قراءة في الوثيقة الإطاريّة التونسيّة للسنة التحضيريّة (2016)

عمـــر الجّمـــلي*
jemliamor2014@gmail.com
جامعة قرطاج – الجمهورية التونسيّة

A reading in the Tunisian Framework Document for pre-schooling

Amor Jemli*
Carthage University-Tunisia

تاريخ الاستلام: 2018/11/18؛ تاريخ القبول: 2019/10/26؛ تاريخ النشر: 2019/10/31

ملخص

إنّ الهدف الرئيسي من إجراء هذه الدراسة هو محاولة المساهمة في تجويد محتوى الوثيقة الإطارية التونسيّة الخاصّة بمنشطي السنوات التحضيرية، انطلاقا من نظرة نقديّة تدفع بالقائمين عليها إلى العودة إلى بعض النقاط التي لم تلق حظّها من ناحية المضمون أو من الناحية المفاهيميّة والمنهجيّة. وتأتي أهميّة الوثيقة الإطارية من اعتبارها مرجعية قانونيّة ومنهجيّة تُعتمد في تحقيق أهداف السنة التحضيرية باعتبارها مرحلة تعليمية تسبق المرحلة الابتدائية. تلك المرحلة التي اتّفق المربون على خصوصيّتها وجدواها في ضمان النجاح لمراحل التعليميّة اللاّحقة.

يتمثّل أهمّ ما توصّلنا إليه أنّ بعض النقاط في الوثيقة قابل للمراجعة، خاصّة أنّ من سهروا على إعدادها كانوا قد اعتمدوا على وثيقة كنديّة قديمة. وهو ما قد يجعل مستعملي الوثيقة التونسيّة، من المربين يجدون أنفسهم على الهامش من المستجدات التربوية في مجال ما قبل المدرسة. وقد سعينا من جهتنا إلى التنبيه إلى تلك الهنات ومحاولة تقديم البديل على أمل تلافي ذلك في الإصدارات المستقبلية للوثيقة.

الكلمات المفاتيح: ما قبل المدرسة؛ السنة التحضيريّة؛ الوثيقة الإطاريّة؛ الكفايات.

Abstract

The main purpose of this study is to try to contribute to the criticism of the content of the Tunisian framework document for pre-school, to warn those in charge of the need to return to some of the points that have not received its share of substance or conceptually and methodology. The importance of the framework document as statutory authority and the methodology applied to achieve the objectives of thepre-school as educational level before the primary school. This phase where educators agreed on privacy and its relevance in ensuring the success of the levels of education's problems.

And the most important is what we found was that some points in the document was subject to review, especially since it stayed for preparing have relied upon to a Canadian old document. It is what makes users document, find themselves on the sidelines of the educational innovations in pre-school. We have sought for our part to bring attention to those defects and attempting to provide alternative hoping to avoid in future versions of the document.

Keywords: pre-school; framework document; competencies.

***corresponding author**

مقــدّمة

تولي الأنظمة التربوية، على اختلاف مرجعيّاتها وتباين أهدافها وغاياتها، أهميّة كبرى للتربية ما قبل المدرسية عموما والسنة التحضيرية على وجه مخصوص. وتؤمن بدورها في تحقيق انتقال سلس وآمن للطفل من البيئة الأسرية إلى المدرسة باعتبارها مجتمعا جديداله ضغوطاته وإكراهاته.فقد أكّدت جلّ الدراسات المنجزة في هذا الباب على أنّ ذلك الانتقال محدّد هام لنجاح الطفل في المراحل التعليميّة اللّاحقة. وهو ما دعا الأطراف التي تنادي بضرورة إنجاز إصلاح هيكلي وعميق للمنظومة التربوية في تونس، إلى استكمال تعميم السنة التحضيرية والارتقاء بمردودها والقضاء على التفاوت المزعج والكبير بين الجهات في مجال التغطية بالسنة التحضيرية في المدارس الابتدائية (الكتاب الأبيض،2016:23)إنّ تعميم السنة التحضيرية وإلزاميتها، وتحقيق الأهداف الخصوصيّة المتعلّقة بها والواردة بالكتاب الأبيض، يعدّ في نظرنا محورا هاما من المحاور التي يقوم عليها نجاح مشروع إصلاح المنظومة التربوية.

ولعلّ إصدار وثيقة إطارّية جديدة (2016) خاصة بالسنة التحضيرية، يدخل في محاولة تحقيق إلزاميّة المرحلة وذلك بجعلها من ضمن مراحل التعليم الابتدائي. وتأتي هذه القراءة التأمليّة التقويمية للوثيقة الإطاريّة مساهمة متواضعة منّا في الوقوف على نقاط ضعفها، إن وُجدت، قصد الدعوة إلى العمل على تجاوزها. وهي كذلك فرصة سانحة لتحيّة الفريق الذي سهر على إعدادها، وتثمين هذا العمل الذي تطلّب، ولا شكّ جهدا ووقتا ومعاناة لا يعرفها إلا من تعلّقت همّته بالسعي إلى رقيّ هذا الوطن والعمل على إرساء مدرسة تونسية مؤسسة على مبدأ الإنصاف وضامنة لنجاح حقيقي ودال.

وقد رأينا أنّ هذه القراءة التقويمية للوثيقة الإطارية، يُمكن أن تُنجز انطلاقا من المستجدات العالميّة التي تفرضها علينا وسائل الاتصال الحديثة وتكنولوجيا المعلومات التي ما فتئت تتطور من ساعة إلى أخرى. وهو ما يحتّم علينا عدم تجاهل التوجّه العالمي نحو خصوصيات التربية في القرن الحادي والعشرين وما يجب أن يكون عليه المربَّى خلال هذا القرن. وذلك بالنظر إلى احتياجاته التي يجب أن تكون في تناغم مع الإمكانيات التي تُوفرها تكنولوجيا المعلومات والتواصل، ومتطلّبات الاقتصاد العالمي القائم أساسا على التجديد والإبداع. وهو ما يُحيلنا مباشرة على ما صار يصطلح عليه **بمهارات القرن الحادي والعشرين**، والتي لا نكاد نجد لها أثرا في هذه الوثيقة إلا لماما عند تطرّقها للمهارات الحياتيّة.

أمّا من الناحيّة الإجرائيّة فإننا سنتناول بالنقاش، العديد من النقاط الواردة فيها والخوض فيها في ضوء ما هو قائم وما هو ممكن.ومع ذلك نؤكد ونشدّد على أنّ النقاط التي سنوردها في شكل اقتراحات أو توصيّات قد لا تلزم غيرنا. علما وأنّ ذكرنا لتلك النقاط ناتج عن غيابها التام عن الوثيقة أو لحضور إشكالي فيها (مفهوم ذوي الاحتياجات الخصوصيّة مثلا). وعليه فأننا نقترح المحاور التالية لقراءة الوثيقة:

- ✓ الجانب الشكلاني
- ✓ الاقتدارات: المفهوم والمرجعيات والعدد
- ✓ السنة التحضيرية باعتبارها مرحلة انتقالية
- ✓ اللّعب بالسنة التحضيريّة: نحو فهم أعمق وتوظيف أكثر وجاهة
- ✓ الأطفال من ذوي الاحتياجات التربوية الخصوصيّة

- ✓ التقويم بالسنة التحضيريّة
- ✓ اقتراحات وتوصيّات

1.الجانب الشكلاني للوثيقة

ونقصد بالجانب الشكلاني في هذه الورقة، كل ما تعلّق بالوثيقة من خارجها. ونعني تحديدا المراجع المعتمدة في تحريرها والملاحق المثبتة في آخرها وكذلك التوطئة التي مهّدت لمحتواها.

1.1. مراجع الوثيقة:إنّ المتأمل في قائمة المراجع التي اعتمد عليها معدّو الوثيقة الإطاريّة (5 عربية و10 أجنبية)، والمثبّتة في الصفحة الأخيرة منها، ليلاحظ أن 13 منها صادرة قبل سنة 2009 بل أنّ فيها ما يعود تاريخ نشره إلى ستينات القرن الماضي. فإذا كان الحديث عن وثيقة إطاريّة لأطفال سيخوضون غمار القرن الحادي والعشرين، فإن المراجع تُعتبر قديمة.هذا إذا استثنينا النشرة التربوية الفرنسية المعتمدة والصادرة في سنة 2015 باعتبارها نشرة (Bulletin) فكان لزاما أن تكون حديثة. فقدامة المراجع قد تكون سببا في عدم الاستجابة للمستجدات التي طرأت على نظرة التربويين إلى مرحلة ما قبل المدرسة، وتعاطيهم معها في علاقتها بمتطلبات العيش في القرن الحادي والعشرين. خاصّة وأن الاشتغال في الأوساط الغربية، على مهارات القرن الواحد والعشرين 21 st Century Skills في المجال التربوي قد انطلق منذ أكثر من عشرين سنة (Trilling,B. & Fadel, C.,2009 : 45). وأن الدراسات العلميّة الجادة قد ظهرت نتائجها في مطلع القرن الحالي، ووقع اعتمادها في المناهج التعليمية بطريقة تجريبية منذ ذلك الزمن.ولعلّ ذلك ما يُفسّر انبثاق ما يُطلق عليه بشراكة مهارات القرن الحادي والعشرين، تلك الشراكة التي تضمّ شركات عالميّة كبيرة ومؤسسات التعليم العموميّة والخاصّة والحكومة الأمريكية إلى جانب منظمات المجتمع المدني(Trilling,B. & Fadel, C.,2009 : 63). وكان الهدف من انعقاد هذه الشراكة هو الخروج برؤية مشتركة للتعليم في القرن الحادي والعشرين. ولا نعتقد أن الاطّلاع على خصائص تلك الرؤية سيكون متاحا انطلاقا من التعامل مع مراجع أحدثها صادر قبل سنة 2004 (انظر قائمة المراجع الأجنبية في آخر الوثيقة الإطاريّة).

وما دمنا بصدد الحديث عن المراجع، فإنّنا نلفت الانتباه إلى أنّ الأجنبية منها وقع اقتصارها على اللّسان الفرنسي، في الوقت الذي تُنشر فيه أحدث الدراسات الأكاديمية حول موضوعنا، وأكثرها رصانة باللّسان الإنجليزي.بل أنّ الفرنسيين ينتظرون ما تجود عليهم به الجامعات الأمريكية من تقارير ودراسات، خاصة في علاقة بتوظيف كفايات القرن الحادي والعشرين في الميدان التربوي.كما نُشير إلى أنّ الوثيقة التي بين أيدينا أوردت في نهايتها ما يُمكن تسميته بالملاحق. كان عددها ثلاثة ملاحق وقع تخصيصها لملف التعلّم بالسنة التحضيرية والمهارات الحياتيّة والأطفال ذوو الاحتياجات التربوية الخصوصيّة.والحال أنّ ولا مرجع في قائمة المراجع على علاقة مباشرة بمواضيع تلك الملاحق.

2.1. التوطئة: ورد في التوطئة (ص5) ما يُفيد أن الوثيقة الحالية تضمّ مراجعة للوثيقة الإطاريّة السابقة. و قد وقع السهو عن كتابة كلمة «السابقة»عند ذكر تلك الوثيقة. و نعتقد أن ذلك قد يحدث خلطا ولبسا لدى المستعمل بين الوثائق السابقة والحاليّة وربما وصل الخلط إلى تلك الوثيقة الصادرة في سنة 2001. و في نفس الصددیصرّحرّ رو الوثيقة الحاليّة أن مراجعتهم للوثيقة السابقة كان استنادا إلى المهارات الحياتيّة (هكذا). ثم

أوردوا في نفس الصفحة قائمة بوظائف تلك المهارات الحياتيّة،كانت منظمة الصّحة العالميّة قد نشرتها في سنة 1998. أمّا في الملحق الخاص بتلك المهارات فقد أمكن الاطلاع على تصنيف التأخر بمرجعيات مختلفة وتواريخ مختلفة. كان أحدثها قد صدر في سنة 2005 عن منظّمة اليونيسيف. ولكن تجدر الإشارة هنا إلىأنّ المهارات الحياتيّة قد خضعت للعديد من المراجعات منذ تلك السنة (2005) من طرف خبراء تلك المنظّمة التي طالما نبّهوا إلى أنّ قائمة المهارات الحياتية ليست نهائيّة ولا يُمكن أن تشكّل عناصر وصفة جاهزة لمن يريد الاستفادة منها في التخطيط للسياسات التربويّة وتنفيذها. فليست مهارات الحياة المستهدفة في الدول المتقدّمة المرفّهة اقتصاديّا هي نفسها فيدولة هي في مرحلة تحوّلات اجتماعيّة وسياسيّة، وتنشد أقوم الوسائل لإرساء ديمقراطيّة ناشئة وتحقيق العدالة الانتقاليّة.بل أنّ منظّمة اليونيسيف قد أدخلت تعديلا على المفهوم، بحيث يخدم أهدافها التربويّة في حدّها الأقصى فعوضا عن المهارات الحياتيّة مطلقا،يتحدّث خبراء المنظّمة حاليّا، عن تربية المهارات الحياتيّة Life Skills Education أو ما يُعرف اختصارا بـ LSE.

3.1. الملاحق: علاوة على ملحق المهارات الحياتيّة التي سبق لنا التطرّق إليه، فالوثيقة الإطاريّة تحتوي على ملحق على علاقة بالعمليّة التقويمية تحت عنوان ملفّ التعلّم بالسنة التحضيرية. وقد اختار معدّو الوثيقة هذا النوع من التقويم التكويني استجابة للضرورة التي ذكروها في الصفحة 6 و المتمحورة حول متابعة أثر التنشيط والتعلّم بالقسم التحضيري وتقدير الاستعدادات القبليّة للأطفال و مكتسباتهم النهائيّة (الوثيقة الإطاريّة،6:2016). ومع أن الوثيقة لا تشير إلى ما يُمكن القيام به للوقوف على الاستعدادات القبليّة للأطفال،فإنّ معدّوها يقطعون مع مبدأ الصحيفة البيضاء، ويذهبون إلى أنّ الأطفال يأتون إلى القسم التحضيري باستعدادات ذهنية وبدنية متباينة نظرا لاختلاف البيئات الثقافيّة والاجتماعيّة التي ينحدرون منهاونعتقد من جهتنا، أنّ ملفّ التعلّم Portfolio هو جزء لا يتجزأ من منظومة التكوين و المتابعة والتقويم ولن يتمكّن منشّطو السنوات التحضيريّة من الإلمام التام به بمجرّد ذكره في صفحتين. لذلك سنعود إليه في باب التقويم في السنة التحضيرية من هذه الورقة.

أمّا الملحق الثالث فكان موضوعه على علاقة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخصوصيّة. فقد صنّف معدّو الوثيقة هذه الاحتياجات إلى أربعة أصناف، وذلك بالرجوع إلى الكتاب الأبيض (لا ذكر له في قائمة المراجع)،حيث يذكر الكتاب الأبيض أنّ فئة ذوي الاحتياجات الخصوصيّة تهمّ ذوي الإعاقة وذوي اضطرابات التعلّم وذوي صعوبات التعلّم والموهوبين. و يصدّق الملحق الوارد في الوثيقة على ما جاء في الكتاب الأبيض بخصوص هذه الفئة. و لكننا نسوق في هذا الخصوص الملاحظات التالية:

- ✓ وجود خلط واضح بين مفهومي اضطرابات التعلّم وصعوبات التعلّم. فالوثيقة الإطاريّة لم تذكر غير صعوبات التعلّم وخلطت بينها وبين ما قدّمه معدّوها على أنّها مؤشرات لتلك الصعوبات. وذلك على الرغم من أنّ الكتاب الأبيض يؤكّد انطلاقا من دراسات إحصائيّة على الخلط الحاصل لدى المربّين بصفة عامّة، بين اضطرابات التعلّم وصعوباته(الكتاب الأبيض،54،2016).
- ✓ لا حديث البتّة عن الموهوبين.في الوقت الذي تُشير فيه العديد من الدراسات إلى أنّ سن الخامسة هو السن الذي تظهر فيه الاستعدادات الإبداعيّة الأولى عند الأطفال من ذوي الموهبة المبكّرة (الجملي،103:2016).
- ✓ غياب الجانب الإجرائي المتعلّق بتشخيص الاحتياجات الخصوصيّة لدى الأطفال.

وسنأتي بأكثر دقّة على الملاحظات السابقة في الباب الذي خصّصناه للأطفال من ذوي الاحتياجات التربويّة الخصوصيّة. كما سنعمل في باب الاقتراحات والتوصيّات على تقديم أداة قد تساعد على تشخيص بعض تلك الاحتياجات لدى الأطفال.

2. الاقتدارات. المصطلح والمصادر والعدد

قامت الوثيقة السابقة (2007) على المحتوى التنشيطي، بحيث **ينبثق** عن كل نشاط (لغوي، رياضي منطقي، إيقاظي علمي، أخلاقي...)جملة من الاقتدارات الرئيسية التي تتفرّع بدورها إلى اقتدارت فرعيّة. فقد كان المشرفون على إعداد تلك الوثيقة يأملون في أنّ ممارسة أنشطة بعينها تُساهم في إكساب الأطفال اقتدارات على علاقة بتلك الأنشطة. ونعتقد أن الوثيقة الحاليّة لم تبتعد كثيرا عن هذا التوجّه. ففي الوقت الذي انطلقت فيه الوثيقة القديمة من الأنشطة نحو الاقتدارات، نجد أنّ الوثيقة الحاليّة تذكر في الصفحة 24 منها ما يلي:

«يهدف برنامج السنة التحضيريّة إلى إرساء عديد الاقتدارات لدى الطفل بكيفيّة إدماجيّة وشاملة وبواسطة أنشطة متداخلة ومتشابكة. ويتطلّب كلّ نشاط تعبئة معارف ومهارات ومواقف».

ونفهم من ذلك وجود (اقتدارات)جاهزة مسبقا،وما على المنشّط إلاّ إرساءها لدى طفل السنة التحضيريّة. وهذا ما ذهب إليه معدّو الوثيقة الحاليّة لمّا حدّدوا صلبها ثمانية اقتدارات تحت مسمّى (الاقتدارات المستهدفة في السنة التحضيريّة)، بحيث تكون مدرا لكلّ الأنشطة. فعرض المسألة بهذه الطريقة يجعلنا نتساءل عن مشروعيّة استخدام مصطلح الاقتدارات، وعن المرجعيات النظريّة والفلسفيّة في توظيفها. وعن الكيفيّة التي وقع بها اختيار تلك الاقتدارات. ونذكر ذلك لأسباب منها:

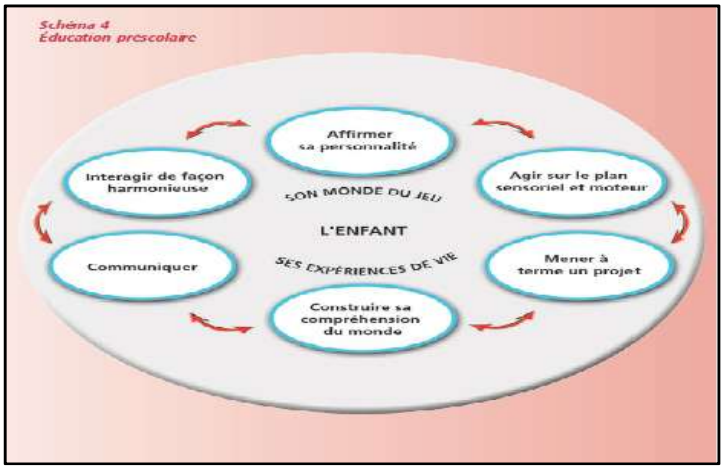
✓لم يحدّد محرّرو الوثيقة تعريفا لمفهوم الاقتدار، لا من الناحية الإجرائيّة ولا من الناحية النظريّة. وهو ما من شأنه وضع مستعمل الوثيقة في فراغ مفاهيمي قد يؤدّي به إلى تطبيق خاطئ لما هو مطلوب منه. خاصّة وأن ما اطّلعنا عليه من وثائق ودراسات أجنبية وعربية في علاقة بالتربية قبل المدرسية، لا تتعاطى بتاتا مع هذا المفهوم. هذا ونشير إلى أنّ النشرة التربوية الفرنسية التي وقع تخصيصها لبرنامج التحضيري الفرنسي(B.O.,2015 :7)قد تطرّقت إلى مجالات التعلّم في ما يوازي الاقتدارات التي طرحتها الوثيقة الإطاريّة التونسيّة. وهنا يبرز الطابع الإشكالي للمصطلح المستخدم. ففي الوقت الذي تحاشت فيه الوثيقة الفرنسية استخدام مصطلح Compétences فإن من أعدّ الوثيقة الإطارية التونسيّة يجعلها محورا لها، وذلك بعد تعريبها إلى اقتدارات. وهو ما يدعونا إلى ضرورة تناول مسألتي التعريب والتوظيف بجديّة أكبر وتأمّل أعمق.

✓ **ستة من (الاقتدارات) الثمانية هي حصيلة لتعريب حرفي من اللسان الفرنسي عن الوثيقة التي أعدّتها وزارة التربية في حكومة الكيبيك في سنة 2001 بعنوان برنامج التكوين في مدارس المقاطعة الكندية**.ونشير إلى أنّنا نحتفظ بنسخة ورقيّة منها. وللوقوف على ذلك يُمكن مراجعة الجدول 1.

الجدول(1): مقابلة للاقتدارت في والوثيقة الإطاريّة وما يُقابلها في الوثيقة الكندية المذكورة

الاقتدارات في الوثيقة الإطارية (2016)	المقابل له في الوثيقة الكنديّة
الاقتدار الأوّل: ينشط الطفل بفاعليّة في سياقات مختلفة على المستوى الحسّي الحركي متحكّما في جسمه بهدف السيطرة على التحرّك داخل المحيط.	Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur.
الاقتدار الثاني: يكون الطفل قادراعلى معرفة ذاته واثباتها لاكتساب الثقة بنفسه.	Affirmer sa personnalité.
الاقتدار الثالث: يتفاعل الطفل مع الآخرين ويتعايش معهم في انسجام.	Interagir de façon harmonieuse avec les autres.
الاقتدار الرابع: يتواصل الطفل باستخدام الوسائط المتعدّدة والمتنوّعة للتعبير (اللّغة، الإيماء، الرسم، التعبير الجسماني)...	Communiquer en utilisant les ressources de la langue.
الاقتدار الخامس: يبني الطفل استراتيجيات تفكير تساعده على اكتشاف العلاقات المنطقيّة بين الأشياء وتهيئته لفهم ما يُلاحظه داخل محيطه من ظواهر مألوفةومتكرّرة والتكيّف مع التعلّمات اللّاحقة المتّصلة بالعلوم.	Construire sa compréhension du monde.
الاقتدار الثامن: يتمّ الطفل بنجاح ما ينخرط فيه من أنشطة ومشاريع.	Mener à terme une activité ou un projet.

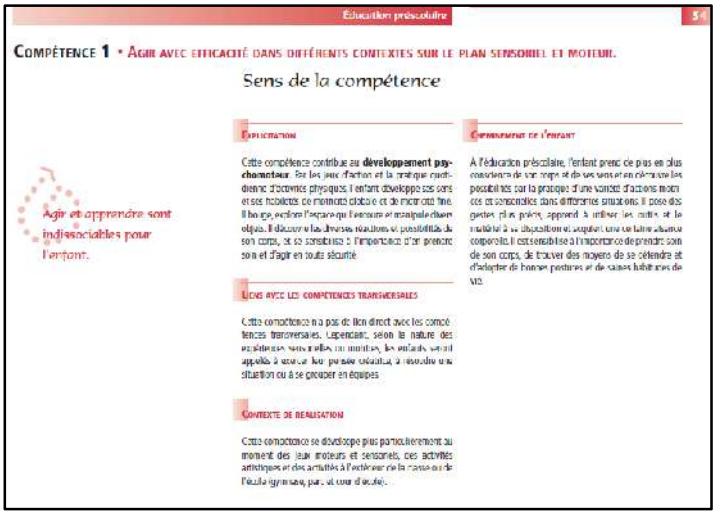
وقد قمنا بالتسطير تحت النصّ الأصلي للكفاية في الوثيقة الكندية. أما الباقي فلربما يدخل في عمليّة التونسة التي أفضت إلى الاقتدارات المذكورة في الوثيقة الإطاريّة. وبينما تذكر الوثيقة التونسيّة في الصفحة 24أنّ برنامج السنة التحضيريّة يهدف إلى إرساء عديد الاقتدارات لدى الطفل بكيفيّة إدماجيّة وشاملة وبواسطة أنشطة متداخلة ومتشابكة.يشدّد الكنديون على أنّ تحقيق كفاياتهم الستة لا بدّ وأن يكون بوساطة اللّعب مبدأ وغاية. ولم تذكر الوثيقة التونسيّة شيئا عن الكيفية التي تجعل تلك الاقتدارات إدماجيّة وشاملة. لكن الوثيقة الكندية التي أُخذت منها تلك الاقتدارات قدّمت ذلك بوضوح وحرفيّة جاعلة من لعب الطفل في علاقة بالخبرات الحياتيّة التي يراكمها منطلقا لاشتغال المنشّط على تحقيق تلك الكفايات.وذلك موضّح في الشكل (1):



(شكل 1: كفايات التربية قبل المدرسية في كندا)

المصدر: Les compétences de l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2001, p. 53)

كما نشير أنّ الجزء الغالب من مدلولات الاقتدارات التونسيّة (الستّة التي ذكرناها في الجدول) ومؤشراتها والأداء النهائي المنتظر منها، كان كذلك تعريبا عن الوثيقة الكندية.ويُمكن إدراك ذلك، في علاقة بالاقتدار الأوّل مثلا في الشكلين (2) و(3):


Éducation préscolaire 51

COMPÉTENCE 1 • AGIR AVEC EFFICACITÉ DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR.

Sens de la compétence

Agir et apprendre sont indissociables pour l'enfant.

EXPLICATION

Cette compétence contribue au **développement psychomoteur**. Par les jeux d'action et la pratique quotidienne d'activités physiques, l'enfant développe ses sens et ses habiletés de manière globale et de manière fine. Il bouge, explore l'espace, agit sur les autres et manipule divers objets. Il découvre les diverses réactions et possibilités de son corps, et se sensibilise à l'importance d'en prendre soin et d'agir en toute sécurité.

LIENS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Cette compétence n'a pas de lien direct avec les compétences transversales. Cependant, selon la nature des expériences vécues en classe, les enfants seront appelés à utiliser leur pensée créative, à résoudre une situation ou à se grouper en équipes.

CONTEXTE DE RÉALISATION

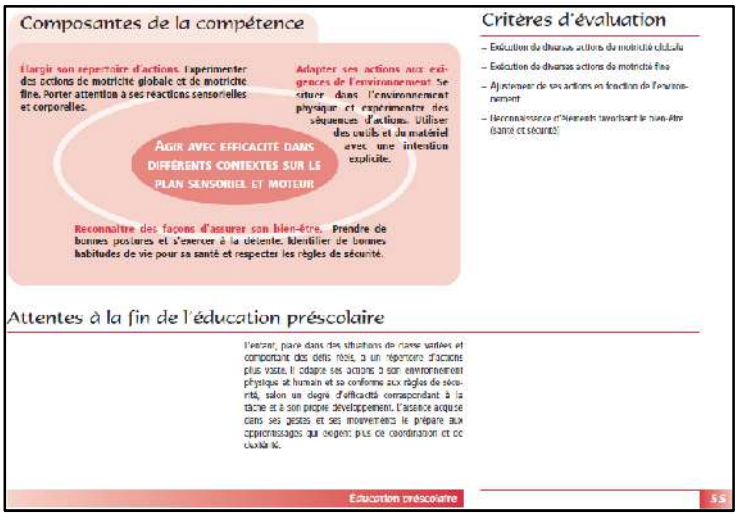
Cette compétence se développe plus particulièrement au moment des jeux moteurs et sensoriels, des activités artistiques et des activités à l'extérieur de la classe ou de l'école (gymnase, parc, cour d'école).

DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

À l'éducation préscolaire, l'enfant prend de plus en plus conscience de son corps et de ses sens et en découvre les possibilités par la pratique d'une variété d'actions motrices et sensorielles dans différentes situations. Il pose des gestes plus précis, apprend à maîtriser les outils et le matériel à sa disposition et acquiert une certaine aisance corporelle. Il est sensibilisé à l'importance de prendre soin de son corps, de trouver des moyens de se détendre et d'adopter de bonnes postures et de saines habitudes de vie.

(الشكل2: الكفاية الأولى في التربية قبل المدرسية الكنديّة)

المصدر: Les compétences de l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2001, p. 54)



(الشكل 3مكوّ ن الكفاية الأولى في التربية قبل المدرسية الكنديّة)

المصدر: Les compétences de l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2001, p. 55)

فإن كان الانتحال من الوثيقة الكنديّة التي لم تُذكر البتة في قائمة المراجع، إن كان هذا الانتحال ضروريا لبناء الوثيقة التونسيّة، فلماذا كان ذلك انطلاقا من وثيقة قديمة (2001)؟فلقد قام الكنديون بمراجعة وثيقتهم تلك بشكل راديكالي وأصدروا وثيقة جديدة في سنة 2016، وهي موجودة في مكتبتنا. ثم لماذا لم يقع الاكتفاء بست كفايات وإرهاق المنشّط والأطفال بالاشتغال على ثمانية؟والحال أن عدد ساعات التعلّم التي يتلقاها الطفل الكندي تفوق تلك التي تحصل للطفل التونسي.

ولا يتعلق الأمر في نظري بمسألة عدد الكفايات فقط، وإنما بمبنى بعض الاقتدارات، كما وردت في الوثيقة ومعناها. فلقد حاولنا أن نفهم المقصود بالعلاقات الشبكية بين الأشياء في الاقتدار السادس، ولم نفلح. فإن كان هذا الاقتدار يستهدف تنمية الجانب الفني والحسّ الجمالي، كما وقع ذكره، فإن ذلك موجود في الاقتدار الرابع.وفي نفس الوقت فإننا لا نرى طائلا من وراء تخصيص "اقتدار" للتنشئة الاجتماعية (الاقتدار السادس) على اعتبار أن كلّ ما يتعلّق بتنشئة الطفل اجتماعيا موجود بالفعل صلب الاقتدار الثالث. فهل هناك هدف آخر لتنشئة الطفل تنشئة اجتماعيّة غير التفاعل مع الآخرين والعيش معهم في انسجام؟

3. السنة التحضيرية باعتبارها مرحلة انتقاليّة

ذكرت الوثيقة الإطاريّة أنّ من مهمّات القسم التحضيري اعتباره محطّة انتقاليّة تمهّد للمدرسة وتهيّء الطفل إلى التأقلم مع مستلزمات التمدرس (الوثيقة الإطاريّة،4:2016).ولكن نفس الوثيقة لم تعد إلى مفهوم الانتقال في متنها ولا في ملاحقها. ولم تُشر إلى الطرق التي تساهم في إنجاح ذلك الانتقال، ولم تتحدّث عن آلياته. بلأنّ القائمين على إعداد الوثيقة لم يحدّدوا مفهوما بعينه للانتقال المتحدّث عنه. و اكتفوا باعتبار السنة التحضيريّة تعمل على إنجاح الانتقال إلى المجتمع المدرسي وتمهّد له. وكأن انتقال الطفل من البيئة العائليّة إلى القسم التحضيري سيكون سلسا وبلا عقبات. وقد كان من الممكن الانطلاق من تحليل العمليّة الانتقاليّة والوقوف على

تحليل نتائجها وشروطها للوصول إلى وضع إستراتيجية إرساء دور العائلة والأولياء ليس في تحقيق هذا الانتقال فقط وإنما في تعاون طويل المدى بين العائلة والفريق البيداغوجي في علاقة بالتقويم والمتابعة.

4. اللّعب السنة التحضيريّة: نحو فهم أعمق وتوظيف أكثر وجاهة

جعلت الوثيقة الإطاريّة بيداغوجيا اللّعب من ضمن المبادئ البيداغوجية التي تقوم عليها التربية قبل المدرسيّة. وخصّصت لذلك عدّة فقرات استعرضت فيها أنواع اللّعب ووظائفه. وبعد الاطّلاع على ما جاء فيها، فإنّنا نسوق الملاحظات التاليّة:

- ✓ لا يوجد في الوثيقة تعريف للّعب.
- ✓ تعتبر الوثيقة المقاربة اللّعبية الرّافد الأساسي لبيداغوجيا المشروع بالسنة التحضيريّة (ص 20). والحال أنّ كل الأنشطة التي يُمارسها طفل السنة التحضيريّة يجب أن تقوم على اللّعب.
- ✓ تذكر الوثيقة أن التربية الحديثة تعتبر اللّعب وسيلة لتنمية قدرات الطفل وتنمية ذكائه وتفكيره ألابتكاري(ص 20). ولكنّنا نعترض على استعمال كلمة الذكاء في صيغة المفرد. فبعد ظهور نظرية الذكاءات المتعدّدة لصاحبها غاردنر Gardner لم تعد الأدبيات التربوية تتحدث عن ذكاء في صيغته الشموليّة. ولنظرية الذكاءات المتعدّدة تطبيقات جدّ مهمّة في مجال التربية قبل المدرسيّة. كما نقترح تعويض كلمة ألابتكاري بكلمة الإبداعي تماشيا مع الكفايات الأربعة المعروفة للقرن الحادي والعشرين وهي التواصل والعمل التشاركي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- ✓ لم تقدّم الوثيقة استراتيجيات لتوظيف اللّعب في إكساب الأطفال للكفايات المنشودة. أي أنّها اكتفت بذكر أهميّته، وقدمت صنافة له، ولم تتأتي على المقاربة اللّعبية، كمقاربة هي الأكثر اعتمادا في السنة التحضيريّة.
- ✓ أهملت الوثيقة الألعاب المحوسبة عند حديثها عن اللّعب. فقد صار لهذا النوع من اللّعب تطبيقات تربوية جدّ مهمّة حيث أنّها تُتيح وساطة تفاعليّة لا تتأتّى لغيرها ولم تتطرّق الوثيقة إلى اللّعب المحوسب وتوظيفه في التعلّم في الوقت الذي تسعى فيه وزارة التربية إلى إرساء منظومة المدرسة الرقميّة وإنتاج مضمون رقمي يكون في متناول الأطفال انطلاقا من الحواسيب اللّوحيّة.
- ✓ استعملت الوثيقة مصطلح اللّعب الإيهامي كتعريب لـ Jeu symbolique ونرى أنّ مصطلح اللّعب الرمزي سيكون أكثر التصاقا بالمعنى،وأقرب إلى أذهان المنشطّين والأولياء.

5. الأطفال من ذوي الاحتياجات التربوية الخصوصيّة

اعتمدت الوثيقة على ما جاء في الكتاب الأبيض في تعريف الأطفال ذوي الاحتياجات الخصوصيّة. وصنّف الكتاب الأبيض ذوي الاحتياجات الخصوصيّة ضمن أربع فئات هي: ذوو الإعاقة وذوو اضطرابات التعلّم وذوو صعوبات التعلّم و الهوهوبون.وقد جاء هذا التصنيف في تناغم مع التوجّهات التربويّة الدوليّة. ومع ذلك فإنّنا نسوق الملاحظات التاليّة حول ما جاء في الوثيقة الإطاريّة في علاقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخصوصيّة:

- ✓ لا تميّز الوثيقة بين صعوبات التعلّم واضطراباته
- ✓ لا تقدّم الوثيقة وسيلة إجرائيّة للتشخيص الأوّلي والمبكر لتلك الاحتياجات.

✓ لا حديث مطلقا عن تشخيص ذوي الموهبة المبكّرة، باعتبارهم من ذوي الاحتياجات الخصوصيّة. ولم تتحدث كذلك علن الإجراءات التي يجب اتخاذها لمساعدتهم والاستفادة من تلك المواهب المبكّرة.خاصة وأنّ مسألة إدماجهم في الأقسام العاديّة لا يعدّ حلاّ لهذه الفئةفهذه الخطوّة ستجعل موهبتهم في مهبّ الريح وتنتهي بالاضمحلال.

✓ لا تذكر الوثيقة شيئا عن علاقة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخصوصيّة بفكرة اعتبار السنة التحضيريّة مرحلة انتقاليّة.

6. التقويم بالسنة التحضيريّة

اعتمدت الوثيقة الإطاريّة على بطاقات تقييم تهدف إلى الوقوف على مدى تحقّق الاقتدارات الثمانية لدى الأطفال، بالإضافة إلى بطاقة تاسعة بعنوان تقدير مكتسبات الطفل في نهاية السنة التحضيرية. واقترحت الوثيقة كذلك تقنية ملف التعلّم. وقد سبق لنا الحديث عن هذه التقنية عندما أتينا على ملاحق هذه الوثيقة. ولقد رأينا من المفيد ذكر الملاحظات التاليّة:

✓ رغم إصرار معدو الوثيقة على الطبيعة الاندماجية لتعامل منشّط التحضيري مع (الاقتدارت) فإن تقييمها كان بشكل منفرد، فقد خصّصوا بطاقة تقويميّة لكل اقتدار.

✓ لم توضّح الوثيقة طريقة استعمال بطاقات متابعة مدى اكتساب الاقتدارات من طرف المنشّط.

✓ نفس الشيء بالنسبة لتوقيت استعمال البطاقات. فإن كانت عبارة "متابعة" تعني مرحلية التقييم، فلماذا يقع ذكر "الأداء المنتظر في نهاية السنة التحضيريّة" ملازما لكل اقتدار.

✓ لا نرى أيّة جدوى من تشظية العمليّة التقويميّة.ولعلّ القائمون على تأليف الوثيقة قد انتبهوا إلى ذلك وهو ما جعلهم يتداركون الأمر ويقترحون تلك البطاقة التاسعة التي تحاول أن تجعل عمليّة التقويم أقرب إلى الشموليّة.

✓ إنّ استعمال تقنية ملف التعلّم Portfolio في العملية التقويمية ليتطلّب في نظرنا، تكوينا للمنشطين وللأولياءفملّف التعلّم هو في حقيقة الأمر ملفّ للتكوّن وأبعد ما يكون عن مجموعة من الأعمال المتراصفة والتي يعلّقها المربّون في الأقسام ليراها المتفقّد.كما أنّ للأولياء دورا هاما في نجاح هذه التقنية على اعتبار أن جزء لا بأس به من تلك الأعمال يُمكن إنجاز ها خارج البيئة المدرسيّة.

7. توصيّات واقتراحات

لقد حاولنا قدر المستطاع الوقوف عند نقاط بعينها في الوثيقة الإطارية، رأينا أنّها قد تشكّل ضعفا محتملا فيها.وقدّرنا أنّ مساهمتنا في هذه الوثيقة– بما هي نتاج عمل شاق و دؤوب بذل فيه من قام عليه من الجهد أكثره وأصاب فيه من والعنت أشدّه قدّرنا أن مساهمتنا ستكون في شكل بعض الاقتراحات المتواضعة التي قد تُساهم في تدعيم الهنات التي ذكرناها تباعا وخصّصنا لكل واحدة منها بابا مستقلاّ . وبناء على ذلك فنحن سنقدّم الاقتراحات بشكل سريع ودون إطالة.

1.7. الاقتدارات.

✓ مراجعة مصطلح الاقتدارات، فكل الوثائق الفرنكونية تتحدث عن كفايات حيث أنّنا لا نجد مبرّرا لتعريب competence إلى إقتدار. أمّا المصادر الأنجلوسكسونيّة فتستعمل مصطلح skill مهارة. وفي رأينا أن المهارة

هي الأكثر التصاقا بالمعايير التربويّة للقرن الحادي والعشرين وذلك لأنّ المهارات تُبنى انثناء وفق تقدّم العمليّة التكوينيّة وبمراعاة الاستعدادات الذهنيّة للطفل.

✓ تخفيف عددها إلى ستة كما جاء في الوثيقة الكندية التي وقع انتحالها. أمّا النشرة الفرنسية الخاصة بالسنة التحضيريّة والمثبتة في كشف مراجع الوثيقة الإطارية فهي تتحدث عن مجالات التعلّم وكان عددها خمسة مجالات لا غير.

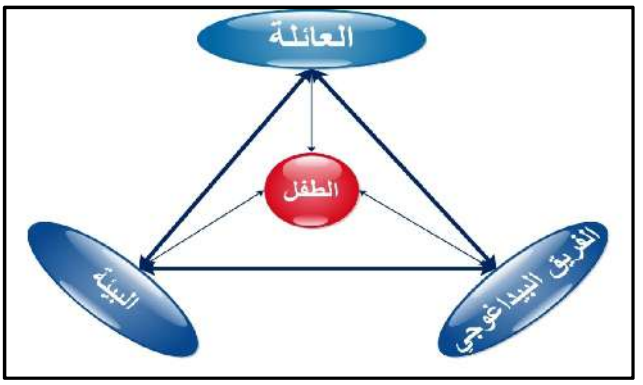
✓ لقد جاء ربط المهارات الحياتية بالاقتدارت المذكورة بلا سند منطقي. ونحن نوصي بفك ذلك الارتباط وإعادة النظرفي تلك المهارات بما يخدم الواقع التربوي التونسي. واعتماد المفهوم الجديد القائم على تربية المهارات الحياتية، وتكوين المنشّطين فيها وليس الأطفال. فنحن نعتقد أن تشبّع منشّط التحضيري بمهارات حياتيّة على علاقة بالأبعاد الاجتماعيّة والثقافيّة للواقع المحلي سينعكس إيجابا على طفل التحضيري.

✓ لا بدّ من إيجاد إستراتيجية وطنية تهدف إلى إدماج مهارات القرن الحادي والعشرين والمتمثلة في التواصل والعمل التشاركي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي. وذلك باعتماد اللّعب وانطلاقا منه. ونحن على استعداد للعمل على تأليف وحدة تكوينيّة وتنشيط حلقات في الغرض، فقد سبق لنا الاشتغال على تنمية تلك المهارات لدى الأطفال عند إعداد بحثنا لنيل شهادة الماجستير.

2.7. السنة التحضيرية مرحلة انتقاليّة.

نرىمن جهتنا، أنّ عمليّة الانتقال تلك تمثّل جسرا برأسين بين البيئة العائليّة والحياة المدرسيّة وبين السنة التحضيريّة وبقيّة سنوات الدراسة. ولا بدّ من عمل ممنهج يجتمع حوله المربّون (الإدارة المدرسيّة ومنشطو السنوات التحضيريّة والأولياء). فالتربيّة الأوليّة يتلقاها الطفل عن والديه (التربية الوالديّة) وبالتالي فمن الضروري أن تثمّن المدرسة ما يُنجزه الأولياء وذلك بتشريكهم في كلّ ما له علاقة بالتخطيط للأنشطة وإنجازها. وكذلك بمساعدة المربّين على معرفة الأطفال الذي سيرافقونهم وذلك عن طريق توفير أوليائهم لكل المعلومات التي تخصّهم ووضعها على ذمة المنشّطين.

ومن ناحية أخرى، يعتبر دور الوليّ في إنجاح عمليّة التشخيص الأوّلي، هام وضروري لصدق ذلك التشخيص ووجاهته. ويدخل دور الأولياء في العمليّة التربوية ضمن المقاربة البنائية الاجتماعيّة للمعرفة. أي تلك المعرفة التي يقع بناؤها بواسطة الآخر بالاعتماد على السيرورات العرفانيّة.إنّ المرحلة الانتقاليّة التي تمثّلها السنة التحضيريّة يجب أن تقوم على مثلّث مثلما يوضّحه الشكل (4).



(الشكل 4: التربية في سياق العلاقة بين الفريق البيداغوجي والعائلة والطفل والبيئة)

المصدر: **Gouvernement du Québec (2016), Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, Ontario**

فإذا آمنا بالدور الهام الذي تلعبه العائلة في تأمين عمليّة انتقاليّة سلسة ومثمرة، فإنّه يُصبح من الضروري اعتماد برنامج لمرافقة الأولياء حتّى يتمكّنوا من إنجاز أدوارهم على أتمّ الوجوه. و يُمكن أن يشتمل البرنامج على المحاور التاليّة:

- ✓ تشكيل فريق بيداغوجي متكوّن من مدير المدرسة ومنشّطي السنة التحضيريّة والأخصائي النفسي والطبيب المدرسي.
- ✓ دعوة الأولياء إلى الاجتماع بالفريق البيداغوجي في المدرسة. وذلك قبل افتتاح السنة الدراسيّة بأسبوع على الأقلّ.
- ✓ إنجاز الأعمال في شكل ورشات ينشّطها كل عضو من الفريق البيداغوجي حسب اختصاصه: مدير المدرسة يتولّى مسألة مشروع المؤسسة في علاقتها بأنشطة السنة التحضيريّة. ويتناول الأخصائي النفسي مسألة اضطرابات التعلّم وصعوبات التعلّم والفوارق بينهما. وكذلك كل ما يتعلّق بالجانب الوقائي و التشخيص المبكّر لاضطرابات النموّ عند الطفل الذهنية والجسدية والوجدانيّة...وإرشاد الأولياء إلى السبل والمؤسسات التي من شأنها تقديم يد المساعدة لتجاوز تلك العقبات في حالة وجودها وتشخيصها.أمّا منشّط السنة التحضيريّة فيبيّن للأولياء أهميّة هذه المرحلة باعتبارها جسرا يعبر منه الطفل إلى بقيّة المراحل التعليميّة. وهو ما يتطلّب من الأولياء الإلمام بالشروط الضروريّة التي تجعل الطفل يعيش، في المدرسة، تجربة إيجابية وذات دلالة بالنسبة إليهكما يُمكن له أن يتطرّق إلى محدّدات النجاح المدرسي، وجلب انتباه الأولياء إلى أن برنامج التحضيري لا يقوم على المحتوى المعرفي. و تحسيسهم بأهميّة مفهوم التيقظ (التيقظ للكتابة، التيقّظ للقراءة، التيقّظ للحساب....)

كما نرى من الضرورة بمكان إعلام الأولياء بالكفايات التي يستهدفها التكوين في السنة التحضيرية وكذلك بالأساليب المعتمدة في روز مدى تمكّن الأطفال من تلك الكفايات. ويُمكن أن يكون ذلك عبر إعداد دليل خاص بالأولياء، في شكل كُتيّب، على أن يقع احترام النقاط التاليّة وجوبا:

- ✓ الصفحة الأولى: البيانات الخاصة بالمدرسة واسم الولي ومنظوره.
- ✓ توطئة موجّهة إلى الأولياء تشرح لهم بشكل سريع، أهداف الدليل ومحتوياته.
- ✓ مقدّمة تُطرح فيها أسئلة من قبيل: ما هي الكفاية؟ ما هي الكفايات التي على أطفالنا اكتسابها في السنة التحضيري؟ كيف يُمكن للعائلة المساهمة في إكساب تلك الكفايات للطفل انطلاقا منم الأنشطة المنزليّة؟ كيف ولماذا يجب الوقوف على مدى اكتساب الأطفال للكفايات المبرمجة؟ ما هي الأدوات المستعملة في تقويم اكتساب الطفل للكفايات؟...
- ✓ يقع الإجابة بالدقة المطلوبة، وبأسلوب بسيط عن كل تلك الأسئلة في متن الدليل.

3.7.اللّعب بالسنة التحضيريّة: نحو فهم أعمق وتوظيف أكثر وجاهة

نظرا لغياب تعريف علمي لمفهوم اللّعب فإننا نقترح التعريفات المصدريّة التاليّة:

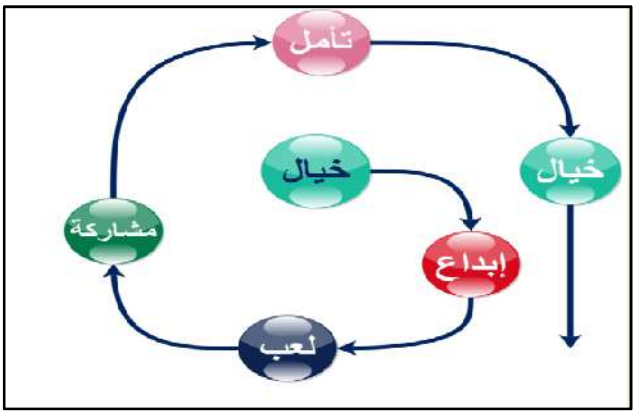
- ✓ «نشاط ذاتي الغاية يتعارض مع العمل، حيث تكمن الغاية منه خارج النشاط المذكور.»(Metra,2006 :1)
- ✓ «نشاط ذاتي الغاية يعدّ الطفل لعمل الكهل.»(Groos,1901 :306)

أما يوهان هويتسينغا(Huizinga,1980 :13) فيعرّف اللّعب كما يلي:

اللّعب، من حيث الشكل، عمل حروتخيّلي ويقع خارج ما هو مألوف، وقادر على الإلهاء الكلّي للاّعب. وهو عمل خال من كلّ ربح ماديّ ومن كلّ فائدة نفعيّة. ويُنجز هذا العمل في فضاء وزمن واضحين ومحدّدين بطريقة صريحة. ويُجرى حسب نظام معيّن وفق قوانين مضبوطة. ويُثير، في الواقع، علاقات جماعيّة، مُحاطة بالغموض، أو هي تؤكّد على غرابتها بالنسبة للعالم المألوف، من خلال التمويه.»وتقولكرغومار(Kergoumard,1886 :18)«*إن اللّعب هو عمل الطفل ومهنته وحياته. فالطفل الذي يمارس اللّعب في السنة التحضيريّة، يتهيّأ للحياة المدرسية. ويُمكننا أن نجرء على القول أن الطفل لا يتعلّم شيئا وهو يلعب*».

ومع أنّ هذه القولة قد تبدو للبعض متناقضة، فإنّها تعني أنّ الطفل في حقيقة الأمر، لا يلعب وهو يلعب، وإنّما يكون في تلك الحالة في أقصى درجات جديّته. ذلك هو الأساس الذي بُنيت عليه المقاربة اللّعبيّة. والتي من الممكن أن تكون من أفضل مقاربات العمل التربوي في السنة التحضيريّة.

ولقد روّج الأدب البحثي المتعلّق بدور اللّعب والخاص بالسنة التحضيريّة، لمقاربتين اثنتين: المقاربة اللّعبيّة Approche ludique والمقاربة المدرسانيةApprochescolarisante . ولكنّنا غير متأكدين من أنّ الوثيقة الإطارية قد تبّنت إحدى المقاربيتين.حتى وإن كان ذكرها لمسألة البيداغوجيا التي تقوم على اللّعب ليجعلها أقرب إلى المقاربة المدرسانيّة. و نحن نعتقد أن مثل هذه المقاربة قد تكون الأفضل في المراحل التعليميّة اللّاحقة. أمّاالنسبة للسنة التحضيرية فالمقاربة اللّعبيّة لا تهتمّ فقط بتأثير اللّعب على نموّ الطفل، وإنّما تتجاوز ذلك إلى الطرق التي ينتهجها الأطفال للتنظّم في وضعيّة لعبيّة(Fontaine,2015 :67). وهو ما يمكن فهمه انطلاقا من الشكل 5.



(شكل 5: نموذج للمقاربة اللّعبية يأخذ بالاعتبار مهارات القرن الحادي والعشرين)

المصدر: (الجملي،86:2015)

3.7.التقويم بالسنة التحضيريّة

« يبدأ التقويم بما يعرفه الأطفال، والدليل على ما يعرفونه موجود في ما يُمكنهم إنجازه,» (Fountas, I., &Pinell, G. : 2006)

والحقيقة أن الوثيقة الإطاريّة لم تبدأ بتقويم بما يعرفه الأطفال. وهو ما يجعل منشطي السنة التحضيريّة ينطلقون في بداية السنة الدراسيّة، في العمل مع أطفال لا يعرفونهم من الناحية الذهنية والوجدانيّة وحتّى البدنيّة. وهو ما يجعلنا نقترح إجراء تقويم تشخيصي قبل الشروع في العمل على جعل الأطفال يكتسبون الكفايات المتّفق عليها.

ويُمكن في هذا الباب اعتماد أداتين لتقويم مكتسبات الأطفال. تتعلّق الأولى بشبكة ملاحظة على غرار الشبكة التاسعة التي اقترحتها الوثيقة التحضيريّة.على أن يقع بناء بنودها من طرف مختصين في النموّ في مرحلة الطفولة المبكّرة. أمّا الأداة الثانية، فهي أداة موثوقة على درجة كبيرة من الصدق والحساسيّة والوجاهة، وتتمتّع بثقة الباحثين في مجال علم نفس الطفل. ونعني اختبار (رسم الإنسان) لصاحبته غودناف Goodenough. والاختبار بسيط في إجراءاته، حيث يُطلب من الطفل رسم رجل ومن الطفلة رسم امرأة، على ورقة وباستعمال قلم الرصاص فقط.ثم وبالرجوع إلى سلم درجات، يقع إسناد أعداد حسب مكوّنات الرسم.والعدد الإجمالي الذي يتحصّل عليه الطفل، يسمح بترسيمه في إحدى فئات النموّ الذهني الثلاثة: متأخر، عادي ومتقدّم وقد بيّن استعمال هذا الاختبار أنّه يتمتّع بحساسيّة عاليّة وذلك لقدرته على كشف ذوي المواهب المبكّرة و كذلك الذين يعانون من اضطرابات التعلّم من الأطفال.

وهذا الاختبار الذي ظهر في سنة 1920، خضع للعديد من المراجعات والتطوير.وقد بيّن المهتمون به أنّ لا يقيس النموّ الذهني للطفل فقط، ولكنه قادر على روز العوامل المرتبطة بالتنشئة الاجتماعيّة والجوانب الوجدانيّة والانفعاليّة للشخصيّة(Grusco,2013 :127). ونحن من جهتنا ننصح بإجراء هذا الاختبار على أطفال السنة التحضيرية، كتقويم تشخيصي، وذلك منذ الحصّة الأولى. وذلك بعد تكوين المنشّطين في عمليّتي التأويل واستعمال سلّم التقويم.

الخاتمـــــــة

حاولنا في هذه القراءة للوثيقة الإطاريّة الجديدة (2016) للسنة التحضيريّة في نسختها التجريبيّة، حاولنا جاهدين وملتزمين بأكبر درجة ممكنة من الموضوعيّة، الوقوف على نقاط قوّتها وكذلك على الهنات التي تسرّبت إليها في غفلة من القائمين على إعدادها. وقد تبيّن لنا أنّها كانت نتيجة لجهد محترم وعمل دؤوب أتاه من قام عليها.ومع ذلك فإنّ مسألة توثيق المراجع المعتمدة ما زال بحاجة إلى مزيد التدقيق والضبط. فأغلب المراجع قديمة.وبعض المراجع التي وجدنا آثارها في متن الوثيقة وملاحقها لم تقع الإشارة إليها ولم تذكر في كشف المراجع.

لم تقطع الوثيقة الحاليّة مع الوثيقة الإطارية التي سبقتها في سنة 2007، ولكنها مع ذلك لم توفّق في جعل مضامينها وأهدافها متوافقة مع المعايير التربوية الضرورية للتعليم والتعلّم في القرن الحادي والعشرين. فأقصى ما أنجزه معدّو الوثيقة في هذا الصدد هو إقحام المهارات الحياتيّة (لم تعد تحمل هذا الاسم في المجال التربوي)

وربطها بالكفايات الواردة في الوثيقة الكندية الصادرة في سنة 2001 والتي لم تتعامل مع المهارات الحياتيّة المذكورة لا من قريب ولا من بعيد.

وفي مجال التقويم، اكتفت الوثيقة الإطارية بتقويم مدى تحقّق الاقتدارات (الكفايات) لدى الأطفال دون التفكير في منظومة تقويميّة تهدف إلى تقويم تلك الكفايات مدمجة. ومع أن معدّيها يعترفون بالطبيعة الفارقيّة للأطفال فإن الوثيقة لم تشر، ولم تقدّم لنا إجراء يسمح للفريق البيداغوجي من الوقوف على تلك الاختلافات لاستثمارها ووضع الاستر اتيجيات الضرورية للمشاريع الإفراديّة. وهو ما دعانا إلى اقتراح اختبار رسم الرجل، كوسيلة مساعدة على تشخيص المكتسبات القبليّة، والكشف عن ذوي الاحتياجات الخاصّة من الموهوبين وذوي اضطرابات التعلّم وذوي صعوبات التعلّم.

أمّا مسألة اللّعب في السنة التحضيريّة، فرأينا أنّها قُدّمت في الوثيقة بشكل سطحي، ولا يرتقي إلى الأهمية العظمى التي يكتسيها اللّعب خاصة لدى الأطفال الذين هم في عمر السنة التحضيريّة.وكنّا نتمنى لو أنّ الأمر انطلق من مقاربة لعبيّة تقوم على تمحور كلّ الأنشطة المنجزة حول اللّعب. علما وأن الوثيقة الكندية التي وقع انتحالها تشير إلى ذلك بوضوحخاصّة أنّها تشير إلى أنّ أنسب طريقة لتقويم مكتسبات الأطفال هي مراقبتهم وهم يلعبون.

كان من الضروري أن تأتي هذه الوثيقة متناغمة مع متطلّبات التربية في القرن الحادي والعشرين. وكان من الممكن التفكير في العمل على إدماج مهارات القرن الحادي والعشرين وهي: التواصل والعمل التشاركي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعيخاصّة وأنّ هذه المهارات قد وقع الاعتراف بها المحافل التربوية الدولية باعتبارها ضروريّة للأطفال الذين سيتلقون تربية تؤهّلهم للحياة في القرن الحادي والعشرين. ولم نجد شيئا من هذا في هذه الوثيقة. وكان يكفي لتحقيق ذلك طرح الأسئلة الأربعة التاليّة على الفريق المكلّف بإعداد الوثيقة (Triling&Fadel,2003 :205):

- ✓ كيف سيبدو العالم بعد عشرين سنة من الآن عندما يغادر طفلك المدرسة إلى معترك الحياة؟
- ✓ ما هي المهارات التي يحتاجها طفلك ليكون ناجحا في العالم الذي تخيلته في السؤال السابق؟
- ✓ فكّر حاليا وبعمق كبير في حياتك أنت شخصيّا وفي الزمن الذي كنتَ تتعلّم فيه والذي كنت تعتبره ذروة خبرات التعلّم. ما هي الشروط التي حقّقت فاعليّة الأداء لخبراتك تلك؟
- ✓ كيف تبدو لك التربية الحاليّة في ضوء إجاباتك السابقة؟

ونرى أن الإجابة عن تلك الأسئلة ضروري بالقدر الذي يجب أن نغيّر نظرتنا إلى السنة التحضيريّة في اتجاه اعتبارها مرحلة انتقالية تهيئ الطفل للحياة المدرسيّة وتساعده على النجاح في المراحل اللّاحقة منها. واعتماد مقاربة لعبيّة شاملة يكون من أوكد أهدافها العمل على إدماج مهارات القرن والعشرين. ولعلّ من الضروري في هذه المرحلة، زيادة على إعادة النظر في الوثيقة الإطارية من ناحية المضامين والأهداف، الإسراع بإنجاز وحدات تكوين حديثة في هذا المجال. ونقترح من جهتنا التعجيل بإنجاز ثلاثوحدات على الأقلّ : وحدة تكوينيّة خاصة بإدماج مهارات القرن الحادي والعشرين والثانية خاصة بالمقاربة اللّعبيّة، أمّا الثالثة فتكون للتقويم التشخيصي في بداية السنة الدراسيّة.

المراجع

العربية:

الجملي، عمر.(2015). *أثر الوساطة القائمة على الحوسبة الإبداعيّة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال*. مذكّرة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي لإطارات الطفولة بقرطاج درمش، تونس.

الكتاب الأبيض.(2016). *مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس* وزارة التربية.

الأجنبية

Fontaine, Marie-Pier. (2015). *Une étude ethnographique sur l'organisation du jeu libre d'élèves de maternelle*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Fountas, I.; &Pinell, G.(2006). *The Continuum of Literacy Learning Grades K-2*. Portsmouth: Heinemann.

Global Evaluation of Life Skills Education Programmes. (Ed.). (2012). New York : United Nations Children's Fund.

Gouvernement du Québec. (Ed.). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Groos, K. (1901). *The theory of play*. In The play of man. New York: Appleton.

Grusco, Mirand. (2013). Drawa Person. London: *Screening procedure for emotional disturbance.*

Huizinga, J.(1980). *Homo Ludens*. London: Redwood Burn Ltd.

Kergomard, P.(1886). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris :Hachette.

Merta, M.(2006). *Approches théoriques du jeu*. Lyon : IUFM.

Trilling,B. &Fadel, C.(2009). *21 St Century Skills*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/90/0/BO_SPE_MEN_02-26-3-2015_404900.pdf