التّعامل مع المواد.	يدرّس المعلّم/ المربّي المهارات الحركيّة الدّقيقة عن طريق: •أنشطة مناسبة من النّاحية النّمائيّة •الأنشطة الحركيّة الدّقيقة موجّهة من قبل الأطفال وتركّز على التّمشّي وليس على هدف محدّد. • تتيح الأنشطة للأطفال إمكانيّة استكشاف المواد وكيف يمكن التّعامل معها بطريقة مرحة (على سبيل المثال، يبني الأطفال شيئًا باستخدام أجسام صغيرة أو يلعبون ألعابًا باستخدام مواد تتطلّب مهارات حركيّة دقيقة).
أنشطة التعلّم التي تشجّع اللّعب الحرّ أو الاختيار المفتوح •استكشاف مواقع النّشاط داخل الفصل /قاعة النّشاط • ألعاب موجّهة ذاتيًا في مجموعات صغيرة • يمكن أن يقع اللّعب داخل الفصل أو خارجه	لم تقع ملاحظة أيّ نشاط اختيار حرّ/نشاط لعب مفتوح	•يختار المدرّس/ المربّي مكان أو كيفيّة لعب الأطفال بالموادّ أو • يوفّر المدرّس/ المربّي خيارات محدودة للنّشاط ويفرض على الأطفال اللّعب بالموادّ بطريقة محدّدة.	•لدى الأطفال فرصة واحدة لاختيار النّشاط الخاصّ بهم، واختيار مكان وكيفية اللّعب بالمواد ولكن • لا يتفاعل المدرّس/ المربّي مع الأطفال لتقديم الإضافة أو إثراء عمليّة التعلّم.	•لدى الأطفال فرصة أو أكثر لاختيار النّشاط الخاصّ بهم، واختيار مكان وكيفيّة اللّعب بالمواد • يتفاعل المدرّس/ المربّي مع الأطفال لتقديم الإضافة أو إثراء عمليّة التعلّم.
فرص التعلّم التي تسمح للأطفال بالانخراط في أنشطة موسيقيّة/حركيّة •الغناء •الرّقص •التّمثيل ولعب الأدوار • الغناء أو الرّقص الجماعي، جميع الأطفال مع بعض أو بالتّناوب •أغاني الأطفال	لا يوجد نشاط موسيقي/حركي.	القيام بنشاط موسيقي/ حركي واحد على الأقلّ خلال الملاحظة		
فرص تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى •استعمال المفردات العربيّة وتمييزه ا عن مفردات اللغة العاميّة تكوين جمل بسيطة باستعمال اللّغة العربيّة المبسّطة	يقتصر المعلّم / المربّي على استعمال العامّية /الدّارجة أو الفرنسيّة دون إدخال اللغة العربيّة الرّسميّة / الفصحى في أنشطة التعلّم	يدخل المعلّم/ المربّي اللّغة العربيّة الرّسميّة / الفصحى ويشجّع الأطفال على استخدامها لتكوين جمل بسيطة على الأقل مرّة خلال عمليّة الملاحظة		
فرص التعلّم التي تسمح للأطفال بالانخراط في الأنشطة الحركيّة الشّاملة • الجري •الحركات الرّياضيّة •الرّقص •ألعاب الكرة •المطاردة/الغمّيضة	لم تقع ملاحظة أيّ نشاط حركي شامل	وقعت ملاحظة نشاط حركي شامل دام أقلّ من 10 دقائق أو شارك فيه عدد قليل من الأطفال	وقعت ملاحظة نشاط حركي شامل دام أقلّ من 20 دقيقة أو شارك فيه أقلّ من نصف عدد الأطفال في الفصل.	شارك أغلب الأطفال في نشاط حركي شامل دام أكثر من 20 دقيق.

مرجعي مـعايير الجودة
بمؤسّسات التّربية قبل المدرسيّة

www.conceptplus.tn
71 710 019