الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعـليم العـالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله
كليـة العلـوم الاجتماعية
قسم: علم الاجتماع والديموغرافيا التخصص: علم الاجتماع الثقافي

التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على التّحصيل الدّراسي لمهارتي اللّغة والرّياضيات للتّلاميذ الطّور الابتدائي

دراسة ميدانية لعينة من المدارس الابتدائية (الجزائر العاصمة)

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع الثقافي

إعداد الطالبة: إشراف الدكتور:
صـايفي راضية بوسعادة رشيد

السنة الجامعية: 2021-2022

كلمة شكر وتقدير

نحمد الله عزّ وجلّ الذي وهبنا العقل وحسن التدبير والتوكّل بتوفيقنا لإتمام هذا العمل الذي نرجوا أن يكون مثمرا، كما أتوجّه بالشكر لكلّ من ساهم في تدريسي وتعليمي أي معلومة نافعة من أساتذة ودكاترة سواء في المدرسة أو الجامعة. ونخص بالذكر قدوتي الدكتور والأستاذ المشرف "**بوسعادة رشيد**" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيّمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث والدكتور "**جابري لزهري**" و الدكتور "**كمال عبدالله**" لإنجاز هذا العمل على أحسن وجه.

ولا يفوتنا أن نشكر صديق الدرب ورفيق المشوار زوجي ووالداي.

وإلى كل ما حاول مد يد المساعدة من أساتذة وأصدقاء رمز التعاون والإخاء (ياسمين عيرش، صليحة لالوش، نسيمة عيساني).

إهــداء

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهّد لي طريق العلم

"أبي وأمي"

إلى رفيق دربي وسندي في هذه الحياة، إلى من شاركني أفراحي وأحزاني،

إلى زوجي الغالي

إلى **الكتاكيت**: أيلان، أسماء، لينا، سيدرة، ماريا، مرزوق، هيبة، نور الهدى

إلى الكتكوتة: صارة بن عدروش

إلى كل أفراد عائلتي وعائلة زوجي بن عباس، صايفي، عمراني صغيرًا وكبيرًا

إلى الأصدقاء قناديل الفرح وأيقونة الوفاء

تودافت، سواكري، شبلي، بن عاشور، عادل، ناضور

إلى أساتذتي: بوغرار، صدام، دوارة

إلى كل من علمني حرف في مساري الدراسي

إلى روح جدتاي "**بلال خدوجة وعمراني جيدة**" رحمة الله عليهن اللاتي لن أنسى فضلهن عليّ

إلى روح رابح بلاح وزوجته حورية رحمة الله عليهما وأسكنهما فسيح جنانه

إلى روح الدكتور "**مصطفى بوتفنوشت**"

إلى كل من يعرفني

إليكم أهدي ثمرة جهدي المتواضعة

الفهـرس

كلمة شكر وتقدير
الإهداء
الفهرس
فهرس الجداول والصور
مقدمة ..... أ

الباب الأول: الجانب المنهجي والنظري

الفصل الأوّل: الجانب المنهجي

I. أسباب اختيار الموضوع 06
II. أهداف البحث 07
III. أهمية البحث 08
IV. الإشكاليّة..... 09
V. الفرضيات..... 14
VI. تحديد المفاهيم والمصطلحات 14
VII. المنهجية المتبعة والتقنيات المستعملة..... 19
VIII. المقاربة النظرية (المدرسة في الخطاب السوسيولوجي)..... 29
IX. الدراسات السابقة 32
X. صعوبات البحث 39

الفصل الثاني: النسق التعليمي في الجزائري

I. المدرسة في الجزائر 41
1- سياسة النّظام التّعليمي في الجزائر..... 41
2- المدرسة الجزائريّة في محل الصراعات وحقل الإستراتيجيات 46
3- المدرسة الجزائريّة والرّهانات الحالية..... 52
II. المعلّم ومهنة التّعليم 58
1- مكانة المعلّم في المنظومة التّربوية الجزائريّة..... 58

2- اتجاهات المعلّم نحو المهنة ودلالتها الاجتماعيّة..... 76
3- تكوين الأساتذة بالجزائر (ملاحظات واستنتاجات)..... 78
4- الصّعوبات التّي يواجهها المعلّم (الأستاذ) في الفعل والمدرسة..... 84
III. واقع المجتمع الجزائري والطّفل 89
1- الأسرة الجزائريّة أمام تغيير المجتمع الجزائري..... 89
2- المؤسّسة التّحضيريّة (ما قبل المدرسة) مظهر من مظاهر التّغيير الاجتماعي..... 90
3- المدرسة الجزائريّة ومتطلّبات التّغيّر الاجتماعي..... 92
4- الطّفل أمام تحدّي التّغيّر الاجتماعي 93

الفصل الثالث: مؤسّسات التّنشئة ما قبل المدرسة

I. الأسرة..... 96
1- واقع الأسرة 96
2- أثر النّظام الشّامل للأسرة على التّحصيل الدّراسي للمتعلّم 99
3- المشكلات التّي يعاني منها المتعلّم في تعلّم اللّغة العربيّة في البيت..... 107
4- الأساليب التّربويّة اللّغوية داخل الأسرة 109
II. رياض الأطفال..... 113
1- تعريف الروضة..... 113
2- نشأة رياض الأطفال في الجزائر 113
3- أهداف رياض الأطفال 117
4- محتوى المناهج في رياض الأطفال 119
5- رياض الأطفال والتّحصيل الدّراسي 121
III. المدارس القرآنيّة..... 124
1- نشأة المدارس القرآنية 124
2- محتوى المناهج في المدارس القرآنية 134
3- أهداف المدرسة القرآنية ومساهمتها في دعم النّظام التّربوي..... 143

4- المدارس القرآنيّة والتّحصيل الدّراسي..... 146

الفصل الرّابع: التّحصيل الدّراسي

– تمهيد 151
I. ماهية التّحصيل الدّراسي..... 152
1- مفهوم التّحصيل الدّراسي 152
2- نظريات التّحصيل الدّراسي 154
3- عوامل التّحصيل الدراسي..... 155
4- قياس التّحصيل الدّراسي..... 161
5- الانتماء الاجتماعي والتّحصيل الدّراسي 163
II. مهارة اللّغة..... 169
1- ماهية اللّغة..... 169
2- مراحل اكتساب اللّغة..... 172
3- العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة عند الطّفل 173
4- مهارة اللغة 180
5- إرشادات ونصائح للوالدين والمعلّمين 189
III. مهارة الرّياضيات 192
1- ماهية الرّياضيات 192
2- أهداف تدريس الرّياضيات في المرحلة الابتدائيّة 194
3- اللّغة والرّياضيات 195
4- مستويات الرّياضيات (الأعداد والعمليات، الجبر، الهندسة)..... 197
5- إعداد معلّم لممارسة الرّياضيات مع المتعلّمين في المدرسة 200

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الخامس: الدّراسة الميدانيّة

I. التعريف بالميدان..... 203

II. خصائص عيّنة الدّراسة 206

الفصل السادس: الفرضية الأولى

I. تحليل جداول الفرضية الأولى 223
II. نتائج الفرضية الأولى 236

الفصل السابع: الفرضية الثانية

I. تحليل جداول الفرضية الثانية 240
II. نتائج الفرضية الثانية 247

الفصل الثامن: الفرضية الثالثة

I. تحليل الفرضية الثالثة 250
II. نتائج الفرضية الثالثة 263
- الاستنتاج العام 266
- خاتمة 273
- قائمة المصادر والمراجع
- الملاحق

فهرس الجداول والصور

الرقم	عنوان الجداول والصور	الصفحة
	فهرس الجداول	
01	توزيع مجتمع البحث (التلاميذ) حسب المقاطعة الإدارية والمدرسة الابتدائية	24
02	حجم عينة البحث	25
03	توزيع أفراد العينة حسب المقاطعة والجنس	27
04	بطاقة فنيّة للمعلّم	59
05	التصنيف الجديد لرتب معلّم وأستاذ المدرسة الابتدائية	61
06	توزيع أفراد العيّنة حسب التّصنيف والرّتب	61
07	علاقة الأقدميّة برتبة المعلّم	63
08	توزيع أفراد العيّنة حسب المقاطعة والحالة العائلية	66
09	توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية والصّفة والرّتبة	68
10	توزيع أفراد العينة حسب المقاطعة والشّهادة المتحصّل عليها	69
11	علاقة المستوى التّعليمي بمدى استفادة المعلّمين من تكوين أولي للتّدريس بالمدرسة الابتدائية	74
12	توزيع أفراد العيّنة حسب دوافع اختيار المهنة	77
13	مواصفات لغة الطّفل حسب النّظامين اللّغويين	166
14	المجال المكاني لعيّنة البحث	203
15	توزيع المبحوثين حسب الجنس	206
16	المستوى التّعليمي للأم حسب نوع المؤسّسة	206
17	المستوى التّعليمي للأب حسب نوع المؤسّسة	207
18	علاقة المؤسسة بمهنة الأم	209
19	علاقة المؤسسة بمهنة الأب	210
20	توزيع المبحوثين حسب المستوى المعيشي	212
21	الهدف من التحاق المبحوث بالمدرسة القرآنيّة	213
22	الهدف من التحاق المبحوث بالروضة	214

23	أسباب عدم التحاق الطّفل بالمؤسّسة التّحضيرية (الماكثين بالبيت)	215
24	علاقة نوع المؤسسة بسبب التحاق المتعلّم بالمؤسّسة التّعليميّة	216
25	علاقة نوع المؤسّسة باللّغة في المحيط الأسري	217
26	علاقة المستوى التّعليمي للأم بعمليّة التّفاعل التّربوي التّعليمي في الأسرة	218
27	علاقة المستوى التّعليمي للأب بعمليّة التّفاعل التّربوي التّعليمي في الأسرة	219
28	أشكال التّفاعل التّربوي للأسرة	220
29	علاقة المستوى التّعليمي للأم بلغة المطالعة	223
30	علاقة المستوى التّعليمي للأب بلغة المطالعة	224
31	أنواع الكتب التي يطالعها المبحوث (الطفل) في الأسرة بنوع مؤسسة التنشئة	225
32	علاقة نوع المؤسسة باستخلاص المبحوث (الطفل) جملة من المعلومات مما يسمع	226
33	علاقة نوع المؤسسة بإدراك المبحوث (التلميذ) لمقاصد المتحدث	227
34	علاقة نوع المؤسسة بنقل المبحوث (التلميذ) للكلمات والجمل	228
35	علاقة نوع المؤسسة باستعمال المبحوث لعلامات الوقف في الفقرة	228
36	علاقة نوع المؤسسة بمراعاة التلميذ التسلسل الزمني في سرد الوقاع والأحداث	229
37	علاقة نوع المؤسسة باستعمال التلميذ للتراكيب في اللغة الشفوية (التعبير)	231
38أ	علاقة نوع المؤسسة بالتقليد الجيد للنموذج	232
38ب	أسباب عدم التقليد الجيد للنموذج	232
39	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية	233
40	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي العام	235
41	علاقة نوع المؤسسة بقدرة المبحوث (التلميذ) من ملاحظة أشياء مستوية وأشياء من الفضاء	240
42	علاقة نوع المؤسسة بقدرة التلميذ على تمييز الأشكال الهندسية وبين الأشكال الأخرى	241
43	علاقة نوع المؤسسة بقدرة التلميذ على الحساب وعد مجموعات	242
44	علاقة نوع المؤسسة بقدرة التلميذ في تحديد موقع شيء في حيّز	242

45	علاقة نوع المؤسسة بممارسة التلميذ لمبادئ التعداد العشري	243
46	علاقة نوع المؤسسة بقدرة التلميذ في حصر وترتيب الأعداد الطبيعية	244
47	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط الرياضيات السنة الأولى	245
48	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط اللغة السنة الثانية	250
49	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط الرياضيات السنة الثانية	252
50	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي العام السنة الثانية	253
51	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط اللغة السنة الثالثة	254
52	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط الرياضيات السنة الثالثة	256
53	علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي العام السنة الثالثة	258
54	مستوى متوسط معدلات التلاميذ في مادة اللغة العربية	260
55	مستوى متوسط معدلات التلاميذ في مادة الرياضيات	260
56	مستوى متوسط المعدلات العامة للتلاميذ	261
57	اقتراحات الأولياء لتحسين مستوى التلاميذ	262
فهرس الأشكال والصور		
01	المخطط العام لمتغيرات الدّراسة	13
01	الطّاولات الفردية بمدرسة العربي التّبسي	131
02	الاختلاط في الجلوس بمدرسة العربي التّبسي	131
03	الطّاولات الفردية بمدرسة أبو حنيفة النعمان	132

مقدمـــة

مقدمة:

تعد مشكلة التّربية من "أعقد المشكلات التّي تواجه الدّولة الحديثة، ويعتبر موضوع التّربية من أهمّ المواضيع الذّي لا يزال يشغل بال المربين، بل ويشغل أيضا بال المفكرين والمصلحين الاجتماعيين وغيرهم، ويعود هذا الاهتمام إلى شدّة ارتباط التّربية بالحضارة، والثقافة، ومدى تأثّرها وتأثيرها بالسّياسة وجميع الأوضاع الاجتماعية"[1].

وبما أنّ التّربية من أهم الرّكائز التي يبنى عليها التقدّم في أي دولة إذ بواسطتها تكون التّنشئة الاجتماعية، ويتمّ نقل المعارف والعادات والتّقاليد والتّقنيات الحرفيّة والصناعيّة من الآباء إلى الأبناء، كما أنّها أساس الاستمراريّة الحضاريّة والاتصال بين ماضي الشّعوب وحاضرها"[2].

وللأسرة وظائف هامّة في التّربية، فالأسرة تشترك مع المدرسة والمجتمع في عملية التطبيع، والأسرة البيئة الأولى التّي تعهّد بتربية الطّفل ورعايته في السّنوات الست الأولى قبل دخوله المدرسة.

فالتّربية ما قبل المدرسة "مهمّة تربوية أساسية على مستوى الخدمات التّي تقدّمها لنمو شخصية الطّفل، وعلى مستوى اكتشاف مواهبه وإيقاظها وتحريرها وكذا على مستوى اكتشاف بعض التخلّفات التّي بالإمكان إصلاحها في الوقت المبكّر إذا تمّ التّعرف عليها في أوانها"[3].

ومن هذا المنطلق تعتبر المدرسة القرآنيّة التّي هي واحدة من المدارس التّحضيريّة ضرورة اجتماعيّة وتربويّة لأنّها نتاج حي لسيرورة تطوّر المجتمعات ودليل على تعقّد الحياة بالمفهوم الواسع لها، فالأسرة وبحكم عوامل متشابكة كثيرة، خضعت لهذه الحركيّة والتغيّر الاجتماعي وصارت تقدّم فلذات أكبادها طواعيّة، لهذه المؤسسات التّربوية على اعتقاد منها أنّها قادرة على مساعدهن من خلال ثراء برامجها واعتمادها على المنهج الربّاني، غير أنّه لا

1- **عباس** (مدني)، **مشكلات تربوية في البلاد الإسلاميّة**، دار الشهاب، الثلاثي الأول، باتنة، الجزائر، 1986، ص 8.

2- **غياث** (بوثلجة)، **التّربية والتّعليم في الجزائر**، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، ط2، 2006، ص 1.

3- **فتيحة** (كركوش)، **سيكولوجية الطّفل ما قبل المدرسة، نمو، مشكلات، مناهج وواقع**، د.م.ج، الجزائر، 2008، ص 10.

يمكن إغفال ما لأهميّة التّواصل الذّي يجب أن يقام بين الأسرة والمدرسة القرآنيّة لمتابعة نموّ الطّفل ونشاطه من أوجهه المتعدّدة.

ويمثّل التحاق الطّفل بمؤسسّة تربويّة معيّنة أحد عناصر التّنمية الاجتماعيّة، وأنّ أهم هدف تسعى إليه هذه المؤسّسة التربويّة لتحقيقه هو رفع المردود الدّراسي وتحقيق تحصيل دراسي جيّد في المرحلة الابتدائيّة، باعتبار التّحصيل الدّراسي للتّلميذ يحمل بعدًا اجتماعيًا وثقافيًا واسعًا يمكن أن يكون مرتبطا بنوع المؤسّسة التّحضيرية، ومدى تكامل قدراته الفكريّة مع آليات الجّو المدرسي من جهة أخرى.

وانطلاقا من هذا الاهتمام، يبدو أنّ التّربية التّحضيرية من بين المؤشرات الهامّة التّي تصف من خلالها الأمم المتقدّمة والمتخلّفة، وكذا الأفراد من حيث سلوكياتهم الحضاريّة والرّاقية. ومن هنا تأسست إشكاليتي في البحث عن تأثير التّعليم القرآني على التّحصيل الدّراسي لمهارتي اللّغة والرّياضيات لتلاميذ الطّور الابتدائي (السّنة الأولى، السّنة الثانية، السّنة الثالثة)، وماهي مكانة المدرسة القرآنية التّي تحتلّها في ظلّ المعطيات الجديدة والتغيّرات الاجتماعيّة للمجتمع، التّي يغلب عليها طابع العولمة والتّكنولوجية الحديثة والتّوجه نحو المناهج الحديثة.

ومن هذا المنطلق تمّ الاعتماد في إنجاز هذا البحث على المنهج الكمّي، بالإضافة إلى المنهج الكيفي الذي من خلاله تمّت الإحاطة بالموضوع من النّاحية النظريّة والميدانيّة والذي من شأنه أن يثري الموضوع ويدعم نتائجه واستنتاجاته.

ولتجسيد هذه الرؤية الشاملة حول الموضوع، تمّ تقسيم هذا البحث إلى أبواب وفصول:
الباب الأوّل المعنون بـ: الجانب المنهجي والنظري والمتضمّن للفصول التاليّة:

فأمّا **الفصل الأوّل:** فقد خصّص للجانب المنهجي حيث يتضمّن أسباب اختيار الموضوع، أهداف البحث، أهميّة البحص، الإشكاليّة، الفرضيات، تحديد المفاهيم، المنهجية المتّبعة والتّقنيات المستعملة، المقاربة السوسيولوجية، الدّراسات السابقة، صعوبات التّعلم.

بينما خصَّ **الفصل الثاني:** النسق التّعليمي في الجزائر واشتمل على العناصر التاليّة: المدرسة في الجزائر، المعلّم ومهنة التّعليم، واقع المجتمع الجزائري والطّفل.

أمّا **الفصل الثالث:** فقد تناول مؤسّسات التّنشئة ما قبل المدرسة من خلال التّركيز على العناصر الآتيّة: الأسرة، رياض الأطفال، المدارس القرآنية.

أمّا **الفصل الرابع:** التّحصيل الدّراسي إذ احتوى على العناصر الآتية: ماهية التّحصيل الدّراسي، نشاط اللّغة، نشاط الرّياضيات.

أمّا **الباب الثاني المعنون بـ: الجانب الميداني** وقد تضمّن بدوره الفصول التالية:

تناول **الفصل الخامس:** الدّراسة الميدانيّة حيث يتضمّن: التّعريف بميدان البحث وخصائص عيّنة الدّراسة.

بينما **الفصل السّادس** تضمّن: تحليل الفرضيّة الأولى ونتائج الفرضيّة الأولى.

أمّا **الفصل السابع:** تحليل جداول الفرضيّة الثّانية ونتائج الفرضيّة الثّانية.

في حين تناول **الفصل الثّامن:** تحليل جداول الفرضيّة الثّالثة ونتائج الفرضيّة الثّالثة.

وفي الاخير توصلنا إلى الاستنتاج العام للدّراسة حيث استعرضنا فيها النّتائج العامّة المتوصّل إليها من خلال هذه الدّراسة، ثم ختمنا بحثنا بخاتمة.

الباب الأول

الجانب المنهجي والنظري

الفصل الأول: الجانب المنهجي

I. أسباب اختيار الموضوع
II. أهداف البحث
III. أهمية البحث
IV. الإشكالية
V. الفرضيات
VI. تحديد المفاهيم والمصطلحات
VII. المنهجية المتّبعة والتّقنيات المستعملة
VIII. المقاربة النظرية (المدرسة في الخطاب السّوسيولوجي)
IX. الدراسات السابقة
X. صعوبات البحث

I. أسباب اختيار الموضوع:

ككل بحث اجتماعي لا ينطلق من الصدفة، بقدر ما تكون هناك أسباب تدفع الباحث لمعالجة أهم القضايا التي يريد دراستها للكشف عن العلاقة الموجودة بينها.

1- الأسباب الذاتية:

– اهتماماتي بالتعليم الديني وخاصة المدارس القرآنية (الكتاتيب سابقا) التي تدخل داخل حيز المؤسسات التحضيرية واعتبار هذه الأخيرة كظاهرة اجتماعية واقعية وكممارسة فعلية داخل المجتمع رغم التهميش والإهمال الذي عرفته من طرف السلطات أو مسؤولي الدولة.

– اعتقاد البعض أن طرق التعليم وخاصة التعليم الديني وعدم انفتاح المدارس القرآنية على بقية العلوم والثقافات يجعل من طلبتها (الأطفال) منغلقون على أنفسهم غير مسايرين الأحداث وإذا كان لهم دور ثانوي مع بقية الأطفال المتمدرسين في المدارس الخاصة ورياض الأطفال.

2- الأسباب الموضوعية:

– ندرة الدراسات العلمية حول المدارس القرآنية في المجتمع العربي بصفة عامة والمجتمع الجزائري على وجه الخصوص، إذ معظم البحوث الاجتماعية تدور حول الزوايا ودورها الثقافي والتربوي والاجتماعي في المجتمع.

– الرغبة في تقديم نتائج بحتية وحاول علمية للأولياء من أجل مساعدتهم في تحديج كيفية توجيه أبنائهم مستقبلا.

– الرغبة في معرفة إلى أي درجة تؤثر المدرسة القرآنية والقسم التحضيري على التحصيل الدراسي للتلميذ.

– قلة الدراسات التي اعتنت بالمدارس القرآنية في قسم علم الاجتماع، أما الدراسات التي أنجزت على مستوى قسم علم النفس كانت دراسات مقارنة بين رياض الأطفال والمدارس القرآنية واهتماماتهم كانت نفسية (درسوا الجانب النفسي)، أما الدراسات التاريخية

اهتمت بدور المشايخ وهي لا تزال تسلط الضوء على أدوار طلائعية إلى يومنا هذا دون الاهتمام بما صنعه طلبة المدارس القرآنية.

– إعادة نشاط وبروز المدارس القرآنية بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة بالجزائر ومحاولة إعطائها نفس جديد وأهمية كبرى فيما يتعلق بتعليم الناشئة الصغار.

– معرفة الخلفية الاجتماعية والثقافية لتوجه الأولياء نحو المدارس القرآنية ورياض الأطفال لكونهما تمثلا البديل كما أن للجانب المعرفي في علم الاجتماع اهتمام بالفهم الاجتماعي الذي يدرس الواقع بين واقعتين متميزتين بنسبتيهما وهو مرحلة وسط بين رؤية العامي للواقع ورؤية الفيلسوف الذي لا يرضى إلاّ بالإيضاح التّام.

II. أهداف البحث:

يهدف هذا البحث:

– إحياء جزء من تراثنا الثقافي والتعليمي على وجه التحديد، وتسليط الضوء على جزئيته وهي المدارس القرآنية التي تعتبر حقيقة تاريخية اجتماعية عرفها بعض المواطنين الجزائريين لكنها غير معروفة لدى البعض الآخر منهم لعدة أسباب (عدم وجود إشهار للدور الفعال لهذه المؤسسة، بالإضافة إلى اعتبار أن ما تقدمه المدارس القرآنية هو حفظ القرآن الكريم فقط، إذ يجهلون التغييرات التي طرأت على مستوى محتوى البرامج)، بالإضافة إلى أنها جزء من تاريخ الجزائر الثقافي.

– معرفة ما مدى مساهمة المؤسسات التربوية في التحصيل الدراسي.

– الكشف على الدور الهام الذي تلعبه المؤسسات التربوية في التحصيل الدراسي.

– محاولة معرفة إدا كانت الأقسام التربوية تساهم فعلا في مرحلة الطفولة لتحضير الطفل للمدرسة.

– محاولة التطرق إلى مجال هام في المجتمع، وهو التعليم الديني والعلاقة الموجودة بين الأسرة، والمدارس القرآنية في تلقين القيم، والأخلاق الحميدة للطفل. وبالتالي اكتسابه تربية دينية سليمة.

– دراسة وتحديد العلاقة الموجودة ما بين الدور التربوي للمدارس القرآنية، والأسرة الجزائرية في تلقين القيم الإسلامية، وتعلّمه للمهارات الأساسيّة كاللّغة والرّياضيات. وما مدى مساهمة المدارس القرآنية في تهيئة الطّفل للمرحلة الدّراسية اللاّحقة.

– معرفة الوضع الحالي للمدرسة القرآنية في ظل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع.

– الكشف عن مدى تأثير كل من المدرسة القرآنية والروضة والأسرة على التّحصيل الدّراسي على المدى البعيد لدى المتعلّمين الطّور الابتدائي للسّنة الأولى والثّانية والثّالثة.

– إبراز دور المؤسستين التّربويتين في التّأثير على التّحصيل الدّراسي من حيث النّتائج الدّراسية بين مؤسّستين مع أقرانهم الذّين لم يلتحقوا بأي مؤسّسة من أجل التّحقق من مدى فعاليّة دور كل من المؤسّستين في تحضير الأطفال باستقبال البرامج الدّراسية.

III. أهميّة البحث:

أهمية المدارس القرآنية دون غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى تكمن في كونها قائمة على تحفيظ القرآن الكريم بالدّرجة الأولى بشكل جماعي يساعد الطّفل على سرعة الحفظ والاستيعاب، إذ يكتسب طلاقة اللّسان منذ صغره، بالإضافة إلى تعليمه للحساب والقراءة، ولقد دلّت عدّة دراسات على أنّ حفظ القرآن الكريم له أثره الجيّد في تنمية المهارات الأساسيّة للطّفل.

IV. الإشكالية:

يتفّق الكثير من علماء الاجتماع وعلماء التّربية أمثال فرويل ومنتسوري على أنّ مرحلة الطّفولة المبكّرة "مرحلة ما قبل المدرسة أهمّ مرحلة في حياة الطّفل إذ ترمي فيها أهم دعائم الشّخصية نظرا لكونها مرحلة تكوينيّة وفيها تحدد معظم أبعاد النّمو"[1].

ولما كانت جلّ المنظومات التربويّة للدّول المتقدمة تهتّم بهذه المرحلة لكونها مرحلة إعدادية في تكوين الاستعدادات وتعلّم المهارات الضرورية للمدرسة الابتدائية، فإنّ بلادنا الجزائر تسعى كذلك إلى الاهتمام بها وجعلت لها نصيبها في السلّم التّعليمي، إذ بمقتضى مرسوم 76-80 المؤرخ في 16 أفريل 1976 فإنّ التّعليم التّحضيري يهدف إلى استدراك نقص التّربية العائلية وتهيئة الأطفال للدّخول إلى المدرسة الأساسية الإلزامية، فهي تعدّ قاعدة أساسية لمرحلة التعليم الأساسي.

ومن بين المؤسسات غير الإلزامية الموجودة في الجزائر والتّي ساهمت عبر العصور في تربية الطّفل واهتمت به، نجد المؤسسات التّربوية الإسلامية من جهة، ورياض الأطفال الحديثة من جهة ثانية. فالمدرسة تعدّ من العوامل القوية المؤثّرة والتّي تعمل على ربط الفرد بيئته ومجتمعه، وهذا من خلال تبليغها للغة المجتمع الذّي نشأ فيه الفرد وثقافته وهي قادرة على إعداد الفرد ذي الشخصيّة المتميّزة المرتبطة ببيئته ومجتمعه، كما أنّها بإمكانها أن تعمل عكس ذلك ويكون هذا خاصة من خلال ما تلقنه للأطفال والأبناء من قيم ومعايير وسلوكات والتي عادة لا تخرج عن الإطار العام بالمجتمع الكبير المتمثّل في الدولة خاصة. هذا ما أشار إليه بورديو وباسرون Bourdieu et Passeron، أن هناك ارتباطا واضحا بين النجاح المدرسي والإرث الثّقافي واللّغوي الذّي يملكه الطّالب، واللذان يرتبطان بدورهما بالأصل الاجتماعي. بالإضافة إلى دوركايم الذّي يرى أنّ المدرسة لم تظهر كوسط أخلاقي ولم يكن بإمكانها أن تظهر إلاّ في فترة محددة من الحضارة الإنسانية، حيث كشفت الدراسات

1- **عبد العزيز** (الشتاوي)، و**محمد** (عادل الأحمر)، **خطة تربية الطّفل في السّنوات الست الأولى**، المنظمة العربية للتربيّة والثّقافة والعلوم، تونس، 1983، ص 24.

السوسيو تاريخية[*] لظهور المدرسة التّي تقوم بالدور الأساسي في تلقين القيم والأفكار والإحساسات وبهذا تحولت التّربية إلى تنشئة اجتماعيّة تسير على منهج معيّن أي عملية تغيير عميق وكلّي يؤدّي بالفرد إلى أن يغير جذريا نظرته للعالم على مدى حياته، وأصبحت هناك علاقة وطيدة تربط المدرسة والطفل والتنشئة الاجتماعيّة في المسار التاريخي لعملية التمدرس، تعلم القراءة والكتابة يعتبر تطور من أهم المنعطفات المميّزة لمرور الطّفل من الشفاهي إلى الكتابي وهي تشكّل الرأسمال الثّقافي للطّفل، فالتنشئة الاجتماعية تلعب دورا كبيرا في تماسك المجتمع وانتمائه إلى الآخر، بحيث لا تقوم عملية التنشئة الاجتماعيّة إلاّ في وسط اجتماعي، وقد أجمع العلماء "أنّ تنشئة الطّفل تبدأ منذ بداية مراحل حياته بدءًا من الولادة وحتى السنة السادسة من عمره"[1].

وكما يؤكد بلوم بأنّ أكثر من ثلث ما يحصله الطّفل من معرفة يركز على ما اكتسبه من خبرات في السنوات الخمس الأولى من حياته وهي مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.

وفي هذا السياق نجد أنّ المدرسة القرآنية جاءت أثناء العهد الاستعماري متمشية مع الحاجات التربوية للمجتمع، وقد كانت مناهجها تقوم على مبادئ هامة وواضحة ومنذ ذلك الحين وهي تؤدي دورا تربويا كان ولازال يعمل دائما على إشباع الحاجة الاجتماعيّة، ففي السابق ساهمت مساهمة فعّالة في تمكين اللّغة العربية ومحاربة الأميّة والحفاظ على المعالم والمقوّمات الأساسيّة للشخصيّة الجزائريّة.

ومع مرور السنوات اهتمت الدولة بالتّربية الدّينية والإسلاميّة للطّفل، حيث ظهرت المدرسة القرآنية بصفة قانونية في المرسوم التّنفيذي الجزائري رقم 94-432 الصادر من طرف وزارة الشؤون الدّينية في سنة 1994 [*]، الذي نص على ضرورة إتاحة الفرصة

(*) أنظر **عبد الله** (محمد عبد الرحمن)، **علم الاجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، ب.ط، 1996، ص 31.

1- **صالح** (ابن أحمد الصواني)، **الإسلام ومرحلة الطفولة**، وزارة الثّقافة والتراث، عمان، ط1، 2004، ص 9.

(*) الجريدة الرسميّة، المرسوم التنفيذي رقم 94-432، العدد 82، 10 ديسمبر 1994، ص 68.

للمدرسة القرآنية للاهتمام بالأطفال في سن ما قبل المدرسة من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف التّربوية والتّعليمية.

إنّ المدرسة القرآنية اليوم واحدة ومن خلال برامجها من بين المؤسسات التّربوية غير الإلزامية في الجزائر إلاّ أنّها بقيت تؤدّي رسالتها التّعليمية والتّربوية في حدود إمكانياتها الماديّة والبشريّة والتقنية في ظل وظيفتها الدينية. وقد ازداد الإقبال على المدرسة القرآنية في بلادنا في الآونة الأخيرة وأصبح الاهتمام بالطّفل ما قبل سن السادسة يحظى باهتمام المربين والآباء على حدّ السواء، وإن اختلفت بواعث الاهتمام ولعل من أهمها انتشار الوعي في المجتمع بوجوب العناية بالطّفل في المراحل الأولى من حياته وتحول نظرة الناس على أن المدارس القرآنية لا تسعى فقط لتحفيظ القرآن الكريم للصغار بل حتى تعليم الكتابة والحساب وتلقينه المبادئ الأساسية. كما يؤكد علماء التربية أن حفظ القرآن الكريم في المرحلة العمرية لصغيرة يظل ثابتا في الذاكرة ويقوم منذ البداية اللسان ويقوي مخارج الحروف ومن هذه الرؤيا تناولنا دراسة التّربية التّحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على التّحصيل الدّراسي لمهارتي اللّغة والرّياضيات لتلاميذ الطّور الابتدائي لثلاث مستويات السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة، باعتبار هذه الاخيرة مؤسسة حكومية من مؤسسات التّربية والتّعليم العام، تستقبل الطّفل ما بين 4 – 6 سنوات يخرج منها حافظا جزء عمّ، أو أكثر عند بعض الموهوبين وينشأ متعرفا على سلوكيات إسلامية من خلال انتسابه إلى المدرسة القرآنية لغة سليمة ونطقا للحروف بشكل صحيح.

ونظرا لكون المدرسة القرآنية توفر له مجالا تربويا واجتماعيا ملائما يتفاعل فيه مع زملائه طوال اليوم من خلال النشاطات المبرمجة في المدارس القرآنية باستمرار، وهذا التفاعل خلال مدّة معيّنة لا تقل عن سنة، فإنّ الطّفل في هذا الوسط يجد بيئة اجتماعية ينمي فيها بشكل تلقائي الكثير من المهارات، والقيم الاجتماعية، وبالتّالي تؤثّر على مدى الانسجام والتكيّف والاندماج مع زملائه، وبذلك تصبح المدارس القرآنية مرحلة تحضيرية تهيئ الأطفال للدّخول المدرسي. وبدورنا نسعى للكشف المنهجي العلمي لمدى مساهمة

المدرسة القرآنية في التّحضير العلمي والمعرفي والاجتماعي في المدرسة الابتدائية لاحقا؟ وما تأثيرها على التّحصيل الدّراسي لمهارتي اللّغة والرّياضيات لتلاميذ الطّور الابتدائي وفي استمرار تحسين نتائج التّلاميذ في المرحلة التّعليمية الموالية السنة الأولى والثانية والثالثة لمرحلة التّربية التّحضيرية؟ وكذلك توضيح تأثير برامج ونشاطات المدرسة القرآنية على التّحصيل الدّراسي، على المدى البعيد حيث تلك النشاطات التّي يقوم بها الأطفال تساهم بقدر كبير في إثراء رصيدهم اللّغوي والرّياضي، وتؤثّر على تحصيلهم الدّراسي؟ ولإبراز هذا التأثير فرضت علينا الضّرورة المنهجية بالاهتمام بالتّلاميذ الذّين التحقوا بالمدرسة القرآنية والتّلاميذ الملتحقين برياض الأطفال، وكذا التّلاميذ الذّين لم يسبق لهم وأن التحقوا بأي مؤسسة تحضيرية، وهذا بالاقتراب من المعدل المتحصّل عليه في المواد الدّراسية المقرّرة من خلال الاختبارات التحصيلية لهم.

ومن هنا يتبارد إلى أذهاننا التساؤلات التالية:

هل تلعب المدرسة القرآنية دورا في مستوى التّحصيل الدّراسي للطّفل بعد انتقاله إلى المرحلة الابتدائية، بمعنى آخر هل التّحصيل الدّراسي للتلاميذ الذّين التحقوا بالتّعليم القرآني أفضل من التّحصيل الدّراسي في نشاط اللّغة العربيّة للتّلاميذ الذّين لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية؟

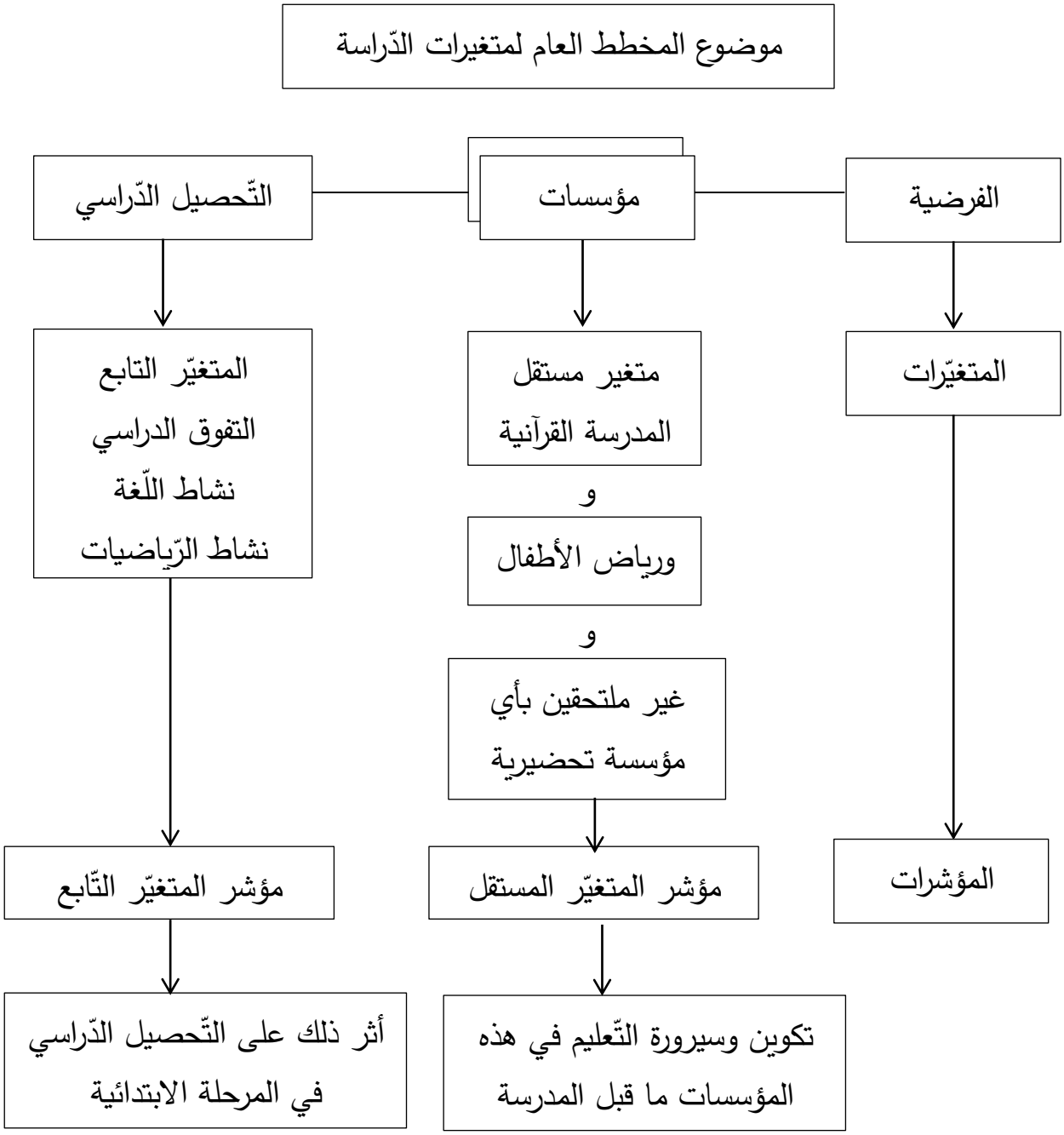
هل التّلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية متفوقين دراسيا في نشاط اللّغة على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال وهؤلاء بدورهم متفوقين على أقرانهم الذّين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيرية؟

هل التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية متفوّقين دراسيا في نشاط الرّياضيات على أقرنهم الملتحقين برياض الأطفال وهؤلاء بدورهم متفوّقين على أقرانهم الذّين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة؟

هل هناك فارق في المستوى التّحصيلي لمادتي اللّغة والرّياضيات، وفارق في التّحصيل الدّراسي العام للسنوات الثلاث الأولى بين كل من التّلاميذ الذّين التحقوا برياض الأطفال، والذّين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيرية؟

ومنه يمكن وضع المخطط التفسيري التالي:

(*)



(*) المخطط من وضع الباحثة.

V. الفرضيات:

الفرضية العامة:

التحصيل الدراسي للتّلاميذ الذّين التحقوا بالتّعليم التّحضيري القرآني أفضل من التّحصيل الدّراسي الذين التحقوا برياض الأطفال وبالنسبة للذّين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيرية.

الفرضيات الجزئية:

1. التّلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية متفوقين دراسيا في نشاط اللّغة على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال، وهؤلاء بدورهم متفوقين على أقرانهم الذين لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية.

2. التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية متفوقين دراسيا في نشاط الرّياضيات على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال وهؤلاء بدورهم متفوقين على أقرانهم لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية.

3. هناك فارق في المستوى التّحصيلي لمادتي اللّغة والرّياضيات، وفارق في التّحصيل الدّراسي العام لسنوات الثلاث الأولى بين كل من التّلاميذ الذّين التحقوا بالتّعليم القرآني التّحضيري، والذّين التحقوا برياض الأطفال والذّين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيرية.

VI. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

الأسرة: لغة: تعني أهل الرجل وعشيرته وهي الجماعة التي يربطها أمر مشترك وجمعها أسر[1].

أما من الناحية الاصطلاحية فقد واجهت علماء الاجتماع صعوبات بالغة في معالجة هذا المفهوم، ذلك أنها تتميز بصفات بيولوجية وأخرى ثقافية، مما جعل كل فريق يحاول تعريفها من الجانب الذي يراه مهما ومن أهم التعاريف نجد: تعريف بيرجس وكوك: "الأسرة

1- **الباشا (محمد الكافي)، معجم عربي حديث**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، لبنان، ط1، 1992، ص 93.

جماعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج والدم أو التبني ويعيشون عيشة واحدة ويتفاعلون كل مع الآخر في حدود أدوار الزوج والزوجة، الأم والأب، الأخ والأخت ويشكلون ثقافة مشتركة"[1].

تعريف كنكرلي ديقيس: "يعرف الأسرة على أنها جماعة من الأفراد ترابطها روابط دموية وعلاقات اجتماعية قوية"[2].

تعريف محمد لبيب النجيحي: "الأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتكوين ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها وفي هذه البيئة الاجتماعية يتلقى الطفل أول إحساس بما يجب وبما لا يجب القيام به من الأعمال والتي إذا قام بها تلقى المديح والأعمال الأخرى التي إذا قام بها تلقى الذم والاستهزاء"[3].

التعريف الإجرائي للأسرة: هي تلك الأسرة النواتية كانت أو الممتدّة القائمة وفق القوانين والأعراف الجزائريّة والمسؤولة على تربية الأبناء ورعايتهم وتوجيههم والتي تنقل قيمها الاجتماعية الدينيّة وثقافتها وعاداتها لأطفالها من خلال التنشئة الاجتماعية.

1- المدرسة القرآنية (الكتاتيب سابقا):

الكتّاب: مفرد كتاتيب[4]، ذو أصل عربي لغويّا، وهو بضم الكاف وتشديد التاء[5]، وهو يعني المكان الذي يتعلم فيه الصبيان مبادئ القراءة والكتابة وأولويات المعرفة. وقد اختلف اللغويون في وضعها الأصلي. فابن منظور في كتابه لسان العرب الكتّاب: موضع تعليم الكتاب، والجمع الكتاتيب، والمكاتب"[6]. وقال المبرد: "المكتب موضع التعليم، والمكتب

1- **محمد** (عاطف غيث)، **قاموس علم الاجتماع**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ب.ط، 1979، ص 177.

2- **ميتشيل** (دينكين)، **معجم علم الاجتماع**، تر: إحسان محمد حسن، دار الطليعة، بيروت، ب.ط، 1986، ص 97.

3- **محمد** (لبيب النجيحي)، **الأسس الاجتماعية للتربية**، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، ط4، 1971، ص 88.

4- **عبد الرحمان** (الطالب)، **الكتاتيب القرآنية بندرومة 1900-1977**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، لبنان، ط1، 1992، ص 93.

5- **Fanny** (Colona), **Les versets de l'invincibilité permanence et changer**, p 46.

6- ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سبق ذكره، ص 60.

المعلم، والكتاب الصبيان، قال ومن جعل الموضع الكتاب، فقد أخطأ"[1]. ولكن يظهر أن كلا من الكتّاب والمكتب استعمل في هذا المكان لتعليم الصبيان استنادا لقول الجوهري: "الكتاب والمكتب واحد"[2]، كما تطالعنا النصوص باسم آخر للكتاب وهو "محضّرة جمع محاضر كان يستخدمه أهل المغرب"[3].

ويعد الكتاب المكان الأول لتعليم الأطفال إذ يقول الإمام الشافعي رضي الله عنه: "كنت يتيما في حجر أمي، فدفعتني إلى الكتاب، فلما ختمت القرآن دخلت المسجد لطلب العلم والتوسع في الثقافة الدينية"[4]. وبالتالي "الكتاب يشبه المدرسة الابتدائي في عصرنا الحاضر"[5].

وكان "كثير من الكتاتيب ملحقا بالمساجد أو موجودا فيها، لتعليم الأطفال، كما نجد كتاتيب أخرى قامت مستقلة تمام الاستقلال"[6].

ولم يكن الكتاب في الغالب دار متعددة الغرف كما هو الحال اليوم في المدارس القرآنية التحضيرية، وإنما هي غرفة متسعة أو ضيقة متواضعة الأثاث أو غرفتان على الأكثر تتسع الواحدة منها لعدد من الأطفال يشرف عليها المعلم أو النقيب. بينما اليوم الكتاتيب عرفت تغيير من حيث طريقة العمل والوسائل البيداغوجية، أصبحت تساير التغيرات الثقافية والاجتماعية التي يعيشها المجتمع.

التعريف الإجرائي: المدرسة القرآنية هي مؤسسة بيداغوجية أساسية للتكيف الأخلاقي والتربوي للطفل داخل المجتمع الجزائري، يتعلم فيها الأطفال مبادئ القراءة والكتابة والحساب

1- **أحمد** (أمين)، **ضحى الإسلام**، دار الكتاب العربي، بيروت، ج2، ط10، ب.ت، ص 50.

2- **الفيروز** (أبادي)، **معجم القاموس المحيط**، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2007، ص 1112.

3- المجمع الملكي للبحوث الحضارة الإسلامية، التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات، المجمع الملكي للبحوث، الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل بيت، عمان، الجزء الثاني، 1990، ص 410.

4- **سعيد** (إسماعيل القاضي)، **أصول التربية الإسلامية**، عالم الكتب، ط1، 2002، ص 152.

5- **مصطفى** (السباعي)، **من روائع حضارتنا**، دار الورق للنشر والتوزيع، المكتب الإسلامي، ط1، 1999، ص 206.

6- **صالح** (ذياب الهندي)، **صورة الطفولة في التربية الإسلامية**، دار الفكر للنشر، ط1، عمان، 1990، ص 88.

والمعارف العامة إلى جانب حفظ القرآن الكريم وتكون أقسامها داخل أو ملحقة بالمسجد أو بجانب المسجد أو مستقلة عنه.

روضة الأطفال:

لغة: روّض يروّض ترويضًا، وجاء في لسان العرب روض، الروضة: الأرض ذات الخضرة، والروض البستان الحسن وفلان يراوض فلان عن أمر كذا أي يداريه ليدخله فيه[1].

اصطلاحا: أي مؤسسة تحضيرية تعليمية وتربوية، تستقبل الأطفال ما بين ثلاث وست سنوا، لها برنامجا خاصا، وتعمل على تحضير الطفل إلى المدرسة الابتدائية، وتساهم في تنمية قدراته وهذا من خلال برنامج ومنهج يقوم على نشاطات تربوية متنوعة".

التعريف الإجرائي: رياض الأطفال هي مؤسسات تعليمية أو جزء من نظام تربوي مخصّص لتعليم الأطفال الصّغار، وتركّز أثناء تعليمها على أنشطة اللّعب المنظّم ذي القيمة التّعليمية والاجتماعية، وبإتاحة الفرص للتعبير الذاتي للطفل والتدريب على كيفية العلم والحياة معا يتناسق في بيئة وبرامج وأدوات مختارة بعناية لزيادة نمو الطفل والمتمثل في أبعاده الجسمية، الحركية، الحسية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية.

التحصيل الدراسي:

لغة: أصل الكلمة يعود إلى الفعل حصل تحصيلا لشيء أو العلم، بمعنى حصل عليه ناله[2].

اصطلاحا: جهد علمي يتحقّق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي، مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريسية المعطاة أو المقرر عليه"[3].

1- إبراهيم (رجب محمود)، **القدرات العقلية**، دار المعارف، القاهر، ط2، 1979، ص 185.

2- الطاهر (سعد الله)، **علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتّحصيل الدّراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب.ط، 1991، ص 46.

3- فاروق (عبده فليه)، أحمد (عبد الفتاح)، **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**، دار الوفاء دنيا الطباعة، الإسكندرية، ب.ط، 2004، ص 185.

التعريف الإجرائي: هو المعلومات المكتسبة في مواضيع دراسيّة مختلفة، والمستوى الذي وصل إليه المتعلم في تحصيله للمواد الدراسية في نهاية كل فصل (الأول والثاني والثالث) أو المعدل العام، من خلالها يمكن الحكم عليه إن كان ضعيفًا أو جيدًا. ويتأثر التحصيل الدراسي للمتعلّم بجملة من العوامل الأسرية سواء الاقتصادية أو الثقافية أو الاجتماعية، وكذا بقدرات المتعلم.

الأداء اللغوي:

لقد تناول هذا المفهوم عدة تعاريف من بينها تعريف النظريّة اللغويّة بقيادة سلوبين الذي يرى "أن الأداء اللغوي هو عبارة عن ممارسة لغوية تحصل بتكامل العمل العقلي، أي القدرات العقلية لدى الطفل، مع ما يكتسبه عن طريق التعلم، من خلال التقليد الآلي المكتسب، وما تقولبه البيئة المحيطة به (كالأسرة والمؤسسات التحضيريّة والمدرسة...الخ) في عمليته الأدائية"[1].

المفهوم الإجرائي: هو الكيفية التي يقوم بها المتعلمون في صياغة الكلمات والجمل، وتوظيفها بطريقة صحيحة ومدى تحكمهم في مهارات الكتابة المعيارية وذلك من خلال حصة المحادثة والكتابة وهما الجانبين اللّذان تناولهما موضوع دراستنا.

مهارة الرياضيات:

دراسة العدد والشكل والعلاقات وذلك باستخدام رموز عديدة ورموز للعمليات المختلفة والعلاقات[2].

المفهوم الإجرائي: هي القدرة على تنمية واكتساب المفاهيم الرياضية والكفاءات الأساسية المتعلقة بالأعداد والأرقام والأشكال والرموز والعمليات، والتي تمكّن المتعلّم من توظيفها في حياته اليوميّة وفي تعامله مع الآخرين.

1- **أنسي** (محمد أحمد قاسم)، **اللّغة والتواصل لدى الطّفل**، مركز الإسكندرية، القاهرة، ب.ط، 2002، ص 43.

2- **مناع** (نور الدين) وآخرون، "تعليمية مادة الرياضيات"، **مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، ورقلة، العدد 27، 2016، ص 12.

المدرسة الابتدائية:

هي المرحلة الأولى من مراحل التّعليم والقاعدة الأساسيّة التي تبنى عليها المراحل الأخرى، فرع من فروع النظام التعليمي تحتوي جميع الأطفال ما بين السادسة والثانية عشر على اختلاف ظروفهم الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية، يكتسب التلاميذ في التعليم الابتدائي القواعد الأكاديمية الأساسية للتعلم (القراءة والكتابة والحساب).

إن التعليم الابتدائي بالجزائر أخذ بعدًا سياسيًا واجتماعيًا ومعرفيًا في إطار الإصلاحات الأخيرة، أصبح ذو خمس سنوات بالإضافة للقسم التحضيري وينتقل التلميذ إلى المتوسطة بعد اجتيازه امتحان في آخر السنة الدراسية يسمح له بالانتقال للمرحلة الثانيّة.

المتعلم:

هو الذي يتلقى المعارف والخبرات المقدمة من طرف الأستاذ، بحيث يقوم بالتجاوب مع ما يحدث داخل الفصل الدراسي ومع زملائه.

VII. المنهجية المتبعة والتقنيات المستعملة:

إن الدراسة الاستطلاعيّة عبارة عن جمع المعطيات والإطلاع عليها وتصنيفها، ويتم جمع المعطيات النظريّة التي لها علاقة مباشرة والتي لها علاقة غير مباشرة للموضوع، فقبل الدراسة الاستطلاعيّة قرأت ما كتب من مراجع ومصادر حول الكتاتيب القرآنية، فشكلت لي الفكرة ولعدم وضوحها توجهت إلى أهل الاختصاص لإثراء الموضوع وتحديده. "ففي بعض الحالات يمكن الاتصال بشخصيات علمية معتبرة استشارتها، أو بهيئات علمية متخصص وأخذ رأيها حول الموضوع في حدّ ذاته أو حول المعطيات التي يتّم جمعها وهو ما يسمى عادة بجمع المادة الأدبية، كما يمكن استشارة القائمين على المؤسسة للاستفادة من الخبرة التي اكتسبوها في أرضية الميدان"[1].

1- **محمد** (سالم)، **منهجية البحث العلمي**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ب.ط، 2004، ص ص.26-27.

وبالتالي قمت بطرح بعض الأسئلة على الأولياء ومعلمي المدارس الابتدائيّة، ومعلمي رياض الأطفال، وبعض من المسؤولين في وزارة التربية الوطنية حيث كونت بعض الأفكار والمتمثّلة كالآتي:

– إن وزارة الشؤون الدينيّة هي الوصية الأولى على المدارس القرآنيّة وبرامجها، وهي التي تسيرها وتسهر على تحسين مستوى المناهج التربويّة، وكذا الوسائل البيداغوجية والإطار المكون.

– جمع وإحصاء عدد المدارس الابتدائيّة المجاورة للمدارس القرآنية في خمس مقاطعات (باش جراح، الجزائر الوسطى، حسين داي، بوزريعة، باب الواد).

– توزيع استمارة أولية على الأولياء خاصة الفئات المعنية (رياض الأطفال، المدارس القرآنية، وغير الملتحقين بأي مؤسسة تحضيرية)، بأخذ عيّنة من المدارس الابتدائية هي: دحماس عسوس (بوزريعة)، 5 جويلية (باش جراح)، سيدي يوسف (باب الواد)، النصر (باب الواد).

– إجراء مقابلات شخصية مع معلميهم، ومع مديري هذه المدارس، وهذا الاستطلاع ساعد على انتقاء أسئلة الاستمارة، بحذف البعض وزيادة البعض منها، وساعدنا كذلك على كشف عدد من الجوانب المهمة في الموضوع وعلى صياغة أسئلة استمارة البحث.

يندرج بحثنا في إطار المنهج الوصفي التحليل الذي يقوم على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد على الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كيفيًا وكميًا، فالتعبير الكيفي يبيّن لنا خصائص ظاهرة موضوع الدراسة، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفًا رقميًا يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى"[1].

وللإحاطة بجوانب الموضوع، حاولنا المزج بين عناصر تركيبية منهجية أدواتية فلجأنا للحصول على المعلومات والبيانات وتحليلها إلى المنهجين الكمي والكيفي، على أساس أن

1– **عمار** (بحوش)، **محمود** (محمد الذنيبات)، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب.ط، 1995، ص 129.

الأول هو المنهج الأساسي والثاني هم المدعم، بالإضافة إلى المنهج التاريخي، معتمدين على: الاستبيان، المقابلة، الملاحظة.

المنهج الكمي:

وقد استخدمنا هذا المنهج في تحليل المعطيات وتحويلها من بيانات كيفية إلى بيانات كمية على اعتبار أنه "مجموعة من الإجراءات تهدف إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة"[1].

ومن تقنيات التي استعملناها لتحقيق هذا الغرض نذكر:

الاستبيان بالمقابلة: هي طريقة لجمع المعلومات من المبحوثين إذ "أنّها أداة تضم مجموعة من الأسئلة تغطي فروض الدراسة وتوجه هذه الأسئلة إلى المبحوث للإجابة عنها"[2]. كما تعرف بأنّها "الباحث يقوم بمقابلة المبحوثين وبملء الاستمارة معهم"[3].

وقد احتوت استمارة البحث التي كان الهدف منها معرفة أثر التربية التحضيرية بالمدارس القرآنية على التحصيل الدراسي لمهاراتي اللغة والرياضيات على المتعلّمين في المدرسة الابتدائية على أسئلة مفتوحة وهي قليلة، وأسئلة مغلقة، وأسئلة مذيلة بالأجوبة المتوقعة على المحاور التالية:

المحور الأول: يتضمن البيانات الشخصية للطفل (المتعلم).

المحور الثاني: يشمل البيانات عن الحالة الثقافية والمادية والاجتماعية للأسرة.

المحور الثالث: تطرقنا فيه إلى الوضعية الثقافية والجو التربوي في الأسرة وعلاقة المتعلم بالمؤسسة التحضيرية.

المحور الرابع: تمّ التركيز فيه على التحصيل الدراسي لمهاراتي اللغة والرياضيات.

1- **موريس** (أنجرس)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة كمال صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص 100.

2- **السيد** (علي باشا)، **علم الاجتماع**، المكتبة المصرية، الإسكندرية، ب.ط، 2001، ص 205.

3- **رشيد** (زرواتي)، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2007، ص 223.

التحليل الإحصائي:

لمعالجة البيانات المحصل عليها من هذه الاستمارة استعينا بالمنهج الإحصائي " SPSS et Windows" يستخدم في تحليل النتائج الرقمية المتوصّل إليها ميدانيًا في تحليل الظاهرة تحليلاً كميًا"[1]، لمعرفة عدد التّكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل متغير، حساب متوسّط الحسابي.

المنهج الكيفي:

بعد انتهائنا من تحليل الاستمارات، ورغبة منا في الحصول على معلومات دقيقة ومعمّقة من أجل معرفة المعنى الذي يعطيه المعلمون للتعليم القرآني وللتربية، وماهي مواقفهم التربوية بالنسبة لأثر التعليم القرآني على المتعلم، وماهي عوامل نجاح المتعلمين في المواد اللغوية والغير اللغوية كاللغة والكتابة والرياضيات، اخترنا أن نعتمد على هذا المنهج الكيفي، كمنهج إضافي في إجراءات مقابلات مع معلمي المدارس الابتدائية.

فالمنهج الكيفي "هو مجموعة من الإجراءات لتحديد الظواهر، تهدف في الأساس إلى فهم الظاهرة موضوع الدراسة، وعليه ينصب الاهتمام هنا أكثر على حصر معنى الأقوال التي تم جمعها أو السلوكات التي تمت ملاحظتها. لهذا يركز الباحث أكثر على دراسة الحالة أو دراسة عدد قليل من الأفراد، فعندما يحاول الباحث معرفة أطوار تعلم الطفل أو الأحداث التي طبعت عشرية زمنية فإنه يستعين في ذلك بالمنهج الكيفي"[2].

وللوصول إلى هذا الهدف استعملنا التقنيات التالية: المقابلة، الملاحظة بدون مشاركة.

المقابلة:

إن المقابلة كأداة للبحث هي عملية تتم بشكل مباشر ووجهًا لوجه بين الباحث وبين شخص أو مجموعة من الأشخاص بغية التقصي عن حقائق ماضية أو حاضرة تتعلق بحياة

1- **أحمد** (بن مرسلي)، **مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال**، د.م.ج، الجزائر، ط3، 2007، ص 275.

2- موريس (أنجرس)، مرجع سبق ذكره ، ص ص.100-101.

الفرد أو بآرائه ومواقفه وقيمه او بمحيطه الاجتماعي عن طريق طرح أسئلة مترابطة في مواضيعها وتكون مستقاة من فرضيات البحث"[1].

الملاحظة:

"وهي توجيه الحواس كمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معيّنة وتسجيل جوانب ذلك السلوك وخصائصه"[2].

الملاحظة بدون مشاركة: "يقوم الباحث بواسطتها بمراقبة المبحوثين عن كثب، دون أن يشارك في النشاط الذي تقوم به هذه الجماعة موضع الملاحظة، ويكون ذلك عن طريق المشاهدة أو الاستماع أو متابعة موقف معين"[3].

المنهج التاريخي:

يعرف على أنه الطريقة التاريخية التي تعمل على تحليل وتفسير الحوادث التاريخية الماضية كأساس لفهم المشاكل المعاصرة والتنبؤ بما سيكون عليه المستقبل"[4].

والهدف من استخدام هذا المنهج في هذه الدراسة هو الكشف عن وضعية وحالة المدارس القرآنية قديمًا لمعرفة حقيقة وظروف ما آلت إليه اليوم هذه الأخيرة.

مجتمع البحث:

المجال المكاني والزماني: تم ملء الاستمارات مع أولياء المتعلمين المتمدرسين بالمدارس القرآنية ورياض الأطفال وغير الملتحقين بأي مؤسسة.

وتتمثّل هذه المدارس في: خمس مقاطعات (باش جراح، الجزائر الوسطى، حسين داي، بوزريعة، باب الواد).

قمنا بإحصاء دقيق لعدد التلاميذ قسم السنة الأولى فوجدنا مجتمع البحث الذي يبيّنه الجدول التالي:

1- عمر (خليل المعن)، **مناهج البحث في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر، عمان، ط2، 2004، ص 235.

2- عمار (بحوش)، محمد (الذنيبات)، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، د.م.ج، الجزائر، ط3، 2001، ص 108.

3- خالد (حامد)، **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جدور للنشر، الجزائر، ط1، 2008، ص 131.

4- إدريس (فاضلي)، **الوجيز في المنهجية والبحث العلمي**، د.م.ج، الجزائر، 2008، ص 215.

جدول رقم (01): يبين توزيع مجتمع البحث (التلاميذ) حسب المقاطعة الإدارية و المدرسة الابتدائية.

المقاطعة (المكان)	المدارس الابتدائية	التكرار	النسبة %
باش جراح	مدوني رشيد -1-	45	3,65
	مصطفى بن بولعيد	40	3,25
	جبل شيليا	48	3,90
الجزائر الوسطى	الأمومة	29	2,35
	حليمة السعدية	29	2,35
	ابن الرشيق	30	2,44
	ابن تومرت	45	3,65
حسين داي	الازهر المختلطة	104	8,44
	محمد خميستي	55	4,46
	محمد عبده	37	3,00
	أسماء	28	2,28
	الإقبال	37	3,00
	هرمز جميلة	57	4,63
بوزريعة	ابن بطوطة	32	2,60
	عمر آغا	33	2,68
	حفصة أم المؤمنين	30	2,44
	ابن طولون	27	2,19
باب الواد	مالك بن رابية	70	5,68
	محمد بوضياف	45	3,65
	أبو ذي الغفاري	60	4,87
	أمينة	80	6,49
	ابن الصغير	56	4,54
	حمدي بن ناصر	45	3,65
	رابح بيساس – إناث –	68	5,52
	رابح بيساس – ذكور –	62	5,03
	كندي	40	3,25
المجموع	**26**	**1232**	**%100**

وقمنا باختيار نسبة 21% من مجتمع البحث وكانت القاعدة كالتالي:

$$260 = \frac{21 \times 1232}{100}$$

وقد تمّ تحديد حجم العينة والذي قدّر بـ 260 وحدة عينة والمتمثلة في أولياء الأطفال المتمدرسين في قسم السنة الأولى، وقد اخترنا هذا الحجم نظرا للتقيد بشروط خصائص العيّنة، وبالتالي توصّلنا إلى عينة مجتمع البحث الذي يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (02): يبيّن حجم عينة البحث

المقاطعة (المكان)	المدارس الابتدائية	التكرار	النسبة %
باش جراح	مدوني رشيد -1-	04	1,54
	مصطفى بن بولعيد	10	3,85
	جبل شيليا	06	2,30
الجزائر الوسطى	الأمومة	08	3,08
	حليمة السعدية	08	3,08
	ابن الرشيق	05	1,92
	ابن تومرت	08	3,08
حسين داي	الأزهر المختلطة	39	15,00
	محمد خميستي	13	5,00
	محمد عبده	07	2,69
	أسماء	10	3,85
	الإقبال	05	1,92
	هرمز جميلة	07	2,69
بوزريعة	ابن بطوطة	11	4,23
	عمر آغا	10	3,85
	حفصة أم المؤمنين	11	4,23
	ابن طولون	08	3,08
باب الواد	مالك بن رابية	11	4,23
	محمد بوضياف	12	4,61
	أبو ذي الغفاري	09	3,46
	أمينة	19	7,31
	ابن الصغير	04	1,54
	حمدي بن ناصر	09	3,46

	رابح بيساس – إناث –	11	4,23
	رابح بيساس – ذكور –	10	3,85
	كندي	05	1,92
المجموع	**26** (*)	**260** (**)	**%100**

والفترة التي نزلنا إلى الميدان تنقسم إلى شطرين، الشطر الأول من شهر نوفمبر إلى غاية بداية شهر فيفري (مقاطعة باش جراح، حسين داي، الجزائر الوسطى)، الشطر الثاني في الفترة من بداية شهر أفريل إلى غاية جوان (مقاطعة باب الواد وبوزريعة) في سنة 2014، وأشير أن هذا التقسيم راجع لطبيعة الموضوع فعدم حصولنا على عدد مميز من عينة البحث التي تناسب البحث والتي يجب أن تمثل تلاميذ لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية، وذلك من أجل ضبط العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي، فكنا كل ما نتصل بمدرسة ما إلا ونجد كل التلاميذ ممن التحقوا بالروضة أو المدرسة القرآنية أو قسم تحضيري، فكان من النادر إيجاد عدد معتبرا من التلاميذ لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية. ونشير أيضا أننا قبل الشروع في الدراسة قمنا بتجربة استطلاعية أولية لميدان البحث بالمدارس الابتدائية هي: دحمان عسوس بوزريعة، 5 جويلية (باش جراح، سيدي يوسف (باب الواد)، النصر (باب الواد)).

العينة: بالنسبة لكيفية اختيار العينة، اعتمدنا على المعاينة غير الاحتمالية، تعرف "العينة القصدية التراكمية تحت أسماء متعددة مثل العينة الغرضية، أو العينة العمدية، أو العينة النمطيّة"[1].

"فهي العينات التي يتمّ انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث تطرأ لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم"[2].

(*) عدد المدارس كانت 30 مدرسة قمنا بإقصاء 4 مدارس لأننا قمنا بالبحث الاستطلاعي.

(**) عينة مجتمع البحث تمثلت في 300 وحدة مع مرور الزمن وطول الدراسة الطولية لمدة 3 سنوات وبعد الفرز لنتائج التحصيل الدراسي، وجدنا 40 استمارة أولياء الأمور حذفناها بسبب عدة أسباب منها: تغيير مدرسة التلميذ، تغيير الأسرة مسكن الإقامة، تغيير رب الأسرة مكان العمل.

1– رشيد زروالي، مرجع سابق، ص .

2– خالد حامد، مرجع سابق، ص 136.

لقد وقع اختيار العينة بطريقة قصدية، حيث تمّ جمع أسماء المتعلمين الذين التحقوا بالمدرسة القرآنية والروضة والذين لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية، تمثلت العينة في مجملها 260 تلميذ من أقسام السنة الأولى ابتدائي، قسمت 121 متعلم بالمدرسة القرآنية و70 متعلم للروضة و69 متعلم للماكثين في البيت من خلال خمس مقاطعات، مع العلم أن اختيار المجموعات كان مقصودا لأن عددهم كان محدودًا، فقمنا بتغطية النقص العددي إلى أن وصلنا إلى 26 مدرسة ابتدائية وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب المقاطعة والجنس

مؤسسة التنشئة / الجنس / المقاطعة	المدرسة القرآنية		الروضة		ماكث بالبيت		المجموع
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
باش جراح	04	07	02	02	01	04	20
الجزائر الوسطى	03	09	05	02	05	05	29
حسين داي	10	15	13	09	15	12	74
بوزريعة	07	20	05	06	05	04	47
باب الواد	18	28	13	13	09	09	90
المجموع الجزئي	42	79	38	32	35	34	260
المجموع الكلي	121		70		69		260

أما بالنسبة لخصائص هذه العينة فقد اشتملت 260 مبحوث، أما بالنسبة للأطفال يتراوح سنهم بين 6 و7 سنوات، تمدرسوا سنة واحدة فقط في التعليم التحضيري (مسجد، روضة)، وسنة بالنسبة للماكثين في البيت. والأسرة تشمل المتزوجين فقط، استبعدنا المطلقين والأرامل، وتتميز هذه الأسر بمستويات تعليمية مختلفة ومتفاوتة، ومن طبقات اجتماعية مختلفة، وهذا لمراعاة الشمول والتنوّع في الطبقات، وكذلك الانتماء إلى ولاية العاصمة بحكم التصريح المقدم من وزارة التربية الوطنية.

وتعتبر هذه الدراسة طولية: "تدرس جماعة (أو جماعات مختارة من خلال فترة زمنية محددة، مما يمكن من دراسة تأثير المتغيرات على المدى الطويل"[1].

لوحظوا هؤلاء التلاميذ على مدى فترة زمنية مدتها ثلاث سنوات من السنة الأولى إلى غاية السنة الثالثة ابتدائي من خلال جمع درجات التلاميذ في مادتي اللغة والرياضيات من واقع سجلات الامتحانات بالمدرسة. بحيث أكتب الاسم واللقب ومؤسسة التعليم التحضيري والمدرسة الابتدائي في قصاصة وألحقها على دفتر التلميذ. وسبب اختيار هذه المدة الزمنية كانت لتحديد كيفية تطور وتغيرات التي تحدث للمتعلم في تحصيله الدراسي لمهاراتي اللغة والرياضيات خلال هذه الفترة، ومن أجل معرفة العوامل التي تؤدي إلى تفوق فئة المدارس القرآنية دون غيرهم.

بالإضافة أن أثر التعليم القرآني التحضيري على اكتساب مهارة[*] اللغة تظهر في السنة الثالثة كنتيجة، إذ تصقل الملكة اللغوية شيئًا فشيئًا بالإكثار من تكرار استعمال التراكيب اللغوية والتي تحصل من خلال القراءة باختلاف فنون اللغة، ويتم فهم مقاصد ومعاني التراكيب اللغوية في سياقاتها المختلفة، وإتقانه الكلام والتفكير والاستماع والنطق والتعبير الكتابي. في حين نجد التلميذ يكتسب مهارة الرياضيات بإنماء قدراته الذهنية والتفكير المنظم والتفكير الحسابي، وإدراك وفهم العلاقات العددية والعمليات الحسابية الجمع والطرح والضرب، وعملية الاكتشاف، المناقشة، الترتيب، التصنيف، التعميم، الرسم، القياس، الاستقراء، الاستنتاج.

1- **مصطفى** (خلف عبد الجواد)، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، دار المسيرة، عمان، ط2، 2011، ص 106.

(*) **مهارة:** يعرفها Good في قاموسه للتربية "الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا، وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين".

أحمد (طعيمة رشدي)، **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط، ص 30.

VIII. المقاربة النظرية (المدرسة في الخطاب السوسيولوجي):

1- المدرسة في الخطاب السّوسيولوجي:

إنّ المنطق النّظري يعدّ من أهمّ الخطوات الّتي يقوم عليها أيّ بحث علميّ والذّي من خلاله تتحدّد جوانب الدّراسة والاتّجاه الفكريّ والنّظري لها. ومنه سوف نعتمد في دراستنا كاقتراب نظري على البنائية الوظيفية كمنطلق أوّليّ رئيسيّ، بالإضافة إلى أنّنا سوف نعتمد على إطارات أخرى (التّفاعليّة الرّمزيّة والتّطوريّة، والدّور الاجتماعي والمحوريّة والظّاهرتية)، كمقاربات أساسيّة مكمّلة لطبيعة الموضوع المطروح للدّراسة، وسوف نتطرّق في الفصول القادمة لكلّ نظريّة بتفصيل على حسب طبيعة الموضوع.

إنّ ظاهرة التّربية والتّعليم يمكن دراستها من عدّة زوايا ولقد تعدّدت الآراء ووجهات النّظر حول القضايا والمشكلات التّربويّة، فتبنّى بعض الباحثين الغربيين منهم دوركايم وبورديو، ومن المسلمين ابن خلدون وأبو حامد الغزالي، التّحليلات الماكروسوسيولوجيّة التّي تحاول تغيير ما يجري داخل النظام التّعليمي بوظيفته الإجماليّة وتجعل من المجتمع ونظمه العامة نقطة انطلاق.

يفترض المدخل الوظيفي للدّين نظريّة كليّة للمجتمع، فهو يعتبر "الدّين أحد أجزاء الكل الاجتماعي الذّي يتميّز بالتّفاعل المتبادل بين أجزائه، فالنّظرية الوظيفيّة تهدف إلى تقديم الأساس المنطقيّ لكشف هذه الوظائف للدّين داخل الإطار العام، إذ أنّ المجتمع يتكون من أجزاء بنيويّة متكاملة ولكل هذه الأجزاء وظائفها التّي تشبع الحاجات الأساسيّة والاجتماعيّة والرّوحية للأفراد..." [1]. كذلك تتكون المؤسّسة (المدرسة القرآنية) "من أجزاء وأقسام لكل قسم وظائفه ومهامه الخاصّة به وهذه الوظائف تخدم أهداف المؤسسة وغاياتها العليا، أما القسم أو الجزء الواحد في المؤسسة فيتكوّن من أدوار وظيفية[2].

باختصار يرى دوركايم وابن خلدون أن التّربية والتّعليم أداة مهمة لتحقيق استقرار المجتمع، فهي التّي تقوم بنقل قيم ومعايير السّلوك الاجتماعي السّائد في المجتمع إلى الأجيال القادمة.

1- **محمد** (أحمد بيومي)، **علم الاجتماع الدّيني**، دار المعرفة الجامعية، 1996، ص 225.

2- **إحسان** (محمد الحسن)، **علم الاجتماع الدّيني**، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص ص.50-51.

وأنّ التّربية عمليّة تعلّم وتعليم تقوم على التّفاعل الاجتماعي، تهدف إلى اكتساب الطفل سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعيّة معيّنة، تمكنه من مسايرة مجتمعه وتكسبه الطّابع الاجتماعي، وبالتّالي تحقق له التّكيّف والاندماج في الحياة الاجتماعيّة.

إن الأسرة هي الخلية الأولى للفرد وهي التي تحتضنه منذ صغره وتكسبه عادات وسلوكات واتجاهات يتمرّن عليها الفرد، فهي المسؤولة عن صلاحه وانحرافه ثم تلي فيما بعد المؤسّسات الأخرى التّي تكمّل تربيته في كلّ مرحلة من مراحل العمر.

إذا كانت النّظرية الدّوركايمية في التّربية والتّعليم وسيلة اندماج الأفراد والحفاظ على الانسجام الاجتماعي، من خلال التّمتع بقيم التّضامن التّي تحاول المدرسة أن ترسخها في ضمائر الأفراد، فهذا عكس ما يراه باسرون J.C Passeron وبورديو P. Bourdieu "أن النّسق المدرسي مجال واسع تعيد بفضله الطبقة المسيطرة اجتماعيا إنتاج ذاتها للحفاظ على مواقع الهيمنة.

وأن النّظام التّعليمي لا يصبح مجرد إيصال ونقل المعلومات المقدمة في ظلّ العمليّة البيداغوجية، بل يتمّ تجاوز ذلك إلى وظيفة أخرى كامنة في الواقع وهي الأهمّ، والمتمثّلة في فتح المجال للأفراد المنتمين إلى الفئات المسيطرة أن تتقلّد زمام السّلطة الماديّة والرّمزيّة التّي يسمح بها النّجاح المدرسي. وهذا "النّجاح مرتبط أساسا ببنية الاستعدادات الثّقافية التّي يوجد فيها الأفراد المتعلّقة بأصلهم الاجتماعي، إذ يتدخّل بصفة مباشرة في تحديد بنية التّحصيل المدرسي، وبالتّالي إبقاء واقع الهيمنة الاجتماعيّة للطّبقة المسيطرة، هذا يعني أن النّجاح المدرسيّ مرتبط بالتّداخل بين الثّقافة التّي تقدّمها العائلة (الأسرة) لأفرادها وما يقدمه النّظام المدرسيّ ذاته"[1]. فالإرث الثّقافي للأسرة عنده تأثير من خلال أشكال الوعي والتّصورات التّي ينتجها ويرسخها لدى الأفراد اتجاه التّعليم. إذ يطبع سلوكات وتصرّفات هؤلاء نحو المدرسة، وكذلك كيفية بناء مشاريعهم الدّراسية وأشكال الوعي التّي يعمل على تكوينها عند التّلاميذ، من حيث اعتمادهم عليها في بناء إستراتيجيتهم المستقبلية تجاه الاختيارات المهنية.

1- **Jean (**Manuel**)**, De Quiroz, **L'école et ses sociologies**, édition Nathan, Paris, 1995, p 22.

ومن النّظريات التّي ارتكزت عليها دراستنا هي "نظرية الظّاهرتية ومؤسسها هو هوسرل Hussert، وهي التّي تدعو إلى الاهتمام بالظّواهر التّي يمكن إدراكها أو ملاحظتها مباشرة، أمّا ما وراء ذلك فلا يمكن تحديده، وهذه النّظرية تلقى اعترافًا بحقائق اجتماعيّة كثيرة ليس لها وجود مادي"[1]. أي تهدف إلى فهم المواقف الاجتماعية من الداخل، وبالتّالي "فعلم الظّواهر أو المبحث الظّاهراتي (الفينوميتولوجي) هو الدّراسة الوصفيّة لمجموع الظواهر كما هي عليه في الزّمان والمكان، وهو لدى **هوسرل** علم النفس الوصفي، ومعناه النظرية الوصفية للمعرفة، ومشكلته الأصلية هي إيضاح المدركات الأساسيّة وعلاقاتها بالعمليات الفكريّة"[2].

إن "فهم الظّواهر الاجتماعية يكون من خلال تحليل الفعل الاجتماعيّ في المجتمع"[3]. وتعتبر التّفاعليّة الرّمزية واحدة من المحاور الأساسيّة التّي تعتمد عليها النّظرية الاجتماعيّة في تحليل الأنساق الاجتماعية، إذ تدرس النّظام التّعليمي من خلال الفصل الدّراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي). فالعلاقة في الفصل الدّراسي والتّلاميذ والمعلّم هي علاقة حاسمة. إذ نرى أن تلاميذ المدارس القرآنية وتلاميذ رياض الأطفال يتفاعلون مع بعضهم ومع تلاميذ غير الملتحقين بأي من المؤسستين داخل الفصل الدّراسي، وتشكّل علاقات حاسمة بينهم وبين معلميهم، وهذا ينتج عنه تفاعلات، ويقاس هذا الأخير على مردودهم الدّراسي إما بالنّجاح او الفشل. فهذه الفئات تشكل علاقات وتفاعلات فيما بينها على أساس الاتّصال القائم وجها لوجه، وهذا التّفاعل يحدث على أساس الاتّصال الرّمزي الذّي يعبّر عن العلاقات والإشارات والقوانين المشتركة واللغة المكتوبة.

1- **عبد الله** (الرشدان)، **علم الاجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، فلسطين، 1999، ص ص.69-70.

2- **أمين** (أنور الخولي)، **أصول التربية البدنية والرياضية**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2001، ص 409.

3- **مصباح** (عامر)، **علم الاجتماع الرواد والنظريات**، دار الأمة للطباعة والنشر، الجزائر، 2005، ص 129.

IX. الدراسات السابقة:

تتمثل الدراسات السابقة في الدراسات الجزائرية والعربية والأجنبية.

1- الدراسات الجزائرية:

الدراسة الأولى:

دراسة قامت بها الباحثة يخلف رفيقة سنة 2012/2011 بعنوان: "دور المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي"[1]. وحسب ما توصلت إليه الباحثة أن كلا المؤسستين حقّقتا تفوقا دراسي من الناحية الكميّة لكنهما اختلفا في اكتساب بعض المهارات والمعارف، ففي رياض الأطفال تفوقا في الناحية الحسابية والحركية والفنية، بينما المدرسة القرآنية تفوقا من ناحية الحفظ والمهارات اللغوية والتعبيرية.

الدراسة الثانية:

دراسة قام بها الباحث أحمد مزيود سنة 2009/2008 بعنوان: "أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي". وحسب ما توصل إليه الباحث أن العليم التحضيري بقسم التربية التحضيرية أطفال (5-6 سنوات) يؤدي دوره مثلما أثبتت نتائج مان ويتني في قياس دلالة الفروق بين تحصيل العينتين في الرّياضيات والحساب والهندسة، والذي يؤكد أنّ التّعليم التّحضيري يعمل على تدريب قوى الأطفال العقليّة وتطوّر إدراكهم وانتباههم وتفكيرهم، ويساعد هذا التّدريب الأطفال في تعرّفهم على مختلف المفاهيم الرّياضيّة المتعلّقة بالزّمن والكميّة والفضاء ومقارنة أنواع الكميّات والأشكال والسّوائل والأحجام،

1- **رفيقة** (يخلف)، "دور المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي"، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر 2، 2011-2012.

ويمكن تكوين مفاهيم الأعداد، إضافة إلى إثراء رصيد الطّفل اللّغوي الذّي يعدّ أساس وركيزة التعلّم في مختلف المواد الدّراسية[1].

الدراسة الثالثة:

دراسة قامت بها الطالبة عطاء الله مسعودة سنة 2001/2000 بعنوان: "علاقة المدارس القرآنية ورياض الأطفال بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الثالث من التعليم الأساسي"[2]، قسم علم النفس وعلوم التربية، والنتيجة التي توصلت إليها الباحثة أن درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين التحقوا بالرياض أكبر وأحسن من درجات التلاميذ الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا وبالتالي كلتا المؤسستين لها دور في نمو الطفل عامة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

الدراسة الرابعة:

دراسة الباحثة عيسو عقيلة قامت بها سنة 2001/2001 بعنوان: "أثر الكتاتيب القرآنية والروضة على نمو الذكاء عند أطفال ما قبل المدرسة"[3]. وحسب ما توصلت إليه الباحثة، بأن التربية التحضيرية وإن كان لها دور في تنمية قدرا الطفل العقلية الجسدية والاجتماعية، غير أننا لا يمكن أن نجزم بأن لديها المسؤولية المطلقة في تنمية ذكاء الطفل، لأن هناك عوامل أخرى متعددة تحيط به هي التي تلعب الدور الكبير والمهم في تنمية الطفل، وخاصة من الجانب العقلي، ومن بين العوامل (المستوى الدراسي للأبوين، البنية التكوينية الوراثية والجينية للطفل).

1- **أحمد** (مزيود)، "أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي"، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، 2008-2009.

2- **مسعودة** (عطاء الله)، "علاقة المدارس القرآنية ورياض الأطفال بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير في علم النفس**، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، 2001/2000.

3- **عقيلة** (عيسو)، "أثر الكتاتيب القرآنية والروضة على نم الذكاء عند أطفال ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير في علم النفس**، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، 2002/2001.

2- الدراسات العربية:

الدراسة الأولى:

دراس قام بها عماد بن سيف بن عبد الرحمن العبد اللطيف سنة 1429/1428هـ بعنوان: "علاقة التحاق الطالب بحلقة تحفيظ القرآن الكريم ببعض المتغيرات التربوية"[1]. وحسب ما توصل إليه الباحث أن ارتفاع التحصيل الدراسي للطلاب باختلاف صف التحاقهم أي كلما طالت مدة التحاقهم بحلقة تحفيظ القرآن الكريم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في توفر القيم الخلقية، الصدق، بر الوالدين، النظافة، أديب الحديث، الأمانة باختلاف صف التحاقهم.

الدراسة الثانية:

دراسة قامت بها العنود بنت صبيح الهملان الشراري سنة 2008 بعنوان: "أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمنطقة الجوف"[2]. وحسب ما توصلت إليه الباحثة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0,05)$ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الحافظات) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (غير الحافظات) في مهارة الاستنباط، مهارة الاستدلال بالنص، مهارة الاستنتاج، مهارة البحث عن العلاقات.

الدراسة الثالثة:

دراسة قام بها سعيد فالح المغامسي سنة 1411هـ بعنوان: "دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"[3]. وحسب ما توصل إليه الباحث، أن

1- **عماد** (بن سيف)، "علاقة التحاق الطالب بحلقة تحفيظ القرآن الكريم ببعض المتغيرات التربوية، **رسالة ماجستير**، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1429/1428هـ.

2- **العنود** (بنت صبيح الهملان الشراري)، "أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف"، **رسالة ماجستير**، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، 2008.

3- **سعيد** (بن فالح المغامسي)، "دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة"، جامعة الملك السعود، 1411هـ.

حفظ القرآن الكريم أسهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة مما ساعد المتعلمين في مدارس تحفيظ القرآن الكريم على الحصول على درجات أعلى من أقرانهم بمدارس التعليم العام.

الدراسة الرابعة:

دراسة قامت بها هانم حامد ياركندي سنة 1411هـ بعنوان: "الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبا تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة"[1]. وحسب ما توصلت إليه الباحثة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,01) في مهارة القراءة والإملاء بين متعلما تحفيظ القرآن الكريم ومتعلمات المدارس العادية لصالح المجموعة الأولى، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في مهارة الحساب بين تلميذات تحفيظ القرآن الكريم وتلميذات المدارس العادية.

الدراسة الخامسة:

دراسة قام بها يوسف عبد الله العريفي سنة 1411هـ بعنوان: "أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط"[2]. وحسب ما توصل إليه الباحث أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين درجات التلاميذ الحافظين، وغير الحافظين، لصالح التلاميذ الحافظين في مادة القواعد اللغوية، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الأخطاء النحوية لدى التلاميذ الحافظين وغير الحافظين لصالح تلاميذ المجموعة الأولى.

الدراسة السادسة:

دراسة قامت بها وضحى علي السويدي سنة 1994 بعنوان: "العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ

1- **هانم** (محمد ياركندي)، "الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة"، جامع الملك سعود، 1411هـ

2- **يوسف** (عبد الله العريفي)، "أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط"، جامعة الملك سعود، 1411هـ.

وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر"[1]. وحسب ما توصلت إليه الباحثة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الأداء في القراءة الجهرية للمجموعة التي درست وحدة القراءة الجهرية بين القياسات القبلية والبعدية وذلك لصالح القياسات البعدية، وهذا يؤكد فعالية الوحدة المقترحة في تنمية هذه المهارات.

الدراسة السابعة:

دراسة قام بها الباحث صابر عبد المنعم سنة 1414هـ بعنوان: "تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي"[2]. وحسب ما توصل إليه الباحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعبير الشفوي ووجود علاقة قوية إيجابية بين حفظ القرآن الكريم والقراءة الجهرية لدى أفراد العينة، حيث بلغ معامل الارتباط بينهم (0,8771)، ووجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم وقدرتهم على الكتابة، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,8657).

3- الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى:

دراسة الباحث "نيكولاس دولافيرن Nicolas De Lavergne" قام بها سنة 2001-2005 بعنوان: "مدارس تحفيظ القرآن في مصر القرن التاسع عشر والعشرون"[3]. إذ حاول معرفة الحالة المعاصرة للكتّاب (المدارس القرآنية حاليا) تحت الظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية للدولة، وقام بتحليلها وقياسها تحت مجهر (التاريخية والإثنوغرافية). وحسب ما توصل إليه الكاتب أن المدارس القرآنية لم تختفي في وسط المجتمع المصري خصوصا في

1- **وضحى** (علي السويدي)، "العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتاب لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع ابتدائي"، **مجلة التربية**، العدد 111، اللجنة الوطنية العصرية للتربية والثقافة والعلوم، 1994.

2- **صابر** (عبد المنعم عبد الرب البني)، "تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 1414هـ.

3- **Nicolas** (De Lavergne), « Les écoles coraniques en Egypte XIX^e^ et XX^e^ siècles, **Thèse**, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2001-2005, www.cedej.org.eg.

القرى والأحياء الشعبية في المدن الكبرى، إذ يلتحقون بها منذ طفولتهم الأولى، فالمدارس لقرآنية غلقت أبوابها بين 1960 إلى 1980 في كثير من المدن ماعدا المناطق المجاورة لمعهد الأزهر، ومنذ بداية 1979 سجل مراقبة هذه الأخيرة ولوحظ الكثير من الأطفال يحفظون القرآن الكريم وبالتالي بداي انتعاشها. ففي 2002 سجل 8000 مدرسة قرآنية التحق بها أكثر من 300.000 طفل (ما يعادل ثلث إناث).

الدراسة الثانية:

دراسة الباحثة "قندا عيستي Ganda Aissta" قامت بها سنة 2005 بعنوان: "الطفل في المدارس القرآنية"[1]. حاولت فهم ظاهرة تسول الأطفال الذين يترددون على المدارس القرآنية، حاولت أن كشف على خصائص وأبعاد وتعقيدا ومعالم هذه الأخيرة من خلال استبيان قامت به في وقت واحد في ثلاث مدن "نيامي Niamey، مارادي Maradi، أغاديس Agadez"، إذ تحصلت على عينة تتمثل في 72 من المراكز الإسلامية تم مسحها وموزعة على 37%، 25% مارادي و10% أغاديس، واختيار هذه المراكز كان عشوائيا ولكن مع مراقبة معيار أو متغير واحد هي أن شريحة الأطفال هو دون سن 18 عاما، ومن هذا المنطلق أرادت الباحثة أن تكشف على ما يلي:

- إسهامها وفهمها لظاهرة تسول أطفال المدارس القرآنية.
- وضع مقياس من التكاليف التي تتكبدها المدارس القرآنية، وتحديد الإستراتيجيات القائمة والرعاية البديلة.
- تحدي المفاهيم الثقافية والدينية لتسول الأطفال.
- تحديد الإنجازات والتحسينات التي يمكن إدخالها في النظام التعليمي الديني.

1- **Ganda** (Aissata), **Enfant dans les écoles coraniques**, Etude de Caritas Développement Niger, Mai 2007 Jeuda-118-étude-talibe-niger-pdf. www.eja.enda.sn/doc%20.pdf/jeuda.

الدراسة الثالثة:

دراسة الباحث "ديراح بناو سننكوا Dirah Binatou Sanankoua" بعنوان: "المدارس القرآنية في مالي: المشاكل الحالية"[1]. الدراسة أجريت في المدن "بماكو Bamako" و"مبتي Mopti" حول تاريخ المدارس القرآنية منذ القرن 12 إلى غاية القرن 20، وكان التعليم في هذه المدارس على مستويين: مستوى مبدئي أولي لتعليم القرآن الكريم، قراءة وحفظ دون فهم حقيقي له، مستوى عالي للمعرفة: أحكام الحروف، القراءة الشفهية، الفقه، التفسير والحديث والباحث يتساءل ماذا بقي من كل هذا اليوم؟ انحطاط المدرسة القرآنية أصبح حقيقيا وعميق لأسباب اقتصادية، إعلامية وكذلك لأسباب تنفسية مع المدرسة العمومية.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد تعددت البحوث والدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي، إذ تنوعت طرق المعالجة، وتباينت متغيرات هذه الدراسات من دراسة لأخرى، ولكل منها طرقها ومناهجها وأدوات بحثها، وأبعادها واتجاهاتها.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة والتي تتعلق بالتربية التحضيرية وبمجال أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي يتضح بنا الآتي:

أولا: أن جميع الدراسات السابقة تتفق مع موضوع بحثنا في أنها تبحث في أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسية المتعلق بالتعلم اللغوي، ماعدا دراسة العنود المتعلقة بمهارة التفكير الناقد.

ثانيا: تتشابه الدراسات السابقة في تناولها الطور الابتدائي باعتباره الجسر الذي يعبر منه المتعلمين إلى المرحلة الموالية وأن أي ضعف في المستوى اللغوي في هذه المرحلة سوف ينتقل إلى بقية المراحل التعليمية الأخرى.

1- **Sanankoua** (Dirah Binatou), « Les écoles coraniques au Mali : problèmes actuels », **Revue Canadienne des Etudes Africaines**, Vol. 19, n°02, 1985, pp. 359-367.

X. صعوبات البحث:

تعتبر الأبحاث في العلوم الاجتماعية من أصعب الدراسات سواء من حيث التطبيق أو التدقيق في النتائج، وككل البحوث والدراسات واجهتنا صعوبات عدة خلال القيام بهذه الدراسة، والتي كانت معيقة ومعرقلة لنا للتقدم في بحثنا ونذكر منها:

- صعوبة الاتصال بمجتمع البحث خاصة اولياء التلاميذ الماكثين بالبيت.
- الدخول إل المدارس يتطلب رخصة من المديريات التابعة لوزارة التربية الوطنية.
- عدم قبول الأساتذة التعاون معنا والإجابة على الأسئلة بحجة الامتحانات والتحضير لها والضغوطات المهنية.

الفصل الثّاني: النّسق التّعليمي في الجزائر

I. المدرسة في الجزائر

II. المعلّم ومهنة التّعليم

III. واقع المجتمع الجزائريّ والطفل

I. المدرسة في الجزائر:

1- سياسة النّظام التّعليمي في الجزائر:

من بين التّوجهات العامّة للسّياسة التّربويّة والمدرسيّة في الجزائر بعد الاستقلال، هي بناء مدرسة وطنيّة ذات خصائص جزائريّة لهدف إحداث قطيعة مع المدرسة التّي كانت سائدة في العهد الاستعماري، فقيام هذه المدرسة اندراج ضمن التّوجه الثّقافي والسّياسي للدّولة الجزائريّة، وكذلك ضمن مشروع اجتماعي وطني تحت شعار "الثّقافة الجزائريّة ستكون وطنية وثورية وعلمية، يكمن هدف هذا المشروع في إعادة الاعتبار للّغة العربيّة وتجسيد ذلك من خلال سياسة ديمقراطيّة التّعلم على نطاق واسع من أجل القضاء على الأميّة، ولذلك "عملت المدرسة بفتح أبوابها لأعداد هائلة من الأطفال للالتحاق بمقاعد الدّراسة، خاصة بعد المجموعة الضّخمة المبذولة من طرف المشرفين على القطاع لهدف الاستثمار في قطاع التّعليم للنّهوض بتطوّر وتقدّم تكنولوجي يُساير التّطور العالمي"[1]. وعليه فقد قامت السّلطات العموميّة بالتركيز على التّخصص العلمي والتّقني ووضع برامج للتّكوين يتماشى مع احتياجات المجتمع.

لقد ازدادت هذه الضّرورة خاصة بعد التّحولات السّياسيّة والاقتصاديّة التّي فرضت نفسها في مجتمع مازال يتخبط من آثار الاستعمار، أمام هذه الوضعية فكرت الدّولة في ضرورة انتهاج سياسة فعّالة للتكفّل بالقطاع لهدف النّهوض بالقطاع الصّناعي. وفي هذا السّياق تطرّق الدكتور بوزيدة في كتابه "إيديولوجية المعلّم" إلى الظّروف الاقتصاديّة والسياسيّة، التّي من خلالها تمّ إعادة بناء المدرسة الجزائرية قائلا: "طالما نحن نعاني من تبعيّة إلى الأجنبيّ على المستوى التّقني خاصّة، فإنّ استقلالنا يبقى غير كامل يجب أن نعترف بأنّنا لسنا متحرّرين من هذه التّبعية مادام العديد من التّقنيين الأجانب متواجدين في العديد من أطوار التّعليم. وهؤلاء الأجانب يشكلون عبء

1- **Elites et Questions identitaires : Réflexions**, Edition Casbah, Alger, 1997, p 99.

ثقيلا بالعملة الصّعبة، وعلاوة على هذا فإنّه من الصّعب لهاته الإطارات أن تفهم الوضعيّة الحقيقيّة للبلاد وأن تستوعب سياستها وتوجهها"[1].

هذه الوضعية أفرزت بدورها العديد من النّقاشات خاصة تلك المتعلّقة بالمشاكل المرتبطة بالفعاليّة الاقتصاديّة للنّظام التّربوي، الأمر الذّي تجعل المسؤولين في أجهزة الدّولة باتخاذ إجراءات استعجالية تمثّلت في توظيف الكثير من الشباب الجزائري في سلك التّعليم لتدارك النّقص الموجود بعد الاستقلال من جهة، وسدّ حاجيات القطاعات الأخرى من حيث الإطارات والمسيّرين من جهة أخرى.

لكنّ التّوظيف غير العقلاني والعشوائي للمعلّمين جعل قطاع التّربية والتّعليم لم يرق إلى المستوى المطلوب بسبب الأزمات التّي حلّت به، حيث أثرت على وظيفة المدرسة مما أدّى إلى تدهور الأوضاع فيها لاسيّما أنّه في وقت ما تمّ توظيف الشّباب الذّين تمّ إقصاؤهم من المدرسة. أمام هذا الوضع فكّرت الدّولة في إمكانية توظيف أساتذة أجانب لسدّ النّقص الملحوظ في التّأطير، "حيث وصلت نسبة المعلّمين الأجانب في القطاع إلى 27% والأغلبيّة أتوا من المشرق العربيّ في سنوات 66-67-68، إنّ الدّعوة التّي وجهت من قبل الدّولة الجزائريّة لإمكانية الشّراكة في ميدان التّعليم مع الشّرق الأوسط بدون رقابة، قد أحدث نوعًا من الخلل في السّير الوظيفي للنّسق التّعليمي، حيث أصبحت المدرسة كجهاز تمرّ عن طريقه الأفكار الآتية من المشرق من ثقافة وحتى إيديولوجية سياسيّة قد أثّرت على الدّور الذّي ينبغي أن تقوم به المدرسة العموميّة"[2].

هذه الأزمة دعتهم لتنظيم نقاشات وحوارات، انتهت بتشكيل لجنة لإصلاح النّظام التّربوي، من خلال انتهاج المخطط الثلاثي 67-69 الذّي يهدف إلى تكييف النّظام التّربوي الجزائري مع احتياجات التّنمية، إلى جانب هذا فكرّت كذلك الدّولة بعد سنة 1971 في ضرورة إصلاح قطاع التّعليم العالي، ويندرج هذا الإصلاح ضمن ثلاث ثورات: الثّورة

1- **Abderrahmane** (Bouzida), **L'idéologie de l'instituteur**, Edition S.N.E.D, Alger, 1976, p 18.
2- Elites et question identitaire, Ibid, p 101.

الصناعيّة والثّورة الزّراعية والثّورة الثّقافية والعلميّة. "إنّ سياسة التّنمية المنتهجة من طرف الدّولة اقتضت ضرورة تكوين إطارات لتأطير المؤسسات الاقتصاديّة التّي أنشأت من طرف الدّولة، حيث ركّزت اهتمامها أكثر على التّخصصات التّقنية للنّهوض بتكوين علمي وتقني يستجيب لمتطلبات مختلف القطاعات"[1]. كما أنّ إصلاح التّعليم العالي ميّزه أيضا مشروع التّعريب الذّي بدأ بعد سنة 1971، حيث في نهاية السّبعينات أصبحت كل العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة مُعرّبة دائما في إطار إصلاح النّظام التّربوي. "تعتبر سنة 1976 سنة القطيعة بين مرحلتين تاريخيتين مختلفتين من تاريخ النّظام التّربوي والتّكوين في الجزائر المتنقلة، حيث أنّه في هذه السنة أصدر قانون لإصلاح نظام التّعليم وإقامة مدرسة موحّدة باسم المدرسة الأساسيّة المتعددّة التّقنيات، وبعد ظهور المدرسة الأساسيّة التّي تمّ إنشاؤها سنة 1979 التّي كان مبدؤها الأساسي إعطاء طابع إجباريّة لمدة 9 سنوات خلال الأطوار الثّلاثة للتّعليم الأساسي"[2].

إنّ المجهودات المبذولة من طرف الدّولة في تطوير القطاع والأموال الضّخمة المخصّصة له من خلال تبنّي سياسة ديمقراطية التّعليم وفتح أبواب المدرسة لاستقبال أكبر عدد ممكن من أبناء الشّعب، أعطى للسّلطة الحاكمة شرعيّة معينة خاصّة ونحن نعرف بأنّ المدرسة بمثابة جهاز إيديولوجي للسّلطة الحاكمة، التّي كان هدفها من خلال النّظام المدرسي هو الاستجابة للضّغط الشّعبي من حيث الطّموحات التّي تجسّدت على شكل انتظارات من نظام الحكم. بعد مرور الوقت أصبحت المدرسة الأساسيّة المتعددة التّقنيات تعاني من مشاكل ذات أنواع مختلفة، خاصّة تلك المتعلّقة بالتّوجيه البيداغوجي للتّلاميذ الذّي يتميّز بالمنهجيّة المتّبعة لتعليم اللّغة العربيّة التّي كانت من انشغالات الأساتذة والأولياء، هذا ما جعل المهتمين في هذا المجال يفكرون في القضية خاصّة بعد صدور كتاب **مليكة بودالية قريفو** تحت عنوان "المدرسة الجزائريّة من ابن باديس إلى بافلوف". هذه المساهمة

1- L'école en débat, **Réflexion**, édition Casbah, Alger, 1998, p 12.
2- **Kame**l (Rambo), **L'Algérie et sa jeunesse**, édition L'Harmattan, Paris, 1995, p 95.

من طرف هذه الباحثة أدّت إلى فتح أبواب النّقاش من جديد حول ضرورة إعادة النظر في نوعيّة التّعليم المقدّم والطّرق المنتهجة فيه، كما أنّ هذه المساهمة كانت لهدف إظهار أنّ البيداغوجيّة المطبّقة – لاسيّما قبل المدرسة الأساسيّة – من المفروض أن تقوم بدور إعادة التربيّة، إذًا بناءً على الانتقادات الموجّهة للمدرسة في ذلك الوقت والتصوّر الذّي ذهبت إليه الباحثة قريفو أدى بالمسؤولين إلى التّفكير في القضيّة من خلال "إصدار القرار الوزاري رقم 743 المؤرّخ سنة 1980، الذّي ينصّ على أنّ الطّفل يجب أن يكون قادرًا على نقل وترجمة اللّفظ إلى كلمة كتابيّة تحمل مدلولاً معيّنًا عن طريق الاعتماد على قائمة الحروف الأبجديّة"[1].

إنّ المجتمع الجزائريّ كرّس توجّهه نحو الاشتراكيّة العلميّة، فالمدرسة حدّدت وظيفتها من خلال الوضع السّياسي السّائد في تلك المرحلة باعتبار أنّ النّسق المدرسيّ لم يستطيع تصوّر أهدافه بنفسه، بل الإيديولوجيّة الثّوريّة هي التّي حدّدت له أهدافا وفرضت عليه نوع التّوجه الذّي سوف يسلكه، وبالتّالي فقد كانت وظيفة أو مهمة النّسق المدرسي يعتبر جهازا إيديولوجيًا للسّلطة الحاكمة فقد عملت هذه الأخيرة على رسم الإيديولوجيّة الخاصّة بالمدرسة التّي تعكس الوضع السيّاسي الذّي تعيشه الجزائر. وفي هذا السّياق يرى **عبد الرحمان بوزيدة** أنّ المهام السّياسية المنوطة بالمدرسة تدور حول الاستقلال والعدالة الاجتماعيّة، لأنّ الاستقلال الثّقافي يعتبر تكملة ضرورية للاستقلال الاقتصادي والسّياسي، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق المدرسة خاصّة من خلال: "إطارات وبرامج جزائريّة / إطارات وبرامج معرفيّة / تنمية البعد الوطنيّ / تنمية حبّ الوطن في نفوس الأفراد.

وفيما يخصّ العدالة الاجتماعية، فإنّها تتجلّى في مفهوم إضفاء الطّابع الدّيمقراطي على التّعليم، يكون معناه ملخصا في هذه العبارة الموحية – إعطاء الفرصة للجميع وانتقاء المتفوقين –، وعلاوة على هذه المهام التّي وجب على البعد السّياسي تحقيقها، هناك ثلاثة مهام أخرى حدّدها هذا الأخير وجب عليها بلوغها فيما يخص تكوين الإطارات وهي: إعطاء

1- Kamel Ranbo, Ibid, p 96.

الأولويّة للبعد الرّوحي، العودة إلى الأصل والمعاصرة"[1]. إنّ تفاعل النّسق المدرسي مع محيطه ومع التّوجه السّياسي للبلاد في تلك المرحلة كانت نتيجة تشكل مهمّة مزدوجة للمدرسة الجزائرية تتمثّل أساسًا في جانبين "جانب معرفي يتمثل في تلقين العلوم بمختلف تخصّصاتها وتقنيات التّكنولوجيا الحديثة المسايرة للتّطور، وجانب إيديولوجي يتمثّل في تعليم التّاريخ واللّغة والثّقافة لهدف الحفاظ على التّراث الثّقافي عبر الأجيال"[2]. إذًا هذه الوظيفة المزدوجة التّي أسندت للمدرسة، كانت نتاج وضع يسوده صراع اجتماعيّ بين جماعتين لغويتين وهما الفئة المعرّبة والفئة الفرانكفونية، هذا الصراع في الحقيقة يعبّر عن صراع بين مجتمعين داخل مجتمع واحد هما مجتمع الأصالة الذّي تمثله الفئة المعرّبة ومجتمع الحداثة الذّي تمثّله الفئة الفرانكفونيّة.

من هنا نفهم – وفي هذه الحالة – نفهم أنّ النسق المدرسيّ لم يحقق أهدافه باعتبار أنه ينشط في حلقة مفرغة ميّزه الصّراع المذكور سابقًا، بعد أن اتضحت سيّاسة الدّولة في تطوير قطاع التّعليم من خلال جلب عدد كبير من المعلّمين من الخارج لاسيّما في المشرق العربيّ لسدّ حاجيات القطاع، فكانت نتيجة هذه السّياسة حدوث انقسام بين فئتين من المعلّمين: معلمين جزائريين مُعرّبين ومتحالفين مع إخوانهم الذّين أتوا من المشرق يقومون بوظيفة الأصالة ويدافعون عنها، ومعلمين أجانب ومفرنسين يقومون بوظيفة الحداثة. كانت نتيجة هذا الانقسام وقوع صراع ونزاع في الأفكار داخل الحقل التّربوي أخذ بُعدًا سياسيًا تمثّل في محاولة كل فئة أن تسيطر على الخطاب المدرسي وعلى إيديولوجيته.

من خلال هذا التّحليل يمكن القول بأنّه وقع خلل في سير الوظائف داخل النّسق الدّاخلي للمدرسة، ممّا يدلّ على فشل النّظام في الأهداف المسطرّة في البداية، هذا ما جعل النّسق يغيّر أهدافه وذلك من خلال انتهاج الدّولة لبعض الإجراءات تمثلت في إصلاح ميّزها

1- Abderrahmane Bouzida, Ibid, pp. 21-22.
2- Ibid, p 27.

بالخصوص سياسة التعريب وكذلك إعطاء قيمة وأولوية للتّكوين المهني تماشيًا مع متطلّبات واحتياجات المجتمع.

قامت الهيئة المشرفة على قطاع التّعليم بخلق التّوجيه والتّكوين المهني لحصر احتياجات الدّولة ولتغطية النّقص في بعض القطاعات لاسيما القطاع الصّناعي والفلاحي، وذلك بتكوين إطارات متخصّصة، هذه الإجراءات أعطت بعض النّتائج الإيجابية من حيث التّكوين، لكن ظهر مشكل تمثّل في عدد الإطارات التّي كوّنتها المدرسة والتّي تتعدّى احتياجات القطاع الاقتصادي، إضافة إلى الفرص غير المتكافئة للتّوظيف. إذن هذه الوضعية يمكن وصفها بوقوع خلل بين مخرجات قطاع التّعليم واحتياجات سوق العمل، وبالتّالي أصبحت المدرسة تقوم بوظيفة التّكوين إلاّ من أجل التّكوين تماشيا مع سياسة الحدّ من التّسرب المدرسي ومكافحة ظاهرة الأميّة وتحقيق مبدأ المساواة في التّعليم، أمام الوضعيّة التّي آلت إليها المدرسة اضطر النّسق المدرسي إلى تغيير أهدافه بداية من سنة 1992 فتغيّرت وظيفة المدرسة متأثرة بالتّحولات العديدة السّائدة في المجتمع وأصبحت تقوم بوظيفة تعليم وتكوين الفرد ليكون قادرا على بناء مستقبله بنفسه من خلال تصوّر وحمل مشروع ذاتي يضمن به مستقبله، وفي نفس الوقت حافظت المدرسة على وظيفتها في تكوين أفراد مثقفين متمسّكين بأصولهم الثّقافية.

2- المدرسة الجزائرية في محلّ الصراعات وحقل الإستراتيجيات:

إذا نظرنا إلى إنجازات المدرسة الجزائرية خلال الثّلاثين سنة الماضيّة، وجدنا بأنّه حقيقة استطاعت أن تضمن التّعليم والتّكوين لمختلف الشّرائح الاجتماعيّة، لكن النّسق المدرسي واجه مشكل التّسرب المدرسي الذّي أثّر سلبا على سير نظامه، حيث أنّ معظم التّلاميذ عند نهاية مرحلة التّعليم الإجباري يجدون أنفسهم في الشارع، ونسبة قليلة فقط منهم يلتحقون بمراكز التّكوين المهني والأغلبية تبقى دون تكوين أو مشروع يجعلهم يندمجون في الحياة المهنيّة بسرعة.

"إنّ عجز المدرسة للاستجابة لكل طموحات الشّعب بطريقة مستمرة ولكلّ فئات الشّعب جعلها محلّ انتقادات لاذعة أمام الانفجار الديمغرافي الذّي عرفته الجزائر والأزمة الداخلية للمدرسة، المتمثّلة في عدم استطاعتها التكفّل الجدّي بالتّلاميذ بسبب الاكتظاظ في الأقسام ومستوى كفاءة الأساتذة والمعلّمين والطّرق المنتهجة في التّعليم"[1].

هذه الوضعية التّي آلت إليها المدرسة الجزائرية جعلت قيمتها تتدهور شيئا فشيئا، خاصّة وأنّ الواقع أثبت عدم جدوى الشّهادة في الحصول على العمل والرّخاء والسّعادة في مجتمع مملوء بالتّناقضات، وبالتّالي أصبح النّجاح الاجتماعي غير مرتبط بضرورة المرور بالمدرسة، بل توجد طرق وقنوات أخرى للوصول إلى مكانة اجتماعية أحسن "إنّ فشل النّسق المدرسيّ في تحقيق أهدافه المسطرة من خلال السّياسة المنتهجة في التّعليم في بداية السّبعينات، إضافة إلى الضّغوطات والانتقادات الموجّهة له من كلّ الجهات أدت إلى فقدان المدرسة لقيمتها ومكانتها في المجتمع بل أكثر من ذلك، فالخلل الوظيفي الذّي حلّ بالنّسق المدرسي هيأ قاعدة مناسبة للتّحولات الاجتماعية والسّياسية التّي شهدها المجتمع انتهت بانفجار الشّباب في أحداث أكتوبر 1988"[2].

بعد هذه الأحداث بدأت بعض الأطراف تؤكد على ضرورة إعادة النّظر في النّظام التّربوي الجزائري، من خلال اشتداد الحديث والحوار حول المسألة المدرسية من قبل وسائل الإعلام والنقاشات المتلفزة حول مختلف القضايا المتعلقة بالمنظومة التّربويّة، حيث أنّ مجمل المواقف والآراء تؤكد على ضرورة إصلاح النظام التّعليمي في أسرع وقت ممكن، حيث يرى البعض أنّ المدرس منكوبة والبعض الآخر يراها مريضة، الأمر الذّي يستدعي تظافر الجهود لإيجاد حلول للأزمات التي حلت بها هي في الحقيقة نتاج التّحولات المختلفة التي شهدتها البلاد.

1- L'école en débat, **Réflexions**, Ibid, 46.
2- L'école en débat, Ibid, pp. 15-23.

1-2 أزمة النّظام المدرسي:

أصبح الجهاز المدرسيّ اليوم لا يرضي ولا أي فئة اجتماعيّة بعدما كان في السّابق محلّ اهتمام عند الكثير من الشرائح الاجتماعية. "فالمدرسة في السّابق تعتبر مؤسسة قادرة على تكوين أفراد قادرين على تسيير مؤسّسات الدولة، وتعمل على إعطاء فرصا كبيرة للارتقاء الاجتماعي للأفراد، فهي تحظى بقيمة عالية نظرًا لقيمة الشهادة العلميّة التّي تعتبر كامتياز اجتماعي، لكن مع مرور الوقت ضيعت المدرسة قيمتها من خلال تراجع قيمة الشّهادة في سوق العمل، فالخطابات السّلبية التّي يصدرها المجتمع حول المدرسة إثر تراجع قيمتها يدلّ على تبخّر تلك الطموحات والانتظارات والآمال، التّي كانت معلّقة على المدرسة بالنّسبة لعموم الشرائح الاجتماعية، ممّا أدّى بالمدرسة إلى ضياع شرعية وجودها الاجتماعي. فالمجتمع اليوم ينظر إلى المدرسة بنظرة سلبية ويرى أنّها غير فعّالة في إحداث التّغيير وغير نافعة أمام محيط يميّزه التّحولات السّريعة، في حين من المفروض أن تكون المدرسة مركزًا للتّغيير الاجتماعيّ باعتبارها تحتوي على فاعلين اجتماعيين قابلين للتّغيير "[1].

وهذا ما أشار إليه الباحث قائلا: "**إن المدرسة الجزائرية أضاعت بعض الشّيء من هيمنتها وقيمتها وفاعليتها أمام المؤثّرات الخارجيّة والدّاخلية للمؤسّسة في وسط تسوده الخوصصة في التّعليم والتكنولوجيا، حيث يعاني نقصًا كبيرًا في الوسائل التّعليمية الحديثة التي تلعب دورًا كبيرًا في تكوين المعلّمين تكوينا حديثا يتماشى ومستجدات العصر، وكذا تحضيرهم تحضيرا جيدا يؤهلهم لمهنة التّعليم**" [2].

ويشير أيضا الباحث الثاني في قوله: "**في السّنوات الأخيرة، أي منذ التّسعينات عرفت المدرسة الجزائرية محاولات ميدانية لتحسين عملية التّعلم والتّعليم، بدأت بتحديد شكل الكتاب المدرسي، وانتهت عند ادخال الإعلام الآلي والانترنت، لكن هذه الأخيرة لم تجد اليد**

1- L'école en débat, **Réflexions**, Ibid, p 35.

2– شهادة م.ق، مقابلة مع مدير مدرسة عمر لاغا بمقاطعة بوزريعة، يوم 2014/5/5 على الساعة الثانية زوالاً.

المؤهلة لاستخدامها، مما نتج عنه اجهاض هذه المحاولات وتوقفّها عند ملء القاعات بالأجهزة فقط، وعلى سبيل المثال مدرسة مالك بن رابية بباب الواد – الجزائر العاصمة – التي فتحت مديرية التّربية بها قسمًا يضم 16 جهاز كمبيوتر، ووضعت برنامجًا خاصًا لتدريس هذه المادة مساء كلّ يوم اثنين وخميس، لكن هذه التّجربة لم تدم سوى ستة أشهر ثم تمّ غلق القاعة لأسباب تنظيميّة"[1].

2-2 المعلّم والعوامل الاقتصادية:

كان العامل الاقتصادي ولا يزال موضوع اهتمام الباحثين في جميع المجالات العلميّة وفي مقدّمتها العلوم الاجتماعيّة، ويرجع ذلك إلى إدراك الإنسان منذ القديم العلاقة الاجتماعيّة والإنسانيّة بالأوضاع الماديّة والظّروف الاقتصاديّة المحيطة بها من جانب، ومحاولة توجيهها الوجهة الصّحية والضّرورية من جانب ثان.

ويمثل الأجر أحد محددات الرضا الوظيفي "وهو عنصر هام رئيسي من عناصر الدّخل بالنّسبة للمعلّم، ويعتبر بالنّسبة له أهمّ الحقوق، لأنّه من النّاحية المنطقيّة والعمليّة من قبل المعلّم الالتحاق بوظيفته إلاّ من أجل الحصول على الأجر، فحصول المعلّم على الأجر من التّعليم الذّي لا يساعده على تحسين أوضاعه الاجتماعية، يترتب عليها عدم رضا عن وظيفته وهذا يُؤثّر على دافعيته لأداء عمله وتقلل من قيمته للعمل وجدّيته"[2].

كما أجريت دراسة حول أوضاع المدرّسين في عشر دول عربية فوجد "أنّ هناك نسبة عاليّة من المدّرسين والمدّرسات تصل إلى 47,30% غير راضية في مهنتها، وأن الأسباب الرّئيسية لعدم الرّضا هو انخفاض الرّواتب وقلة فرص التّرقية"[3].

1- شهادة أ.ب، مقابلة مع مدير مدرسة مالك بن رابية بباب الواد، يوم 2014/5/21 على الساعة العاشرة ونصف صباحًا.

2- **عبد الرحمان** (صالح الأزرق)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، بيروت، دار الفكر العربي، ط1، 2000، ص 62.

3- **يزيد** (عيسى سورطي)، المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، **المجلة العربية للتربية**، العدد الثاني، 17 ديسمبر 1997، ص 210.

إن حقوق المعلّمين تتمثّل في الرّاتب والتّرقية والغياب، وتعتبر نقطة حسّاسة بالنّسبة للمعلّم الجزائري، إذ نلاحظ بالرّغم من التحسّن الذّي طرأ على مرتّبات المدرّسين في الجزائر إلا أنّها لا تزال متدنية نظرا لضُعف القدرة الشرائية وارتفاع الأسعار.

وتحدّد الأجور الأساسيّة لعمال التربية طبقا للقوانين الجاري بها العمل، وفي 20 صنفا (سلما) ويشمل كل صنف أقسام، وكل قسم رقم استدلالي يحدّد الأجر القاعدي المرتبط بالمنصب وهذا ما نلاحظه لاحقا في الوضعية الإدارية للمعلم.

إنّ النّظرة السّلبية الموجّهة للمدرسة قد أفرزتها الوضعيّة المزريّة التّي آلت إليها المدرسة العموميّة، فالمجتمع يعتبر المدرسة أنّها تقوم بإنتاج البطالين فقط وغير المتعلّمين وهي في نفس الوقت اختارت أن تُهمش العلم على حساب تسويق العلاقات الاجتماعيّة داخل نسقها، إلى جانب هذا كذلك القطاع الاقتصادي يتهّم النظام المدرسي بأنّه غير قادر على تكوين أفراد مؤهّلين ويمتازون بالكفاءة، لكن هو بذاته غير قادر في التنسيق وعقلنة وتوجيه نظام التّكوين والتّعليم حسب احتياجاته التي لم يصل بعد إلى تحديدها.

إن التغيرات التي حدثت على مستوى المدرسة، قد أنتجت خطابات مختلفة حولها من طرف الشباب الذّين وجّهوا انتقادات شديدة إذ يعتبرون المدرسة كمصدر للكثير من الأزمات التّي يتخبطون فيها اليوم، كما يعتقدون بأنها لم تقم بدورها على أحسن ما يرام، ولم تكن عادلة من حيث إعطاء الفرص للتّعليم والاستفادة من خدماتها، فحسب البعض المدرسة العمومية ليست مؤسّسة للتنشئة الاجتماعية فقط، بل هي كذلك هيئة للتمييز والتراتيبية الاجتماعية، وهي مؤسّسة لإعادة إنتاج الفروقات الاجتماعية، حيث أن الالتحاق بمهنة راقية وعالية يكون وفق الأصل الاجتماعي للفرد.

إنّ نظرة الأولياء بصفة عامة حول المدرسة الجزائرية يمكن تقسيمها إلى قطبين[1]:

القطب الأوّل: يمثل نظرة إيجابية حول المدرسة، ويمثله أقلّية من الأولياء الذّين أقروا على ضرورة تواجد المدرسة في المجتمع، باعتبارها حتمية اجتماعيّة وضروريّة لتنشئة الأفراد

1- Kamel Ranbo, Ibid, pp. 119-120.

ومصدر لاكتساب المعرفة، وهي في نفس الوقت وسيلة للارتقاء الاجتماعي من خلال الحصول على الشّهادة التّي تمنح للفرد إمكانية الحصول على المهنة والارتقاء إلى مكانة أحسن. أما **القطب الثاني:** يمثله أغلبية الأولياء الذّين يرون بأن مخلفات المدرسة الجزائريّة من بين الثلاث المشاكل الكبيرة التّي يعاني منها المجتمع بعد مشكل البطالة والسكن، كما أن هذه الشّريحة من الأولياء تميّزهم نظرة عدائية حول المدرسة، من حيث الخلل والنقص الموجود فيها سواء في برامجها المكثّفة والقديمة وفي معلميها غير المؤهّلين، فحسب هؤلاء لا يرون فائدة في وجود المدرسة في المجتمع، باعتبار أنّها تعمل على الإقصاء والتميّز وإنتاج البطّالين، إذًا لا تعدّ وسيلة للنجاح الاجتماعي، أمّا الفئة الأخرى من الأولياء وهم الحاصلين على شهادات علميّة ومكانة اجتماعيّة مهنيّة في المجتمع، فقد عبّروا على قلقهم أمام وضعيّة المدرسة، التّي كانت من المفروض أن تقوم بدورها الكلاسيكي المتمثّل في نقل التّراث الثّقافي للأجيال وتعمل على تلقين التّاريخ الجزائري، لكن في الحقيقة أهملت هذا الجانب مما أثّر على سيرورة تكوين الهويّة الثّقافية الإسلاميّة للتّلميذ الجزائري، وهذا راجع لمحتوى ونوعية التّعليم والتّكوين البيداغوجي المقدّم للمعلّمين في الجامعات الجزائريّة، حيث يصبح هناك عجز لمواجهة الحياة المهنيّة.

كذلك من بين أسباب أزمة النّظام التّعليمي في الجزائر سيرورة "جزأرة التّعليم وسياسة التّعريب، فسياسة الدّولة في هذا المجال تُبنى على أسس مدروسة وحتّى الطّرق المنتهجة لتطبيق جزأرة التّعليم وسياسة التّعريب، كانت بمثابة قرار غير مدروس. وقد تمّ الشّروع فيه بطريقة غير مخطّطة ومدروسة فهو إلا عبارة عن استجابة لأوامر وقرارات أتت من السّلطات العليا للدّولة التّي تجهل الظّروف الحقيقيّة في الواقع والإمكانيات المتوفّرة"[1].

أما عن سيرورة جزأرة التّعليم فقد تمّ "تأميم كل المناصب ذات الصّلطة وإعداد البرامج، وذلك من أجل وضع مسؤولية التّربية بين أيدي إطارات جزائرية، إضافة إلى هذا فإنّ مسار

1- Kamel Ranbo, Ibid, p 102.

جزأرة التّعليم مسّ أيضا على نحو معتبر مقررات التّعليم خاصة برامج الطّور الابتدائي التّي عرفت تحوّلا جذريًا"[1].

كل هذا ساهم في تراجع نوعية التّعليم وتدني مستواه بما فيه مستوى التّلاميذ، ممّا أدى إلى تفاقم ظاهرة التّسرب المدرسي، وأصبحت الكثير من الأسر لا تستثمر في أبنائها في ميدان التّعليم، في وقت كانت المدرسة وسيلة للارتقاء الاجتماعي، والدّليل على ذلك أنّ الكثير من الفئات الاجتماعيّة علّقت آمالا كبيرة عليها من أجل الابتعاد عن شبح الفقر والأمّية.

3- المدرسة الجزائرية والرّهانات الحالية:

إن الاهتمام بمسألة المدرسة في الجزائر ليس بشيء جديد، "فالعديد من الاقترابات التي حاولت قراءة النّظام المدرسي في الجزائر، تندرج ضمن احتمالية إعادة الإنتاج كوظيفة كامنة للنّسق المدرسي أو ضمن إشكالية ديمقراطية التّعليم، هذا التّعارض بين هاتين الوظيفتين الكامنة والمعلنة انتهت بجعل الحقل المدرسي محل صراع مستمر الذّي أخذ أشكالاً مختلفة"[2].

إذا حاولنا فهم منطق سير النّظام التّعليمي في ظلّ مختلف التّفاعلات التّي تميّزه، لوجدنا أنّه من الصّعب الوصول إلى الكشف عن الإستراتيجيات التّي تحرّك وتميّز العقل المدرسي، هذه الإستراتيجية تعبّر في الحقيقة عن نشاط الفاعلين الاجتماعيين المكوّنين والحاضرين في النسّق المدرسي.

إنّ الأزمة التّي حلّت بالنّظام المدرسي هي مصدر ظهور العديد من الصّراعات والخلافات التّي يمكن تلخيصها في ثلاث نقاط[3]:

1-3 مسألة اللّغات ومكانتها: منذ الاستقلال والدّولة تريد أن تُعرّب النّظام التّعليمي مهما كانت الآليات التّي تمّ الاعتماد عليها لتجسيد هذا المشروع، وبعد مدّة أخذت اللّغة

1- Abderrahmane Bouzide, Ibid, p 25.

2- **عائشة** (بورغدة)، المدرسة الجزائرية والإستراتيجيات الأسرية، **أطروحة دكتوراه دولة في علم الاجتماع التربية**، جامعة الجزائر، 2007-2008.

3- نفس المرجع، ص. بالتصرف.

العربية مكانتها في المجتمع بفضل المدرسة وفرضت نفسها أمام تراجع اللّغة الفرنسية خاصّة في النّظام التّعليمي.

2-3 القضايا المتعلّقة بمناهج وطرق التّعليم: إنّ مناهج وطرق التّعليم التّي كانت مرتكزة على التّلقين المباشر وانعدام الرّوح النّقدية والتّفكير الموضوعي والعميق لدى التّلاميذ، جعلت من الوضع أكثر تأزّما، هذه الوضعية ناتجة عن تبنّي مناهج تربويّة أجنبيّة لا تتماشى مع الظّروف الجزائريّة.

3-3 مسألة سيطرة الدّولة عن المدرسة (السيّاسة المتبعة): باعتبار المدرسة مؤسّسة من بين مؤسّسات الدّولة التي بمثابة قناة بثّ الإيديولوجية، فقد قامت الهيئات المشرفة عن التّعليم والتّربية بالتّفكير في مستقبل المدرسة العموميّة أمام الأوضاع الرّاهنة والتّحولات السّريعة، ممّا أنتج تنافس وخلاف بين المختصين والسّياسيين لغرض إصلاح المنظومة التّربويّة.

إذا حاولنا التّحدث عن الصّراعات التّي ميّزت النّظام التّعليمي، فبلا شك لا يمكن أن نمرّ دون أن نتحدّث عن الصّراع اللّغوي الذّي مازال موضوع السّاعة، لاسيّما فيما يخص قضيّة إصلاح المنظومة التّربويّة. إنّ تعدد اللّغات في الجزائر قد أعطى الفرصة للفرد لاختيار لغته، وفي نفس الوقت هذا التّعدد والتّنوع كان مصدر للعديد من الصّراعات التّي ظهرت فيما بعد. فالاختلافات الموجودة بين اللّغات تعود أساسا لاختلاف المرجعيّة الثّقافية لكل لغة، وهذا الصّراع ينتظم على أساس نوعين من علاقات السّيطرة الرّمزية. "**النوع الأول:** عمل على إحداث تناقض وتعارض بين اللّغتين الرّسميتين التّي فرضت وجودها، اللغة العربيّة والفرنسيّة باعتبارهما لغة الكتابة والحديث، فاللّغة العربيّة حاولت أن تسترجع مكانتها وتجد لنفسها مجالا للسّيطرة على التّاريخ والثّقافة والتّربية. أمّا اللّغة الفرنسيّة أرادت أن تعطي صورة لغة العلم والتّطور والحداثة والعصر نظرا لما حققته من إنجازات. هذا الصّراع الكامن الذّي أخذ شكل علاقات السّيطرة الرّمزية، قد أحدث بدوره شكلاً علنيًا يتمثل في ظهور تنافس اجتماعي باللّغة، حيث كلّ لغة تحاول أخذ زمام المبادرة عن طريق المراقبة والتّحكم في السّلطة الرّمزية التي أخذت تهيكل الحقل اللّساني واللّغوي والثّقافي في الجزائر.

النوع الثاني: يكمن في ظهور علاقات السّيطرة الرّمزية يكمن في ظهور صراع ذو شكل آخر بين اللّغة العربيّة والأمازيغية، باعتبارهما اللغتان الأكثر استعمالا في الحديث، فعادة ما تكون الاختلافات بينهما تحمل مدلولات اجتماعية وثقافية تعبّر في الحقيقة على وجود فروق بينهما، يظهر بوضوح في السّلوكات والممارسات اللّغوية للأفراد من خلال عمليّة التّفاعل، كما أنّ التّباين الموجود بين اللّغتين لا ترجع فقط إلى طريقة الممارسة المتناقضة فحسب، بل إلى جملة من المواقف التّي تصدرها من قبل الفاعلين تجاه كل لغة على حدى[1].

لقد زادت حدّة الصراع اللغوي في المجتمع من خلال انتقاله من النّسق الاجتماعي الكلّي إلى النّسق المدرسي، خاصة بعد انتهاج الدّولة لسياسة التّعريب في النّظام العلمي الجزائري، فعلى الصّعيد السّياسي "التّعريب بالنسبة للسّلطة الحاكمة يندرج ضمن سياسة الكفاح من أجل أخذ زمام السّيطرة، ومراقبة آليات إعادة إنتاج السّلطة الرّمزية أمام قوّة وسيطرة النّخبة الفرانكفونية، هي بمثابة خلفيّة النّظام السّياسي السّائد في الجزائر بعد الاستقلال. بينما النّخبة المعرّبة استعملت سلاحًا يتمثّل في "سيرورة التّعريب لغرض الاستثمار التّدريجي في أجهزة الدّولة، وتريد أن تنشط داخل المؤسّسات الحسّاسة كالمدرسة بهدف أخذ زمام مراقبة السّلطة الرّمزية"[2].

فعن طريق استرجاع اللّغة العربيّة لمكانتها في قطاع التّربية الوطنيّة والإعلام والثّقافة والشؤون الدّينية، بدأت تتحّد لتُشكّل لنفسها قوة ومكانة، وبعد احتكاكها بحزب جبهة التّحرير الوطني أخذت شرعيّة اجتماعيّة وثقافيّة، استهدفت من خلالها الوصول إلى أخذ السّلطة، وبعد سنة 1978 أخذت تدافع عن الثّوابت الوطنيّة والشّرعية الثّورية والهويّة العربيّة الإسلاميّة". "فالتّعريب بالنّسبة للنّخبة المعرّبة هو الوسيلة الوحيدة للإطاحة والتّغلب على

1- Elites et questions identitaires, **Réflexions**, Ibid, p 146.

2- عائشة بورغدة، مرجع سابق، ص .

النّخبة الفرانكفونية ووضع حدّ لسيطرة نخبوية كانت من نتاج وضع استعماري"[1]. لكن على صعيد البنيّة التّحتية للمجتمع، مازالت النّخبة الفرانكفونية هي التي أخذت زمام السّيطرة من خلال فرض اللغة الفرنسية في الإدارة والنّشاط الاقتصادي.

إذًا هذا الصّراع الاجتماعي باللّغة بين النّخبتين هو لهدف تشكيل طبقة اجتماعيّة تدافع على مصالحها متّخذة عدّة إستراتيجيات. فالتّعريب كخطاب أو كمشروع يتعارض مع ما هو موجود في الواقع، حيث مازال التّعليم محلّ صراع خاصّة من خلال انقسامه إلى فئات راقية وذات قيمة كاللغة الفرنسية والطب والعلوم الطبيعيّة، وفئات أقل قيمة في تصور الأفراد كالعلوم الإنسانية والاجتماعية التي تعاني نوع من التهميش إلى تعريبها"[2].

كنتيجة لهذا التّحليل يمكن القول أنّ: للأسف لم تستطيع النخبة المعرّبة بفضل المرجعيّة الثّقافية والتّراث الثّقافي العربي، ولا النّخبة الفرانكفونية التي تزعم بالعصرنة والتطور، أن تستجيب لطموحات الشّباب وحاجياتهم لاسيما الثّقافية منها، رغم وجود المدرسة التّي لم تنجُ من القوالب والنّماذج التي تأتيها من كلّ الجهات، فالمجتمع بكامله وجد نفسه أمام سياسة الإقصاء والتمييز على كل المستويات أنتج مواقف متناقضة ومتعارضة أخذت شكل صراعات اجتماعية مصدرها اللّغة، هذه الصراعات يمكن أن تؤدي إلى زوال وضياع المرجعيّة الثّقافية، وعليه فمسألة الصّراع اللّغوي سواء في الّنسق الاجتماعي الكلّي أو في النّسق المدرسي سيظل موضوع النّقاش ويبقى من القضايا التي يصعب الخوض فيها.

بعدما تطرّقنا إلى الصّراع اللّغوي الذّي أثّر على المرجعية الثّقافية للمدرسة، فلابدّ أن نذكر أيضا الأزمة السياسية التي عاشتها الجزائر بدءا من التّسعينات كان من تبعاتها أن أصبحت المدرسة فجأة محل لعنة غالبية النخبة والمجتمع المدني، فوجهت أصابع الاتهام للمنظومة التّربويّة الجزائريّة، فمنهم من نعتها بالمنكوبة ومنهم من لم يتردّد في القول أنّها منبت الإرهاب.

1- نفس المرجع، ص ص. بالتصرف.

2- نفس المرجع.

وهكذا حملت المدرسة مسؤولية الأزمات الاجتماعية والسّياسية التّي طبعت تاريخ الجزائر طيلة فترة ما بعد الاستعمار، فجعلت الكثير من الشّباب يفقد الثّقة في المدرسة ويعتبر أنّها تنتج تفاوتًا اجتماعيًا عن طريق التّفرقة اللّغوية بين الفروع العلميّة والأدبيّة، بين معربّين ومفرنسين وتهميش الفئة الأولى على حساب الثّانية، كما اعتبرها آخرون ذات طابع محافظ لا تتماشى مع التّحولات العالمية. وكان لابد من تنصيب لجان لمحاولة إجراء إصلاحات ومسايرة التحولات العالمية، فتمّ إنشاء لجنة إصلاح التّعليم في ماي 2000 عقبها لجان أخرى على مستوى المراحل التّعليمية الأخرى.

إن إصلاح المنظومة التّربويّة التّي شرع فيه في شهر يوليو 2002[1]، يستجيب للأمور التّالية:

الأمر الأوّل: لمقتضيات التّحولات السّريعة التّي تشهدها البلاد على المستوى السّياسي والاقتصادي والاجتماعي، والمتمثّل في تحوّلات تتميّز بمسار الديمقراطيّة والانتقال من الاقتصاد المخطّط نحو اقتصاد السّوق وبتوطيد الهويّة الوطنيّة من خلال إدماج الثّقافة واللغة الأمازيغية بصفة رسميّة.

الأمر الثّاني: سياق العولمة وتسارع وتيرة التّقدم التّكنولوجي، فالإصلاح ضرورة نظرًا للتّحولات التّي يعرفها العالم المعاصر، وهذا في ظلّ الشّروط التّي تتطلبّها العولمة شروط امتلاك التّأهيل والاستحقاقية والاقتدار المعرفي والتّقني لبناء مجتمع الجدارة.

الأمر الثّالث: لمواجهة المشاكل التّي طرحت نتيجة لمعدّلات النجاح المنخفضة في الامتحانات الرّسمية، وارتفاع معدلات التّسرب المدرسي. ومثلما قال الباحث **مصطفى حسن:** في إطار ظروف عجز النّسيج الاقتصادي والإنتاجي عن استيعاب وتشغيل مخرجات نظام التّربية والتّعليم والتّكوين، أصبح ينظر إلى المدرسة والجامعة على أنّها آلات لإنتاج العاطلين والمهمّشين وغدا حقل التّعلم والتّكوين، ونظرا لما يستلزمه من إمكانيات تمويليّة ثقيلة العبء

1- **مصطفى** (محسن)، **التربية وتحولات عصر العولمة**، مداخل للنقد والإشراف، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2005، ص 89.

بالنّسبة للدّولة والأسرة أيضا مقابل مردوديّة هزيلة يتّم تقييمه من طرف العديد من المواطنين والفاعلين الاقتصاديين على أنّه حقل استهلاكي بامتياز لا تناسب تماما بين كلفته العالية وأدائه المختلّ الضّعيف، ولذا فقد حدّد إصلاح المنظومة التّربويّة هدفين[1]:

الهدف الأوّل: تسيير تمدرس الأطفال البالغ سنّهم من 6 إلى 16 سنة، ومضاعفة طاقات الاستقبال في التّعليم الثّانوي.

الهدف الثاني: إصلاح البرامج التّعليمية، وتأهيل المدّرسين والمؤطّرين وتحوير المضامين وطرائق التّعليم، وهكذا شرعت الجزائر في تحوير المنظومة التّربويّة بصفة عمليّة سنة 2002، ويتمثّل أحد أهداف هذا الإصلاح في تأمين تربيّة جيّدة النّوعية للتّلاميذ في مختلف المستويات وتحسين نتائج التّعليم وزيادة مردوديّة المدارس. ويرمي الإصلاح إلى إدخال تجديدات نذكر منها: تعميم التّعليم التّحضيري ليشمل الطّفولة المبكّرة ولتحقيق المساواة بين الأطفال الجزائريين، منهجية جديدة في إعداد البرامج التّعليمية، تنصيب لجنة لتقييم الكتب المدرسيّة تسهر على إصلاح المحتوى المقترح للتّلاميذ وللمدرّسين، إدخال الرّموز العالمية والمصطلحات المزدوجة في البرامج والكتب وفي التّعليم".

يمكن القول في الأخير أنّ المدرسة حان الوقت أن تكون مستقلّة، وتتحرر من القيود مهما كان نوعها، وتكون قائمة بذاتها كمؤسسة للتّنشئة الاجتماعيّة والتّربية والتّعليم والتّكوين، لكي لا تبقى تنشط خارج حقل النّظام التّربوي، فالتّفكير يجب أن يكون منصبًا على المدرسة لهدف إخراجها من قفص الاتّهامات والمشاكل التّي تتخبط فيها لترقى إلى المستوى المطلوب.

1- الوزارة المنتدبة المكلفة بالأسرة وقضايا المرأة، **نحو إستراتيجية وطنية للطفولة**، الجزائر، جانفي 2007، ص 31.

II. المعلّم ومهنة التّعليم:

1- مكانة المعلّم في المنظومة التّربويّة الجزائريّة:

1-1 تعريف المعلّم:

إن المعلّم هو المشرف الأوّل على القيام بالعمليّة التّعليمية، بحكم وضعه المتميّز داخل القسم كونه من يملك المعرفة، وكذا احتكاكه الدائم مع التّلاميذ فهو الأكثر تأثيرًا على سلوكاتهم، ومن ثمّ اعتبرت فعالية التّعليم من فعاليته بالدّرجة الأولى وهذا ما أكّده **J. Capelle** في قوله: "إنّ ازدهار أيّ بلد يتعلّق بنوعيّة التّعليم وبإنجاز المعلّمين"[1]. ولهذا نجد أغلب الدّراسات[*] والأبحاث التّربويّة ركّزت اهتمامها في السّنوات الأخيرة على المعلّم والأسلوب الذّي يُدير به الصّف، ونظرًا للدّور الهام للمعلّم نجد أنّ هناك جملة من التّعاريف المحدّدة لمفهوم المعلّم منها "دي لانشير Landshere" "المعلّم هو الفرد المكلّف بتربية التّلاميذ في المدارس"[2].

أما تعريف **Torsten Husen ترسن حسن** يقول "المعلّم هو منظّم لنشاطات التعلّم الفردي للمتعلّم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلّف بإدارة سير وتطور عمليّة التّعلم وأن يتحقق من نتائجها".

ويعرفه علي خضر "هو المسؤول عن تحقيق الأهداف التّربويّة للأمّة وتنشئة الأجيال، ومن خلال التّأثير المنظّم والمستمر في سلوك المتعلّمين، كي يكتسبوا من العادات الفكريّة والعاطفيّة والاجتماعيّة والشخصيّة وما يساعدهم على التّوافق مع أنفسهم وعلى التكيّف السّليم في مجتمعهم وعلى النّهوض والتّقدم به"[3].

أما في التّشريع الجزائري المدرسي فيعرف بأنّه "موظف يقوم بتعليم الأطفال وتربيتهم وتكوينهم فكريا وأخلاقيا وبدنيا ومدنيا"[4].

1- **Capelle** (J), **L'école de demain reste à faire**, P.U.F, Paris, 1966, p 164.

* Voir : **Postic** (M), **Observation et formation des enseignants**, P.U.F, Paris, 3ed, 1990, p 67.

2- **ناصر** (زيدان)، **سيكولوجية المدرّس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب.ط، 2007، ص ص.44-45.

3- **علي** (خضر)، **سيكولوجية المعلم**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1980، ص ص.33-34.

4- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرسوم نفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429هـ الموافق 11 أكتوبر سنة 2008م، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، العدد 59، ص ص.3-10.

من خلال هذه التّعاريف يمكن أن ننظر للمعلّم على أنّه ذلك الشّخص الذّي يقوم بدوره داخل المؤسّسة التّعليمية من تربية وتعليم التّلاميذ، كما يقوم بتنسيق وتنظيم الوحدة التّعليمية لما يتناسب ومستوى التّلاميذ والأهداف المنوطة من وراء هذه العملية التّعليمية.

يعتبر الدّور الذّي يقوم به المعلّم في الميدان دورًا مميزًا من مختلف جوانبه، يشترط في من يمارسه أن يتحلّى بمجموعة من الخصائص التّربويّة والبيداغوجية.

وكمنطلق للنّظر إلى أستاذ المدرسة الأساسيّة، سوف نستعرض أهمّ الوضعيات الحالية للأستاذ (المعلّم سابقا) والتّي من بينها:

2-1 الوضعيّة الاقتصاديّة والقانونيّة للمعلّم:

المعلّم موظف في سلك التّعليم تحدّد وضعيته وفق جملة من المعطيات الإدارية وهي بمثابة – بطاقة تعريف مهنية – التي تتلخص عمومًا حسب ما جاء في المرسوم التنفيذي رقم 08-315 لسنة 2008[1].

جدول رقم (04): بطاقة فنية للمعلم

السّلك	الوظيفة (الرّتبة)	الصّفة	الصّف	القسم	الدّرجة	الأقدمية في الدّرجة	الأقدمية العامّة	نقطة المفتّش	النقطة الإداريّة
معلّم	معلّم المدرسة الابتدائية	متدرّب مرسم متعاقد مستخلف	10	2	رقم حسب الأقدمية العامة	رقم حسب آخر تاريخ ترقيته	في التعلّم	نقطة يمنحها المفتش	يمنحها مدير المدرسة

بموجب القانون الأساسي لعمّال التّربية الذّي يحدّد للمعلّم وظيفتين هما:

أ. تربية التّلاميذ وتعليمهم من النّواحي الفكريّة والخلقيّة والمدنيّة والبدنيّة، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال وتقييم عملهم المدرسي.

1- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية رقم 08-315، مؤرخ في 11 أكتوبر 2008، ص 17.

ب. وظيفة التّعليم المتخصّص في التّربية التّحضيرية أو التّعليم المكيّف، بتربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتّعليم الابتدائي، ومنح التّلاميذ الذّين يعانون تأخرا دراسيا تعليما مكيّفا وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي[1].

وبالنظّر إلى نسبة المعلّمين المتعاقدين والمستخلفين في المدرسة الجزائرية، والتّي تمثّل نسبة لا يستهان بها من مجموع هيئات التّدريس، نجد أن عدم الأمن الوظيفي هي السّمة الغالبة على هؤلاء المعلّمين لأنّهم غير مثبّتين في مناصبهم بصفة دائمة، فكل واحد منهم ينتظر قرار التّوقيف، ممّا يؤثّر سلبا على معنوياتهم وأدائهم.

أمّا المعلّمين المثبّتين فإنّ هاجسهم الوحيد هو قلّة التّرقية الدّاخلية والمتمثّلة في الارتقاء من منصب إلى منصب أو من سلّم إلى سلّم أرقى، ومن درجة إلى درجة أخرى داخل السلّم، حسب ما هو معمول به وفق رزنامة التّصنيف المحدّدة من قبل الوظيف العمومي.

وترى عدم رضاهم إزاء قضيّة التّرقية راجع لعدم اعتراف مصالح الوظيف العمومي والرّقابة الماليّة بالشّهادة الممنوحة بعد عمليّة التّكوين على خلفيّة عدم مطابقتها لما جاء في القانون الأساسي لموظّفي قطاع التّربية الصّادرة في الجريدة الرّسمية لسنة 2008، وقد يعود أيضا لعدّة عوامل منها:

– خضوع عمليّة الترقيّة الداخليّة لفترات زمنيّة تطول أو تقصر (مدّة دنيا، مدّة متوسطة، مدّة قصوى)، ولإجراءات إدارية وبيروقراطية كثيرة.

– تطبيق مقاييس تقويميّة غير شفّافة وأحيانا غير موضوعيّة.

– بقاء أغلبيّة المدرّسين على نفس الوضعيّة المهنيّة (نفس المنصب، ونفس السّلم) لمدّة طويلة وفي أكثر الحالات طول الحياة المهنيّة[2].

إنّ الوضعيّة القانونيّة الحالية للمعلّمين بعد تعديل القانون الأساسي الخاص بالموظّفين المنتمين للأسلاك الخاصّة بالتّربية الوطنية لسنة 2012 أصبح على هذا الشكل[3]:

1– وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية رقم 08–315**، مؤرخ في 11 أكتوبر 2008، ص 19.

2– **العياش** (بن زروق)، مرجع سابق، ص 198.

3– وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية**، العدد 552، جويلة 2012، ص 45.

جدول رقم (05): التّصنيف الجديد لرتب معلّم وأستاذ المدرسة الابتدائية

الأسلاك(*)	الرتب	التصنيف	الرقم الاستدلالي الأدنى
معلّم المدرسة الابتدائيّة	معلّم مساعد	7	348
	معلّم المدرسة الأساسيّة	10	453
أستاذ المدرسة الابتدائيّة	أستاذ المدرسة الابتدائيّة	11	498
	أستاذ رئيسي للمدرسة	12	537
	الأستاذ المكون في المدرسة الأساسيّة	14	621

* الجدول من إعداد الطالبة.

جدول رقم (06): توزيع أفراد العيّنة حسب التّصنيف والرّتب

الرّتب	التّصنيف	التّكرار	النّسبة %
معلّم مساعد	7	3	8,9
معلّم المدرسة	10	12	35,3
أستاذ مدرسة ابتدائيّة	11	18	52,9
أستاذ مكوّن	14	1	2,9
المجموع		**34**	**%100**

من خلال الجدول الموضح أعلاه، يتّضح لنا أنّ أكبر نسبة 52,9% تتمثّل في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائيّة، تليها رتبة معلم المدرسة الابتدائيّة بنسبة 35,3%، في حين نجد رتبة معلّم مساعد بنسبة 8,9%، وفي الأخير نجد نسبة ضئيلة لرتبة أستاذ مكوّن في المدرسة الابتدائيّة تقدر بـ 2,9%.

نستنتج من خلال الجدول أنّ أغلبيّة العيّنة تحمل رتبة أستاذ المدرسة الأساسيّة وفي تصنيف رقم 11، والعكس أيضا نجد نسبة معتبرة تقدّر بـ 35,3% رتبة معلّم المدرسة الأساسيّة في صنف 10، وهذا ما يفسّر الاحتجاجات والشّكاوي المقدمّة للوزارة ولمفتشيّة

* الأسلاك والرتب منقولة من المادة 40 التي تضم تصنيف الأسلاك، النشرة الرسمية، ص ص.92-106.

الوظيف العمومي بسبب عدم منحهم صفة أستاذ ابتدائي، كما أكّد المستجوبون أنّ الوضعية القانونية للتّكوين لم تتضح من حيث مطابقة الشّهادة المتحصّل عليها من أجل التّرقية وإعادة الإدماج(*) في رتبة أستاذ تعليم ابتدائي بحسب القانون الأساسي لموظفي التّربية، وزيادة على ذلك ضرورة إعادة التّصنيف للمعلّمين بأخذ بعين الاعتبار مؤشّر الخبرة والكفاءة لكي يصنّف أستاذ ابتدائي، ويرون أنّ هذا القرار يعتبر إجحاف في حقّهم واحتقار خاصة إطلاق تسمية مصطلح "آلين للزّوال" بالنّسبة لمعلّمي المدرسة الأساسيّة الذّين لا يحملون شهادات أكاديمية، ولم يأخذ بالحسبان تعديل القانون الأساسي الخاص بالموظّفين المنتمين للأسلاك الخاصّة بالتّربية الوطنيّة، الخبرة والكفاءة لهؤلاء، وهذا ما أشارت إليه **إحدى المبحوثات** في قولها: "**نحن كوّنا أجيالاً وغرسنا القيم الدّينية والاجتماعيّة والثّقافيّة في نفوس أبنائنا، يدخل التّلميذ السّنة الأولى وهو لا يعرف حتى كيف يمسك القلم، ولا يعرف الحروف ولا الأرقام. نجد القسم مملوءًا بالتّلاميذ، وهذا يتطلب جهدًا وصبرًا في نفس الوقت، لأنّ مهنة التّعليم تستوجب الصّبر. عملنا بجهد على تربيتهم وتعليمهم أحسن تعليم بالرّغم أنّنا لا نحمل شهادات جامعيّة، إلاّ أنّ خبرتنا التّي تقاس بأكثر من 30 سنة تعادل الشّهادة الأكاديميّة، ولكي نُكرّم ونُرقى في سلم سلك المعلّم، يصنّفوننا في صنف 10 ويضعوننا في خانة آلين للزّوال في نهاية مسارنا المهني**"(1).

وهذا ما جعل الكثير من المعلّمين يعيشون حالة من التّذمر والتأزّم النّفسي، وهذا ما يدفعه إلى اللامبالاة في عمليّة التّدريس، وينظر بسلبية لمهنة التّدريس. إذ يرى أنّ المجتمع يهمل أمره ويهمّشه كإنسان ولا يعطيه حقّه من رخاء العيش وخاصة "راحة البال". فمعلّم

* للإشارة تم تعديل المادة 36 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008.

والمادة 36: تنص على أن يرقى بصفة معلم المدرسة الابتدائية المعلمون المساعدون المرسّمون الناجحون في شهادة الكفاءة العليا. (أنظر النشرة الرسمية 2008، مرجع سابق، ص 17).

والمادة 47: يدمج في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية: معلمو المدرسة الابتدائية الحاصلون على شهادة معلم المدرسة الابتدائية التي تتوج ثلاث سنوات من التكوين المتخصص أو شهادة ليسانس. (أنظر نفس المرجع، ص 19).

1- شهادة ن.ح، مقابلة مع معلمة بمدرسة مالك بن رابية بباب الواد، يوم 2019/05/21، على الساعة العاشرة صباحًا.

المدرسة الجزائريّة لا يريد الثّراء أو الغنى، بل يريد أن يضمن حدًّا من مستوى معيشيًا محترمًا له ولأسرته.

فمعلّم المدرسة الأساسيّة اليوم يشكوا هذه الوضعيّة (آلين للزّوال[*]) ومن الأجر المقدّم له ويعتبره قليل، لذلك لابدّ من مراعاة هذا الجانب لأنّه مرتبط ارتباطا وثيقا مع ما يقدمه باعتباره جزء من الأجهزة المنفّذة لرسالة التّعليم في المجتمع.

ومن العوامل التّي تؤثّر في مكانة المعلّمين والأساتذة، الأجور التّي يجب إعطاء حقّها، لذا أدرجنا متغيّر الأقدمية على صفة العمل لهؤلاء المبحوثين، لنبيّن مدى تأثير الجانب المادي على نفسية المعلّمين، بسبب التّصنيف المصنّف من طرف الوزارة بالرّغم من أقدميتهم في العمل.

جدول رقم (07): علاقة الأقدمية برتبة المعلّم

الأقدمية / الرتبة	5-1	10-6	15-11	20-16	21 فما فوق	المجموع
معلم المدرسة	–	–	01 %50	02 %100	12 %100	15 %44
أستاذ المدرسة الابتدائية	13 %100	05 %100	01 %50	–	–	19 %56
المجموع	**13 %100**	**05 %100**	**02 %100**	**02 %100**	**12 %100**	**34 %100**

من خلال الجدول الموضّح أعلاه، يتّضح لنا أنّ أكبر نسبة تتمثل في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائيّة وتقدّر بـ 56%، تليها رتبة معلّم المدرسة الابتدائيّة بنسبة 44%.

نستنتج من خلال الجدول أنّ أغلبية العيّنة تحمل رتبة أستاذ المدرسة الأساسيّة في تصنيف[**] رقم 11، ثمّ تليها رتبة معلّم[***] المدرسة الأساسيّة في صنف 10، وهذا ما يفسّر الاحتجاجات والشّكاوي المقدّمة للوزارة ومفتشيّة الوظيف العمومي، بسبب عدم منحهم صفة

*** مصطلح آليين للزوال، لقب بالنسبة للمعلمين الذين لا يحملون شهادات جامعية.**

** راجع جدول رقم 03.

*** أنظر جدول في ملحق رقم (07) يوضح أكثر تفاصيل حول الرتب ومدة الممارسة لمهنة التدريس.

أستاذ ابتدائي. كما أكد المبحوثون أنّ الوضعيّة القانونية للتّكوين لم تتّضح من حيث مطابقة الشّهادة المتحصّل عليها من أجل التّرقية وإعادة الإدماج في رتبة أستاذ التّعليم الابتدائي بحسب القانون الأساسي لموظّفي التّربية، وزيادة على ذلك ضرورة إعادة التّصنيف للمعلّمين لكي يصنفوا أستاذ ابتدائي بأخذ بعين الاعتبار مؤشر الخبرة والكفاءة، ويرون أن هذا القرار إجحاف واحتقار في حقهم خاصة بعد إطلاق تسمية "آلين للزوال" بالنسبة لمعلّمي المدرسة الأساسيّة الذّين لا يحملون شهادات أكاديميّة (جامعيّة)، ولم يأخذ بالحسبان الخبرة والكفاءة لهؤلاء. وهذا ما أشارت إليه إحدى المبحوثات في قولها: "**نحن كوّنا أجيال، وغرسنا القيم الدّينية والاجتماعية والثقافية في نفوس أبنائنا، يدخل التّلميذ السنة الأولى وهو لا يعرف حتى كيف يمسك القلم، ولا يعرف الحروف ولا الأرقام، ونجد القسم مملوء بالتّلاميذ، وهذا يتطلب جهد وصبر في نفس الوقت، لأن مهنة التّعليم تستوجب الصبر. عملنا بجهد على تربيتهم وتعليمهم أحسن تعليم، بالرغم أننا لا نحمل شهادة جامعية، إلا أن خبرتنا هي التي تقاس بأكثر من 30 سنة تعادل الشهادة الأكاديمية، ولكي نكرم ونرتقي في سلم سلك المعلّم، يصنفوننا في صنف 10 ويضعوننا في خانة آلين للزوال في نهاية مسارنا المهني**"[1].

نلاحظ إذن أنّ متغيّر الأقدميّة يلعب دورًا هامًا، بحيث نجد أنّ المعلّمين ذوي الكفاءة المهنيّة وذوي الأقدميّة[*] هم أكثر معارضة لنظام التّصنيف والأجور المقدمة إليهم، إذ قدرّت نسبتهم بـ 83,33%، فكلما ارتفعت سنوات الأقدميّة كلما زاد سخط المعلّمين زاد عدم رضاهم برواتبهم.

وكما سبق الإشارة إليه، وباعتبار أنّ المعلّم موظّفا كبقية الموظّفين يتقاضى مرتبًا حسب تصنيفه في سلّم الوظيف العمومي، وعند مقارنة دخل المعلّم بدخل أستاذ، نجدها

1- شهادة ح.ل، مقابلة مع معلمة ذو صنف 11، بمدرسة الإقبال بحسين داي، يوم 2014/05/11، على الساعة الحادية عشر صباحًا.

* أنظر ملحق رقم (07).

تفوق بكثير مرتبات المعلّمين، إضافة إلى ذلك فإنّ معظم الأساتذة يتمتّعون ويحصلون بعلاوات كثيرة، إضافة إلى مرتباتهم وهذا ما يجعل المعلّم يتألم ويعاني عند مقارنة وضعيته الاقتصاديّة (الماديّة) مع باقي زملائه الذّين يعملون معه، فيشعر بنوع من الإهانة والتّحقير، لأنّه يرى نفسه يقدّم جهودًا عظيمة، لكن بدون تقدير لمجهوداته.

وهذا ما جعل معظم المعلّمين نادمين على اختيارهم لهذه المهنة، وهذا ما جعل البعض يغادر هذه المهنة، ليلتحق ويمارس مهنة أخرى تجلب له الرّاحة وتحقّق له مستوى معيشي لا بأس به. إن تدهور الحالة الماديّة للمعلّم، وفقدانه للمكانة الاجتماعية جعله كارهًا للحياة. إذن نجد أنّ المعلّمين يتمتّعون بخبرة مهنيّة عالية إلاّ أنّهم غير راضين عن حالتهم في التّصنيف، وللمكانة الاجتماعية التي هم فيها.

وقبل أيّ إصلاح في المناهج أو البرامج أو غيرها، يجب إصلاح الوضع المادي للمعلّم ومراعاته، حتى تضمن مستوى تعليمي لا بأس به للمتعلّمين.

ومنه فإنّ كلّ المعلّمين يرون أن إصلاح المدرسة هو إصلاح حال المعلّم إصلاح الجانب المادي والاعتناء بهم. فتدنّي المرتبّات لا يخلق لديهم الدّافع أو الحافز على التّجديد، بالرّغم من التّحسن الذّي يطرأ من حين لآخر، وحتى يصبح معلّم المجتمع الجزائري، فردًا إيجابيًا كفءًا قادرًا على ممارسة عمله التّربوي ويساهم في إصلاح المدرسة، ما على السّلطات إلاّ الاهتمام بهذا الجانب لمعلّميها.

إن المدرسّين أساسهم الدّعائم المحورية للنّظم التّربويّة والاجتماعيّة، فعبرهم يتمّ تمرير مختلف المعارف والقيم والمهارات والتّوجهات الفكريّة والإيديولوجيّة التّي يسعى كلّ نظام تربويّ إلى نقلها وترويجها وفق شروطه المحددة في الزّمان والمكان لذا أصبحت مسألة تكوين هؤلاء ومعهم كافة الأطر التّربويّة تكتسي أهمية بالغة في المجتمعات المتقدمة.

فمهنة التّعليم تتطلب من المعلّم عملا متواصلا ومهارات خاصة، ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلّم وأهداف المجتمع، وتطوير نوعية التّعليم مرتبطة بتطوير

مستوى المعلّمين، وخاصة أن التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع يصنف مسؤوليات وواجبات جديدة إلى أدوار المعلّم.

وبناء على النّتائج التّي توصلنا إليها لابدّ من دعم المعلّمين من الجانب المادي والاعتناء به جيّدا، وجعل مهنة التّعليم مهنة أكثر مكافأةً واحترامًا لأن ذلك ينعكس إيجابيا على رفع مستوى التّعليم، ويكون من العوامل المؤثرة في النّوعية التّربويّة.

جدول رقم (08): يبين توزيع أفراد العينة حسب المقاطعة والحالة العائلية

المقاطعة / الحالة العائلية	معلمي باب الواد	معلمي بوزريعة	الجزائر الوسطى	حسين داي	باش جراح	المجموع
أعزب	4 %33,3	4 %57		2 %25	1 %33,3	11 %32
متزوج	8 %66,7	3 %43	4 %100	6 %75	2 %66,7	23 %65
المجموع	**12 %100**	**7 %100**	**4 %100**	**8 %100**	**3 %100**	**34 %100**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ الاتجاه العام يميل نحو فئة المتزوجين بنسبة 68% مدعمة من طرف معلّمي الجزائر الوسطى بنسبة تقدر بـ 100%، ثم تليها نسبة 75% لمعلمي حسين داي، ثم معلّمي باب الواد وباش جراح تقدّر نسبتهم بالتّساوي بـ 66,7%، وفي الأخير نجد معلّمي مقاطعة بوزريعة قدرّت نسبتهم بـ 43%، تلي بعدها فئة العزاب بنسبة 32% بأكبر نسبة 57% لمعلمي بوزريعة، ثم تليها نسبة 33,3% بالتّساوي لمعلمي باب الواد وباش جراح، فيما بعد نسبة 25% لمعلمي حسين داي، وللإشارة لا توجد فئة المطلقين والأرامل للمعلمين في البحث.

إن أغلب عينة بحثنا هم متزوجون، وهذا راجع لعامل السّن، حيث أنّ معظمهم كبيروا السّن، ولقد عبر البعض من معلمات باب الواد وبوزيعة وباش جراح، عن عدم الرضا على الحالة المادية التّي يعيشونها، فبالرغم من الوظيفة التّي يشغلونها إلا أنّهم لا يملكون مساكن خاصّة بهم بل هناك من يقطن مع الأهل والآخرون مستأجرون، وذلك لأنهم لا يمتلكون المال الكاف لشراء منازل خاصّة بهم، بينما هناك من يقيم في مساكن وظيفية والقليل منهم يقيم في مساكن خاصّة. في حين نجد معلمي حسين داي والجزائر الوسطى، رغم أن النسبة

صغيرة إلاّ أنّها مقارنة مع معلمي المقاطعات الأخرى، لديهم مستوى وفرص أحسن، وذلك يرجع للبيئة والطبقة الاجتماعية والتصنيف الخاص المنتمين للأسلاك الخاصة بالتّربية الوطنية، وهذا ما سنلاحظه لاحقا عندما ندرج متغيّر الأقدمية على صفة العمل لهؤلاء المبحوثين.

إنّ قطاع التّعليم من أهمّ القطاعات في المجتمع نظرا لانعكاساته على المحيط الاجتماعي، فالمدرسة والمعلّم من الأساسيات في حياة الأمة.

وبما أنّ مهنة التّعليم متعلّقة بالمعلّم الذّي هو ممثل للواقع الاجتماعي، فهو المحرّك الأساسي الذّي تدور به باقي المحاور الأخرى للمنظومة التّربويّة، وهو على علاقة قويّة بالمدرسة والمحرك الأساسي لها.

فالمعلّم فرد من المجتمع، يتأثّر حتما بالنّظام الاجتماعي والتّغيرات التي يعيشها المجتمع المتواجد فيه، ويتأثّر بظروفه الاجتماعية والثّقافية وخاصّة الاقتصاديّة به، فتغيّر الأوضاع الاجتماعية والظروف المعيشية في مجتمعنا أصبحت قاسية خاصة على ذوي الدّخل الضّعيف.

وكما يتّضح لنا من الجدول أنّ الفئة العازبة غير مكترثة، وهذا الأمر طبيعي لأنّ المعلّم المتزوّج هو ربّ أسرة، وهو المسؤول عن كلّ المصاريف مهما كانت ولكن المعلّم غير المتزوّج مصاريفه أقل من الأول. فمن بين أهمّ المشاكل التي يعانيها المعلّم هو عدم ارتياحه ماديا، وذلك ما ينعكس سلبا على وضعيته واعتباره الاجتماعي، فمعظمهم يشتغلون بعيدا عن مقرّ سكناهم ويصرفون أكثر من باقي المعلّمين.

فالمعلّم هو الوحيد والقادر على تحقيق أهداف التّعليم وترجمتها إلى الواقع الملموس "فهو ركن من أركان العمليّة التّعليمية، فهو الذّي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند المتعلّمين عن طريق تنظيم العملية التّعليمية، وضبطها واستخدام تقنيات التّعلم ووسائله ومعرفة حاجات

التّلاميذ وطرائق تفكيرهم، تعلّمهم ومكان المعلّم في النظام التّعليمي بصدد أهميّته من حيث أن يحدد نوعية التّعليم واتجاهاته وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة"[1].

جدول رقم (09): توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية والصفة والرتبة

		التكرار	النسبة
المعلّم	دائم	15	44,11
	متربص	–	–
الأستاذ	دائم	15	42,11
	متربص	04	11,76
المجموع		34	%100

يتبيّن من خلال الجدول رقم 10 أن أغلبية المعلّمين والأساتذة الدائمون بنسبة تقدر بـ 44,11 بالتساوي، في حين نجد نسبة الأساتذة المتربصين بنسبة قدرت بـ 11,76. ونلاحظ أغلبية المعلّمين تتجاوز خبرتهم 30 سنة ينتمون للتّصنيف العاشر. يعتبرون مدخولهم الشهري غير كاف غير ملبٍ لاحتياجاتهم.

وهذه الوضعية التّي يعيشها معلمونا هي سبب تذمّرهم وعدم رضاهم عن وظيفتهم أو أن هذه الوظيفة لم تجلب لهم سوى المتاعب والآلام دون أن يتمتعوا بأجر يسدّ احتياجاتهم ومكانة اجتماعية مشرفة، وهذا ما أدلى به أغلبية المبحوثين. وإذا كان المعلّم غارقًا في مشاكله بأجر غير كاف، وبدون مِنَح تشجّعه على ممارسة عمله على أحسن وجه وتبث فيه العزيمة، فأكيد أن العلاقة التّي سوف تربطه مع التّلاميذ متوقّعة مسبقا. ومن مواقف المعلّمين هذه، توصّلنا إلى أنّهم يعانون من الجانب المادي، ويشتكون ويرون أن المجتمع الجزائري، غير مبال بهاته الشريحة مقارنة مع باقي المهن، لذا لابدّ من مراعاة هذا الجانب لأنّه جدّ مهم في حياة المعلّم.

1- **عبد العزيز** (السيد)، **مقدمة من التقرير النهائي لمؤتمر إعداد المعلم العربي**، كلية التربية، دمشق، ب.س، ص 9.

فالرّاتب الشّهري الذّي يحصل عليه المعلّم مقابل الجهد الذّي يبذله هو عاملا أساسيا في تحقيق الرّضا، حتى يضمن الحاجات الأساسيّة، وفي حالة عدم إشباعها تتلاشى كافة الحاجات الأخرى.

وهذا ما نجده في المادة رقم ثمانية في القانون الجزائري: "للعامل الحقّ في الأجر مقابل العمل المؤدى ويتقاضى بموجبه مرتّبا أو دخلا يتناسب ونتائج العمل" [1]. فباختلاف الأجر، المنح والعلاوات تعتبر أيضا حق من الحقوق الأساسية للعامل.

إذن وحسب عيّنة بحثنا نجد أن معظم المعلّمين ذوي أقدمية، وهذا ما يفسر لنا أن رتبة معلّم مساعد ومعلّم المدرسة الابتدائية فرص ترقيته قليلة مقارنة مع أستاذ أو أستاذ مكوّن أو أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية.

3-1 الوضعيّة البيداغوجيّة:

جدول رقم (10): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب المقاطعة والشهادة المتحصل عليها.

المقاطعة الإدارية / الشّهادة	باب الواد	بوزريعة	الجزائر الوسطى	حسين داي	باش جراح	المجموع
الشّهادة العليا للكفاءة	4 %33,33	–	–	5 %62,5	2 %66,66	11 %32,35
الشّهادة الجامعية	6 %50	6 %85,71	4 %100	2 %25	1 %33,33	19 %55,88
الخبرة والممارسة	2 %16,66	1 %14,28	–	1 %12,5	–	4 %11,77
المجموع	**12 %100**	**7 %100**	**4 %100**	**8 %100**	**3 %100**	**34 %100**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ الاتّجاه العام يميل إلى أنّ أفراد العيّنة الحاملين لشهادة جامعية أغلبها شهادة ليسانس في اختصاصات مختلفة، وذلك بنسبة 55,88%، ثم تليها نسبة 32,35% لحاملي الشهادة العليا للكفاءة التّربويّة، وفي الأخير نجد نسبة 11,77% والمتمثلة في الذّين يعتبرون أنّ الخبرة والممارسة بمثابة شهادة تكوين.

1- **Berrol** (M), Tallandier (G), **Précis de gestion des ressources humaines**, Ed. Presse universitaire de Grenoble, France, 1995, p 109.

إذًا من خلال الجدول والإحصائيات الموضّحة فيه، نجد أنّ أغلب الأساتذة[1] حاملي الشّهادة الجامعية، ثم شهادة الكفاءة، ثمّ تلي من ليس لهم شهادة معيّنة وإنّما التحاقهم بمهنة التّعليم كان بمستواهم الدّراسي، وحتّى شهادة الكفاءة[*] لم يتحصّلوا عليها. وذلك يعود للتّوظيف المباشر الذّي اعتمدته الدّولة الجزائرية بعد الاستقلال للنّهوض بالقطاع التّربوي، وضمان التّعليم لكلّ من يحق له ذلك. وبالتّالي يتّضح لنا أنّ بعض المعلّمين لم يتحصّلوا على تكوينهم من المعاهد التّكنولوجيّة للتّربية والتّعليم.

إنّ الوزارة الوصيّة بذلت مجهودات كبيرة وأموال ضخمة، ويدخل في ذلك جانب تكوين المعلّمين، إلاّ أنّ العملية لم تتحقق بالكيفية العلميّة والموضوعيّة. كلّ منظومة تربويّة تهدف لتحقيق الإستراتيجيات التّي رسّمتها على أساسها تبلغ مرادها، ومن بين أهمّ هذه الإستراتيجيات القاعدية والأساسية طريقة تكوين المعلّم، باعتبارها مسألة يتوقّف عليها نجاح دوره البيداغوجي، لكونه الحجر الأساسي في العمليّة التّربويّة وطرفا أساسيا فيها، ومن أهم العوامل المؤثرة فيها ما جاء به جبرائيل بشارة "أنّ نجاح مهنة التّعليم تتطلب معلما يستطيع إنجاز مهامه الاجتماعية والتّربويّة ويسهم في تطوير جوانب الكيف فيها، وينظّم العمليات التّربويّة ويستخدم مستحدثاتها في تمكن مهارة، ولكنّ هنا الكلام ليس بتكوين أوّلي لا يتماشى تماما ولا يواكب التّقدم العلمي والتّكنولوجي الحاصل في المجتمع"، فالمعلّم الجزائري بالتّكوين الذّي تلقّاه كما نلاحظه في الجدول اللاّحق لا يمكنه أبدًا أن يواكب التّغيرات النّاجمة في المجتمع، والذّي يجبره على مواكبتها والتطلع إليها.

فمهنة التّعليم من أصعب المهن وأشقاها، والأستاذ هو المسؤول الأساسي على تحقيق أي أهداف منشودة في المجتمع. لذلك فهي تتطلّب تكوينًا متينًا مواصلاً وإعدادًا جيدًا يمكنه من التغلب على الصعوبات اليومية التي يواجهها مع متعلميه.

1- أنظر ملحق رقم (08) لمعرفة توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية والمستوى التعليمي.

*** شهادة الكفاءة: هي عبارة عن شهادة مهنية بعد تربص لذوي المستوى النهائي الثالثة ثانوي فقط، هذا ما كان معمول به سابقا في السنوات السبعينات.**

نلاحظ من خلال الجدول السّابق رقم (04) أنّ المعلّمين المصنّفين في رتبة مساعد معلم ومعلم المدرسة الأساسيّة لا يرغبون في التّكوين، خاصّة عند المعلّمين الذّين تتجاوز خبرتهم ست وعشرون سنة فأكثر والتّي قدرت نسبتهم بـ 100% من خلال جمع نسبتين (معلّم ومساعد)، وهذا ما أشار إليه جمال غاوي في دراسته "إذ وجد أن نسبة 53% من المعلّمين لا يرغبون في التّكوين، بينما 29% منهم رغبتهم قليلة وأنّ أكبر نسبة مرتفعة عند المعلّمين الذّين تتجاوز خبرتهم 20 سنة حيث تصل 50% عند المعلّمين الذّين لهم المستوى المتوسط والثانوي، ويعود هذا أساسا إلى التّجارب العديدة التّي مرّ بها المعلّمون مع مختلف التّكوينات المقترحة"[1]. ويرجع عدم الاهتمام بالتّكوين أثناء الخدمة للظروف المحيطة به حسب أقوال أفراد عينة البحث، إذ يعتبرون أسباب عدم رغبتهم في التّكوين راجع إلى: (ضعف الحوافز الماديّة، عدم جدوى التّكوين، عدم وجود الوقت الكافي، الصّيغة المقترحة غير مناسبة "آلين للنزول"، نقص التّأطير، عدم التّنظيم، كثرة الدروس، التّحضير قبل الامتحانات)، كلّها قلّلت بل أثّرت مباشرة على اهتمامات المعلّمين، حيث نجد بعض المعلّمات في بعض المقاطعات (باب الواد، وباش جراح، وحسين داي) يرجعن عدم الاهتمام بالتّكوين أثناء الخدمة للظروف المحيطة به وليس على أساس أنّه مبدأ، وأكدن على عدم الاستفادة من البرامج التّكوينية، لم تستطيع تعميق معارفهن وهذا ما يزيد في التّأثير على معنوياتهن وإشعارهن بالنقص والإحباط، وعدم قدرتهن على التّحصيل والاستيعاب. وهذا ما أشارت إليه إحدى المبحوثات إذ صرّحت[*]: "**أن التّكوين أثناء الخدمة لم يثر مكتسباتي المعرفية ولم يضف لي مهارات ومعارف جديدة، كل المواد التّي ندرسها عبارة عن مواضيع نظريّة، وليست ممارسة (ميدانية)، إذا تكلمنا على مادة علم النفس وكيفيّة التّعامل مع الطفل، هي مادة علميّة نظرية فقط لم نتعلم من خلالها على حل المشكلات النفسية والاجتماعية التّي يعاني منها**

1- **جمال** (غاوي)، تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2007-2008، ص 326.

* شهادة س م، مقابلة مع معلمة بمدرسة مدوني رشيد 1 بباش جراح، يوم 2019/05/12 على الساعة العاشرة.

الطفل في القسم، أو معرفة الكشف المبكر لصعوبات التّعلم، لذا أرى أنّه من الضّروري ارتباط محتوى التّكوين بالحقائق التّعليمية المعاشة في الميدان. حقّ لا يجد المعلّم المتخرج نفسه مزوّد بمعلومات وخبرات لا تتناسب مع الحقيقة الميدانيّة، إنّ خبرتي التّي تفوق 32 سنة من دون شهادة جامعيّة في ميدان التّعليم أكسبتني طريقة التّعامل مع الطّفل وفهم بنيته الجسدية والعقلية، وبناء الأساليب وإستراتيجيات التّدريس حسب حاجات ومتطلبات الطفل، بالإضافة إلى تبادل الخبرات مع معلمين آخرين لديهم الخبرة والكفاءة أكثر منّي. وبالمقابل نرى بعض الزملاء من الأساتذة المتخرجين من الجامعة لا يفقهون في كيفية التّعامل مع الطفل، بالرّغم من تحصيلهم المعرفي المتكون من النظري والميداني، إلاّ أنّهم لا يتحكمون في العمليّة التّربويّة وهذا راجع لنقص خبرتهم الميدانية ونقص في التّكوين الجامعي المتمثّل في الممارسة".

"إن أكثر ما يحتاج إليه المعلّم قبل كلّ شيء هو تزويده بالأفكار التّعليمية (دور المنشّط)، للتمرّن على الملاحظة والشجاعة والبيداغوجيا واتخاذ المبادرات وتنشيط المجموعات، وتبادل الخبرات مع معلمين آخرين، فالعمل الجماعي شكل من أشكال التّكوين والرسكلة"[1].

وبالتّالي نستنتج أنّ عدم رغبة المعلّمات في التّكوين أثناء الخدمة يعود لأسباب موضوعية ومعقولة، لأنّهن لم يرفضن التّكوين كمبدأ، بل عبّرن عن شعورهن بعدم جدية التّكوين وعدم القدرة على التّوفيق بين العمل والتّكوين، لذا نجد أن التّكوين أثناء الخدمة الحالي لم يأخذ بعين الاعتبار ظروف المعلّمين.

إنّ هدف أيّ برنامج تكويني هو تعميق معارف المتكوّنين وتحديث معارفهم والرفع من كفاءتهم وأدائهم وتأهيلهم وتهيئتهم للأدوار[*] الجديدة. وإنّ تطوير كفاءات المعلّم التّعليمية يجب أن تتساير وتتماشى مع حاجاته، لأن أهداف التّكوين أثناء الخدمة هو سد نقائص التّكوين الأولى، وتجديد معارف المعلّمين وتحسين مهاراتهم المعرفيّة والسّلوكية.

1- جمال غاوي، نفس المرجع، ص 162.

* أنظر الملحق رقم (04).

إذن من خلال القراءة السّوسيولوجية نستنتج أنّ هناك فئة من المبحوثات لا ترغب في التّكوين، بينما وجدنا جنس الذكور** برغم أنّ نيتهم قليلة جدا، إلاّ أنهم متحمسون لمثل هذه المبادرات مع بعض الإناث (الأساتذة) وهم يرونها ضروريّة لهم وللمتعلّمين وللمجتمع بصفة عامة، لأنّه يرقى بالمعلّم ويضمن له مستوى علميا لا بأس به، وهذا ما يدفع المعلّم للعمل المتواصل بمهارات خاصّة، وينبثق منه الشعور العميق بالمسؤوليّة نحو طلب العلم. إذ يرى رابح تركي "أنّ المعلّم هو حجر الزّاوية في العمليّة التّعليمية، وعليه يتوقّف نجاحها أو فشلها، وتربية المعلّم قبل المتعلّم، وبعبارة أخرى، نجاح التّعليم يتوقف إلى حد كبير إلى إعداد المعلّمين إعدادًا علميًا ومهنيًا متينًا، نظرًا لأهمية التّكوين في تحقيق التّكيف المهني للمعلم، ذلك أنّ كلّ الجهود التّي تبذل للارتفاع بمستوى التّعليم لا يمكن أن تثمر إلاّ إذا ارتفع مستوى المعلّم مهنيًا وعلميًا... وأصبح لديه شعور بالواجب وروح الإخلاص والقدرة على أداء عمله التّربوي على الوجه الأفضل"[1].

وعليه نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة الحاصلين على شهادات جامعيّة يودّون في تكوين بيداغوجي يتماشى والتّصورات الحاصلة في المجتمع الجزائري، باستثناء البعض من المعلّمات اللوّاتي لا يرغبن في التّكوين، وقد يرجع ذلك لكون هذه الفئة الإناث أغلبهن ربّات بيوت، ولهنّ مشاغلهنّ الخاصّة مع تربيّة الأطفال والأشغال المنزليّة. وكما نعلم أنّ هذه المهنة مفضّلة لدى الإناث في المجتمع الجزائري، ويرجع ذلك خاصّة للتوقيت المساعد والعطل، أمّا البعض الآخر من المعلّمات يرفضن هذا التّكوين أثناء الخدمة لأنهنّ يرون أنّه يتطلب جهدا كبيرا ووقت فراغ وهو ليس بشيء سهل.

فلا يمكننا الإنكار أنّ مستوى تأهيل المعلّمين يظل ضعيفا وهذا بسبب: تكوين أكاديمي ضعيف، وغياب موارد بشرية من شأنها التّكفل بالتّعداد المتزايد للمتعلّمين، ممّا أجبر القطاع التّربوي على اللّجوء إلى توظيف أساتذة بشكل وفير دون أن يتمتعوا بمستوى تأهيل عادل، وتمّ

** للمزيد من المعلومات على أسس إعداد البرنامج التكويني أثناء الخدمة، راجع عنصر تكوين الأساتذة بالجزائر – ملاحظات واستنتاجات، ص .

1- رابح (تركي)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب ط، 1990، ص 420.

تكوينهم في آجال جد قصيرة تكوينا بيداغوجيا غير كاف بسبب توظيف حاملي الشّهادات وغيرهم ممّن ليست له أيّ شهادة، ثمّ تعيينهم مباشرة في سلك التّعليم دون تكوين بيداغوجي مسبق، قلّة فعاليّة عمليات تجديد المعارف وتحسين المستوى لأنّها لم تركّز على ضبط النقائص ذات الطّابع العلمي والنّفسي والبيداغوجي والمهني لكلّ فئة من فئات سلك التّعليم.

إنّ عمليّة التّكوين لم تخضع لمقاييس وشروط علميّة وموضوعيّة، وهذا بسبب التّوظيف المباشر دون تلقّي تكوين أوّلي، وهذا ما سنلاحظه في الجدول التالي، أن أصحاب الكفاءات الجامعية والتّي قدرت نسبتها بـ 67,65% لم تتلقّ أي تكوين قبل ممارسة المهنة، عكس أصحاب الكفاءات المهنيّة الذّين مارسوا المهنة لمدة طويلة تزيد أحيانا عن ثلاثين سنة، والذّين كانوا معتمدين في مهنتهم على عاملي التّكوين الذّاتي والأكاديمي والخبرة الميدانية، ويرونه كتكوين أوّلي جائز لتنشئة الأجيال ويمكنهم من أدائهم لمهنتهم التّربويّة.

جدول رقم (11): علاقة المستوى التّعليمي بمدى استفادة المعلّمين من تكوين أولي للتّدريس بالمدرسة الابتدائية

المستوى التّعليمي / التعليل / الاستفادة		ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
نعم	المنهج الوزاري	–	–	01 %8,33	–	01 %2,94
	ورشات تكوينية	01 %50	01 %100	08 %66,67	–	10 %29,41
المجموع الجزئي لـ "نعم"		01 %100	01 %100	09 %100	–	11 %32,35
لا		01 %50	–	03 %25	19 %100	23 %67,65
المجموع		**02 %100**	**01 %100**	**12 %100**	**19 %100**	**34 %100**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ الاتجاه العام يميل إلى أنّ أغلبية الأساتذة لم يستفيدوا من تكوين أوّلي قبل ممارسة المهنة بنسبة قدّرت بـ 67,65%، مما يبيّن حاجاتهم إلى تكوين أثناء الخدمة لتحسين مستواهم وزيادة مردودهم التّربوي، وهذا ما سنلاحظه لاحقا أثناء تحليلنا للمعطيات الميدانية. في حين نجد نسبة 32,35% من أفراد العيّنة استفادوا من التّكوين الأولي ومعظمهم بصفة معلمين.

4-1 الوضعيّة الاجتماعيّة المعنويّة:

إن مهنة التّعليم شريفة ومقدّسة أولتها كلّ الشّعوب عبر العصور والأزمنة المكانة اللائقة بها، وإذا تأملنا المكانة التّي تحتلها هذه المهنة في المجتمع الجزائري وقارناها بمكانتها في البلدان الأخرى، يتجلّى لنا بوضوح مدى الاختلاف الكبير بينهما، بحيث نجدها في البلدان المتقدّمة تصنّف على رأس المهن، ونجد من يمارسها يتمتّع بالتّقدير والاهتمام والاحترام.

فمكانة المهنة في المجتمع لها أهميّة كبرى، فكلّما كانت المهنة عالية في نظر المجتمع، كلما استقطبت خير العناصر وأكفئها وجلبت لمن يمارسها التّقدير والاحترام والعكس صحيح.

فالمعلّم عندما يشعر أنّه في مجتمعه محلّ تبجيل واحترام، يدفعه هذا الشّعور إلى صنع المعجزات، أمّا إذا شعر بالتّهميش وعدم العناية به، فإنّه يعيش صراعات نفسية يترتّب عنها تحطّم الجانب المعنوي له وهذا ما لاحظناه عند البعض من المبحوثات اللّواتي صنفن في حيز أو مصطلح **آلين للزوال** *.

إن اختيار المرء لمهنته أمر على جانب كبير من الأهميّة، والمهنة ميدان هام في حياة الإنسان، إذ تضيف عليه شعور بقيمته الاجتماعية والمهنية، والمهنة التّي لا تتفق وميول الإنسان مصير الفرد فيها الفشل.

فاختيار الأستاذ لمهنته يحتاج إلى تفكير دقيق ودراسة وافية، ذلك أنّ اختيار المدرّس الصّالح من أهمّ الأمور وأخطرها بالنسبة للأجيال القادمة، وتنشئتها تنشئة صالحة. ونجاح المدرسة يتوقف على نجاح أساتذتها، فالمدرسة التّي تود أن تكون صالحة يجب أن تقوم على اصطفاء ذوي الكفاءات الممتازة.

فمهنة التّعليم مهنة نبيلة لا يستطيع أن يقوم بها إلاّ من آمن بها، وأحبّها وأخلص لها وضحّى في سبيلها، وللإشارة هذا ما استنتجناه من خلال قراءتنا السّوسيولوجيّة للجدول اللاّحق لدوافع الالتحاق بمهنة التّعليم، حيث رأينا أنّ أغلبيتهم التحقوا بمهنة التّعليم عن حب

* ذكر هذا المصطلح في المادة رقم 39 بالمرسوم التنفيذي رقم 08-315.

واقتناع بنسبة 75%، بينما نجد عكس ذلك فئة من المعلّمين التحقوا بمهنة التّعليم صدفة كونها مفروضة عليهم، وهناك من التحق بها لأنّها مهنة موروثة سواءً في العائلة أو المحيط الاجتماعي الذّي هو فيه "وتظهر أيضا في مجتمعنا كمهنة نسائية مفضلة"[1].

إنّ ما نلاحظه حاليا أنّ التّعليم أو مهنة التّعليم فقدت مكانتها بين الوظائف الأخرى، لذا نجد أنّ المعلّم[*] له دخل ضعيف وهذا مقارنة بالوظائف الأخرى، وهذه من أهمّ المشاكل التّي تعانيها مهنة التّعليم حاليا فقدان مكانتها وقيمتها، والتّي لها علاقة كبيرة بمكانة المعلّم، أي ينعكس سلبا على وضعيّته واعتباره الاجتماعي فقيمة المعلّم قديما ليست كأستاذ اليوم.

نجد أن أغلب المتعلّمين يشكون من التّعب اليومي ومن المشاكل الموجودة داخل القسم من الاكتظاظ المتعلّمين الذّي يعرقل عملهم، وغياب الوسائل التّعليمية اللازمة، والمشاكل التّي يواجهونها بسبب تحضير المذكّرات وتصحيح الفروض...الخ، كلّ هذا يؤثر سلبا على المعلّم. والمتفق عليه هو أن المجتمع أهان المعلّم وجعله بين الألسنة، وأي مشكل ينسب إليه باعتباره المسؤول عن المستوى التّعليمي للتلاميذ دون مراعاة الظّروف التي يعمل فيها والمكانة الاجتماعيّة الموضوع فيها.

فإصلاح المدرسة مُتوقف على ضرورة مراعاة هذا الجانب المعنوي، الذّي يفضّله المعلّم ينجح ويزيد من التّحصيل، وبفضله يفشل ويمّل ويصبح عنصر مبال تماما في عمله، فكرامة المعلّم وصيانة حقوقه وراحة باله، هم الأساس للقيام بعمله على أكمل وجه وبالتالي إصلاح المدرسة.

2- اتجاهات المعلّم نحو المهنة ودلالتها الاجتماعية:

هناك دوافع عديدة تدفع المعلّم ليلتحق بمهنة التّعليم منها[2]:

2-1 أنّ التّعليم يُلبي اهتماماته الخاصة، فيجد في ممارسته لهذه المهنة رغبته المنشودة.

1- **عبد القادر (**جغلول**)**، **المرأة الجزائرية**، دار الحداثة للطباعة، بيروت، 1983، ص 97.

* المعلم الذي صنف في صنف العاشر.

2- **سعيدة (**لونيس**)**، اتجاهات معلّمي المرحلة الابتدائية الطّور I وII نحو مهنة التعليم، **رسالة ماجستير**، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2004، ص ص.59-60.

2-2 الدّافع المادي باعتبار التّدريس مصدر رزق لمعاشه.

3-2 قلّة فرص العمل في وظائف أخرى، وفي هذا الصّدد يقول صالح عبد العزيز "نحن نرى الكثير من المقدمين على مهنة التّدريس لا يدفعهم سوى السّعي إلى عمل، فلو فتح لهم باب آخر لتركوا عملهم هذا غير ناظرين إليه".

4-2 لقد دخلت النّساء ميدان التّدريس في الوقت الحاضر، وعلى مدى واسع إذ أنّهن يزاولن مهنة التّعليم لأنها تتّفق وطبيعة المرأة أكثر من غيرها من المهن وبخاصة في مراحل التّعليم الأولى، وقد يكون ميدان التّعليم هو المجال المفتوح الوحيد أمامها للعمل، لتغطية تكاليف الحياة وبخاصة في الوقت الحاضر، نظرا لازدياد عبء نفقات الأسرة.

5-2 إنّ اختيار هذه المهنة قد يكون وراءه دوافع لا شعورية، وهذا ما أكّده جورج موكو (G. Mauco) في قوله: "إن اختيار المهنة غالبا ما يكون وراءه رغبات لا شعورية للمعلّمين، فهذا أصبح معلّما كي يبقى في عالم الطّفولة، هروبا من واقع الكبار، والآخر يبحث عن تأكيد ذاته بطريقة سهلة، والآخر خاضع للميول الجنسيّة المثليّة اللاّشعورية، والبعض الآخر لرغبته للعب دور الأبوة والآخرون لرغبة تعويض الحقد الأخوي المكبوت، فكلّ هذه المشاعر تحدّد اتجاههم نحو الأطفال".

جدول رقم (12): توزيع أفراد العينة حسب دوافع اختيار المهنة

دوافع اختيار المهنة	التكرار	النسبة %
مجرد صدفة	05	%13,88
الميل إلى التّعليم	25	%75
الحاجة إلى العمل	04	%11,11
المجموع	**34**	**%100**

من خلال الجدول الموضّح أعلاه، يتّضح لنا أن أكبر نسبة 75% تتمثّل في فئة الأساتذة والمعلّمين الذّين التحقوا بالتّعليم بدافع الميل إلى التّعليم، تليها نسبة 13,88% الذّين

التحقوا بالتّعليم مجرد صدفة، وفي الأخير نجد فئة الأساتذة والمعلّمين الذّين التحقوا بالتّعليم بدافع الحاجة إلى العمل بنسبة قدرت بـ 11,11%.

نستنتج أنّ أغلبيّة العيّنة التحقت بالتّعليم كمهنة بسبب الميل إلى التّعليم، وحبّ الطّفل والشّعور بالقيم والرّسالة التّي تقع على المربي ووعيه بالمسؤولية التّي يتحملها تجاه الطفل، وتجاه المجتمع الذّي يوكل أمره إليه، وتجاه الإنسانية التي تطالب به عضو من أعضائها. فالشرط الأول ليكون المرء مربّيا صالحا، هو محبّة الأطفال ثم أن يجعل الطّفل يشارك شيئا فشيئا في جملة القيم التّي يُكوّن فيها في المرحلة الأولى، طراز معيشة الجماعة التّي يحيا بينها، وفي المرحلة الثانية تراثها القومي، وفي المرحلة الثّالثة الخير المشترك للحضارة الإنسانيّة، والمربّي حين يختار مهنته يقوم في الواقع بأن يهب نفسه كاملة، وكلّ أتعابه وكل همومه يكون محورها الأطفال.

3- تكوين الأساتذة بالجزائر (ملاحظات واستنتاجات):

يعاني نظام تكوين الأساتذة في الجزائر من غياب إطار فكري مرجعي، يستند إليه سواء أثناء إعداد محتوى برامج التّكوين أو من حيث إتّباع نظام تكويني متعارف عليه في الأنظمة التّربويّة العالمية.

فعند فحصنا لمحتويات برامج تكوين الأساتذة في مختلف الدّول، نجد الاهتمام منصبا على مختلف الجوانب، ولا يقتصر على الإعداد الأكاديمي التّخصصي كما هو الحال في الجزائر، حيث نجد نصيب الإعداد التّربوي لا يتجاوز في أحسن الحالات 20%، مما يؤثر سلبا على الكفاءة المهنية للأستاذ خاصة في مجال طرائق التّدريس وإستراتيجيات إدارة وضبط الفصل المدرسي، وكيفيات التّعامل مع السّلوكات اللاّسوية للتّلاميذ خاصّة في سنّ المراهقة.

كذلك نلاحظ عدم الاهتمام بالتّكوين الثّقافي للأستاذ خاصّة في مجال التّحكم في اللّغات الأجنبيّة، وكذلك في مجال التّشريع والقانون والإعلام والاتّصال والإعلام الآلي، الذّي أصبح أكثر أهمية في حياة الفرد بصفة عامّة والموظفين بصفة خاصّة.

ومن حيث نظم الإعداد نلاحظ أنّ الجزائر كانت تتبنّى النّظام التّكاملي سابقا، أي الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة مباشرة بعد البكالوريا لمزاولة تكوين متخصّص كأستاذ مع غياب كلّي للإعداد التتّابعي الذّي تتبناه مختلف الدّول ومنها الدّولة العربية، رغم أن الهيئات المسؤولة عن التّعليم في الجزائر قامت بتوظيف أعدادا كبيرة من خريجي الجامعات من مختلف التّخصصات والشّهادات دون تكوين مسبق. لهذا تبنّت في الآونة الأخيرة الإعداد التّتابعي خاص بخريجي الجامعة الذّين يلتحقون بمهنة التّعليم، ويدوم سنة واحدة يتلقى فيها الطّالب الأستاذ مواد مختلفة تخصّ الجانب الأكاديمي والتّربوي والثّقافي تؤهّله فيما بعد لممارسة مهنة التّعليم.

1-3 لمحة تاريخيّة عن التّكوين في الجزائر:

وقد قسمت النّشرة الرّسمية للتّكوين في الجزائر إلى ست مراحل[1]:

المرحلة الأولى: 1962–1970: تطبيق سياسة التّعليم الابتدائي للجميع.

المرحلة الثّانية: 1970–1980: إقامة جهاز التّكوين.

المرحلة الثّالثة: 1980–1990: المدرسة الأساسيّة للجميع.

المرحلة الرّابعة: 1990–1997: إسناد التّكوين للمدارس العليا والجامعات وإصدار النّصوص الخاصّة لذلك.

المرحلة الخامسة: 1998–2004: تنظيم التّكوين أثناء الخدمة.

المرحلة السّادسة: 2005 إلى اليوم النّظام الجديد في إطار الإصلاح.

المرحلة الأولى: 1962–1970: تتميّز هذه المرحلة بتوظيف عدد كبير من المعلّمين محدودي المستوى والشّهادة، حيث كان أغلبهم برتبة ممرّن Moniteur بمستوى الشّهادات

1– وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ج ½، عدد خاص ديسمبر 2005، ص. 16–17.

الابتدائيّة (C.E.P)، أو مساعدين Instructeurs يمتلكون شهادة نهاية الحلقة الأولى (B.E.P.C) من الشّهادة الأساسية (B.E) [1].

المرحلة الثّانية: 1970–1979: شهدت نهاية المرحلة السّابقة وضع المنطلقات الكبرى للسّياسة التّربويّة في الجزائر وهي ديمقراطيّة التّعليم، والتعريب والجزأرة والاتّجاه العلمي والتّكنولوجي، كما بدأ انتشار المعاهد التّكنولوجية لتكوين إضافي للمتعلّمين.

المرحلة الثّالثة: 1980–1990: تتميّز هذه المرحلة – التّكوين بالمراسلة وفي مراكز التّكوين الثّقافي والمهني، تمّ الانتقال إلى الورشات الثّقافية الصيفيّة لترقية أكبر عدد ممكن من الممرّنين والمساعدين، وكذلك تكوين المعلّمين في مواد أساسيّة أو جديدة.

المرحلة الرّابعة: 1990–1997: تتميّز هذه المرحلة لعودة التّكوين أثناء الخدمة إلى المعاهد التّكنولوجية للتّربية سواء عن طريق الانتداب بالنّسبة للمساعدين، أو إقامة دورات تكوينية فيها عن طريق نظام السّداسيات.

المرحلة الخامسة: 1998–2004: تميّزت هذه الفترة بالتّوقف النّهائي للتّكوين الأولي، ومحاولة تنظيم التّكوين أثناء الخدمة وإسناد المهمة إلى الجامعات والمدارس العليا للأساتذة، وتجسدت في وضع جهاز مؤقت وجهاز دائم للمعلّمين، فالأول خاص بالمساعدين والثّاني بالمدرسين (معلمي المدارس الأساسية).

المرحلة السّادسة: 2005 إلى اليوم[2]: اتّخذ تكوين المعلّمين أثناء الخدمة بداية من العام الدّراسي 2006/2005 شكلا آخر مختلف في مضمونه وأهدافه ووسائله عن الصّيغ السّابقة، حيث يتمّ التّكفل به من طرف مؤسّسات وضعت لهذا الغرض، وهي المعاهد الخاصّة بتكوين المعلّمين ورفع مستواهم، كما أنّ مدّة التّكوين تكون خطة طويلة الأمد تمتدّ طيلة 10 سنوات من 2005 إلى 2015 الهدف منها إيصال المعلّمين ذوي خبرة إلى مستوى

1- **Tahar** (Chami), La formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation, **Revue Savoirs psychologiques**, édition du Laboratoire Education – Formation – Travail, Université d'Alger, N°1, 2007-2008, pp. 12-13.

2– جمال غاوي، مرجع سابق، بالتصرف، ص. 165–177.

شهادات جامعيّة، واليوم حتّى الجامعيين ملزمين بهذا التّكوين أثناء الخدمة لمدة سنة وهذا ما وضعناه سابقا في تحليل الجداول.

2-3 تكوين المعلّمين أثناء الخدمة:

لا ينتهي إعداد المعلّم بمجرد تخرّجه من المعهد والمدرسة العليا للتّكوين، إنّما لابدّ أن يكمل هذا الإعداد أثناء قيامه بعمله كمعلّم، طالما يقوم بهذا العمل طيلة حياته المهنيّة.

"وإعداد المعلّم قبل التحاقه بالممارسة الفعلية لمهنة التّدريس ليس إلاّ حلقة من سلسلة إعداد وتدريب طويلة ومستمرّة أثناء حياته المهنيّة، ولا يعني الإعداد الجيّد قبل الخدمة ضرورة النّجاح المهني لسنوات طويلة، وإنّما لابدّ أن يتّبع الإعداد الجيد تدريب مستمرّ لتلبية المتغيّرات المجتمعيّة والمهنيّة والتّربويّة في مستقبل حياة المعلّم، ويجب أن يفهم إعداد المعلّم على أنّه مشروع طويل الأمد يبدأ بالتّدريب قبل الخدمة في مستوى قبل التّخرج ويستمرّ بالتّدريب أثناء الخدمة... ويمكن أن يتطلّع معلّمو الغد إلى وقت يمتدّ عبر حياتهم للنّمو والتّطور والتّعلم كي يصبحوا ذوي فاعلية كما يصبحوا قادرين على مسايرة العصر"[1].

ويقصد بالتّدريب أثناء الخدمة للمعلّمين "كلّ البرامج المنظّمة والمخطّطة لها، والتّي تُمكّن المعلّمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثّقافية والمهنيّة والتّخصصيّة وكل ما من شأنه رفع مستوى عمليّة التّعليم وزيادة طاقات المعلّمين الإنتاجيّة"[2].

ويعتبر إعداد المعلّمين أثناء الخدمة مطلبا وضرورة تفرضها عوامل وأسس منها[3]:

1. إنّ المعلّم يحتاج مساعدة أثناء عمله للحصول على معرفة جديدة، واكتساب ممارسات جديدة.

2. تعويض النّقص أو عدم الكفاءة ممّا قد يكون قد حدث أثناء إعداده، من هنا يستمرّ التّدريب أثناء الإعداد في صورة التّدريب أثناء الخدمة.

1- **روبرت** (ريشي)، **التخطيط للتّدريس**، تر: محمد أمين المغتمي وآخرون، دار المريخ، الرياض، ب ط، 1967، ص 69.

2- **نازلي** (صالح وآخرون)، **مهنة التّعليم**، دار الشعب، القاهرة، 1988، ص 95.

3- **عبد القادر** (إبراهيم)، الصورة الثّابتة في التدريس، **مجلّة المعلم الجديد**، المجلد 1، بغداد، 1988، ص 34.

3. تخضع المقررات الدّراسيّة في المجالات المختلفة لعمليات تطوير مستمرّة، تحتاج إلى متابعة من المعلّمين حيث أنّهم قائمون على تطبيقها وتنفيذها.

4. ظهور مفاهيم جديدة كالتّعليم المستمر أو التّعليم طوال الحياة، أدّى إلى تعزيز برامج التّدريب أثناء الخدمة وتوجيه سياستها والتّسليم بأنّ عمليّة إعداد وتدريب المعلّم عمليّة مستمرّة.

ويمكن تحديد الأهداف العامة لبرامج التّدريب للمعلّم أثناء الخدمة فيما يلي[1]:

1. رفع مستوى أداء المعلّمين في المادّة والطّريقة، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التّعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتّجديد.

2. زيادة إلمام المدرّسين بالطّريقة والأساليب الحديثة في التّدريس والتّعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التّخصصات العلميّة.

3. تبصير المعلّمين بمشكلات النّظام التّعليمي القائم، ووسائل حلّها وتعريفهم بدورهم ومسؤوليتهم في ذلك.

أمّا بالنّسبة للأنشطة المستخدمة في التّدريب أثناء الخدمة للمعلّمين فهي عديدة متنوّعة، وتشمل الدّورات القصيرة والطّويلة في المعاهد والجامعات والمدارس الابتدائيّة، والدّروس النّموذجية في شتى الموضوعات، وكذلك النّدوات التّربويّة المبنيّة على المناقشات والحوار والورشات والمحاضرات العامة.

3-3 دور المعلّم في الإصلاحات الأخيرة في الجزائر:

لم يعد المعلّم في المقاربة الجديدة ممثلا في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلّم، فقد بينت الدراسة والأبحاث التّربويّة أن المتعلّم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصوّرات وقدرات أوليّة، وما على المعلّم إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة، ليتمكن المتعلّم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه، بوضعه في وضعيّات مشكلة لها دلالة في حياته اليوميّة وواقعه المعاش على أن تكون مرتبطة بمكتسباته وقدراته، وعندما يدرك المتعلّم الدلالة المعنويّة لما يتعلّم في حلّ مشاكله اليوميّة

1- نازلي، مرجع سابق، ص 60.

يبذل طاقته ويجنّد معارفه وموارده ويوظف قدراته العقليّة في العلم، والتّكيف مع المطالب المتغيّرة في قاعة الدّراسة وخارجها، وهذا ما يسعى إليه التّعليم بالكفايات.

وللوصول إلى المسعى المذكور لابدّ من تغيير الممارسة البيداغوجيّة القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة، تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التّي تعطي أهميّة كبيرة لنشاطات المتعلّم، وتركز على قدراته الذّاتية في التّعليم.

وهذه المقاربة تستدعي تصوّرا جديدا لعلاقة المعلّم بالمتعلّم في أيّة مادة، يصغي إليه ويضعه دوما في وضعيّة للتّفكير والبحث وحلّ المشاكل يثير بها اهتمامه، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته، ولابّد أن يكون دور المعلّم بيداغوجيا مقتصرا على التّنشيط الفعّال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة، وتنويعها لتسهيل عمليّة التعلّم وللوصول إلى هذا المسعى، عليه أن يتفاعل مع تلامذته ويتعرف على خصائصهم النّفسية والاجتماعية[1].

فالمعلّم له دور فعال في تحضير التّلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم، كما يعمل على انتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق وضعيات تجعل التّلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته، وتقويم سيرورة إنجاز الأنشطة وبناء التّعلمات.

ولكي يتمتّع المعلّم بهذه الحرية يجب أن يكون ذا كفاءة عالية في المعارف البيداغوجيّة، وأن يكون قادرا على الإبداع، كما تتطلب هذه الطّريقة من المعلّم أن يؤدّي أدوارا تختلف عن الدّور التّقليدي المحصور في كونه محدّدا للمادّة الدّراسية، شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي منتقيا للوسائل التّعليمية، مُتّخذا للقرارات التّربويّة، وواضعا للاختبارات التّقويمية، فقد أصبح دوره مشرفا ومديرا وموجها ومرشدا ومُقيّما، فهو بهذه الطريقة يحاول أن يساعد الطّلاب ليكونوا معتمدين على أنفسهم نشطين"[2].

1- **نصر الدين** (جابر)، **رحيمة** (بن إسماعيل)، **جودة التّعلم داخل المنظومة التّربوية في ظلّ معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته**، منشورات مخبر المسألة التّربوية في الجزائر في ظل التّحديات الرّاهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد 5، 2009، ص. 349-366، بالتصرف.

2- **أمينة** (مساك)، **الإصلاح التّربوي والتّجديد البيداغوجي في الجزائر**، منشورات مخبر المسألة التّربوية في الجزائر، في ظل التّحديات الرّاهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد 5، 2009، ص. 367-383.

ومن بين المهام الأساسيّة للمعلّم نذكر [1]:

- يسهّل عمليّة التّعلم ويُحفّز على الجهد والابتكار.
- الانطلاق من وضعيات مستمدّة من محيط المتعلّم لإثارة انتباهه ولحفز اهتمامه.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال تقويم مجهوداته.
- المقدرة على إشراك المتعلّمين في تقييم كفاءاتهم عن طريق مناقشة الأهداف.
- جعل الطفل (المتعلّم) طرفا فاعلا في العمليّة التّربويّة.
- تنمية قدرات المتعلّم على التفكير المنطقي بتوخّي الاستدلال الاستنتاجي والاستدلال الاستقرائي، ويستعمل أفعال وألفاظ تدلّ على الحركة الإيجابية مثل: التصرّف، استغلال توظيف التّفكير المنطقي، التّفاعل، فهم الوضعيات.

وبهذا فإن المعلّم يقوم بدور الباحث في المناهج التّي تسمح بتحسين الكفاءات، المعارف والمنهجيات، التّصرفات ومواضع هؤلاء التّلاميذ في المجتمع، بالطّريقة التّي يتمسّكون فيها بقيم وأصالة مجتمعهم من خلال امتلاكهم لمكونّات تمكّنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم. فالمعلّم إذا هو موجه، مقيم ومسهّل لسيرورة التّلقين، ويتطلب منه اكتساب كفاءات ومهارات جديدة إضافة إلى الاتّجاهات التّقليدية في البحث عن المعارف العلميّة، التّربويّة والثّقافية، وتضم هذ الاتجاهات أيضا قدرة التّخاطب واستشارة الآخرين، وعدم فرض رأيه والقدرة على تقييم ونقد ذاته"[2].

4- الصّعوبات التّي يواجها المعلّم (الأستاذ) في الفعل والمدرسة:

يواجه المعلّمون بعض الصّعوبات التّي قد تكون عامّة، أو تختلف اختلاف المدارس ومنها:

4-1 اكتظاظ الأقسام: إن عدد التّلاميذ المقبول يسهل العمل التّربوي في القسم، إلاّ أنّ هذا الأمر يصعب عندما يكون عدد التّلاميذ كبيرا، حيث لا يؤثر على مردود التّلاميذ

1- **نورة** (بوعيشة)، الممارسات التّدريبية للمعلّمين في ضوء مقاربات التّدريس بالكفاءات، **رسالة ماجستير**، قسم علم النفس وعلوم التّربية، ورقلة، 2008، ص 219.

2- نفس المرجع، ص 95.

فحسب، بل حتّى على سلوك المعلّم عامة وصحتّه النّفسية خاصة، حيث يرهقه العمل ويجهده، "ففي الوقت الذّي يمكن فيه للمعلّم أن يعلّم صفا من عشرين أو خمسة وعشرين تلميذا، دون أن يعاني من الإجهاد المفرط فإنّه قد يعاني من بعض التّوتر، عندما يزيد عدد التّلاميذ وبالتّالي تزداد المهام والمسؤوليات الملقاة على المعلّم"[1].

ويضيف فيرميل منبّها من خطورة الاكتظاظ على الصّحة النّفسية للمعلّمين قائلا: "إنّ اكتظاظ الأقسام التّربويّة بالتّلاميذ يقتل البيداغوجيّة ويخلف العدوانيّة، نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكات وتصرّفات عدد كبير من التّلاميذ في آن واحد. كما أنّه عامل على كثرة الفوضى، وهذا الجوّ يُسبّب إرهاقا للمعلّم والمتعلّم على السّواء، كما أنّه يؤثّر سلبا على تحصيل التّلميذ، ويؤدّي هذا إلى الشّعور بالملل والفشل والإحباط"[2].

وتجدر الإشارة إلى أن الاكتظاظ يكون بسبب نقص المدارس في التّجمعات السّكنية الكبرى، أو نقص الإطار التّعليمي.

2-4 كثافة البرنامج الدّراسي: إنّ كثافة البرنامج الدّراسي تؤثّر سلبا على المعلّم، وتزيد من حالة توتره وارتباكه، لأنّه يجد نفسه مرتبطا بالعامل الزّمني فيكلّف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدّراسة، كلّ ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدّد، فيجد المعلّم نفسه أمام مشكلات تربويّة أخرى هي تعب المتعلّمين وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من الدّراسة أيضا.

"من أخطر المشكلات المتعلّقة بالنّشاط البيداغوجي، عدم اهتمام التّلميذ بالنّشاط والبرامج الدّراسية وإهمال الملحقات، وحتّى في كثير من الأحيان استدراك الدّروس التّي لم يحضروها، وهذا ما يؤثّر على المردود العام للتّلميذ"[3].

1- **جمال** (غاوي)، تكوين المعلّمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التّكوين عن بعد، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم النّفس وعلوم التّربية والأرطوفونيا، 2007-2008، ص 136.

2- نفس المرجع، ص 136.

3- **محمد** (زياد حمدان)، **تعديل سلوك التّلميذ والأطفال اليافعين في الأردن**، دار الزّينة الحديثة، عمان، ط1، 2000، ص 214.

وإذا كانت كثافة البرنامج مؤثّرة، فإنّ المحتوى لا يقل أهميّة، فقد يجد التّلاميذ صعوبة في الاستيعاب بسبب طبيعة المادّة ذاتها التّي تفوق مستوى التّلاميذ وليس في الطّريقة أو أسلوب التّدريس.

"ويرى البعض أنّ التّركيز على الأسلوب في عملية التّدريس، هو في حدّ ذاته تركيز بجانب الصوّاب، ذلك أنّ طبيعة المادّة التّي تعلّمها ومحتوى هذه المادة هو العامل الأهّم في عمليّة التّدريس وتفوق الأسلوب في أهميّتها"[1].

ويجد المعلّم نفسه أمام مشكل إنهاء البرنامج ولو على حساب المتعلّمين دون قناعة ذاتيّة منه، ممّا يولّد حالة من الضّجر والملل. وحتّى المشاكل الانضباطيّة داخل الصّف خاصّة في حال محدوديّة مستوى القسم؛ "كما أنّه قد تتجلّى العوامل التّربويّة في تباين الأفواج التّربويّة، مما يجعل المربّي يؤدّي مهمّته بطريقة عرجاء، فمسايرة المجتهدين وهم القلّة يجعل من ذوي المستوى الضعيف لا ينضبطون بسبب عدم الانشغال بالموضوع، واهتمامه بمن هو دون المتوسّط يجعل من المتفوّقين محلّ إضاعة الوقت، وبالتّالي تراهم يجنحون إلى الخروج عن نظام القسم"[2].

3-4 قلّة الوسائل التّعليميّة: صارت الوسائل التّعليمية اليوم، ضرورة من ضرورات التّعليم الحديث، وهي لا تتجزأ من المنهج الدراسي، يقول علي عثمان[3]: "فالوسائل التّعليمية ليست كما يتوهّم البعض شيئا إضافيا يساعد على الشّرح والتّوضيح، بل هي جزء لا يتجزّأ من عمليّة التّعليم، كما أنّ أهميّتها تكمن أيضا حسب حسن شحاتة في كونها تعمل على تعزيز الخبرة الإنسانية وتوجيهها نحو الهدف المنشود وحلّ المشكلات، كما تعمل على تحويل المعلّم من ملقّن للمعرفة إلى مشرف وموجّه للتّلاميذ. وأفضل الوسائل التعليميّة هي التّي تنبع من وسط الطّفل ومحيطه، حتى يتيسّر له الفهم ويدعّم مكتسباته العلميّة. ومن رواد الوسائل التّعليمية في عصرنا **أدغارديل Edgardale**.

1- **محمد** (عبد الرحيم عدس)، **المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال**، دار الفكر للطّباعة، عمان، ط1، 1992، ص 88.

2- جمال غاوي، مرجع سابق، ص 137.

3- جمال غاوي، نفس المرجع، ص. 138-139.

ومن أمثلة الوسائل التّعليمية السّبورة والصّور والملصقات والأفلام والأشرطة والمجسّمات والإذاعة المدرسيّة والكمبيوتر، والأقراص المضغوطة وحتّى الانترنت، دون أن ننسى الكتاب المدرسي، وفي بعض الأحيان تغيب الوسائل الضّرورية مثل الخرائط وصور المحادثة والكتاب المدرسي، لذا يتأثّر عمل الأستاذ بذلك ولا يحقق الأهداف المنتظرة.

إن هذه الوضعيات الاستثنائية كغياب الكتاب المدرسي والوسائل المذكورة آنفًا، ليست من مسؤولية المعلّم مع أنّه هو المتضرّر الأوّل مع تلاميذه. فكتابة النّصوص على السبورة، أو الرّسم، أو إملاء الملخصّات، كل هذا يبعث الملل في نفوس التّلاميذ (المتعلّمين) النّفور من التّعليم ظاهرة في الكثير من المؤسسات التّربويّة منتشر، والحضور للمدرسة يكون بضغط من الأسرة ولهذا يكره المتعلّم ما يقدم له من دروس.

4-4 ظروف العمل داخل المدرسة: إن ظروف العمل داخل المدرسة تؤثّر بشكل مباشر على أداء المعلّم، خاصة وعلى تكيّفه عامة وهذه الظروف هي:

1-4-4 حجرة الدّراسة: إنّ الشّروط المتوفّرة فيها كالطّاولات والمقاعد، ومكان السبّورة، والتّهوية، والتّدفئة، والإضاءة وحتّى نظافة القسم وموضعه، تؤثّر على عمل المعلّم، فقد تكون الإضاءة ضعيفة أو الطاولات قديمة تؤثّر على وضعيّة جلوس المتعلّمين، أو لا تمكنّهم من الكتابة السّليمة عليها، أو نقص التّدفئة، وحتى مكان المدرسة كوجودها أمام السّوق، محطة مسافرين، أو وسط يسوده الضّجيج، كلّ هذا يؤثّر على أداء العمل التّربوي.

2-4-4 ساحة المدرسة: يعتبر المرفق الذّي يجب أن يتساير مع طبيعة تلاميذ هذه المرحلة، سواء من حيث أرضيتها التّي لا يجب أن تشكّل خطرا عليهم، أو التّزيين من طرف التّلاميذ لجدرانها برسومات جذّابة تنمّي فيهم الحسّ الفنّي والجمالي، وحتّى المساحات الخضراء التّي تكون نتائج أعمال المتعلّمين والجانب المخصّص للرّياضة منها.

إذا وجد المتعلّمين هذه الظروف تلبي حاجاتهم، فإنّها تكون مكانا ملائما لتجديد نشاطهم، أمّا في حال وجود ساحة ضيّقة فإنّها لا تسمح للمتعلّمين بالتّعبير عن ذواتهم باللّعب، وبالتّالي يكتبون تلك الطاقة لتفرّغ داخل القسم، سواء باللا انضباط أو الحركة

المفرطة، أو الملل، مما ينعكس على أداء المعلّم ذاته وعمله، لأنّ تلميذ هذه المرحلة لابدّ له من نشاطات مختلفة تتماشى مع خصائصه، وتجدد له طاقاته باستمرار.

3-4-4 المكتبة المدرسيّة: "ينبغي أن يكون وجود المكتبة جزءا من وجود المدرسة ذاتها، ذلك أنّها تمدّ جميع نشاطات المدرسة بالتّغذية الفكريّة المستمرّة، من خلال مواردها التّربويّة المختلفة، ويعني ذلك رفض المفهوم السّائد للمكتبة المدرسية باعتباره مكانا ثانويا"[1].

والمدرسة التّي لا توفر هذا المرفق تحرم المعلّمين من مورد فكري مهم، بحيث يطّلعون على ما يكتب في مجال العلم والمعرفة، وبالتّالي يجددون معلوماتهم العلمية.

وللإشارة فإنّ المكتبة المدرسيّة قد تكون موجودة لكن سوء استغلالها وإدراكها، أو عدم الوعي بأهميتها يحولها إلى هيكل بلا روح.

4-4-4 قاعة المعلّمين: إنّ هذا المرفق يساعد المعلّمين في تحضير دروسهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم والتّرويح والاستراحة من عناء عملهم في ساعات الفراغ، كما هي مكان للاجتماع يوفّر على مدير المدرسة البحث عن معلّميه عند الحاجة في أماكن متفرقة، وقد يظنّ بعض المديرين أحيانا، أنّ هذه القاعة غير ضروريّة وبإمكان المدرّس استغلال حجرة فارغة، أو مكان في الإدارة. وقد تعمد بعض الإدارات المدرسيّة المستبدة إلى حرمان المعلّمين من أجل التّحكم فيهم، وخوفا من ردود أفعالهم حول الأوضاع غير الموضوعيّة.

5-4-4 المطعم المدرسي: المعلّمون يعملون أغلب أيام الأسبوع صباحا ومساءً، وبالتّالي وجود هذا المرفق اليوم ضرورة سواء للتّلاميذ أو لهم، لأنّه يسمح للجميع بأخذ وجبة غذائية كاملة، يجدّدون من خلالها نشاطهم وحيويتهم، وتوفّر عليهم عناء التّنقل، وبالتّالي التّقليل من الجهد البدني المرهق. ولابدّ من توفير هذا المرفق بتظافر جهود السلطات المحليّة وكذا جمعيات أولياء التّلاميذ خدمة للعملية التّربويّة.

1- **بن عبد الله** (سلطان)، **المدرسة في تحقيق أهداف المنهج الدولي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2000، ص 32.

III. واقع المجتمع الجزائري والطفل:

1- الأسرة الجزائريّة أمام تغير المجتمع الجزائري:

لقد تعرضت الأسرة الجزائريّة بعد الاستقلال إلى تغيّرات اقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة، جعلت الأسرة الجزائريّة تتغيّر في بنيتها وحجمها، فنمط الأسرة الذّي كان سائدا في الجزائر خلال فترة الاستعمار هو النّمط التّقليدي، إذ أشارت الكثير من الدّراسات التّي أجريت حول الأسرة الجزائريّة، بأنّها تلك الأسرة الكبيرة الواسعة التّي تجمع عدّة أسر زواجية في دار واحدة، كما أنّ الأسرة الجزائريّة: "أسرة أبوية إذ ينتسب الأبناء إلى أبيهم وداخل هذه الأسرة تكون السّلطة للأب، فهو الذّي يسيّر أمور العائلة وله مرتبة خاصة تسمح له بالحفاظ، – وغالبا بواسطة نظام محكم – على تماسك الجماعة المنزلية"[1].

الأسرة تأثرت في الوقت الرّاهن وواجهت تحديات، فتغيرت مهامها ووظائفها وعلاقة أفرادها بعضهم البعض نتيجة عوامل عدّة أهمها "التّقدم التّكنولوجي والصّناعي وسرعة الاتّصالات، والتفجر المعرفي، والثورات الفكريّة والاجتماعيّة"[2]. بالإضافة إلى خروج المرأة للعمل واعتمادها في تربيّة الأبناء أصبح موكل إلى دور المؤسّسات التحضيريّة كالمدارس القرآنية، ورياض الأطفال والأقسام التّحضيرية...الخ.

يُحدث التّغير الاجتماعي أثرا في قدرة الأسرة على القيام بوظائفها المتمثّلة في إنجاب الأطفال وتربيتهم للاشتراك في حياة المجتمع والعمل على استمراره وتقدمه، فقد قامت المؤسسات الاقتصاديّة والثقافيّة وغيرها التّي ظهرت في المجتمع نتيجة لظروف التغيّر والتّطور، وشاركت الأسرة في وظائفها، فانتشار المدارس والمساجد ورياض الأطفال والأندية أخذ الكثير من الاختصاصات الأسرية وقام بها نيابة عنها، وهكذا نجد أن قيام الأسرة بوظائفها قد تأثر بالتغيّر الاجتماعي، وإذا كانت وظيفة الأسرة في تربية الطفل قد اهتزت

1– **مصطفى** (بوتفنوشت)، **العائلة الجزائرية**، ترجمة دمري أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص 84.

2– **محمد إبراهيم** (السفاسقة)، **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2003، ص 166.

بسبب هذا التّغير والتّطور ومشاركة المؤسّسات كوسائط تربوية للأسرة في وظيفتها التّربويّة، إلاّ أنّ الأسرة بحكم طبيعتها مازالت تلعب الدّور الأساسي في تربية الطفل، لذلك فإن تحسين ثقافة الأسرة وتطويرها بجوانبها الماديّة والمعنوية أمر لازم لتحسين تربية الطفل. كذلك فإنّ العمل على زيادة ترابط الأسرة بالمدرسة وغيرها من وسائط التّربية في المجتمع أمر تقتضيه مصلحة الفرد والمجتمع.

وهناك ظاهرة واضحة جاءت نتيجة التّغير والتّطور الاجتماعي الثّقافي وهي الصراع بين القديم والجديد، وظهور اضطرابات تربوية سواء على المستوى الأسري أو المستوى المدرسي، ذلك أن التربية في كل من الأسرة والمدرسة لم تعد قادرة على مسايرة حركة التّغير فانعزلت باتجاهاتها وقيمها وأساليبها عن الحياة الجديدة المتطوّرة، فكان على التّربية الصّحيحة أن تتكيّف مع مقتضيات حياة العصر قدر الاستطاعة، كما أنّ التّربية المنزليّة والمدرسيّة من خلال تعاونهما تساهم في تهيئة المواقف التّعليمية، وتقديم وتنمية الوعي الإنتاجي لإيجاد التّوازن مع زيادة الوعي الاستهلاكي لدى الأفراد.

2- المؤسّسة التّحضيريّة (ما قبل المدرسة) مظهر من مظاهر التّغير الاجتماعي:

لقد كانت الرّعاية بتربية الأطفال لا تقتصر على الوالدين فقط، وإنّما يقوم بها كل أفراد العائلة كالجدّ والجدّة والأعمام والأخوال، وبعد الاستقلال ظهرت تغيّرات وتطوّرات في المجتمع الجزائري وخاصّة خروج المرأة للعمل وتشتّت العائلة الممتدة نوعا ما، فأصبح اعتماد الأمّ في تربيّة أبنائها على الحاضنات أو الجيران أو الخادمات ممّا سبّب الكثير من المشكلات لدى الأم العاملة ولأطفالها.

ومن مظاهر هذا التّغير قيام الشّركات الكبرى العموميّة مثل سونلغاز وسوناطراك بفتح دور الحضانة ورياض الأطفال. "كما أتاحت الدّولة للخواص فتح روضات وذلك عند إصدارها لمنشور تنفيذي في سنة 1992 من وزارة الخدمات الاجتماعيّة"[1]. وقد تضاعفت

1- **Nouri**a (Benghabrit Remaoun), **Le préscolaire en Algérie : Etat des lieux et perspectives**, éditions CRASC, Oran, Algérie, 2005, p 12.

هذه الرّوضات الخاصّة من التّسعينات، وكانت تديرها غالبا النّساء لأنّها ميدان مخصّص لتربيّة الأطفال، فالتّوجه الأكبر للأولياء نحو الرّوضات راجع لما تقدّمه من دوافع مساعدة وما توفّره من تعلّم وترفيه وكذا توظيفها لمربيّات مختصات في هذا المجال، فالعائلات تأمل أن تحقّق من خلال أبنائها طريقة عيش أفضل فهي تطمح أن تتابعهم دراسيا بدءًا من مرحلة التّحضيري"[1].

ففي نظر الأولياء المؤسّسة التّحضيرية ما قبل المدرسة هي التّي تضمن لأبنائهم تحصيلا دراسيا جيد في المدرسة، فهي تمهدهم لها لذا لم يقتصر هذا التّوجه على الأمّهات العاملات، وإنّما حتّى على اللّواتي يمكثن في البيت، لأنّ المنزل في نظرهن لا يوفّر للأطفال التّعليم اللاّئق، لذا نرى الأولياء يصرفون مبالغ باهظة لإلحاق أبنائهم برياض الأطفال تقدر بـ: 5000دج على الأقلّ شهريا، وإضافة إلى هذا اختيارهم لأحسن الرّوضات حتّى وإن كانت بعيدة عن المنزل فهم يتحمّلون مسؤوليّة ذلك من أجل تحقيق هدف واحد ألا وهو ضمان أحسن تربية وأحسن رعاية وتحصيل للطفل وهذا كلّه من أجل تهيئته للمدرسة.

كما نرى البعض من الأولياء أيضا يلحقون أبنائهم في المدارس القرآنية، لما تحتويه من برنامج ثري وتهيئهم للمرحلة المقبلة، بالإضافة إلى حفظ القرآن وفضل[*] تعلمه وتعليمه للطّفل واكتسابه منزلة رفيعة في المجتمع، وهذا على حسب قول أحد الأولياء "إنّه يأخذ ابنه للمدرسة القرآنية من أجل تحضيره نفسيا واجتماعيا وتربويا للمرحلة المقبلة (المدرسة)، واكتسابه أجر ابنه لحفظ القرآن استنادًا لقول الرّسول (ص): "خيركم من تعلّم القرآن وعلّمه". ويقول الرّسول (ص):

1- Nouria (Benghabrit Remaoun), Ibid, p 35.

* للمزيد من المعلومات أنظر: **خير الدين** (خوجة)، **فضل القرآن الكريم وأثره في حفظ اللغة العربية وإثرائها**، جامعة قطر، ب ط، 2012.

أحمد (حسين بافوزي)، **أثر القرآن الكريم في اللغة العربية**، دار المعارف، مصر، د ط، د س، دراسة استقرائية تحليلية، لهجات العرب في القرآن الكريم.

أحمد (بن عبد الله الفريح)، التنشئة القرآنية وأثرها على الفرد، "**مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها**"، ج19، ع41، 1428هـ.

"من قرأ حرفا من كتاب الله فله به حسنة والحسنة بعشر أمثالها، لا أقول الم حرف، ولكن ألف حرف واللام حرف والميم حرف".

فالأولياء يظنون أنّه بإلحاق أبنائهم إلى الرّوضة قبل الدّخول إلى المدرسة يمنحوه الأسبقية والتّفوق، فهم بهذا يعتبرون الرّوضة الخاصّة مظهرا من مظاهر التّفوق الدّراسي والاجتماعي.

3- المدرسة الجزائريّة ومتطلّبات التّغير الاجتماعي:

تمثل العلاقة بين المدرسة والتّغير الاجتماعي أحد وجوه الأزمة التّربويّة بالمدرسة الجزائريّة ويتبيّن ذلك في التّغيرات التّكنولوجية المعاصرة التّي شهدتها وتشهدها الإنسانيّة. "لم تستطع المدرسة مواكبة هذه التّغيرات المتسارعة والمتواترة في مجالات اجتماعيّة بالغة التّعدد، في إطار هذه التّغيرات بدأت المدرسة تفقد كثيرا من تألّقها وحيويتها، على مستوى الأدوار والوظائف التّي تؤدّيها داخل المجتمع"[1]. فالعالم الخارجي ينجز تطوّرات متلاحقة في مجال المعلوماتيّة والحاسوب والأقمار الصناعيّة، أمّا المدرسة ماتزال في مكانها وتطبق مناهجها، فهي ميالة إلى المحافظة. ويقول دوركايم في هذا الصّدد (يعني في النّزعة المحافظة للمدرسة): "إنّ التّربية في المدرسة نزاعة إلى أن تستمر كما هي"[2].

إنّ التّكنولوجيا الإعلاميّة المتطوّرة أصبحت تنافس المدرسة، وأصبح الأطفال يتعلّمون في إطار وسطهم الاجتماعي بالدّرجة أكبر ممّا يتعلمونه في محيطهم المدرسي وذلك عن طريق التّلفزيون والفيديو والانترنت والتّقنيات التّربويّة الجديدة، حقيقة المدرسة الجزائرية وفرت فرص التّعليم لكلّ أبناء المجتمع الجزائري في المدينة والرّيف، لكنّها مازالت تعاني من قلّة الأدوات والوسائل التّعليمية المواكبة للعصر، وكذا نقص البناءات (المدارس) بالإضافة إلى الضّغوطات التّي يعاني منها المدرّسون، إذن التّعليم في الجزائر يعاني من المشاكل والإصلاحات التّي تقوم بها الحكومة قد تكون آنية وجزئية، فديمقراطية التّعليم شجعت الكّم على الكيف.

1- **علي** (وطفة)، **علم الاجتماع التّربوي**، منشورات جامعة دمشق، ب ط، 1992، ص 107.

2- نفس المرجع، ص 108.

لذا اتّفق العلماء التّربويّون على "أنّ التّربية ليست بضاعة تصدر أو تستورد من مجتمع إلى آخر، فهي نظام يصاغ بناءً على حاجات الشّعوب وخصائصها الوطنيّة وتقاليدها الموروثة، وأهدافها المفضّلة التّي تعيش لها وتموت في سبيلها"[1]. هذا هو الخطأ الذّي ارتكبته الجزائر عندما قامت بتعديلات على البرامج الدّراسية، فهل يعقل أن تستورد نموذجا تربويا غريبا يختلف في طبيعته عن المجتمع الجزائري وعاداته وتقاليده وقيمه؟ ! فالإصلاح التّربوي الذّي قامت به وزارة التّربية في المنظومة التّربويّة قصد تحسين النّظام المدرسي والمردود والعمل على إزالة حالات الرّسوب، يستوجب المتابعة الأسريّة، إذ على الأولياء متابعة دراسة أبنائهم بطريقة مستمرّة لكنّهم يجدون البرنامج مكثّفا جدا، ويفوق قدرات واستعدادات الأطفال، لكن هذه التّغييرات لابدّ منها خاصّة في الوقت الحالي، إذ أصبحنا نلاحظ التّطور الاجتماعي والاقتصادي مرهون بارتفاع المستوى التّعليمي، فهذا الأخير يتطلّب تحسين الجانب البيداغوجي التّربوي والتّحسيس بأهمية العلم والتّعليم.

4- الطّفل أمام تحدّي التّغير الاجتماعي:

إن التّغير الكبير الذّي نعيشه من حيث الكّم والكيف والسّرعة، فرض على الأسرة والمدرسة اتخاذ الوسائل الخاصّة بها لتقبّل ومعايشة هذا التّغير أو التّفكير في التّصدي له من مظاهر التّغير في المجتمع الجزائري، وبروز فئة اجتماعية تريد أن تتميّز وتخرج عن الإطار العام، وهذه الفئة تملك المال والثّقافة ولها مكانة اجتماعيّة مرموقة، فهي قابلة لتوفير كل الشروط والإمكانات اللاّزمة لتحقيق التّفوق والنّجاح الدّراسي لأبنائها، وتضمن بهذا أن تكون لهم السلطة في المجتمع مستقبلا، ونجد فئة أخرى وهي الفئة البسيطة تريد هذه الأخيرة منافستها وتقاوم كل العراقيل التي تقف أمامها، فتقوم بتكريس كل جهودها لتدريس أبنائها ومتابعتهم خلال مشوارهم الدّراسي، هذا ما فتح المجال للتّنافس بينهما. وأوّل من يتأثّر بالتّغير والتّنافس المصاحب له هو الطفل أو التلميذ. **أول** تحدّ له يكمن في منافسته وتفاعله

1- **مراد** (زعيمي)، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعية باجي مختار، عنابة، ب ط، 2002، ص 165.

في آن واحد مع زملائه ذوي المكانة الرّاقية، يظهر ذلك في الأنشطة التّعليمية المختلفة سواء كانت داخل حجرة الدّراسة أو خارجها، أملا منه أن يحقق نفس النتائج مثل زملائه، وقد يكون هذا التّفاعل إيجابيا يأخذ مظاهر الحبّ والمشاركة والمنافسة، أما سلبيًا يأخذ مظاهر الكره والغيرة. و**ثانيا** تحدّيه (الطفل) للصّعوبات التّي يتلقاها والعوامل البيئية الاقتصادية خاصّة والاجتماعيّة التي يعيش في ظلّها. "فالعائلات تأمل أن تحقق لأبنائها أفضل طريقة عيش، فطموحاتهم غير غائبة، سالكين معهم مسار النّجاح المدرسي منذ الصّغر، كلّ هذه الآمال تظهر مادامت هناك فرصة اختيار أماكن التّطبيع الاجتماعي"[1]، لذا فواجب المؤسّسات التّربويّة كالمدرسة باعتبارها بيئة اجتماعيّة هو بذل الجهود لتهيئة بيئة سليمة تتشكّل فيها جملة العلاقات الإيجابيّة، من بينها علاقات التّعاون والتّنافس الشّريف والمودّة والتّفاهم والاحترام.

1- Nouria Benghabrit Remaoun, Ibid, p 155.

الفصل الثّالث: مؤسّسات التّنشئة ما قبل المدرسة

I. الأسرة

II. رياض الأطفال

III. المدرسة القرآنيّة

I. الأسرة:

تمهيد:

تعدّ الأسرة من أهمّ المؤسّسات التربويّة، إذ هي أوّل المؤسّسات التّي تحتضن الطّفل وتتعهّده بالعناية والرّعاية في جميع متطلّباته الجسميّة والنّفسية والاجتماعيّة، ولاشكّ أنّها التّي تتولّى حضانته وتربيته في المراحل الأولى من عمره في الأحوال الطّبيعيّة، ويمكن لأيّ مؤسّسة عامّة أن تحلّ محلّ الأسرة في هذه المسؤوليّة[1]. و"الأسرة من المنظّمات الاجتماعيّة الأكبر تأثيرا وأبقاها أثرا في نموّ الطّفل اللّغوي فهي تهيّء البيئة الاجتماعيّة التّي يشرب الطّفل معاييرها ومثلها وواقعها في تفكيره وسلوكه" [2].

1- واقع الأسرة:

"يكاد يجمع الباحثون على أنّ الأسرة [*] هي الخليّة الاجتماعيّة الأساسيّة في لحمة الحياة الاجتماعيّة، وبأنّها حقّا الوحدة الاجتماعيّة التّي يستمد منها المجتمع عناصر وجوده، إذا فبها يكمن دور وأثر الأسرة في النّمو اللّغوي للطّفل وتحصيله الدّراسي"[3].

لكن في دراستنا هذه أخذنا الأسرة كوحدة عامّة، بغضّ النّظر عن تصنيفها حسب نوعها، ومستواها الثّقافي والاجتماعي والاقتصادي بسبب تشعّب الموضوع بأنظمة اجتماعية أخرى.

إنّ الأسرة [**] هي الوعاء التّربوي الذّي تتشكّل داخله شخصيّة الطّفل تشكيلا فرديا واجتماعيا، وهي بهذا تمارس عمليات تربويّة هادفة لتحقيق نموّ الفرد في المجتمع ويكون ذلك على النّحو التّالي [4]:

1- **التّعليم التّحضيري وآثاره على المسار المدرسي للطّفل**، دراسة ميدانية، مديرو المدارس الابتدائية، معهد التكوين سعيدة، ص 43.

2- **شبلي** (بدران)، **الاتّجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة**، الدار المصرية، القاهرة، ط1، 2000، ص 246.

* أنظر أكثر حول تعاريف الأسرة في الفصل الأول التي تشمل تحديد مفهوم الأسرة.

3- **علي** (أسعد وطفة)، **علم الاجتماع التّربوي**، منشورات جامعة دمشق، 1992-1993، ص 159.

** أنظر: **محمد** (شلتوت)، **الإسلام عقيدة، وشريعة**، دار الشروق، ط 16، 1992.

4- **نبيل** (محفوظ)، **دبابنة** (ميشيل)، **سيكولوجيّة الطّفل**، دار المستقبل للنّشر والتّوزيع، الأردن، ب.ط، 1984، ص ص.117-118.

1-1 التّنشئة الاجتماعيّة المبكرة: فهي تتكون داخل أسرته فعن طريقها يكتسب اللّغات، والعادات والاتجاهات والتّوقعات، وطريقة الحكم على الصّحيح والخاطئ، وتنسيق حركاته وأساليب إشباع حاجاته الأساسيّة كذلك تشكيل أنماط سلوكه وتتطوّر شخصيتها المتمركزة حول ذاته إلى شخصيّة اجتماعيّة.

2-1 العلاقات الأسرية: يُشكل إطار العلاقات الاجتماعيّة على أساس التّركيب والتّنظيم الاجتماعي للأسرة وأعمار أفرادها ومراكزهم وأدوارهم، ويتحدّد وضع الطّفل ودوره وتتحدّد ملامح شخصيته الاجتماعيّة من خلال إطار العلاقات الأسريّة.

3-1 الأسرة الجزائريّة في ظل التغيّرات: لقد حدث تغيّر في الأسرة وفي المجتمع منذ الاستقلال إلى نهاية السّبعينات إذ مع بداية الثّمانينات شهد المجتمع الجزائري تطوّرا وتحولات أسرية اجتماعيّة، ثقافيّة، اقتصاديّة، ومهنيّة حديثة أثرت في سلوك أغلب عناصر بنائه الاجتماعي، ولا بأس أن نشير إلى أهمّ العوامل التّي أدّت إلى هذا التغيّر.

- الاتصال بالعالم الغربي والتطلّع والتفتّح إلى ثقافات وتكنولوجية عالمية حديثة.
- بروز وسائل الإعلام وتأثيرها في شخصية أغلب أفراد المجتمع.
- النموّ الحضري السّريع وبروز أفراد وأنماط ثقافيّة حديثة عملت على التّحرر من التقيّد بالعرف والتّقاليد، الأمر الذّي نتج عنه خاصّة في المدن الكبرى ما يلي: تغيّر حجم الأسرة، تغيّر وظائف أفراد الأسرة، حصول الفتاة على منصب عمل الشّيء الذّي جعلها تحصل على أجر تثبت به مرتبتها ومكانتها في الأسرة والمجتمع، الاهتمام الكبير بالتّعلم والتّعليم خاصّة تعليم الفتاة في جميع المستويات والتحاقها بالمدارس والجامعات والمؤسّسات الاقتصاديّة" [1].

انعكست التّغيرات التّي حدثت في المجتمع سواء على المستوى الخارجي (استعمار) أو على المستوى الدّاخلي (تعميم التّعليم وخروج المرأة للعمل، والنموّ الدّيمغرافي) على كل من المرأة والطّفل والعلاقة بين الآباء والأبناء وعلى هذا النحو التّالي:

1- **عبد الواحد** (الوافي)، **في سيكولوجية الفرد والمجتمع**، دار هومة، الجزائر، ب.ت، ص 15.

– تقلّص حجم الأسرة بسبب ضيق السّكن فانتشرت ظاهرة الأسر النّواة خاصّة بعد تخلّي الأسر عن التّمسك بالأرض والانتقال من الزّراعة إلى الصّناعة، إذ أصبحت أسر نواة منعزلة تماما عن أسرهم التّوجيهية.

– ترتكز الأسرة النّواة على علاقة الزّوجين فيما بينهما، واستمرارها ونجاحها أو فشلها يعتمد على مدى التّوافق بين الزّوجين وعلى مقدرة كل منهما في التكيّف مع الآخر، وهذا يرجع لارتفاع مستواهم الثّقافي وتغيّر نظرتهم إلى الحياة الخاصّة.

– تغيّر مفهوم المنزل فلم يعد مفهوم المنزل كما كان في الماضي الذّي تجتمع فيه أفراد الأسرة للتّرويح والاستجمام بل أصبح مكانا للنّوم فقط، ويميل كل فرد من أفراد الأسرة لقضاء أوقات فارغة في أماكن أخرى بعيدة عن المنزل.

– هجرة أحد الآباء أو كليهما للعمل بالخارج أو العمل بالمدن سعيا وراء الرّزق والاكتساب مما يؤدّي إلى ضعف عملية التّفاعل بين أفراد الأسرة.

– إنّ أهمّ التّغيرات التّي مست منظومتنا التربويّة هي المحاولات العديدة للإصلاح التّربوي إلا أنّ النّتائج كانت هزيلة على جميع المستويات، خاصّة على الأسرة الجزائريّة التّي أصبحت تتخبّط بين كثافة البرامج وصعوبتها، خاصّة في المواد العلمية، واللّغات، وكذلك طول مدة الدّراسة بالنّسبة للأبناء، كل هذه العوامل زادت من وظيفة الأسرة في متابعة النّشاط المدرسي للأبناء. والإصلاح التّربوي هنا تعني **الانتقال من نظام تربويّ تقليدي إلى وضعيّة جديدة تشمل تحديث المناهج، الأساليب والتقنيات. بالإضافة إلى إعادة الهيكلة التّي تشمل أطوار التّعليم الإجباري التّي تشمل وحدتين: المدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسطة.** ونظرا لهذا الإصلاح فإنّه أصبح من الصّعوبة على معظم الأسر متابعة أبنائهم ليس بسبب نقص المستوى التّعليمي والثّقافي لهم بل لكثرة المناهج وصعوبة شرحها أو بالأحرى تحتاج إلى وقت طويل للشّرح والتّكرار حتّى يفهم التّلميذ وإذا لم يفهم درس اليوم فبالتّأكيد لن يفهم درس الغد خاصّة في المواد الأساسيّة (الرياضيات، اللّغة، الفرنسية). وكذلك انشغال الأولياء

بأعمالهم خارج المنزل مع قلّة الوقت الذّي يقضونه مع أبنائهم دفع بالكثير منهم إن لم نقل كلهم إلى الدّروس الخصوصيّة، وتعتبر هذه الأخيرة من أبرز مخلفات الإصلاح التّربوي.

2- أثار النّظام الشامل للأسرة على التّحصيل الدّراسي للتّلميذ:

يعكس إطار العلاقات الأسريّة النّظام الثّقافي الشّامل للأسرة، بأوضاعه وأبعاده الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة، والدّينيّة، والتّرويحيّة، وبالتّالي يعكس أثرها على تربية الطّفل. إنّ هذه الأوضاع أو الأبعاد التّي يعكسها الإطار العام للعلاقات الأسريّة، تلقي بضلالها على الحياة الأسريّة فتخلق جوا اجتماعيّا ونفسيّا يؤثّر بشدّة في تربية الطّفل وتكوين شخصيّته، وهكذا تشكّل الأسرة جماعة أولى ينمي فيها الطّفل الملامح الأساسيّة لنمط شخصيّته، ونمط ترابطه مع الآخرين، ونمط تكوين العلاقات، والاتّجاهات التّي تتمّ بالمرونة والإيجابيّة أو بالجمود والسلبيّة.

تتضّح أهميّة دور البيت في التّربية عندما نعرف "أن أسس السلوك الاجتماعي تبنى في المنزل ويبقى هذا السّلوك الاجتماعي ثابتا مدى العمر، ويصبح أحد السّمات الشّخصيّة الثّابتة، وتنادي التّربية الحديثة بأهميّة الخبرات الأولى للأطفال وآثارها في تباين ميولهم واتّجاهاتهم وأنماط سلوكهم المختلفة" [1]. وما يحدث للطّفل في هذه الفترة – الطفولة المبكرة – يرسم الملامح الأساسيّة لشخصيّته المقبلة حيث يصبح من الصّعوبة إزاحة بعض هذه الملامح مستقبلا سواء كانت هذه الملامح سويّة أو غير سويّة، وتشير الدراسات إلى أن إزاحة الملامح غير السويّة أكثر صعوبة من السويّة، وتقول **مارغريت ماهلر Margarat Mahler** "إنّ السّنوات الثلاث الأولى من حياة كل إنسان تعتبر ميلادًا آخر" [2]. وبالتّالي ترجع أهميّة الأسرة في تنشئة الطّفل إلى أنّها من أهمّ وسائل التّعليم الاجتماعيّة والتّنشئة الاجتماعيّة. "فالطّفل يولد كائنا حيّا مزوّدا بإمكانيات بيولوجيّة، وفسيولوجيّة، ونفسيّة ومن

1- **خالد** (أحمد شنتوت)، **تربية البنات في البيت المسلم**، المطبعة العربية، غرداية، ط2، 1995، ص 24.

2- نفس المرجع، ص 24.

خلال وجوده في الأسرة يكتسب صحّة الإنسانيّة التّي تميّزه عن غيره من الكائنات الحيّة الأخرى" [1].

وتأتي المدرسة كمؤسسة اجتماعيّة ثابتة بعد الأسرة من حيث التّرتيب الزّمني ومن حيث تأثيرها على الطّفل وتعتبر مجالا منظما لاكتساب المعرفة، حيث تعمل على تنشئة الطّفل ببرامج تربويّة مقصودة ومناهج خاصّة وتدرّبه تدريبا علميا وعمليا، وتهتّم بالجانب العقلي والجسمي والاجتماعي للتّلميذ، وتعدّه للمستقبل وتنقل له التّراث الثّقافي بعد تبسيطه وإضافة كلّ ما هو جديد، وتتيح فرصة لبناء العلاقات الاجتماعيّة، والإحساس بالأمن والانتماء والتقبّل حتّى يصل إلى تحقيق ذاته واكتشاف ميولاته وقدراته، ونواحي قوّته وضعفه، "فالذّهاب للمدرسة هو تكريس رسمي للانطلاق في مشروع الطّفل الوجودي، وهي بذلك تكمّل وظيفة الأسرة في تشكيل شخصيّة الطّفل وتدعيمها، غير أنّ وضع الطّفل في المدرسة يتأثّر إلى درجة كبيرة بتربيّته ووضعه في الأسرة، لأنّ الأسرة تستطيع بما تقدّمه للطّفل أن تساعده على التّكيف مع المدرسة والنّجاح فيها أو يحدث العكس بأن يؤثر سلبا على علاقته بالمدرسة فتحدث حالات عدم التكيّف المدرسي، والاضطرابات العلائقية والصعوبات المدرسية وغير ذلك من المشاكل" [2]، لأن قدرة التّلميذ على النّجاح في المدرسة ترتبط بحياته الأسريّة، والطريقة التّي تربي بها ولا يزال حتّى بعد التحاقه بالمدرسة، حتّى أنّه أصبح من المعروف أن اهتمام الأسرة بتهيئة أطفالها للدّراسة ومتابعتهم والتنسيق مع المدرسة هو من أكبر عوامل نجاحهم في مشوارهم الدّراسي وينادي المختصّون في التّربية بأن الإعداد لها بطريقة سليمة وتهيئة الظّروف المناسبة يجعل من الدّراسة استمرارا طبيعيا لحياة الطّفل، فهو لن يجد نفس الجوّ ونفس الأسلوب الذّي كان يخضع له، بل المطلوب منه هو أن يتكيّف مع المحيط والجوّ المدرسي العام الذّي يولي له مهاما ومسؤوليات حديثة.

1- **مصطفى** (قسيم هليلات) و(آخرون)، العلاقة بين أنماط التّنشئة الأسريّة والاضطرابات الانفعاليّة لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي للذّكور، **مجلة اتّحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النفس**، كليّة التربية، جامعة دمشق، المجلد السادس، العدد الأول، 2008، ص ص.12-13-14.

2- **عادل** (عز الدين الأشول)، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الأنجلو المصرية، 1999، ص 374.

هذه المرحلة هي بداية الفطام عن الأسرة وبناء الاستقلاليّة الذاتيّة، وهنا تبرز أهمية الأسرة في تهيئته لهذا الدّور الجديد من دون إطالة سوف نسرد بعض الدّراسات والبحوث التّي تشير إلى مدى تفاعل الأسرة والمدرسة والتّأثير المتبادل بينهما في النقاط التالية:

• دور الأسرة في التّحصيل الدّراسي للتلميذ فما أكثر البحوث التّي تناولت بالدراسة هذه الجزئية، والتّي خلصت إلى أهميتها في تحديد مستقبل التّلميذ المهني من خلال العلامات التّي تحصل عليها، وقد أكدت بعض الدراسات العلاقة بين الجانب الأسري والتّحصيل الدّراسي، فالاتّجاهات الوالدية نحو التّحصيل من العوامل التّي تؤثر على نجاح الأبناء أو فشلهم، كذلك مدى اهتمام الوالدين بتحصيل الأبناء ومتابعتهم ورعايتهم، ووجود صراعات أسريّة أو زواجيّة إضافة إلى تقبّل هذا الطّفل أو نبذه.

• وتشير عديد من الدّراسات النّفسية "أنّ المدرّس غالبا ما يعمل كنموذج للطّفل، ولقد دلّت نتائج دراسة **ماري أماتورا 1954 M. Amatora** بعد قياس السّمات الشخصيّة لكلّ من التّلاميذ والمدرّس أن هناك معاملات ارتباط عالية بين سمات المدرّس وسمات تلاميذهم"[1].

• وقد أصبح فهم المشاكل واللاّتكيف المدرسي ومعناه العميق يرتبط بفهم النّسق الأسري والديناميكيّة العلائقيّة بين أفراده، فالكثير من الأطفال ينقلون إلى المجال المدرسي المشاكل التّي تجد أصولها في أسرهم، حتّى أن بعضهم يستخدمون المشاكل المدرسيّة أو النّتائج السّيئة أو الرّسوب لاستمرار وضع أسري مأزمي أو للفت الانتباه إليهم حتّى يوفّروا مكاسب ثانوية، وكثيرة هي الأبحاث التّي تشير إلى أن عددا كبيرا من الاضطرابات المدرسيّة يفهم كردود فعل للتّلميذ على المواقف العصابية للوالدين. إضافة إلى أنّ اتجاهات الابن نحو المدرسة والدّراسة تتأثّر باتّجاهات أسرته من خلال التّربية التّي يتلقاها في إطارها ليمتص هذه الاتّجاهات، إذا كانت الأسرة تقدر قيمة العلم وتولي أهميّة للتّعليم والمدرسة فهي بذلك

1- **لينذة** (عبد الرحيم)، "**الطفل بين الأسرة والمدرسة**"، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، العدد السادس، 2007-2008، ص 307.

تشجّع أبناءها على النجاح في مسارهم الدّراسي، عكس الوالدين الذّين يقلّلان من قيمة المدرسة والتّعلم.

إنّ المستوى الثّقافي للأسرة يؤثّر بشكل مباشر في النّمو الانفعالي، والمعرفي، واللّغوي عند الأطفال، وفي المستوى اللّغوي يلاحظ أن أجواء الأسرة تشكّل مناخا لغويّا مناسبا كلّما ارتفع مستوى تحصيل الأبوين، التّعليمي والثّقافي، فالآباء الذّين يتميّزون بارتفاع مستواهم الثّقافي غالبا ما يحيطون الطّفل بعبارات لغوية متكاملة، يكتسبها الطّفل بشكل عرضي لا شعوري أحيانا، بذلك يشكل مناخا مناسبا، لنمو السلّوك اللغوي عند أطفالهم.

وفي أغلب الأحيان يلجأ الآباء المثقّفون إلى استخدام أساليب الديمقراطيّة في علاقتهم مع الأطفال، ويتركون لهم حرية التّعبير عن ذواتهم ونشاطاتهم، وهو يساعدون الأطفال على تطوير أنماط لغويّة متطوّرة ومتقدّمة" [1].

وفي سياق آخر تبيّن مجموعة من الدّراسات أنّ مستوى تحصيل الأطفال أبناء الفئات التّعليمية العليا يكون أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات التّعليمية الدّنيا، وفي تلك النّتيجة التّي توصّل إليها الباحث الفرنسي **بول كليرك P. Clerc.**

في دراسة بول حول دور الأسرة في مستوى النّجاح المدرسي، فالأسرة ذات المستوى الثّقافي المتطوّر يمكن أن تتيح للطفل ما يلي:

- فرصا متنوّعة للتعلّم داخل المنزل.
- مفردات لغوية متطوّرة وغنيّة.
- يجد الطّفل إمكانية واسعة لتصحيح أخطائه اللّغوية"[2].
- متابعة ومراقبة الطّفل باستمرار وذلك خلال زيارة الوالدين المعلّم سواء في الأقسام التّحضيرية، أو في المدرسة التّي تمّ الالتحاق بها، محاولة بذلك معرفة أسباب هذا الضّعف.

1- علي (أسعد وطفة)، مرجع سابق، ص 170.

2- نفس المرجع، ص 85.

– حثّ الابن على المطالعة والكتابة وليس بالضّرورة أن تكون هذه المطالعة متعلّقة فقط بالكتاب المدرسي، بل يتعدى ذلك إلى الكتب الأخرى مع توفير وسائل الكتابة من أقلام، وأوراق إضافة إلى مشاهدة وسماع الأشرطة النّاطقة بالعربيّة" [1].

– غالبًا ما تكون الأحاديث التّي تدور بين الأبوين والأصدقاء ذات مضمون اجتماعي وثقافي متطوّر، وهذا من شأنه أن ينعكس على مستوى لغة الطّفل، وعلى خلاف ذلك عندما يكون مستوى الأبوين متدنّيا في العالم الثّقافي أو التّعليمي، فإن الطّفل يجد نفسه في بيئة لا تساعده على نمو استعداداته العقليّة واللّغوية وبالطبع فإن ذلك يؤثّر على تطوّره الفكري، واللّغوي اللاّحق [2].

– من أخطاء الأولياء اعتقادا منهم أن مهمّتهم انتهت بمجرّد التحاق ابنهم بالمدرسة ويتركون لها الجانب التّربوي والمعرفي دون تدخّل منهم، فالعملية التربويّة عمليّة متكاملة تتطلب تعاون كل من الأسرة والمدرسة للوصول إلى الإصلاح المنشود.

"فالعلاقة بين الأسرة والمدرسة علاقة تكامليّة تبادليّة، فالأسرة هي مورد التّلاميذ للمدرسة، والمدرسة هي التّي تتناول هؤلاء التّلاميذ بالتّربية والتّعليم بالشّكل الذّي يتلاءم مع قدراتهم ومهاراتهم، وبالشكل الذّي يتطلبه المجتمع، والتّربية عمليّة اجتماعيّة تهدف إلى بناء شخصيات الأفراد من أجل تمكينهم من مواصلة حياة الجماعة، وعلى هذا الأساس فإنّها عمليّة تعليم وتعلّم لأنماط سلوكيّة واستمرار لثقافة المجتمع" [3]. فكل "مجتمع يحتوي على جماعات متفاعلة يجب أن تقوم عمليّة التّفاعل على التّعاون الجيّد بين المدرسة والأسرة، وإذا كانت المدرسة تلعب دورا في جعل الطّفل يتشبّع بقيم وأنماط الحياة الاجتماعيّة ويتكامل مع

1– **المعلم**، مجلة ثقافية تربويّة مستقلّة، العدد 8–2001، ص 8.

2– علي (أسعد وطفة)، مرجع سابق، ص 170.

3– **سناء** (الخولي)، **الأسرة والحياة العائليّة**، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ب.ط، 1984، ص ص.94–95.

مجتمعه، وذلك بمزج ثقافات الطّفل مع ثقافات مجتمعه فإنّ ذلك يعني أنّ المدرسة والأسرة يتكاملان بنائيّا ويساندان وظيفيّا لدعم الأداء الوظيفي للنّظام التّربوي العام في المجتمع" [1].

ونتيجة أنّ علاقات التّلميذ بمختلف محاور الحياة المدرسيّة ترتبط بتربيته المدرسيّة بصورة مطلقة ليست نتيجة حتميّة، لأن معادلة التّأثير والتأثّر بين الأسرة والمدرسة ليست ثابتة ولا تتحقق بالضّرورة في جميع الحالات، فهناك نسبة معيّنة منها تنزلق من هذه القاعدة وتنجح من خلال المدرسة مهما كانت الظّروف الأسريّة قاسية أو غير ملائمة ومتاحة، وهذا راجع لبنيات نفسيّة معيّنة وفي الشّخصية في حدّ ذاتها وما تتّصف به من مرونة وإمكانيات تعويض وتصحيح لا يستهان بهما. وتكون لديها مرونة تكيفية تساعدها على النّجاح، وأحيانا يفشل التّلميذ في مشواره الدّراسي مهما وفرت له الأسرة من ظروف ملائمة للدّراسة. فهناك عوامل بعضها متعلّقة بالتّلميذ في حد ذاته كظروفه الصّحية ومستوى ذكائه وقدراته العقليّة وعوامل نفسيّة مختلفة تكون لديه اتجاهات سلبية نحو نشاطات المدرسة، وعوامل أخرى متعلّقة بالمدرسة وطرق ومناهج التّدريس أو الجوّ المدرسي العام وعلاقات التّلميذ بزملائه ومؤطّريه، والبيئة المدرسيّة العامّة من حيث ما تقدمه له من محفّزات وجو يشجّع على الأداء الجيّد وعلى الاستمرار والنّجاح، ولا ننكر دور المدرسة في تقويم ما أعوج من سلوك وسدّ الثغرات التّي تركتها في تربية الطّفل وبناء شخصيّته عن طريق قيم ومعايير إيجابيّة ونماذج يحتك بها في إطارها.

نستنتج أنّ العلاقة بين الأسرة والمدرسة ضروريّة لنجاح السّيرورة التربويّة خاصّة إذا كان هناك اتصال فعلي إيجابي بين الطّرفين، هذا سيؤدي إلى تحقيق نتائج تربويّة هامّة من الصّعب تحقيقها من دون هذه العلاقة، فقد أشارت العديد من الدّراسات والأبحاث إلى أنّ الجهود التربويّة التّي تبذل في المدرسة لا تنجح في تحقيق أهدافها بشكل جيّد، إذا لم تلق التّدعيم اللاّزم من الأسرة المطالبة هي أيضا ببذل مجهودات بالتّنسيق مع المدرسة.

1- **فادية** (عمر الجولاني)، **دراسات حول الأسرة العربيّة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1995، بتصرف ص ص.17-25.

وتبدو الحاجة اليوم أكثر من أيّ وقت مضى لتآزر المدرسة والبيت في تربيّة الطّفل ورعايته وتنشئته، نظرا لما يلاحظ من حالات يُعزى إخفاقها المدرسي إلى مشاكل أسرية بالرّغم من امتلاكها نسبة لا بأس بها من الذّكاء والقدرات العقلية التّي تسمح لها بالنّجاح في الحياة المدرسيّة.

هناك من الأسر من تفضّل الاستقالة بمجرد التحاق ابنهم بالمدرسة رغبة منهم في الاستراحة بعض الشّيء، وكأنّ تربيّة هذا الطّفل خارج أيّام العطل هي مسؤولية المدرسة لوحدها، حتّى أنّهم يلومون المدرسة إذا لم يحقّق ابنهم النّجاح فيها، ولا يدرون عن دراسة ابنهم شيئا، كأنّها شيء لا يخصّهم لدرجة أن بعض الآباء تكون ردود أفعالهم تهجميّة إذا استدعتهم المدرسة لإعلامهم بشيء معيّن أو طلبت مساعدتهم أو حاولت وضعهم أمام مسؤولياتهم، فهم يرفضون التّعاون وينكرون تقصيرهم حتّى أنّ بعضهم يرجع إلى المدرسة أيّ سوء تصرّف أو نتيجة سيّئة لابنه، وإطاراتها بالتّقصير والإهمال وعدم الكفاءة، فهم لا يستطيعون الاعتراف بأخطائهم ولا يستطيعون تحمّل مسؤولياتهم، ذلك لمجرد فكرة راسخة في أذهانهم وهي مسؤوليّة المدرسة عن الطّفل منذ بلوغه 6 سنوات.

وبالتّالي على الآباء أن يتعاونوا مع المدرسة في تربيّة الطّفل بإعداد أبنائهم لعالم الدّراسة والمدرسة كأوّل خطوة، ثم توفير الظّروف المناسبة لدراسة التّلميذ وتلبية احتياجاته المدرسيّة الماديّة والمعنويّة وتشجيعه على الاطّلاع وارتياد منابع العلم والمعرفة. من الأمور الهامّة التّي تنادي بها التّربية الحديثة ضرورة تعاون الأسرة والمدرسة في تربية الأطفال، فيجب أن يكون هناك توافق وتكامل تام بينهما حتّى يمكن للعمليّة التربويّة أن تسير في أحسن الظروف لتحقق أهدافها لأقصى حدّ ممكن. فالتّربية عمليّة متكاملة يجب أن تشترك فيها كل المؤسسات الاجتماعيّة بالتّعاون والتّنسيق حتّى لا يحدث صراع بين القيم وتناقض في الاتّجاهات يخلق جيلا مشوشا فاقد الثّقة في نفسه وفي محيطه، فاقد الهوية يبحث عنها في كل مصدر جديد، يعزّز منابع ضعفه ويحطّم جوانب قوّته، فيفقد المجتمع هدفه الأسمى في التّربية.

مع هذا لا يمكن أن نحمّل الأسرة وحدها هذه المسؤولية في تهيئة الطّفل لحياته المدرسيّة الجديدة، بل تتحمّل المدرسة أيضا جزءا من المسؤوليّة بما في ذلك المدرّس وطريقة استقباله للصّغار، المحيط المدرسي العام، وعدّة عوامل أخرى يمكنها أن تؤثّر في سير هذه المرحلة الهامة من حياة كل فرد.

في نهاية المطاف يمكن أن أقول من خلال ما سردته من أفكار ونظريات ومفاهيم حول الأسرة ودورها التّربوي في تنشئة الطّفل وعلاقته بالمدرسة، أن الأسرة هي المؤسّسة الأولى الكفيلة بالتّربية والتّعليم، وهذا منذ العصور القديمة عندما كان الأب ينشئ أولاده على حرفته وثقافته، ثم تقدّمت الحياة البشرية فتخلّت الأسرة عن كثير من وظائفها فحتّى التّربية أوكلتها لمؤسّسة اجتماعية متخصّصة هي المدرسة إلاّ أنّها لا يمكن أن نعتمد كليًّا على المدرسة فأحيانا تفشل في مهامها إذ يقول إدبافور "يجب أن نعيد إلى التّربية أبعادها الحقيقيّة كخبرة حيّة، وذلك يجعل التّعلم عمليّة موزّعة في الزّمان والمكان... فالتّربية ينبغي أن لا تنحصر داخل جدران المدرسة فلابدّ إذن من الاستعانة بجميع أنواع المؤسّسات" [1]. ولذا فالأسرة هي الرّكيزة الأولى في نجاح العمليّة التربويّة والمطلوب من الأسرة أن تشرف على تنشئة أولادها وتتابعهم بالإضافة إلى "دورها الحاسم في تشكيل سلوك الطّفل وبناء شخصية من القضايا القليلة التّي لا يختلف في شأنها الأخصائيّون الاجتماعيّون والنفسيّون والتّربويّون"[2].

فالأسرة من أهم المؤسسّات التربويّة ودورها في التّنشئة أكثر من المدرسة، لأنها تتسلّم الطّفل منذ البداية في أهمّ مراحل حياته، ولأنّ الطّفل يقضي بين أسرته أطول وقت دون غيرها، فالأسرة تلقي له قيم المجتمع وتعلّمه سلوكيات المجتمع والأخلاق وتأهّله ليتأقلم مع محيطه. إذن هي المسؤولة في التّوجيه والإرشاد والرّعاية وهي المسؤولة كذلك عن فطرة الطّفل واعتبار كل انحراف يصيبها مصدره الأول الأبوان، ذلك أنّ الطّفل يولد صافي السريرة

1- خالد (أحمد الشنتوت)، مرجع سابق، ص 3.

2- **عبد الله (العبادي)، نحو إعادة التّفكير في مفهوم الأسرة والتّربية،** http://www.jadal.org/news.php.go=fulnewsetnewsid=587, 17.02.2008.

سليم الفطرة وفي هذا المعنى يقول رسول الله صلّى الله عليه وسلّم في رواية البخاري رحمه الله "ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" [1].

3- المشكلات التّي يعاني منها الطّفل في تعلّم اللغة العربيّة في البيت:

كانت الأسرة المصدر الرّئيسي وربّما الوحيد الذّي يكتسب الطّفل منه لغته وقيمه وتقاليده، فكان الطّفل يتحدّث بلغة عربيّة عاميّة سليمة يتواصل بها مع أفراد أسرته ومع أقرانه، ويدخل إلى المدرسة مزودًا بحصيلة جيدة من الألفاظ والمصطلحات التّي تعينه على الدّراسة في المدرسة، وعلى الرّغم من التّفاوت بين اللّهجات العاميّة التّي كان يكتسبها الأطفال في بيوتهم وأسرهم، إلا أنّهم كانوا يتفاهمون فيما بينهم ويستطيعون متابعة دراستهم على الرّغم من ضعف الإمكانات التّعليمية في المدرسة آنذاك.

أمّا اليوم فترى نسبة كبيرة من الأطفال، وبخاصّة في المدن، لا يستطيع الواحد منهم أن يتواصل مع زميله بلغة عربيّة سليمة، وتراهم يتحدّثون بالعاميّة الرّكيكة ممزوجة بألفاظ ومصطلحات أجنبيّة وبخاصّة الفرنسيّة، ويخلطون ذلك أحيانا بألفاظ ولهجات أخرى مثل القبائليّة.

وسنعرض فيما يلي أبرز هذه المشكلات:

3-1 تخلّي نسبة كبيرة من الآباء والأمّهات عن دورهم الأساسيّ في تربيّة الأبناء ومتابعتهم والتّحدث معهم بلغة عربية سليمة واستثمار قدرة الطّفل الفطريّة على اكتساب لغته الأم في سنّ مبكّرة، وممّا زاد الأمر سوءًا أن بعض الأولياء يتحدّثون مع أبنائهم بلغة أجنبيّة وكأنّهم يوجّهون أطفالهم بقصد أو بغير قصد إلى الابتعاد عن اللّغة الأم، وربما لا يعيرونها الاهتمام وخاصّة أنّ بعض الأمّهات ينتمين إلى أصول قبائلية ولا يتقّن مهارة التّواصل باللّغة العربيّة، ويلجأ بعض الآباء إلى إرسال أبنائهم إلى مدرسة خاصّة تعتمد اللّغة الأجنبية لغة أولى في التّدريس ولا تولي اللّغة العربية الأهميّة الصّحيحة، وبذلك يبتعد الطّفل عن لغته

1- حديث متفق عليه.

العربيّة، ولا يعود قادرا على التّواصل بها، وهذا ما نشاهده عند كثير من خرّيجي بعض المدارس الخاصّة والجامعات الأجنبية.

3-2 الاعتماد على المربيّة بسبب انشغال أحد الوالدين أو كلاهما خارج البيت، إذ أخذت تمارس أدوارا غير أدوار المربيّة، فأصبح لها دور كبير في تربية الطّفل وتنشئته، فهي تقضي معه الوقت الطّويل، وتلبّي حاجاته، وتحتضنه، وتصحبه معها للنّزهة، حتّى أصبح بعض الأطفال يألفون المربيّة أكثر من الأمّ، ويلجأون إليها هربا من الأم أو الأب.

ومن المعروف أنّ هؤلاء المربيّات ينتمين إلى بيئات وثقافات مختلفة بحيث يظهر أثر المربيّة بالنّسبة للّغة العربيّة، إذ وجد أنّ الطّفل بعد التحاقه بالرّوضة أو بالدّراسة يستغرق وقتا كبيرا لتعديل لغته، كما أنّه يعاني من مشكلات نفسيّة متعدّدة، ومن تهكّم زملائه عليه، ممّا ينمي لديه شعورا بالنّقص وبالغرابة مع أقرانه، ويعيش في صراع اللّغة بين لغة البيت ولغة المدرسة، ما يولّد لديه الارتباك والتّلعثم أحيانا ومن ثمّ يشكل أرضية خصبة لنموّ القلق الاجتماعي مستقبلاً، ويقوده ذلك إلى عدم ممارسة اللّغة العربية في أحيان كثيرة.

3-3 تأثير المسلسلات والأفلام التّي يشاهدها الطّفل في البيت، خاصّة أن بعض الخادمات يلجأن إلى إشغال الطّفل بالأفلام والمسلسلات غير الهادفة والنّاطقة بلغات غير عربيّة ولهجات مختلفة، الأمر الذّي يترك آثارا سلبية على لغة الطّفل وتنشئته، ويتسبّب له في مشكلات لغويّة وسلوكية كبيرة تؤثّر على حياته ومستقبله.

3-4 تلجأ بعض الأمهات إلى إرسال أطفالهن إلى دور الحضانة في فترة مبكرة من حياة الطّفل، بسبب خروج المرأة إلى العمل. ومن دراسته لدور الحضانة ترى أن معظمها لا يتوافر فيها الحدّ الأدنى من الشّروط الصّحية أو التربويّة... باستثناء النّادر جدًا منها، كما أنّ نسبة كبيرة من المشرفات والعاملات في هذه الرّياض لَسْن مؤهلات التّأهيل السّليم لمثل هذا العمر.

إنّ هذا الجوّ غير السّليم يؤدّي إلى مشكلات وآثار سلبية تنعكس على الأطفال من جميع النّواحي اللّغوية والسّلوكية والاجتماعيّة والصّحية.

3-5 ضعف التّواصل السّليم بين البيت والمدرسة، وسنأتي على هذا الجانب عند الحديث عن دور مجالس الآباء والأمهات في المدارس، ويمكن القول هنا إنّ العلاقة بين البيت والمدرسة ضعيفة وتقتصر على الجوانب الشّكلية المظهريّة أكثر منها على الأمور التّربوية والعلميّة.

من خلال ما سبق نلاحظ أن للأسرة دورا مهما في تنمية الميول القرائية عند الطّفل، إلاّ أنّ هناك بعض المتغيّرات في داخل الأسرة والتّي تؤثّر بشكل كبير على تنمية الميول القرائية وهذه المتغيّرات هي:

1. المستوى التّعليمي للوالدين.
2. مدى اهتمام الأسرة بالتّحصيل الأكاديمي.
3. المعاملة التّي يلاقيها الطّفل داخل الأسرة، فالطّفل القلق نفسيا لا يستطيع التّحدث بطلاقة، وإتقان اللّغة بشكل جيّد.
4. توافر وسائل الاتّصال لدى الأسرة أو عدم توافر تلك الوسائل يؤثّر بشكل كبير على لغة الطّفل.
5. طرق استعمال أوقات الفراغ، بما يتناسب إيجابيا مع قدرة الطّفل اللّغوية وتنمية ميولهم القرائية.
6. مدى توافر الكتب والمجلات في المنزل، وتشجيع الأطفال على قراءتها.
7. كثير من الخبرات لا يحصل عليها الطّفل في السنة المبكرة عن طريق القراءة إنّما هو يستقيها من والديه.

4- الأساليب التربويّة اللّغوية داخل الأسرة:

يجب "أن تعي بأنّ اللّغة لا تنمو من فراغ، بل أن منبعها مرتبط بالنّمو المعرفي للطفل، بحيث لا يستطيع اكتساب اللّغة إذا لم يتعرّض لنماذج لغوية، فهناك دليل واقعي معاش على أنّ استماع اللّغة وحدها غير كافيّة فتفاعلات الطّفل الاتّصالية مع القائمين على رعايته، تسير وتشمل الحصيلة اللّغوية، والتّي تنعكس بدورها على الأداء اللغّوي للطّفل" [1].

1- **أنسي** (محمد أحمد القاسم)، **اللغة والتواصل لدى الطفل**، مركز الإسكندرية، القاهرة، 2002، ص 156.

يكتشف الطّفل العلاقة بين الكلمة والحقيقة، ويميّز بين الأشياء وجسمه، وبين محتويات المنزل وذلك من خلال التّعليق اللّفظي الذّي يقوم به أفراد الأسرة، فالاستعمال اليومي لبعض الأجهزة والأدوات والمعاملات والأعمال، كلّها تعلّم الطّفل اكتساب معاني وأفكار، تساعده على إبداء رأيه داخل الأسرة، ويوضّح ذلك "**أراجوردن**" من خلال قوله "تكلّموا مع الطّفل بصوت مرتفع عن كلّ الأشياء التّي ترونها، أو تفعلونها، بتمهّل ووضوح، فإنّ الفائدة التّي يتحصّل عليها الطّفل ستكون أكثر نفعا وها هو مثال يبين أن الشيء الذّي يفعلونه، كل يوم يكون فرقة جيدة لمخاطبة الطّفل" [1].

فمثلاً نجد "الأطفال يتمتعون بأفضل ظروف النمو واكتساب اللّغة خاصّة عندما تم رعايتهم في تفان وهدوء تام من جانب الوالدين ومن يقوم مقامها مؤهلي وعلى علم بهذا الواجب ليس فقط من خلال المعلومات النافعة بصحة الطّفل، ولكن بأن يتخلصوا من العادات الموروثة المفسدة والأفكار السلبية" [2].

وقد حذر سبيني "الآباء من نطق الكلمات بأخطاء، كون الطّفل صغير بل يجب أن يتكلموا معه لغة سليمة، وذلك بتصحيح أخطائه، وليس التّعامل بها فمثلا بدل أن يقول دَاذْ في الشغل يقول دَاذْ الشغل" [3].

فالعلاقة بين الوالدين والطّفل وتشجيعهم له على التلفّظ، وإصدار الأصوات يشجّع على تعلم اللّغة بشكل جيد، وتشير الأدلّة والنّتائج التّجريبية إلى أنّ "الأطفال الذّين ينتمون إلى أسر تشجع على اللّغة والكلام، يكونوا بالفعل أكثر تفوّقا من حيث المهارات اللّغوية الكفئة"[4].

ولكي يميّز الطّفل بين الأشياء والمسمّيات، ولتسهيل استخدامه للألفاظ بصورة ملائمة، ولخلق ظروف مواتية للحوار، يكون من الأفضل اللّجوء إلى الصّور المرسومة والمصوّرة،

1- **سيرجيو** (سبيني)، **التربية اللغوية للطفل**، ترجمة فوزي عيسى وحسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 1991، ص ص.91-94.

2- **كاميليا** (عبد الفتاح)، **التربية اللغوية للطفل**، دار الفكر العربي، مصر، 1991، ص 52.

3- أنسي محمد أحمد القاسم، مرجع سابق، ص 164.

4- سيرجيو سبيني، مرجع سابق، ص 94.

لأنّ هذه الطريقة توقظ في الطّفل ملكة التّعليق على الأشياء وتساعده على القراءة، ونجد عاملا آخر لا يقلّ أهميّة عمّا سبق ذكره، وهي الحكايات القصيرة التّي تتطوّر شيئا فشيئا حسب عمر الطّفل، لأنّ الطّفل يعيد هذه الحكاية بأسلوبه فتراه في كثير من الأحيان يبدع فيها ويزيد تفاصيل أخرى، فالحكايات لها تأثير إيجابي أكثر من البرامج التّلفزيونية، والتّي غالبا ما توجد برامج عنف تخيف الأطفال، حتّى تصل إلى عامل يساعد الطّفل على اكتساب نشاطات تربويّة ترفيهيّة فعّالة، هو مدى مساعدة أفراد الأسرة للطّفل على تحضير دروسه المراجعة في البيت وهذا ما سنوضّحه في دراستنا الميدانيّة من خلال الجداول.

يجب على الأسرة أن تهتمّ بهذا الجانب اللّغوي للطّفل، وذلك باستخدام عدّة وسائل تساعده على ذلك منها:

– تنشئ لهم مكتبة خاصّة يحفظون فيها كتبهم فتشجّع فيهم الفخر بامتلاك الكتب، كما تعوّدهم كيف يحافظون على الكتاب وكيف يعاملونه باحترام.

– تحكى للأطفال القصص وتقرأها قراءة جهرية بصوت مسموع واضح ومعبّر.

– تتاح الفرص أمام الأطفال للمشاركة في هذه الأحاديث، شريطة أن تكون هذه الأنشطة القرائية تلقائية وطبيعيّة وليست مخططة مسبّقا للضّغط على الأطفال كي يقرؤوا.

– الاستعانة بما قدمه التّلفزيون من برامج لتنمية ميولات متنوّعة لدى الأطفال.

– تنمية الألفة بين الطّفل والكتاب عن طريق قراءة الوالدين لأطفالهم بعض القصص المشوّقة والمناسبة لسنّهم.

– تشجيع الأطفال على شراء المجلاّت والقصص وزيادة المكتبات العامّة ومعارض الكتب[1].

– "اعتبار الأسرة الجماعة المرجعية الأولى في حياة الطّفل من حيث اللّغة والسّلوك، كما تسهم الأسرة أيضا كجماعة مرجعيّة في تحديد مستوى طموح الفرد ومستوى النّجاح الذّي يجب أن يصل إليه في دراسته، أو فيما يقوم به من أعمال.

1– **حسن** (شحاتة)، **قراءة الأطفال**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1996، ص 26.

– يميل الأطفال في مراحل حياتهم الأولى إلى التّقليد، وبخاصّة الأشخاص الذّين يحيطون بهم الوالدان، الأقرباء، الأخ الأكبر أو ممّن هم في محيط أسرتهم، ويصبح هؤلاء نماذج يقلّدها الأطفال، ويظهر ذلك بصورة خاصّة في لغتهم ولهجتهم وطريقة لفظهم ونطقهم، فضلا عن مظاهر السّلوك الأخرى"[1].

1– **سعيد** (التل وزملائه)، **المرجع في مبادئ التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 1993، ص 390.

II. رياض الأطفال في الجزائر:

تمهيد:

تعتبر رياض الأطفال من أخصب المراحل التّربويّة التّعليمية في تشكيل الشّخصية وتكوينها، لأنها مرحلة تربويّة يتمّ فيها التّعلم تلقائيا ويكون ذلك من ثلاث إلى ستّ سنوات، وهي تتميّز بأنشطة اللّعب المنظّم ذوي القيم التّعليمية والاجتماعيّة وبإتاحة الفرص للتّعبير الذّاتي للطّفل، والتّدرب على كيفيّة العلم والحياة معا بتناسق، وفي بيئة وبرامج وأدوات مختارة بعناية لزيادة نموّ الطّفل واضطراره والمتمثّل في أبعاده الجسميّة والحركيّة، الحسيّة، العقليّة اللّغوية، الانفعاليّة والاجتماعيّة، وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل بشيء من التّفصيل عن محتوى المناهج وبرامج رياض الأطفال، وأنواعها وأهدافها، وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي.

1- تعريف الروضة:

هي "مرحلة تعليميّة، يلتحق بها الأطفال من سن 4–6 سنوات أو من 3–7 سنوات، ولها مناهجها الخاصّة التّي تناسب المرحلة العمريّة لهم، وتهدف إلى تنمية الجوانب المعرفيّة للطّفل وأيضا الجوانب المهاريّة والوجدانيّة، من خلال ما يقدّم له من أنشطة وألعاب تعليميّة تمهيدا للالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة"[1].

2- نشأة رياض الأطفال في الجزائر:

تعتبر رياض الأطفال حديثة النّشأة في الجزائر مقارنة بالبلدان الأخرى وهذا راجع إلى الظّروف الاستعماريّة التّي مرّت بها البلاد، حيث "عملت روضة الأطفال في ظلّ الاستعمار كغيرها من مؤسّسات الإنتاج المختلفة والخدمات العامّة ومؤسسات التّربية والتّعليم خاصّة على خدمة أبناء المعمرين، وعلى الرّغم من عددها القليل وحجمها الصّغير فإنّها كانت مخصّصة للأطفال الفرنسيّين والأوروبيّين واليهود، ومجموعة قليلة من الأطفال الجزائريّين

1– **فؤاد** (حيدر)، **التّخطيط التّربوي والمدرسي (حاجات الطّفل العربيّ)**، دار الفكر العربيّ، بيروت، ط1، 1991، ص 141.

من أبناء العائلات المحظوظة، بينما بقيّة أبناء الشّعب يبدؤون تعليمهم في المساجد أو الكتاتيب الملحقة بها"، وشيّد الاستعمار الفرنسي خلال وجوده في الجزائر بعض المؤسسات الخاصّة بتربية ما قبل المدرسة من أهمّها روضة الأطفال التّحضيرية L'école Maternelle التّي كانت تستقبل أطفالا تتراوح أعمارهم ما بين (4-5) سنوات لتحضيرهم للمدرسة وظلّت تسير على نفس النّصوص القانونيّة التّي تسير عليها مؤسسات تربيّة ما قبل المدرسيّة بفرنسا حتّى بعد الاستقلال، والتّي كانت تحت إشراف الأخوات البيض Les sœurs blanches اللوّاتي كنّ يشرفن أيضا على مؤسسات أخرى ذات أهداف خيريّة مثل ديار الحضانة Les pouponnières. وخلال الاستقلال تسلّم المجلس الشّعبي البلدي لمدينة الجزائر، الإشراف على رياض الأطفال الأخوات البيض، بعد أن أصبحت كل الرّوضات بعد الاستقلال عبارة عن مدارس ابتدائية لسد العجز في المؤسسات التّربويّة للمدارس الابتدائيّة" [1].

مثل مدرسة بول بارا Paul Bert سابقا الموجودة ببلديّة الأبيار التّي حوّلت حسب تصريح المديريّة الحالية للمؤسسة إلى مدرسة ابتدائية بعد أن كانت مدرسة تحضيريّة. إنّ أهمّ العوامل التّي دفعت الجزائر إلى القيام بهذا التّحويل هو قلّة المدارس وارتفاع نسبة الأميّة، وبالتّالي حاجة الأطفال الذّين يتزايد عددهم في كلّ سنة إلى مقاعد دراسيّة أكثر، ولم يبق إذا من مؤسسات التّربية ما قبل المدرسة التّي ينشدها المستعمر الفرنسي إلاّ رياض الأطفال التّي بقيت تحت إشراف الأخوات البيضاء حتّى سنة 1976 ابتداء من هذه السّنة تسلّم المجلس الشّعبي البلدي لمدينة الجزائر في جانفي 1985 مقاييس قانونيّة بشرط توفّرها في الأسر لالتحاق أطفالها بروضة الأطفال، ومن هذه المقاييس أو الشّروط نذكر عمل في ميدان التّعليم أو في ميادين أخرى وحالة الأم المريضة التّي يصعب عليها رعاية أطفالها"[2].

1- **رفيقة** (يخلف)، **دور المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي**، أطروحة دكتوراه، علم الاجتماع، 2011، ص 199.

2- **Fatima** (Moussa), **Les représentations de la crèche chez les mères travailleuses en Algérie**, Thèse Doctorat de 3ème cycle, Paris, Institut de Psychologie, 1986, p 60.

وفيما بعد ازداد اهتمام الجزائر أكثر بهذا الميدان خاصّة بعد "صدور المرسوم التّنفيذي 76/35 الصّادر بتاريخ 16 أفريل 1976 ولدت مرحلة جديدة وهي المرحلة في سلّم الهرم التّعليمي الجديد في بلادنا التّي دخلت في نظامنا التّربوي لأوّل مرّة" [1]. والذّي أقرّ بوجوب التّعليم ما قبل المدرسي وعلى أثره تعدّدت الرّياض في الجزائر، حيث أصبحت رياض تابعة للبلديات وأخرى للجهة المنتسبة من شركات وطنية وهيئات حكومية وغيرها، فقد جاء في المادة الثامنة من المرسوم كما يلي: "يستغرق التّعليم التّحضيري مدة سنتين ويقبل فيه الأولاد الذّين تتراوح أعمارهم بين 4 إلى 6 سنوات كاملة وذلك وفقا لشروط يحدّدها الوزير المكلّف بالتّربية" [2].

1-2 أنواع رياض الأطفال في الجزائر:

يمكن أن نحدد الأنواع الموجودة في النّقاط التالية:

أ. مؤسّسات الدّراسة: وهي عبارة عن دور الحضانة، تراعي أبناء العمّال وهي تابعة للشركات الوطنية والهيئات العمومية.

ب. حدائق الأطفال: وهي تابعة للبلديات وتستقبل الأطفال ما بين الثّالثة والسّادسة.

ت. أقسام الأطفال: وهي عبارة عن تجربة قامت بها وزارة التّربية والتّعليم لفائدة أبناء المعلمين لكي يتفرّغوا لمهمتهم، ولقد بلغ عددهم أي الأقسام في موسم 1987/1986 حوالي 350 قسما عبر التّراب الوطني.

ث. الرّياض التابعة للبلديات: تستقبل هذه الريّاض الأطفال الذّين تتراوح أعمارهم بين الثّالثة والسّادسة ومن الشروط اللاّزمة لالتحاق الأطفال بها هو أن تكون الأمّ عاملة أو عاجزة أي غير قادرة صحيّا على تربية الطّفل والقيام بمسؤولياتها نحوه.

1- الجريدة الرسمية، 16 أفريل 1976.

2- نفس المرجع.

أمّا من حيث الوسائل المتوفّرة لديها فهي قليلة وغير كافية، وقد يعود هذا إلى أن البلديات لها اهتمامات أخرى وبالتّالي لا يمكن أن تخصّص ميزانيات كبيرة لهذا المجال رغم أهميّته.

ج. **الرّياض التّابعة للشّركات:** تعتبر هذه المؤسسات قليلة جدا على المستوى الوطني وينحصر وجودها في المدن الكبرى، ورغم صدور الأمر 35/76 بتاريخ 1976/04/16 والذّي ينصّ بأن تبادر المؤسّسات والشّركات الوطنيّة، لكنّها لم تعط الشّركات الوطنيّة أهميّة لهذا الجانب، قليلا هي تلك المؤسّسات أو الشّركات التّي فتحت رياض الأطفال لأبناء العمّال على سبيل المثال: وزارة الدّاخلية والجماعات المحليّة 61 روضة، وزارة الشباب والرّياضة 07، وزارة العمل والضّمان الاجتماعي 20 روضة، وزارة الشّؤون الدينية والأوقاف 04، وزارة التّشغيل والتّضامن الوطني 07، بينما وزارة الطّاقة والمناجم 18، وأخيرا وزارة البريد والمواصلات 01 روضة فقط.

وعليه تولّى الوزير المكلّف بالتّربية الإشراف التّربوي على مؤسسات التّعليم ما قبل المدرسي يحدد شروط قبول التلاميذ ويضع البرامج والتوجيهات التربويّة ويشرف على تكوين المربّين المتخصّصين بهذا التّعليم، وبالرّجوع إلى النشرة الرّسمية 2001، نجد أن تنظيم وتسيير هذه المؤسسات حدد بمرسوم رقم 76-70 المؤرّخ في 6 أفريل 1976، بحيث جاء في المادّة الثّالثة منه أنّ فتح كلّ مؤسسة للتّعليم التّحضيري يتمّ بموجب مقرر صادر عن الوزير المكلّف بالتّربية، كما ورد عن قرار 16 يوليو 1976 في مادّته الأولى والثانيّة أنّه على الجماعات والهيئات التّي ترغب في فتح مؤسّسة للتّعليم ما قبل المدرسي تقديم إلى مديرية التّربية بولاية المؤسّسة المزمع إقامتها بها ملف لطلب التّرخيص في ثلاث نظائر، إضافة إلى هذا، ونظرا لبروز حاجات جديدة فتحت هياكل جديدة للتكفّل بالطّفولة الصّغرى، هياكل تعدّدت تسميتها والقطاع الخاص منها نصيب يتزايد بإطراد ويمكن تلخيص ما أنجز عن ذلك وجود:

- أقسام تحضيرية ضمن المدارس الابتدائية التّابعة لوزارة التّربية الوطنيّة (ابتداء من السّنة 1982/1981).

- رياض الأطفال التّابعة للبلديات (منذ الاستقلال وبميزانية من البلديّة).
- دور الحضانة التّابعة للقطاع الخاص (رسميا منذ عام 1992).
- رياض الأطفال التّابعة لبعض المؤسّسات العموميّة (منذ سنة 1972).
- الكتاتيب المدمجة في بعض المساجد (الدّليل المنهجي للتّعليم ما قبل المدرسي 1996)[1].

3- أهداف رياض الأطفال [*]:

1-3 أهداف لتحقيق النّمو الجسمي:

- تعويد الطّفل على الاعتماد على نفسه.
- تعويد الطّفل على النّظافة والاعتناء بصحّته.
- تعويد الطّفل على القيام ببعض المهارات الجسميّة.

2-3 أهداف لتحقيق النّمو الحسّي الحركي:

- تنمية قدرات الأطفال الطبيعيّة إلى الحدّ الذّي تسمح به استعداداتهم.
- تنمية مهارات النّمو الحركي كالجري والمشي والقفز والتّسلق.
- تنمية وتدريب عضلات الطّفل الصغيرة.
- تربية حواس الطّفل المختلفة وتنميتها.

3-3 أهداف لتحقيق النّمو العقلي المعرفي:

- تكوين شخصية الطّفل مع المحافظة على قدراته وتنميتها بالوسائل التّربويّة الصّحيحة.
- مساعدة الطّفل على اكتساب الخبرات العلميّة التّي تثير فيه دافع الاستطلاع وتبثّ فيه روح المتابعة والتّقمص.
- تهيئة الظّروف البيئية المناسبة لنموّ الطّفل بشكل صحيح وتنمية قدراته ومهاراته وميوله نتيجة لإعداده وتوجيهه الجسمي والعقلي والانفعالي في حدود قابلياته ومستوى نضجه.

1- رفيقة يخلف، مرجع سابق، ص 202.

* **إكرام** (عقيل برديس)، **رياض الأطفال واقعها ومشكلاتها**، المملكة العربية السعودية، 1982، بالتصرف، ص ص.54-64.

– تنمية المبادرة، وهذا المطلب أساسي يتمثل في الاستكشاف والبحث والتساؤل.

– تنمية السّلوك التّمييزي القائم على إدراك التّباين والاختلاف والسّلوك التّكاملي القائم على إدراك التّشابه والتّماثل.

4-3 أهداف لتحقيق النّمو اللّغوي:

– تنمية الميل نحو تحصيل المعرفة.

– تنمية التّعبير الإبداعي والعبقريّة الابتكاريّة عند الطّفل.

– تنمية قدرات الطّفل اللّغوية والعددية والفنيّة.

– مساعدة الطّفل وتدريبه على النّطق السّليم لمخارج الحروف والكلمات.

– زيادة حصيلة الأطفال اللّفظية وتزويدهم بالمعاني المختلفة للكلمات المستخدمة.

5-3 أهداف لتحقيق النّمو الانفعالي:

– تدريب الطّفل على التّحكم في الانفعالات وضبطها.

– توجيه الطّفل إلى كيفية المشاركة الوجدانيّة في المواقف المختلفة.

– مساعدة الطّفل ليتمكّن من التّعبير اللّفظي الصّحيح عن المشاعر المختلفة.

– تهيئة الظّروف المناسبة ليشعر الطّفل بالأمن والطّمأنينة والرّاحة النّفسية.

6-3 أهداف لتحقيق النّمو الاجتماعي:

– تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في النّمو بين أبناء جميع طبقات المجتمع.

– تحقيق التّكيف الاجتماعي للطّفل وذلك عن طريق التّنشئة الاجتماعيّة السّليمة والرّعاية التّربويّة والنّفسية.

– تزويد الطّفل بالقيم الاجتماعيّة، الأخلاقية السّليمة والعادات السّلوكية المختلفة.

– تنمية الجوانب الخلقية والدّينية لدى الطّفل.

– تطوير النّمو الاجتماعي للطّفل وتدريبه على العمل الجماعي لإكسابه الصّفات الاجتماعيّة كالنّظام والتّعاون وتقدير قيمة العمل.

– تعريف الطّفل ببيئته الاجتماعيّة وتدريب الطّفل على ممارسة العلاقات الاجتماعيّة السّليمة التّي تجعل منه مواطنا صالحا عن طريق تهيئة مجتمع مصغّر للأطفال يماثل المجتمع الخارجي قدر الإمكان بما يحدث فيه من علاقات وتجارب وتبادل وتعاون على شكل بسيط ومصغر.

– تنمية فضائل الصّدق والصّراحة والتّعاون واحترام الصّغير.

4- محتوى المناهج في الرّوضة:

هناك أسئلة أساسيّة يجب أن توفرها الرّوضة لأطفالها، لتعمل على تنمية مهاراتهم اللّغوية ومفاهيمهم ومهاراتهم الرّياضيّة والعلميّة وتوجّه نموّهم الخلقي والاجتماعي وتنمي قدرتهم على التّعبير من خلال اللّغة والحركة والموسيقى بطريقة ابتكارية ومن هذه المحتويات:

4-1 المهارات اللّغوية:

تعتبر اللّغة أساسيّة لتنمية شتّى المهارات الأخرى خاصّة في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يبدأ الطّفل في التّوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم لغويا. وتنقسم مهارات اللّغة إلى مهارات الحديث والاستماع والقراءة والكتابة، ومع أنّ هذه المهارات متشابكة ومتداخلة يصعب فصلها عن بعضها البعض إلا أنّه من الضروري أن نتناول كل مهارة على حدة، حتّى تقدّم للطّفل من الأنشطة ما ينمّيها[1].

وتأتي في مقدمة المهارات مهارة التّحدث والاستماع واكتساب المفردات الجديدة وتسمية الأشياء والتّعبير عن الأفكار والمشاعر والأحداث، ثم التّمييز البصري للأشكال وإدراك التّشابه والاختلاف في الصّورة والصّوت واللّفظ الصّحيح للحروف والكلمات وتنمية المهارات الحركيّة للعضلات الدّقيقة لأصابع اليد، وهذه كمهارات ممتدّة لعمليتي القراءة والكتابة.

1– **هدى** (محمود ناشف)، **برامج رياض الأطفال**، دار الفكر، الأردن، ط1، ب.س، ص 266.

2-4 المفاهيم والمهارات الرّياضيّة:

للرّياضيات مستويات من المعرفة أحدهما الصّفة لكمية الشّيء، والثّاني الذّي يستعمل لوصف هذه الكميّة، وهذه الصّفة المزدوجة للرّياضيات الحسيّة والرّمزية. والطّفل في مرحلة السّن من أربعة إلى سبعة سنوات حسب نظرية "بياجيه" في النّمو المعرفي في مرحلة ما قبل العمليّات، ولهذا يكون محكوما بما يرى ويحسّ بالتّفكير المنطقي، ومن أهمّ المفاهيم الرّياضية تلك التّي تتعلّق بالأرقام والأعداد، بالإضافة إلى التّصنيف يتعلم الطّفل العدد التّسلسلي ويتعرّف على بعض الأشكال الهندسيّة مثل الدّائرة، المثلّث، المربّع.

3-4 المفاهيم والمهارات العلميّة:

منذ ولادته والطّفل يحاول أن يتفاعل ويفهم العالم من حوله مستخدما حواسه وحركته في البداية ثم تفكيره المحدود بالمرونة الشّخصية، لهذا فإنّ المفاهيم العلميّة المناسبة لطفل الرّوضة ترتبط بصفة أساسيّة بحواسه وملاحظته الشّخصية التّي يكتسبها من خلال خبرات مباشرة وتفاعل حقيقي مع الأشياء في الطّبيعة على النّباتات والظّواهر. وتنمّي هذه التّجارب في الأطفال مهارات علميّة أساسيّة أهمّها الملاحظة، الفهم، والاستنتاج، استعمال الأرقام.

4-4 المفاهيم والمهارات الاجتماعيّة والاتّجاهات الخلقيّة:

يستطيع الطّفل أن يتوجّه نحو الآخرين ويتعاطف معهم ويقيم علاقات اجتماعية سويّة مع الأقران والرّاشدين، يحتاج إلى تنمية الثّقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي عن ذاته وإلى تلبية حاجاته الاجتماعيّة الأساسيّة والشّعور بالاطمئنان.

5-4 الفترة التّعبيريّة:

يعبّر الأطفال عن ذواتهم بطرق شتّى ومن صور التّعبير الفنّي الرّسم والنّحت والتّشكيل والموسيقى والتّمثيل والدّراما والرّقص والتّعبير بالحركة والإيقاع، بالإضافة إلى لغة الشّعر والغناء ويتميز التّعبير في المرحلة ما قبل المدرسة بالإبداع والابتكار[1].

1- **صفية** (عبد الرحمان)، **التّربية الحركيّة والموسيقيّة**، وزارة التّربية والتّعليم الجزائريّة، ط1، 1989، ص 133.

5- رياض الأطفال والتّحصيل الدّراسي:

إن التّربية المبكّرة للطّفل لها أثر على حياته المدرسيّة التّالية وعلى تحصيله الدّراسي في المرحلة الابتدائيّة وما بعدها، ولقد بيّنت دراسات كثيرة في العديد من بلدان العالم أنّ التّربية المبكّرة التّي تتّم في رياض الأطفال تؤدّي إلى تقليل عدد المتسربين والرّاسبين، وتزيد بالتّالي من المردود الدّاخلي للنّظم التّعليميّة. وإنّ الاتّجاهات الحديثة تنزع يوما بعد يوم إلى اعتبار مرحلة رياض الأطفال بوجه خاص مرحلة لها نصيبها الكامل في السّلم التّعليمي وجزء لا يتجزّأ من مراحل التّعليم المختلفة وخطوة متكاملة مع التعلّم الإلزامي والتّعليم المستمّر، بل تعتبرها مرحلة متداخلة ومتشابكة على مرحلة التّعليم الابتدائي تتأثّر بها وتؤثّر فيها وتمهّد لها، وإنّ كثيرا من الدّول ولاسيّما المتقدّمة تنظر إلى السّنة الأخيرة من رياض الأطفال وكأنّها من منزلة بين المنزلتين إذ يتعاظم الارتباط بينهما وبين التّعليم الابتدائي ولاسيّما فيما يتّصل بضروب التّدريب المسيرة لتعلّم القراءة والكتابة والحساب[1].

"إنّ دور الرّوضة يكمن في اكتشاف قدرات الطّفل ومواهبه وملكاته والسّماح لهذه الملكات والمواهب بالنّمو والظّهور عن طريق النّشاط الحرّ والموجّه، ثمّ تزويده بمهارات معيّنة منبثقة من حاجته إليها، ودور الرّوضة في نظر الكثيرين لا يختلف عن دور المدرسة الابتدائيّة، فهي تهدف في نظرهم إلى تزويد الطّفل بالمعرفة النّظريّة، وتلقينه مبادئ القراءة والكتابة والحساب وتعليمه لغة أجنبيّة أو أكثر دون اعتبار لقدرات الطّفل ومرحلة نضجه ونموه وقدرته على الانتباه والتركيز.

تعتبر مرحلة الّروضة مرحلة إعداده وتهيئته بالنّسبة لحياته الدّراسية المقبلة وكل تخطيط لحياته في الرّوضة يُحبّب أن يقوم على هذا الأساس، فتوفير الجوّ الملائم فيها يلعب دورا هاما في تهيئته للقراءة والكتابة واكتساب المعرفة والمهارات، فضلا عن تنمية حواسه وملكاته، كما توفّر له الفرصة على التّفكير المنظّم الهادف. والرّوضة تنمّي عند الطّفل الميل نحو القراءة كأداة نافعة ومرضية وتوضّح العلاقة بينها كوسيلة للاتصال وبين الوسائل

1- رفيقة يخلف، مرجع سابق، ص 205.

الأخرى ذات العلاقة مثل السّمع والكلام والكتابة والتّعبير الانفعالي... وهناك دلائل على أن الأطفال يحتفظون في ذاكرتهم بما فعلوه من أرقام في الرّوضة ولفترات طويلة من الوقت تمكّنهم فيما بعد من تطبيقها نظريّا وعمليّا. كما تشير الأبحاث على أنّ أطفال الرّوضة يتفوّقون على غيرهم بالتّفكير وفي الأعمال الحسابيّة، وفي محاولة حل المسائل لذا يوصي الباحثون بمعالجة الحساب في الرّوضة بنفس الطّريقة المتبعة في القراءة فيتضمن نشاط الرّوضة أوجها متعدّدة لاستخدام الحساب في نشاطها اليومي بدلا من تدريسه كمادة منفصلة[1].

"إنّ مرحلة الرّوضة هي جزء مكمّل للمدرسة الابتدائية والعلاقة بينهما هي علاقة تكامل تأخذ أشكالا عدّة، فهما يشتركان في استخدام مصادر التعلّم والإفادة معا من التّسهيلات التربويّة المتوفّرة، وإتاحة المجال للتّفاعل بين معلمات الرّوضة من جهة وبين هيئة التّدريس في المدرسة على الظّروف التّي تحيط بهما، فليس هناك نظام معين يكون هو التّفاعل الوحيد في جميع الظّروف والأحوال. إنّ أي تعاون وأي عمل مشترك بين معلّمي المرحلتين الرّوضة والمرحلة الابتدائيّة، يساعدنا على إثراء المنهاج المدرسي لأنّ كلّ ما يتلقّاه الطّفل في الرّوضة من خبرة في التّعبير الشّفهي واستخدام الكتب وإعادة سرد القصص له فائدته وأثره على الصّوت الأوّل لكلّ كلمة يتعامل بها الأطفال من خلال الألعاب والأناشيد، كمّا أنّ لذلك أثره في تعرّف الطّفل على الحروف الهجائيّة من خلال ربط شكل الحرف بالصّوت الدّال عليه، ممّا يدفعه خطوة إلى الأمام في دراسته الأكاديميّة، ويوفّر عليه وقتا وجهدا يبذله في تعلّم مهارات جديدة أو إتقان مهارات أخرى سبق له أن تعرّف عليها" [2]. ويعتقد كثير من الباحثين أنّ السّنوات الأولى في حياة الطّفل هي الأكثر فعاليّة، والأبعد أثرا في عمليّة النّمو عنده بأبعادها المختلفة، ولقد أثبتت الأبحاث التربويّة أن احتمال متابعة الطّفل في

1- **محمد** (عبد الرّحيم عدس)، مصلح (عدنان عارف)، **رياض الأطفال**، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، 1999، بالتّصرف، ص ص.255-257.

2- **محمد** (عبد الرحيم عدس)، **مدخل إلى رياض الأطفال**، دار الفكر، الأردن، ط2، 2005، ص 390.

المدرسة الابتدائيّة بنجاح يكون أكبر إذا أعدّ الطّفل الإعداد المناسب قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائيّة، فرياض الأطفال تساعد الطّفل على تعلّم اللّغة وتكون الخبرة المعرفيّة وذلك بما تقدّمه للطّفل من مهارات وخبرات عن طريق اللّعب والرّسم والغناء والرّحلات والحساب والتّعبير، وكذلك فإنّ مؤسّسات رياض الأطفال تساعد على إعداد الطّفل انفعاليا لتقبل الانفصال عن والديه وأسرته والتّعامل مع مجتمع من الصّغار والكبار لا تربطه بهم درجة قرابة... إذا مرحلة الرّوضة هي جزء مكمل للمدرسة الابتدائية والعلاقة بينهما هي علاقة تكامل تأخذ أشكالا عدّة فهما يشتركان في استخدام مصادر التّعلم، والإفادة من التّسهيلات التّربويّة وإتاحة المجال للتّفاعل مع أبناء الخامسة والسّادسة والسّابعة، والتّفاعل بين معلّمي المرحلتين الذّي يتمّ أثناء الاجتماعات المشتركة التّي يعتقدونها، وهناك من يجعل الرّوضة والمدرسة في بناء واحد حيث تبدأ الثّانية عملها من حيث تنتهي الأولى وهذا النّوع يوفّر للمعلّم الفرصة في المشاركة وفي تبادل الخبرة مع معلّمي المرحلة الابتدائيّة.

ولقد كشفت معظم الدّراسات الحديثة أنّ مرحلة الطفولة المبكرة تعدّ مرحلة حاسمة في التّأثير بالبيئة وأنّ أي حرمان من الاستمتاع بالبيئة التّربويّة الهادفة، قد تؤدّي إلى تأخّر الطّفل ثقافيا وتربويا وبالتّالي سيجد الطّفل صعوبة في التّعلم في المرحلة الابتدائية [1].

1- رفيقة يخلف، مرجع سابق، بتصرف، ص ص.205-207.

III. المدارس القرآنية:

1- نشأة المدارس القرآنيّة:

1-1 المدرسة القرآنيّة:

ظهرت بقوّة في السّنوات القليلة الماضيّة كمؤسّسة مهتمّة بفئة أطفال دون سنّ التّمدرس، ويتمثّل هذا النّموذج في أقسام تابعة للمساجد أو مدرسة مستقلّة تنشأ وتسيّرها الوزارة المكلّفة بالشّؤون الدينيّة وتمثّل هذه المؤسسة موضوع البحث والاهتمام فيما يلي من العرض.

1-1-1 الكتاتيب القرآنيّة في العالم الإسلامي:

لقد تجسّدت عناية المسلمين بالتّعليم في مؤسّسات التّعلم الإسلامي التّي عرفت عبر التّاريخ والتّي كانت نتاجا واقعيّا في صميم حاجات المجتمع الإسلامي، وأحواله في الأمصار والأقاليم لتحقيق أغراض معيّنة أملتها متطلّبات الحياة الإسلاميّة النّامية المتطوّرة وهذه المؤسّسات هي: الكتّاب، والمسجد، والمدرسة، ودار الحكمة، ودار العلم، والبيمارسّان، والخوارق، والزّوايا، والرّبط، وحلقات الدّرس، ودور الكتب. وكانت "دار الأرقم بن أبي الأرقم، أوّل مؤسسة تربويّة في الإسلام بعد نزول الوحي على قلب رسول الله صلى الله عليه وسلم، وكان المعلّم الأوّل فيها هو الرّسول الكريم نفسه"[1].

ثمّ توالت بعد ذلك مؤسّسات التّعليم ومن أهمّها "الكتاتيب التّي تعدّ في العهود الإسلاميّة الأولى مدارس ابتدائيّة يتعلّم فيها الصّبيان مبادئ القراءة والكتابة والحساب، إلى جانب تعلّم القرآن الكريم.

ولقد بدأت التّنظيمات الأوليّة منذ عهد عمر، وذلك عندما عين معلّما، وجعل له رزقا من بيت المال، وعين له وقت العمل والرّاحة"[2]. و"لم تنشأ الكتاتيب منذ ظهور الإسلام، فالمعروف

1- **علي** (حسن أبو العينين)، **أصول الفكر التّربوي الحديث بين الاتّجاه الإسلامي والاتّجاه التّغريبي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ب.ت، ص 121.

2- **وسيلة** (بلعيد)، **التّربية الإسلاميّة بتونس من القرن الثّالث الهجري إلى القرن الثّامن**، رسالة دكتوراه دولة، قسم الفلسفة، جامعة الجزائر، الجزائر، 1974، ص ص.28-30.

أنّ بلاد العرب في عهد النّبي لم يكن فيها تعليم منتظم والمشهور أنّ العرب أميّون" [1]. وقد يوجد نصّ يشير إلى وجود الكتّاب بالقيروان ما رواه الدّباغ قال: "حكى غيّاث ابن أبي شبيب قال: كان سفيان بن وهب صاحب رسول الله يمرّ علينا ونحن غلمة بالقيروان فيسلّم علينا في الكتاب، ودخول سفيان إلى إفريقية كان خلال سنة (78هـ/697م)"[2].

وفيما بعد كثرت المدارس في "العصر العبّاسي وانتشرت وجاء وأصبح الكتّاب بعد ظهور الإسلام المكان الرّئيسي للتّعليم، وقد كانت له أهميّة كبيرة في الحياة الإسلاميّة لأنّه المكان الرّئيسي لتعليم الصّغار القرآن الكريم" [3]، وقد عرف المسلمون نوعين من الكتّاب[4]:

أ. نوع للأولاد الفقراء وكان يسمى كتّاب السّبيل والتّعليم فيه مجّاني.

ب. نوع للأولاد الموسرين يدفعون فيه أجر تعليمهم.

أمّا "انتشار العلوم والآداب في المغرب، فقد كان بطيئا في البداية بسبب مقاومة البربر لها والفتن التّي وقعت بين أمراء الإسلام، ولكن فيما بعد شيّدت المدارس والمساجد في القيروان، وبجاية، وتلمسان، وكان في بجاية في القرن الثّاني عشر علماء نوابغ، وفيها كان المتصوّف الكبير أبو مدين، وفيها تعلّم **ليونارد بوناكسي** الحساب، والجبر، والهندسة"[5].

وفي هذا الصّدد يشير الأستاذ العروسي المطوي "أنّ ولاة العرب يتعاطون مهنة التّعليم في المشرق قبل وفودهم للمغرب، فما ظنك بهم في نشر التّعليم في إفريقية[*]، وحثّ أبناء البربر على حفظ القرآن وإتقان اللّغة العربيّة. لقد أثبت التّاريخ أنّ عامّة أهل البربر أسلمت

1- **أحمد** (فؤاد الأهواسي)، **التّربية في الإسلام**، دار المعارف، القاهرة، ب.ت، ص 73.

2- وسيلة بلعيد، مرجع سابق، ص ص.28-30.

3- **يوسف** (الحمادي)، **أساليب تدريس التّربية الإسلاميّة**، المريخ، الرياض، 1978، ص 149.

4- **صالح** (دياب الهندي)، **صورة الطّفولة في التّربية الإسلاميّة**، دار الفكر للنشر، عمان، ط1، 1990، ص 89.

5- **تسولارد** (بوثروب)، **حاضر العالم الإسلاميّ**، نقله عجاج نويهض، دار الفكر، بيروت، المجلّد الأول، ج1، ط4، 1973، ص 362.

* أنظر: **مبارك** (بن محمد الميلي)، **تاريخ الجزائر في القديم والحديث**، الشركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1976، ص ص.182-420.

على يد إسماعيل ابن أبي المهاجر، وانتشر بسبب ذلك التّعليم وكثر عدد الكتاتيب في المدن الإفريقيّة الكبيرة مثل تونس وسوسة وصفاقس" [1].

إنّ الكتاتيب القرآنيّة (المدارس القرآنيّة حاليا) تضمّ وتركّز على الأطفال الصّغار ابتداءً من السّن الخامسة مهما كان انتمائه الاجتماعي أساس تكوينه حفظ القرآن الكريم، إذ "نجد تنوّع الأسماء في تسمية المدارس القرآنيّة، كل بلد يستخدم اسم إلاّ أنّ للجميع نفس الهدف هو نشر وتعميق الإيمان" [2]. وهذه المراكز تسمّى "في السودان تسمّى "**بالخلوة Khalwa**"، وفي ليبيا "**الزّاوية Zawia**"، وفي الصّومال "**دكس Le Dox**"، وفي مصر "**كتّاب Kuttab**"، وفي موريطانيا "**مهدرة Mahadra**"، وفي المغرب "**المسيد Msid**"، وفي السّينغال "**دعرة Daara**"، وفي اليمن "**ميلامة Le Milama**"" [3]. وفي المناطق الأخرى مكتب أو مدرسة، وفي الجزائر "**الجامع أو المسيد Mcid**".

إنّ الأطفال الذّين يتوجّهون إلى المدرسة القرآنية يحفظون القرآن باللّغة العربيّة في كتاب الله، والمدرسة القرآنية تحتوي على القراءة والكتابة والقرآن، وما يتعلمون في هذه المدارس الحفظ التّام (التّكرار)، وهذا الحفظ يعتبر كتمرين ديني، وكلّ ما يلقن من كلمات للأطفال لا يفهمون معناها المهم الحفظ، وتلك الكلمات أي كلام الله هو الذّي ينشط ذكاء الأطفال.

وللإشارة هناك شهادة **ابن وراق Iben Warraq** "قبل أن أستطيع قراءة أو كتابة لغة الأم، حفظت القرآن الكريم باللّغة العربيّة عن ظهر قلب دون فهم أيّ كلمة وكنّا من بين ملايين الأطفال المسلمين" [4]. وهذه أيضا إحدى الاستجوابات لبعض الأطفال القدماء مروا على هذه الأخيرة بقلم **أبار Habari** "بالنّسبة لي المدرسة القرآنيّة تمثّل الرّحلة الابتدائيّة والإجباريّة على أهل جزر القمر من سن 5,4 إلى غاية سن 15، فهي أيضا وسيلة للاندماج الاجتماعي، فالقمري الذّي لا ينشأ أو

1- **حسن** (ملأ عثمان)، **الطفولة في الإسلام مكانتها وأسس تربية الطفل**، دار المريخ، الرياض، ب.ت، ص ص.92-93.

2- **Jean** (Claude Pernard), « L'enseignement Islamique Afrique Noir », **Cahier d'études africaines**, N°169-170, 2003, pp. 1-2.

3- **Ali** (Hamadache), **L'Ecole Coranique d'Hier à Aujourd'hui**, www.ahama.freesurf.fr/Coraniq.htm.

4-**Salam**(Ruchdée), **L'Ecole Coranique**, PDF, www.coranix.org/106bis/ecole-coranique.htm.

يترعرع في المدارس القرآنية لا يعتبر شخصا صالحا، والأولياء مذنبون أمام المجتمع والله.... فالطّفل يتعوّد على الذّهاب إلى المسجد 5 مرّات في اليوم، ويتعلّم المسؤولية اتجاه عائلته، والمجتمع ككلّ، فالمدرسة القرآنيّة تعتبر حصنًا للطّفل"[1].

2-1-1 الكتاتيب القرآنيّة في الجزائر:

و"دخل المسلمون الجزائر تحت قيادة عقبة إبن نافع ودخل معهم التّعليم الدّيني، والحاجة إلى تعلّم الواجبات المترتّبة على معتنقي هذا الدّين من فرائض وسنن وتعلّم القرآن الكريم. وهكذا وُجدت الكتاتيب والمساجد في كل بقعة دخلها الإسلام، واشتهرت كثير من المؤسّسات الدّينية والتّربويّة في مناطق مختلفة من الجزائر... ولم تكن هناك وزارات[*] مختصّة بالتّعليم خلال هذه المرحلة من الزّمن فالتّعليم مسؤوليّة جماعيّة، يتعاون الكلّ لإنشاء المساجد والكتاتيب ووقف الأموال لخدمتها"[2].

إنّ "الكتاتيب رمز ذاتنا وعنوان كياننا وأسلوب منهج تعليمنا القديم وهي أبسط مدارس عرفها التّاريخ"[3]. فقد كانت "أقلّ وحدة للتّعليم الابتدائي وكان يطلق عليها ولاسيّما في العاصمة اسم المسيد وهي محرفة من كلمة مسجد"[4]، وفي البادية (القرى) تسمّى "**بالشريعة**"، وفي غرب الجزائر تسمّى "**بالجامع**"[5]، ويسمى المدرّس بالمشارط أو الدّرار **Derrar**"[6]، أو "المؤدّب **Mouadibs**" أو "المُدار **Mouddares**"[7].

1- C. Belabes, «**L'école Coranique La Religion Aux Comores** », www.comores-online.com. Mise à jour 28.08.2005.

* Voir : El-Hadi (Chalabi), **Islam et Etat en Algérie : dans les textes officiels 1962-2002**, Instances Editions, Lyon, 2005, p 71.

2- **غياث** (بوفلجة)، **التّربية ومتطلّباتها**، د.ج، الجزائر، 1993، ص 25.

3- **بن جدّو** (بن داود)، "الزّوايا القرآنيّة"، **مجلّة المسجد**، العدد الرّابع، السنّة الأولى، رمضان 1424هـ / نوفمبر 2003، ص ص.55-59.

4- **سعد الله** (أبو القاسم)، **تاريخ الجزائر الثّقافي**، دار العرب الإسلامي، بيروت، ط1، ج1، 1998، ص 276.

5- **أحمد** (الأزرق)، **الكتاتيب القرآنيّة في الجزائر ودورها في المحافظة على وحدة الأمّة وأصالتها**، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2002، ص 28.

6- **عبد القادر** (حلّوش)، **سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر**، دار الأمّة، الجزائر، ط1، 1999، ص 30.

7- **Mahfoud** (Bennoune), **Education Culture et Développement en Algérie**, Marinoor, ENAG, 1ère Ed, Alger, 2000, p 135.

"والكتاتيب قد تنشأ منفردة أو في شكل مجمعات من البيوت مختلفة الأحجام والأشكال، وكانت في الغالب عبارة عن حجرة، أو دكّان في الأصل، أو جناح في مسجد معد للغرض المذكور حفظ القرآن الكريم بل إنّ بعض الواقفين كان يكتفي بفتح غرفة في منزله على الشّارع ويجعلها كتّابا للأطفال. وكذلك كان في زاويا المرابطين أجنحة خاصّة لتعليم الأطفال، وحفظ القرآن الكريم، وادعت الضّرورة إلى تأسيسها منفصلة ومستقلّة عن المسجد بغرض المحافظة على نظافته"[1]. ويقدر بعض "الباحثين عدد الكتاتيب القرآنيّة خلال مرحلة الدّراسة بنحو خمسة آلاف كتّاب (مسيد)، غير أنّ هذا التّقرير في نظر الباحث ليس دقيقا لأنّ الكتاتيب كانت منتشرة بكثرة في الرّيف وفي المدن على حدّ سواء، بحيث قد نجد في الحيّ الواحد عددا من الكتاتيب متفرّقة على مختلف شوارعه، ولذلك فإنّ التّقدير الأقرب إلى الصّحة هو عشرة آلاف كتاب وليس خمسة آلاف. وكانت هذه الأخيرة تحمل اسم الحيّ الواقع فيه أو اسم الزّاوية أو المؤدّب المشهور"[2].

2-1 المدارس القرآنيّة اليوم:

لم نتمكّن من إحصاء عدد المدارس القرآنية اليوم خاصّة في الجزائر العاصمة، وما يصطلح عليه عادة بالجامع أو الكتّاب، ذلك أنه في الحي الواحد قد تجد أكثر من اثنين، ما يصعب إحصاء هذه الأخيرة، فعلى حسب قول المسؤول المكلّف بالتّعليم الدّيني بوزارة الشّؤون الدّينية: "لا توجد أرقام وإحصائيّات دقيقة بالنّسبة لعدد المدارس القرآنيّة بالعاصمة بسبب غلق وفتح أبوابها كلّ يوم، وبالتّالي لا يمكن حصرها وحتّى عدد الأطفال أرقام تقريبيّة، ليس لدينا أرقام ثابتة ومستقرة، والسّبب يرجع إلى أنّ عدد المدارس كثيرة وكلّ مدرسة لديها عدد معيّن من الأطفال، بالإضافة إلى مؤشّر آخر وهو أنّ الأطفال لا يواصلون دروسهم باستمرار لعدم وجود قوانين صارمة خاصّة بالمدرسة". فمن الصّعب إذا معرفة حالة المدارس القرآنية خارج حركة الدّولة التّي توجّهها ومعرفة تاريخها، بسبب نقص الأرشيف

1- سعد الله أبو القاسم، مرجع سابق، ص ص.176-279، بتصرف.

2- رابح تركي، **التّعليم القومي**، مرجع سابق، ص 230.

والإحصائيّات، ولكنّ رغم هذا فالمدارس القرآنية لم تختف، فهناك الكثير من أطفال الجزائريين يتردّدون عليها، خاصّة في المناطق الشّعبية وفي المدن الكبرى، يتوجّهون إليها منذ طفولتهم الأولى. فالقليل منها أغلقت أبوابها لعدّة أسباب منها ترميم بناياتها، بالإضافة إلى تأثير العشريّة السّوداء التّي عاشتها الجزائر على نشاطها، بينما أغلبها بقيت تمارس وظيفتها التربويّة والاجتماعيّة والثّقافية مستمدّة قواها من خلال مقومات المجتمع وقيمه. فهذا التّعليم لا ينافس التّعليم العام ولكنّه مكمّل له. فاليوم ما يقارب 500.000 طفل[1]. يتردّدون على المدارس القرآنية وهذا الرّقم مقدّم من طرف السيد عبد الله طامين المكلّف بالاتّصال سابقا بوزارة الشّؤون الدّينية. أما فيما يخصّ "عدد المدارس القرآنية تقارب 2344[2] منتشرة على مستوى القطر الجزائري، بالإضافة إلى 1111[3] مدرسة ملحقة بالمسجد"، بينما عدد المعلّمين يصل إلى 1641[4].

تصنّف هذه المدارس القرآنية إلى صنفين اثنين: الصّنف الأوّل يسمّى بالمدارس القرآنية الابتدائيّة تسير بنظام خارجي، خاصّة بأبناء الحيّ وكثيرة العدد في منطقة الجزائر مهمّتها تربيّة وتعليم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة وتحفيظ ما تيسر من القرآن الكريم، وتوجد على شكل ملحق بالمسجد أو منفصلة عنه يشرف عليها إمام المسجد أو معلّم قرآن. الصنف الثاني يتمثّل في مدارس قرآنية داخلية تسير بنظام داخلي، تشبه الزّوايا، التّعليم فيها معمّق ومتخصّص، وتظهر خصوصيتها بأنّها مدارس تضم الذكور فقط يتراوح سنهم بين 15 إلى 25 سنة. نذكر على سبيل المثال : مدرسة عمر بن الخطاب بالعناصر، ومدرسة الفرقان بالقبّة، ومدرسة مالك بن أنس بهراوة، ومدرسة ابن أبي زيد القيراوني بالرويبة، مع الإشارة أنّ هناك مدرستين فقط تضم البنات.

1- **Salah Eddine** (Belabes), « Enseignement dans les écoles coraniques », **Journal El Watan**, 7 Mars 2005, p 3.
2- **Nadia** (Bouariche), « L'enseignement coranique sort des mains aventureuses », **Journal El Watan**, 11 Avril 2007, p 13.
3- Ibid, p 13.
4- إحصائيات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزار، 2007-2008.

وما لاحظته من خلال الملاحظة المباشرة للميدان، والتّي تعتبر تقنية من تقنيات البحث التّي تتماشى مع المنهج الكيفي، أنّ جلّ المدارس القرآنية تحضيرية، وتربويّة وأغلبيتها ملحقة بالمسجد ومفتوحة لفئة ما قبل السّن المدرسي الذّين تتراوح أعمارهم ما بين أربع وستّ سنوات، وأنّها تتسّم بطابع عصري، وهو الشّكل الذّي عليه في الوقت الحالي، هذا ما سوف تشاهدونه في الصّور اللاّحقة المأخوذة لبعض من المدارس القرآنية، حيث أصبحت اليوم تؤدّي وظيفتها في ظروف تعليميّة مناسبة، فهي الآن تشبه إلى حد كبير المدرسة الابتدائيّة إلى درجة أنّ من يدخل إحدى أقسامها لا يفرق فيما إن كان قسما خاصا بمدرسة تحضيرية أو مدرسة قرآنية وهذا بفضل التبرعات وصدقات المواطنين وأصحاب أهل البرّ.

يجب علينا أن نشير أنّ بعض المدارس القرآنية لم تحض بهذا النّجاح والرّعاية، والسّبب راجع لنقص الإمكانيات وعدم توفرها على الشّروط البيداغوجية اللاّزمة والمساعدة للعمل، فهي مازالت تسير على ما كانت عليه سابقا، إلاّ أنّها بقيت تعمل وتؤدّي وظيفتها التّربويّة ورسالتها رغم الظّروف الإقتصاديّة الصّعبة التّي تعيشها.

على سبيل المثال توجد مدرسة العربي التبسي بنواحي العاصمة، تتوفر فيها كلّ الشّروط البيداغوجية. هذه الأخيرة تحتوي على **5** أقسام، كل منها يحتوي على **25** تلميذا على الأقلّ، والأطفال في هذه الأقسام مقسّمون حسب أعمارهم، فلكلّ فئة عمريّة برنامج خاص بسنّها. وتضمّ هذه المدرسة فوجين يدرسان طيلة الأسبوع ما عدا يوم الجمعة (يوم راحة)، أمّا بقيّة المدارس (الإثنين، الخميس، الجمعة)، الفوج الأوّل يدرس في الفترة الصّباحية من السّاعة الثّامنة إلى منتصف النهار، والفوج الثاني يتلقّى دروسه مساء ابتداءً من السّاعة الواحدة بعد الزّوال إلى غاية السّاعة الرّابعة، يصل مجموع التّلاميذ في كلا الفوجين إلى ما يقارب مائة تلميذ. وللإشارة أيضا أن جلّ المدارس القرآنيّة الأخرى لها نفس النّظام في تنظيم وتقسيم الأفواج باستثناء عدد الأقسام وهذا يعود إلى حجم ومساحة المدرسة.

إنّ مدرسة العربي التبسي تضمّ 5 أقسام لكلّ قسم من هذه الأقسام معلّمة خاصّة، والتّي لا يتمّ توظيفها إلا إذا كانت حاملة لشهادة جامعية، وتتلقى أجرها من خلال المصاريف التّي يدفعها التّلاميذ في بداية كل شهر.

إنّ كل قسم من هذه الأقسام مجهّز بكلّ التّجهيزات، إذ يتكون من طاولات مصنوعة من الخشب وتنقسم إلى نوعين: طاولات فردية والأخرى لشخصين، ولكل طاولة لون مختلف بين الأخضر، الأزرق، الوردي، وهذا ما يعطي ويوفّر الرّاحة النّفسية للطّفل ويساعده على التكيّف والدراسة. أمّا بالنّسبة للجلوس هناك اختلاط بين الذكور والإناث. أنظر الصور رقم (01)، (02) عكس المدارس الأخرى التّي شاهدتها أغلبيتها لا تعمد على الاختلاط في الجلوس، وكما نشير أيضا أنّ بعض المدارس القرآنية تتوفر على هذا النّوع من الطّاولات أي الطاولات الفردية أنظر الصورة رقم (03).

الصورة رقم (01): توضح الطّاولات الفردية بمدرسة العربي التبسي

الصورة رقم (02): توضح الاختلاط في الجلوس بمدرسة العربي التبسي

الصورة رقم (03): توضح الطّاولات الفرديّة بمدرسة أبو حنيفة النّعمان

أما فيما يتعلّق بعدد المواد الدّراسية في جلّ هذه المدارس القرآنيّة فيبلغ عشرة مواد تتمثل في كلّ من مادّة: القرآن الكريم، الأدعيّة، الآداب، الأناشيد، الأشغال اليدويّة الرّسم، الحروف والأعداد والأشكال والألوان والأوصاف، والسّيرة والعقيدة. وبرنامج هذه المدارس هو من اجتهاد المعلّمين أو القائمين على هذه المدارس، فالوزارة لم توزّع لهم البرنامج المخصّص للقسم التّحضيري فهو في طور الإنجاز عبارة عن كتاب صغير يحمل كل المواد التّي سبق وذكرناها سالفا، كما نشير إلى أنّ برنامج هذه المدارس والمنهج المتّبع يشبه إلى حد كبير برنامج ومنهج المدرسة الابتدائية.

إن هذه المدارس القرآنية تحتوي على جلّ الشّروط البيداغوجيّة للتّدريس، من طاولات تتناسب وسنّ الأطفال، المدافئ، والتّهوئة، والإنارة، ودورة مياه، وفناء واسع... كما تتوفّر فيها دفاتر للتّقويم الفصلي، وسجلّ لتدوين الأنشطة المنجزة، وسجلّ للمناداة تدوّن فيه الغيابات اليوميّة للتلاميذ.

تجري بها امتحانات فصلية في نهاية السّنة، حيث يُقيّم من خلالها التّلاميذ، والامتحانات تكون إما شفهيا أو كتابيا، كما لها عطل تتزامن مع عطل المدرسة النظامية. لا يسمح فيها بالتغيّب إلا بعذر في بعض الأحيان وهذا لكي يسود النّظام ولا تعمّ الفوضى، وتمنح كذلك جوائز للمتفوّقين والنّاجحين من التّلاميذ في نهاية السّنة، بالإضافة إلى شهادة نجاح.

وفيما يتعلّق بالأطفال الذّين بلغوا سنّ السّادسة في هذه المدرسة أي الوقت الذّي يلتحقون فيه بالمدرسة الابتدائية، فإنّهم يتلّقون في نهاية السّنة الأخيرة مراجعة عامة لكل ما درسوه وتعلّموه بها، تحضيرا واستعدادا للمرحلة الابتدائية.

أما الاحتفالات بها فتقام ثلاث مرات في العام (المولد النبوي، عيد الفطر، نهاية الدّراسة)، أمّا الرّحلات فتنظم بها مرة واحدة في السّنة حسب الإمكانيات.

بقيت المدارس القرآنية تقوم بعملها دون اهتمام الدولة بها حيث لم تحض بالرّعاية من هذه الأخيرة إلاّ في بداية التّسعينات، اعترافا بالمجهودات التّي بذلتها المدارس القرآنية، حيث اعتنت وزارة الشّؤون الدّينية بالمدارس القرآنية وأولت لها اهتماما كبيرا وبالغا نظرا للدّور الفعّال الذّي قدّمته وقت الاستعمار كالمحافظة على الشّخصية الوطنيّة ومجابهة المشروع الثقافي الفرنسي والمدرسة الفرنسية. وتجلّى هذا الاهتمام بإصدار المرسوم التنفيذي الذّي أثبتها لأوّل مرة في تاريخ الجزائر المستقلة كمؤسّسة تعليمية رسميّة، لتصبح مؤسّسة تربويّة قائمة بذاتها تقوم بالدّور الموكّل لها وفق الأطر المحددة من قبل الوزارة الوصيّة. فبمقتضى المرسوم التّنفيذي رقم 432.94 المؤرّخ في 6 رجب عام 1415 والموافق لـ 10 ديسمبر 1994[1]، تمّ تحديد قواعد إنشاء المدارس القرآنية وتنظيمها من خلال هذا المرسوم تمّ إعطاء الصبغة القانونية للمدرسة القرآنية للعمل جنبا مع المدرسة الابتدائية في إعداد جيل الغد الحامل لمشعل العلم والرقي. وقد سبق هذا المرسوم منشورا تحت رقم 08 المؤرخ في 22 جمادى الثانية 1407هـ الموافق لـ 21 فيفري 1987م[2]، يتضمّن تحويل التّعليم القرآني من الكتاتيب إلى أقسام عصرية ملحقة تسمى بالمدارس القرآنية وجاء هذا القرار لمعالجة الحالة المادية المزرية التّي كانت تعاني منها الكتاتيب.

1- الجريدة الرّسمية للجمهوريّة الجزائريّة، السّنة الواحدة والثلاثون، العدد 82. **المرسوم التّنفيذي رقم 432.94**، الموافق لـ 10 ديسمبر سنة 1994، 6 رجب عام 1415، ص 8.

2- **المرسوم التّنفيذي رقم 08**، المؤرّخ في 22 جمادى الثانية 1407هـ، الموافق لـ 21 فيفري 1987.

جملة القول أصبح التّعليم والتّربية في الكتاتيب يسمّى التّعليم القرآني لأطفال ما قبل التّمدرس في المدارس القرآنيّة، التّي تشهد اتساعا وكثرة المقبلين عليها ممّا أدّى إلى تشكيل لجنة من طرف وزارة الشّؤون الدّينية لدراسة البرامج ولقد توّجت أعمال هذه اللّجنة بقرار يتمثّل في ضرورة وضع برنامج متكامل للتّعليم يضمّ وحدة المبادئ والأسس ووحدة البرنامج والتّوزيع السّنوي.

2- محتوى المناهج في المدارس القرآنية:

إنّ البرنامج المقدّم في المدرسة القرآنية متعلّق بالمعلّم أكثر منه بالمدرسة لأنّ لكلّ معلّم طريقته في إعداد برنامجه السّنوي، غير أنّ النشاطات المقرّرة في مجملها لا تختلف من مدرسة قرآنية إلى أخرى.

إنّ المنهج الدّراسي هو أداة صلة بين الطّفل والعالم الذّي يحيط به ، وهو الوسيلة التّي بها يصل إلى الدّرجة التّي يبتغيها المجتمع من التّربية بنواحيها المختلفة الحميميّة والعقلية والخلقيّة والوجدانية والاجتماعيّة حتّى يصير في النّهاية عضوا عاملا يقوم بنصيبه من العمل في الحياة.

من خلال الميدان لاحظنا أنّ هناك اختلاف في مذاهب التّربية والتّعليم من حيث المنهج وطريقة التّدريس(*)، فكلّ معلم له طريقته الخاصّة في التّربية تتلاءم مع مذهبه ونجد أنّ كلّ معلّم يتعصّب لنظريته ويبالغ في الدّفاع عنها. فإن كان من أهل السّنة إتّبع طريقة خاصّة به، وإن كان من أصحاب الصّوفية فله طريقة ثانية، وإن كان من الصّنف الثّالث وهم الأشخاص أو الفئة المعتدلة لهم طريقتهم الخاصّة أيضا.

والحق أننا لا نستطيع أن نوافق على "أن تكون المناهج مقصورة على نظريّة واحدة أو مذهب واحد، أي لا يجب أن نعمل بنظريّة واحدة، ونترك النّظريات الأخرى. بل يجب أن يراعي في المنهج العمل بجميع هذه النّظريات والتّوفيق بينها، بحيث يكون ممثّلا لكلّ منها،

* أنظر: **حسن** (حسين زيتون)، **مهارات التّدريس**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2001، ص 12.

– **سهيلة** (محسن)، **كاظم** (القنلاوي)، **المدخل إلى التّدريس**، در الشروق، ط1، 2003، ص 27.

– **فكري** (حسن ريان)، **التّدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، وتطبيقاته**، عامل الكتب، القاهرة، ط4، 1999.

فيراعي اختيار المواد من النّاحية الخلقيّة والعلميّة والعقليّة والاجتماعيّة والوجدانيّة ورغبة التّلميذ وميوله وحاجة الّشعب والبيئة حتّى نربيه تربية كاملة من كلّ الوجوه" [1].

يجب أن توضع المناهج بحكمة ودقّة بحيث لا تتعارض مع تلك الأغراض، فمن خلال ما لمسناه من الواقع، أنّ لكلّ معلّم يفعل ما يشاء ويعلم ما يشاء، وأنّ لكلّ مسجد أي مدرسة قرآنيّة منهجه المستقل. وأسلوبه في العمل المختلف عن غيره. وكانت النّتيجة الفوضى وسوء النّظام، باتت تميّز الكثير من المدارس والأقسام القرآنية، لهذا تعمل وزارة الشّؤون الدّينية على تصميم كتاب صغير يعتمد عليه المعلّم في تدريسه وبالتّالي يأتي هذا البرنامج الخاص بالمدارس والأقسام القرآنيّة لصنف ما قبل التّمدرس، ليسدّ الحاجة إلى توحيد الرّؤية للأهداف والمنطلقات وفق توجيهات الوصاية ، ومرجعيّة المجتمع، كما أنّ ضبط المناهج والأساليب وطرق العمل، وتوحيدها، من شأنه أن يمكن هيأة التّفتيش من حسن المراقبة والمتابعة والتّقييم. إلا أنّ بعد إطّلاعنا على المادّة رقم 10 و11 و12 من المرسوم التّنفيذي الموافق لـ 10 ديسمبر 1994 الذّي حدّد فيه توظيف ومهام مفتّش التّوجيه الدّيني ومن خلال ملاحظتنا للواقع، استنتجنا أن هذا المرسوم طبق شكليا فقط وجاء من أجل خدمة الجانب المادي للمشرفين فقط ومحاولة مسايرة المدرسة النّظامية من خلال الخدمات الاجتماعيّة ، حيث أنّنا لا نفهم شيئا في البرنامج الدّراسي، فكلّ مدرسة لها منهج خاص، لا من ناحية التّسيير ولا من ناحية النّظام فأين تكمن مهام وزارة الشّؤون الدّينية في ذلك؟ لهذا نقول أن كلّ القوانين أو المرسومات التّنفيذية التّي صدرت في سنة 1994 عبارة على حبر على ورق فالواقع يخالف ويتناقض معه تناقضا تامّا. حيث نجد أن المدارس القرآنيّة تسير نفسها بنفسها من حيث التّمويل والإشراف وكذلك في الأساليب البيداغوجية.

وعلى العموم التّربية تعتبر جزءا من المذهب الفلسفي النّظري أو العملي الذّي يتصوّره ويعتقده المرء في الحياة كما أشارنا إليه سابقا في فصل التّربية، ومن الطّبيعي أن يعمل أصحاب المذاهب المختلفة على نشر مذاهبهم، وتنشئة الأجيال الجديدة عليها بطريقة من طرق التّربية.

1- **محمد** عطية (الأبراشي)، **الاتّجاهات الحديثة في التّربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص ص.254-255.

فالتّفسير الصّحيح لشؤون التّربية والتّعليم يقتضي الرّجوع إلى المجتمع الذّي يشكّل حالة التّعليم، تبعا للتّيارات التّي تسوده وتوجّهه. وهذا ما لاحظناه في الواقع فجلّ المدارس القرآنيّة تتّبع منهاجا وأساليب مختلفة، إلاّ أنّها تصبّ في هدف واحد هو تربيّة الطّفل على طاعة الله ووالديه وتنشئته تنشئة صالحة، وكذلك وجدنا أن تصميم البرامج في هذه الأخيرة عبارة عن اجتهاد أصحابها[1]، والجدير بالذّكر أنّ وجوه الاتّفاق ونقاط الالتقاء في محتوى البرنامج أكثر بكثير من حالات الاختلاف، وإن وجد اختلاف إنّما يكون في الكمّ وليس في الكيف.

إنّ التّغيرات الثّقافية والاجتماعيّة والاقتصادية التّي يعيشها المجتمع أدّت إلى تجديد وتطوير المواد التّي تدرس في المدارس القرآنية. ففي السّابق كان منهجها منحصرا في حفظ القرآن الكريم واللّغة العربية والحساب والغرض من التّربية آنذاك مكافحة الأميّة وتنوير عقول النّاس بينما اليوم الغرض اختلف، فهي إعداد الطّفل لحياته المستقبليّة أي إعداد المرء للحياة الدّنيا والآخرة، فالضّرورة الاجتماعيّة تقتضي ذلك، وبالتالي غاية التّربية تختلف من عصر إلى عصر. وهذا ما أشار إليه دوركايم[2] إلى الارتباط الوثيق بين التّعليم والمجتمع، كما أنّه كان حريصا على إبراز فكرة عدم وجود نمط تعليمي وحيد، ونموذج لكلّ النّاس إذ اعتبر أنّ اختلاف الحاجات الاجتماعيّة من مجتمع لآخر، تلعب الدّور الرّئيسي في تشكيل مستوى البرنامج التّربوي المعتمد في مختلف المجتمعات، هذا ما يفسّر أنّ الظّاهرة التّعليمية التّربوية

1- **تعريف الاجتهاد:** هو بذل الجهد للوصول إلى الحكم الشّرعي من دليل تفصيلي من الأدلّة الشّرعية. عبد العال (سالم مكرم)، **الفكر الإسلامي بين العقل والوحي وأثره في مستقبل الإسلام**، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1992، ص 69.

ولمزيد من المعلومات أنظر أيضا: **محمد** (صالح)، **موسى** (حسين)، **الاجتهاد في الشّريعة الإسلاميّة**، دار طلاس، دمشق، ط1، 1989، ص ص.17-38.

أحمد (الرسيوني)، **محمد** (جمال باروت)، **الاجتهاد النّص، الواقع، المصلحة**، دار الفكر، دمشق، 2000، ص 75.

عبد الرحمن (السيوطي)، **الاجتهاد**، تحقيق ودراسة: فؤاد عبد المنعم، مؤسّسة شباب الجامعة، 1981، ص 21.

2- **وحسب اعتقاد دوركايم فإن سوسيولوجيا التربية يمكن أن تناط بالوظائف التالية:** تحديد الأهداف الاجتماعية للتعليم وتبيان وظائفها السوسيولوجية، تحديد العلاقة بين التعليم من ناحية، والتغير الاجتماعي والثقافي من ناحية ثانية، البحث المقارن للثقافات والنظم التقليدية المختلفة عن بعضها البعض، بحث إمكانية استثمار الفعل المدرسي والمدرسة كنسق اجتماعي للتنشئة الاجتماعية. **مصطفى** (زايد)، **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر 1962-1980**، د.م.ج، الجزائر، ص 87.

ظاهرة حركية أو ديناميكيّة. وبالتّالي تعتبر هذه العمليّة عمليّة تغير وقد أكد هذا ما لاحظناه في الواقع من خلال التّغيرات التّي طرأت على البرامج التّعليمية للمدارس القرآنيّة خلال هذه الفترة الزّمنية.

إنّ معلّمي المدارس القرآنيّة والأقسام التّابعة للمساجد تعتمد أساسا على دروس الكتب الخاصّة بالسّنة الأولى من التّعليم الأساسي، خاصّة ما يتعلّق بالحروف الهجائيّة من حيث كتابتها وقراءتها، بينما تلقّن السّور القرآنيّة من المصحف الشّريف ويتعدّى المعلم القرآني في بناء محتوى برنامجه إلى إضافة أفكار ونشاطات فنيّة ونشاطات أخرى مختلفة بمبادئ الرّياضيات وذلك وفق قدراته ومستواه العلمي وأهدافه الخاصّة، ومنه فالبرامج المعّدة مختلفة وإن كانت المادّة الخام نفسها.

إذا كانت التّربية الحديثة تنادي بوجوب انسجام التّربية مع فلسفة الأمّة والمجتمع، فإنّ المربّون والقائمون على المدارس القرآنيّة يهدفون من خلال برامجهم إلى:

أولا: الإعداد للحياة الدّنيا والآخرة عن طريق تعليم الصّبيان كيفية أداء الشّكر لله الخالق والابتعاد عن نواهيه. وثانيا: تمكين الصّبيان من معرفة طائفة من العلوم والمهارات وتنمية قدراتهم التّي تساعدهم على النّجاح في الحياة، وتنفع المجتمع الذّي يعيشون فيه.

فالمثل والأخلاق لا يمكن أن يتعلّمها الطّفل إلاّ من خلال الدّين ، كما أنّ الأهداف الحضاريّة لأيّ أمّة لا يمكن استيعابها إلاّ من خلال العقيدة الدّينية التّي تصوّر مفهوم الحياة، ودور الإنسان على هذا الوجود، فالمنهاج الذّي وضعه المربّون جعل المدرسة القرآنيّة صورة حقيقيّة للبيئة، لأنها أقامت برنامجها على دراسة النّشاط الذّي يقوم به أفراد المجتمع في حياتهم الحقيقيّة وفي حياتهم المستقبليّة.

وبالتّالي لا يمكن أن تفسّر حالة التّربية في عصر من العصور إلاّ إذا اقتضينا النّظر إلى آراء المربّين، وصلة آرائهم بالمذاهب التّي يعتنقونها، ويقتضي النّظر إلى حاجة المجتمع الذّي تظهر عنه التّربية والتّعليم كمظهر من الحياة العقليّة.

على ضوء ما ذكرنا عن كيفية تصميم البرامج التّربوية نحاول أن نذكر المواد التّي تدرس في المدارس القرآنيّة والتّي تتمثّل فيما يلي:

المستوى الأول: (البالغون سنّ الرابعة)

القرآن الكريم حفظ : الفاتحة – الناس– الفلق – الإخلاص – المسد – النّصر – الكافرون – الكوثر – الماعون – قريش– الفيل – الهمزة.

ملاحظة: التّحفيظ يكون على رواية ورش[1] بصفة إلزامية.

الأدعية تحفظ وفق الصيغة المعتمدة: دعاء الاستيقاظ من النّوم – دعاء النّوم – دعاء الأكل – دعاء بعد الأكل – دعاء من الخروج من البيت – دعاء الدّخول إلى البيت – دعاء الخروج من الخلاء – دعاء تشميت العاطس – دعاء الهديّة – دعاء لبس الثّوب – دعاء نزع الثّوب.

الآداب ممارستها عمليا: الآداب داخل القسم وفي السّاحة التّحية، الجلوس، الاستئذان، الصّف، المحافظة على نظافة القسم والمحيط، الأدب مع الأصدقاء.

آداب الأكل والشّرب: غسل اليدين، الدعاء، الأكل باليمين، الأكل ممّا يليه، تصغير اللّقمة، عدم الشّرب من القارورة، تقسيط الشّرب.

آداب الطّريق: عدم اللّعب في الشّارع، عدم قطع الطّريق إلاّ مع شخص كبير.

الأناشيد: أنشودة التّحية، أنشودة بسم الله، أنشودة الله ربّي، نشيد النّور، المدرسة.

الرّسم والتّلوين: رسم وتلوين الحروف بكلماتها بحركة الفتحة فقط، وكذا الأشياء الموافقة لها وتلوين **الأعداد:** من 0 إلى 10 وكذا الأشياء الموافقة لها، وتلوين ورسم الأشكال الهندسيّة المدروسة.

الحروف العربيّة: يتعلّم الطّفل في هذا المستوى شكل الحرف وفق التّرتيب (أ.ب.ج.د.هـ.و.ز.ح.ط.ي.ك.ل.م.ن.س.ع.ف.ص.ق.ر.ت.ث.خ.ذ.ض.ظ.غ.لا)، بالإضافة إلى تعلّم الحروف بالحركات الثّلاث: الفتحة، والضّمة، والكسرة.

1– رواية ورش هي الطّريقة المتبّعة بالمغرب العربيّ على خلاف حفص الملزم به أهل المشرق العربي.

الأشكال: التّعرف على الأشكال التّالية: الخطّ المستقيم، الخطّ المائل، الخطّ المنكسر، الدّائرة، المربّع، المستطيل، المثلّث.

الألوان: ويتعلم الطّفل في هذا المستوى التّمييز بين الألوان والمتمثّلة في أبيض، أسود، أحمر أزرق، أصفر، وردي، بنّي، برتقالي، بنفسجي.

الأوصاف: التّعرف على الأوصاف التالية: طويل، قصير، قريب، بعيد، كثير، كبير، صغير.

المستوى الثّاني: (البالغون سنّ الخامسة)

القرآن الكريم تحفيظ: مراجعة سور المستوى الأول خمسة أسابيع، استئناف حفظ سور القرآن ترتيبا تصاعديّا العصر، التّكاثر، القارعة، العاديات، الزلزلة، البيّنة، القدر، العلق، التّين، الشرح، الضّحى، وآية الكرسي.

ملاحظة: التّحفيظ يكون على رواية ورش بصفة إلزاميّة.

الأدعية: مراجعة أدعيّة المستوى الأوّل خمسة أسابيع – دعاء المطر– دعاء الرّعد – دعاء الرّكوب – دعاء لبس ونزع الثّياب – دعاء الهديّة.

الآداب: الأدب مع المعلّم – الأدب مع الوالدين وأفراد العائلة – الأدب عند دخول ضيف إلى القسم، الأدب مع الزّملاء – الأدب مع الجار – آداب المسجد – آداب الأكل والشّرب – آداب المنزل.

القراءة: التّعرف على الحروف بالحركات: الضّمة، الفتحة، الكسرة، السّكون، ونطق الحروف بالحركات.

الكتابة: كتابة الحروف على الكرّاس وكتابة الحروف بالحركات على اللّوحة وكتابة الحروف بالحركات على الكرّاس.

الأعداد: حفظ الأعداد من 20 إلى 50 مع التّعرف عليها مع الصّبورة وأحيانا تصل إلى 100، ثم كتابة الأعداد من 20 إلى 50 على اللّوحة ثم الكرّاس، بالإضافة إلى عمليات حسابية إلى غاية المجموع عشرة 10.

الأشكال: أشكال هندسيّة وهي: الخطّ المستقيم، والمنحني، المربّع، المثلّث، الدّائرة، المستطيل، الخطّ المنكسر.

الألوان والرّسم: مراجعة تلوين ورسم الأعداد المستوى الأوّل وأيضا تلوين ورسم بعض الأشياء التّي تساعد الطّفل في تطوير قدراته الإبداعيّة. تلوين ورسم الأشكال الهندسيّة المدروسة، وتلوين ورسم الأعداد من 1 إلى 20 وكذلك الأشياء الموافقة لها كمّا، تلوين ورسم الحروف بكلماتها، وكذا الأشياء الموافقة لها بالإضافة إلى القيام بنشاطات يدويّة من: إلصاق، وقصّ لأشكال معينة.

الأوصاف: طويل وقصير، كبير وصغير، أمام وخلف، فوق وتحت، مملوء وفارغ، جميل وقبيح، أعلى وأسفل، مفتوح ومغلق، واقف وجالس.

الأناشيد: طلع البدر علينا، نظافة الأبدان، أنشودة أركان الإسلام، الطّائر الصّغير.

السّيرة النّبوية: رسولنا محمد صلّى الله عليه وسلم، ولد عام الفيل، أبوه عبد الله، وأمه آمنة بنت وهب، مرضعته حليمة السّعدية، جدّه عبد المطلب، عمّه أبو طالب، وزوجته خديجة بنت خويلد أمّ المؤمنين رضي الله عنها.

أنزل الله عليه القرآن وجاءنا بالإسلام من عند رب العالمين، فعلّمنا الشّهادتين والصّلاة، والزّكاة، والصّيام، والحجّ، والطّاعة، والإحسان.

أبناءه: القاسم عبد الله، زينب، رقيّة، أم كلثوم، وإبراهيم.

أصحاب الرّسول صلّى الله عليه وسلّم: أبو بكر الصدّيق، عمر بن الخطّاب، عثمان بن عفّان، وعلي بن أبي طالب رضي الله عنهم.

العقيدة: الله ربي ومحمد صلّى الله عليه وسلّم نبيّي، والقرآن كتابي، والإسلام ديني، والعربيّة لغتي.

أحبّ الله لأنّه خلقني ورزقني وهداني للإسلام، خلق جميع الخلق، وهو معبودي ليس لي معبود سواه، لا إله إلاّ الله، خلقنا الله لعبادته وحده لا شريك له.

الإسلام أن تشهد ألاّ إله إلاّ الله، وأنّ محمدا رسول الله، وتقيم الصّلاة وتؤتي الزّكاة وتصوم رمضان، وتحجّ البيت إن استطعت إليه سبيلا.

الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وبالقدر خيره وشرّه.

الإحسان أن تعبد الله كأنّك تراه، فإن لم تكن تراه فإنّه يراك.

التّوحيد: هو دراسة صفات الله عز وجل.

اللّعب: "اللّعب الموجّه والمحكّم له دورا إيجابيا في عملية التّربية والتّنشئة وخاصّة يساهم في النّمو العقلي للأطفال، بل هو الأكسجين الضّروري للحياة" [1].

نلاحظ أن المواد المقرّرة في البرنامج متنوّعة من تحفيظ قرآن وأدعية، آداب، أناشيد...الخ، إلاّ أنّ مادّة تحفيظ القرآن تحتلّ المرتبة الأولى حيث محتواها أكثر وهذا راجع لخصوصيّة القطاع بحيث يعدّ الهدف الرّئيسي من التّعليم القرآني لأطفال ما قبل التّمدرس وتمسّك النشء بالقرآن.

وإذا تأمّلنا واقعنا الحالي الذّي نعيشه الآن نرى والله أعلم أنه لا بأس بجمع تعليم القرآن والعلوم الأخرى إذ الذّاكرة العقليّة تتلقّح من جميع العلوم فتساعدها على التّفتح والتّركيز والفهم. فبعد أن يتقن الطّفل اللّغة العربية بشكل جيد ويحفظ شيئا من القرآن والحديث فلا بأس بإتقان لغة أجنبية تساعده وذلك لتكوين جيل سليم يستطيع كشف خطط الأعداء ويأمن مكرهم، وينقل العلوم الماديّة البحتة إلى المسلمين، وهذا ما فعله رسول الله صلى الله عليه وسلّم عندما وصل المدينة المنوّرة مهاجرا من مكة: "فقد روى أبو يعلى وابن عساكر عن زيد ابن ثابت رضي الله عنه قال: أتى بي النّبي صلّى الله عليه وسلّم مقدمه المدينة فقالوا: يا رسول الله: هذا غلام من بني النجّار وقد قرأها ممّا أنزل عليك سبع عشرة سورة، فقرأت على رسول الله صلّى الله عليه وسلّم فأعجبه ذلك: قال: يا زيد تعلّم لي كتاب يهود فإنّي والله ما آمن يهود على كتابي، فتعلّمته فما مضى لي نصف شهر حتّى حذقته فكنت أكتب الرّسول

1- **جمال** (معتوق)، **صفحات مشرقة من الفكر التّربوي عند المسلمين**، الكتاب الأوّل، الطبعة الأولى، 1425هـ/2004م، ص 98.

صلّى الله عليه وسلم إذا كتب وأقرأ كتابهم إذا كتبوا إليه" [1]. ونذكر أنّ العديد من الأولياء أشاروا إلى هذه النّقطة، ومن بينهم من قال: "للمدرسة القرآنيّة دور كبير في تربية أطفالنا ودورها ليس ببسيط أبدا، ففيها يتعلّم كيف يمسك القلم لأوّل مرّة، وكيف يتأقلم مع العالم الخارجي بدون الرّجوع إلى أمّه، وكيف يبني شخصيته فيها، يكون له أصدقاء يتعلّم حفظ القرآن الكريم وأصول دينه، يتعلّم الكثير من الأشياء المفيدة والمرحة وللأسف الشّديد لا تدرس اللّغة الفرنسيّة، أعلم أن الأولوية هي تعليم العقيدة وتزكيّة النّفس، فلا ينبغي أن تحول دون تعلّم لغة أجنبية وعلوم أخرى".

في الأخير نجد أن موضوع المناهج(*) الدّراسية من أهم الموضوعات التّي يجب التّفكير فيها ويحتاج إلى كثير من الخبرة والحكمة. كما تجب العناية بوضع المنهج واختيار المواد وترتيبها، تجب العناية بانتقاء المدرّسين الأكفاء الذّين يستطيعون القيام بتعليم هذه المواد تعليما حقّا يتّفق والطّرق الحديثة في التّربية، فالمادة شيء والطّريقة التّي تُعلّم بها تلك المادة شيء آخر.

حتّى تكون المناهج التربويّة سليمة يجب أن تتوفّر فيها مجموعة من الخصائص والمميّزات حيث تكون [2]:

– لها نظرة شاملة مكمّلة لكل جزئياتها دون حشو ولا تكرار.

1– **محمد** (نور عبد الحفيظ سويد)، **منهج التّربية النّبوية**، تقديم محمد فوزي فيض الله وآخرون، دار ابن كثير الأولى، بيروت، الطّبعة الخامسة، 1416هـ/1995م، ص ص.231–232.

* راجع: **صالح** (عبد العزيز) **وعبد العزيز** (عبد المجيد)، **التّربية وطرق التّدريس**، دار المعارف، القاهرة، ط7، ج1، 1963، ص 75.

– **حسن** (شحاته)، **المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق**، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط1، 1998.

– **حلمي** (أحمد الوكيل)، **محمد** (أحمد المفتي)، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، دار المسيرة، ط1، 2005، ص 79.

– **محمد** (زياد حمدان)، **تطوير المنهج مع إستراتيجيات تدريسه ومواده التّربوية المساعدة**، دار التّربية الحديثة، الأردن، 1985، ص 147.

– **عبد الرحمن** (عبد السلام حامل)، **أساسيّات المناهج التّعليمية وأساليب تطويرها**، دار المناهج، ط1، 2000، ص 43.

2– **غياث** (بوفلجة)، **التّربية المتفتّحة**، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الكتاب الثّالث، ط1، 2003، ص 50.

– مراعيّة لحاجات الأفراد النّفسية والاجتماعيّة والاقتصاديّة، مساهمة بذلك في بلورة شخصيتهم وتنمية قدراتهم.

– متفتّحة على الواقع الاجتماعي والاقتصادي.

– مرنة بإمكانها التكيّف السّريع مع المستجدّات العلميّة والتكنولوجيّة.

– مراعيّة لحاجات وانشغالات المجتمع في كلّ المجالات الاقتصاديّة والثّقافية، بحيث تعمل على إيجاد الحلول لمشاكله وتعمل على تطويره في مختلف المجالات.

– مواكبة ديناميكيّة التّطور العلمي والسّياسي والاجتماعي والاقتصادي على المستوى العالمي، بحيث تكون الأمّة مساهمة في تطوّر الحضارة العالميّة وليست عالة عليها.

3- أهداف المدرسة القرآنيّة ومساهمتها في دعم النّظام التّربوي:

انطلاقا من المقابلات التّي أجريناها مع كلّ من ناظر الشّؤون الدّينيّة، ومعلّم القرآن الكريم والأولياء، استنتجنا هذه الأهداف التّي تعمل المدرسة القرآنيّة على تحقيقها وهي متنوّعة اجتماعيّة، تربويّة، ثقافيّة والتّي نوجزها فيما يلي:

3-1 الأهداف الاجتماعيّة: تتلخّص الأهداف الاجتماعيّة فيما يلي:

– تحصين شخصيّة النّشء بربطه مبكّرا بالقرآن عقيدة وعقلا ووجدانا وتهيئة لمواجهة الحياة الخاصّة والعامّة في المجتمع.

– تعويد النّشء على الاستقلالية والاعتماد على النّفس تدريجيا.

– تساعد على التّعارف وإقامة علاقات جديدة وإتّساع دائرة المعاملات.

– إعدادهم للعيش ضمن جماعة.

– وباختصار فإنّها تكسب النّشء مختلف العادات الاجتماعيّة التّي تنمّي فيه روح التّعاون والتّضامن، واحترام الغير، وطاعة الوالدين، وغيرها من العادات التّي تغرس فيه تربيّة خلقيّة واجتماعيّة راقيّة.

– تربيته تربية سليمة لا ينشأ منحرفا.

2-3 الأهداف التربويّة والدّينية: ونبرزها في الآتي:

– تمسّك النّشء بالقرآن الكريم، وحفظه لما تيسّر من الصّور والآيات المختارة.

– تعويدهم على قراءاته، والاستمتاع بالإنصاف إليه، ودعوتهم إلى حبّه.

– حبّ الله ورسوله والإيمان بالله واليوم الآخر وحبّ الغير وطاعة الله (إلى حبه واحترامه)، وترغيبهم في حفظه كلّه أو حفظ جزء منه مستقبلا.

– تعليم النّشء مبادئ العبادات، وتعويدهم على أدائها والمواظبة عليها.

– غرس الرّوح الدّينية في نفوس النّاشئة، وتهذيب سلوكهم، وتمرين عاداتهم، وإحاطتهم ببعض جوانب الدّين الإسلامي المناسبة لسنّهم.

– إكساب النّشء الفضائل والاتّجاهات والسّلوكات الحميدة والمنبثقة من ديننا الحنيف.

– وأخيرا إعداد النّشء للانتقال إلى مرحلة التّعليم الابتدائي إعداد يشمل جميع جوانب شخصيته.

– تنشئة جيل فريد من نوعه يجمع القرآن وغيره من علوم الدّنيا ويجمع الأخلاق والأدب والانفتاح على المجتمع العصري.

3-3 الأهداف الثّقافيّة والتّعليمية: تتمثّل فيما يلي:

– تنمية حبّ الإطّلاع لدى النّشء، وإكسابه المعرفة بوسائل في مستوى سنّه.

– تنمية ثقافته الدّينية، وتمكينه من حفظ مجموعة من السّور والآيات القرآنية والأحاديث النّبوية.

– تزويد النّشء برصيد لغوي غنّي بالمفردات الفصيحة، وتدريبه على ممارسة الأنشطة الممهّدة لتعلّم القراءة والكتابة.

– تنمية حواس النّشء، ومساعدته على تطوير مفاهيمه عن البيئة التّي يحيا فيها.

– تقديم نماذج طيّبة للبطولات الدّينية والخلقية لرجال الإسلام وقادته للاقتداء والعمل بها.

– تكوينه علميا لكي يكون عنصرا فعّالا في المجتمع.

– النّطق السّليم والأداء الجيّد.

1-3-3 مساهمتها في دعم النّظام التّربوي:

لما كانت المدرسة القرآنية واحدة من المؤسسات التّحضيرية التّي تهتّم بالطّفل وتعمل على إعداده لمرحلة التّعليم الابتدائي، فهي بذلك تساهم بشكل أو بآخر في دعم النّظام التّربوي عامّة والعمليّة التّعليميّة على وجه الخصوص، وذلك من خلال منحها للطّفل ما يلي:

أ. الاستعداد للدّراسة والتّلقي: إنّ التحاق الطّفل بالمدرسة القرآنيّة مع غيره من الأطفال في مثل سنّه يولد فيه الاستعداد المسبق للدّراسة، وذلك من خلال تعوّده على الجو الدّراسي بها، والذّي يشبه إلى حدّ كبير الجوّ المدرسي الابتدائي، فعندما يلتحق الطّفل بهذا الأخير يكون ذا قابليّة للدّراسة، فيجده المعلّم جاهزا للتّلقي والتّعلم.

ب. القدرة على الحفظ وتقوية الذّاكرة: ويظهر هذا قبل بلوغه سنّ السّادسة، من خلال مجموعة كبيرة من الآيات القرآنية، والتّي تساهم في تنشيط ذاكرته وتقويتها من خلال حفظ، فضلا، عن تعلّم الطّفل لكيفيّة حفظ ما يقدّم له. هذا إن لم يكن حافظا له، ويسهّل للمعلّم أداء عمله، وكذلك فتق القدرات الذّهنية للطّفل من الحفظ والذّكاء والتّركيز وتهيئته لأن يكون عبدا صالحا في المجتمع.

ج. احترام الزّمن: فلاشكّ أنّ الطّفل الذّي يلتحق بالمدرسة القرآنيّة يتعلّم احترام الزّمن ويعوّده عليه، لأنّه مرتبط بوقت معيّن لحفظ الآيات القرآنية والأناشيد وغيرها... ممّا يغرس في نفسه احترام الزّمن وحبّ الانضباط، ويدفعه إلى تقبّل وتطبيق ذلك في حياته الدّراسية المقبلة من مواقيت حصصه الدّراسية وحفظ ما يطالب بحفظه وأدائه في الوقت المطلوب.

د. التّدريب على النّطق السّليم: فلاشكّ أنّ تعامل الطّفل في المدرسة القرآنية مع قراءة النّص... يقوم لسانه، ويساعده على إخراج الحروف من مخارجها المنوطة بها، لاسيّما وأنّه يتعامل مع نصّ مقدّس مطالب فيه بالالتزام بحرفيّة النّص صورة ومخرجا، ممّا يجعله يتحكم باللّغة جيّدا ويساعده في أكثر من مادّة عند التحاقه بالمدرسة الابتدائيّة، كالقراءة والتّعبير وغيرها.

هـ. صنع الدّافعية نحو الإبداع والتفوّق: فهذه المدرسة الابتدائية تغرس في الطّفل الدافعيّة نحو التّعلم والتّفوق وذلك من خلال انتهاجها للأسلوب التّحضيري المرغّب والمشجّع،

كتقديم الهدايا والجوائز، ومنح بطاقات تشجيعيّة للأطفال المجتهدين والمتفوّقين، وبذلك ينتقل الطّفل إلى مدرسته الابتدائيّة وهو حامل لهذه الفكرة، ممّا يدفعهم للتّحصيل والتفوّق أكثر فأكثر.

نستنتج في الأخير أنّ المدارس القرآنية كانت ولا تزال على مرّ الزّمان تؤدي خدمات جليلة على مستوى الفرد والجماعة، فالمدرسة القرآنيّة حاليا أو الكتاتيب القرآنيّة فيما مضى، وإنّ تطوّر هدفها ووظيفتها، فإنّها تحافظ على الهدف الأسمى الذّي وجدت من أجله والذّي يتمثّل في حفظ القرآن الكريم واللّغة العربيّة وترسيخ العقيدة الإسلاميّة في نفوس الأطفال.

فالمدرسة القرآنيّة اليوم أصبحت مؤسّسة تربويّة تحضيريّة، تهتّم بالطّفل وتمنحه ما يستحقّه من الرّعاية والعناية، وتوفّر له بيئة تربويّة سليمة يستثمر فيها طاقاته وقدراته المختلفة، ومن ثمّ أصبحت طرفا أساسيا، ومشاركا فاعلا في إعداد الطّفل وتحضيره قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية إعدادا تربويا، نفسيا واجتماعيا، وهذا كلّه تحت مظلّة القرآن الكريم الذّي تتّخذه مرجعيّة أساسيّة في كلّ المواضيع التّي تقدمها.

4- المدارس القرآنيّة والتّحصيل الدّراسي:

لا تزال الدّراسات إلى اليوم تثبت أثر القرآن الكريم وحفظه في التّربية والتّعليم، وتؤكّد على أهميّة دور القرآن الكريم في تنمية كافّة المهارات التّربوية والتّعليمية والذّهنية المختلفة، وعلى سبيل المثال لا الحصر الدّراسات الآتية:

– دراسة "العريفي (1411هـ) التّي أشارت إلى أنّ حفظ القرآن الكريم يؤدي إلى تنمية مهارات التّحصيل اللّغوي في مجال القواعد النّحوية لدى التّلاميذ. ودراسة السويدي (1414هـ) التّي ذكرت أنّ حفظ الطّلاب للقرآن الكريم يؤدّي إلى تنمية مهارات القراءة الجهريّة والكتابة. وتوصّلت دراسة معلّم (1421هـ) إلى أنّ حفظ التّلميذات للقرآن الكريم يؤدّي إلى تنمية مهارات الاستقبال اللّغوي"... وتشير أيضا "دراسة الثبيتي (1424هـ) التّي خلصت إلى أهميّة حفظ

القرآن الكريم في تنمية مهارات التّفكير الابتكاري لدى الطّلاب. ودراسة البكر (1425هـ) التّي أشارت إلى أنّ معلّم العلوم الشرعيّة يستطيع أن ينمّي التّفكير النّاقد لدى طلابّه" [1].

– دراسة "سعيد بن فالح المغامسي (1411هـ) والتّي أظهرت أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته تسهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصّف السّادس الابتدائي ممّا يساعد التّلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم على الحصول على درجات أعلى من أقرانهم بمدارس التّعليم العّام" [2].

– وهناك "دراسة محمد موسى عقيلان (1411هـ) التّي دلّت على وجود علاقة إيجابيّة قويّة بين مدى حفظ التّلاميذ وتلاوتهم للقرآن الكريم ومستواهم في مهارتي القراءة الجهريّة والصّامتة، بالإضافة إلى دراسة هانم محمد باركندي (1411هـ) والتّي دلّت على تفوّق طالبات الصّف الرّابع في مدارس تحفيظ القرآن الكريم على طالبات مدارس التّعليم العّام في مهارتي القراءة والإملاء والحساب" [3].

– دراسة "علي (عبد الله مشدود) التّي أشارت إلى الارتباط الوثيق بين القرآن الكرمي واللّغة العربية في تنمية المهارات الأساسيّة لدى التّلاميذ، كالقراءة والكتابة والتّعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصّحيحة واتجاهاتها السّليمة والتّدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التّعليمية، بحيث يصل التّلميذ في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى يمكّنه من استخدام اللّغة استخدامًا ناجحًا عن طريق الاستماع والتّحدث والقراءة"[4].

1– **العنود** (بنت صبيح الهملان الشراري)، **أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى طالبات الصّف الثّالث متوسّط بمنطقة الجوف**، رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة أمّ القرى، 2008.

2– **سعد** (بن فالح المغامسي)، **دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بالمدينة المنوّرة**، اللقاء السّنوي الثّالث 20–1411/12/22هـ، الجمعيّة السّعودية للعلوم التّربوية والنّفسية، جامعة الملك سعود.

3– **هانم** (حامد ياركتدي)، **الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصّف الرّابع الابتدائي بمكة المكرّمة**، اللّقاء السّنوي 1411هـ، الجمعيّة السّعودية للعلوم التّربوية والنّفسية، جامعة الملك سعود.

4– **علي** (عبد الله مشدود)، **العلاقة بين اتقان تلاوة القرآن الكريم ومستوى أوّل مهارات القراءة الجهرية**، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، 2008.

– وهناك "دراسة وضحى علي السّويدي (1994م) التّي دلّت على وجود علاقة إيجابية قويّة بين حفظ القرآن وتلاوته، وبين القراءة الجهريّة والقدرة على الكتابة لدى تلاميذ الصّف الرّابع بدولة قطر"[1].

– كما كشفت دراسة علميّة حديثة على أنّ حفظ القرآن الكريم في سنّ مبكّرة يقوّي الذّاكرة وينمّي مدارك الأطفال واستيعابهم لحفظ وإمكانيّة استرجاع المعلومات بصورة أكثر من غيرهم ممّن لا يحفظون القرآن، بالإضافة إلى تمتّعهم بقدر كبير من الاتّزان النّفسي والاجتماعي وقدرة كبيرة على تنظيم الوقت والاستفادة منه. وأشارت الدّراسة التّي أجرتها المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة إلى أهميّة دفع الأطفال والشّباب في سنّ مبكّرة إلى حلقات ومدارس تحفيظ القرآن الكريم نظرا لسهولة الحفظ في هذه السّن والقدرة على الاستيعاب السّريع والاسترجاع. وأكدّت الدّراسة على أهمية دور الأسرة في تحفيز أبنائها وبناتها على حفظ القرآن الكريم وتشجيع التّنافس بين الأبناء والبنات داخل الأسرة الواحدة في حفظ أكبر قدر من آيات وسور وأجزاء القرآن الكريم، حيث أثبتت الدّراسة أنّ أكثر من 80% من حفظة القرآن من البنين والبنات عرفوا طريقهم إلى حلقات الحفظ والمدارس القرآنية بتشجيع من الآباء والأمهات، وأن أكثر من 50% لهم أشقاء وشقيقات يحفظون القرآن الكريم وأجزاء منه" [2].

واستنادًا إلى ما قلناه هناك دراسة "عماد بن سيف عبد الرحمن العبد اللطيف التّي تشير إلى أنّ هناك علاقة بين التحاق الطّالب بحلقة تحفيظ القرآن الكريم وبين بعض المتغيّرات التّربوية كالتّحصيل الدّراسي والقيم الخلقية.

وقد خلصت الدّراسة إلى عدد من النّتائج من أهمّها:

1– **وضحى** (علي السّويدي)، العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصّف الرّابع ابتدائي بدولة قطر، **مجلة التّربية**، العدد 111، اللّجنة الوطنية للتّربية والثّقافة والعلوم، 1994، ص ص.103–119.

2- http://www.alfegh.com/montda/topic/6552.

– ارتفاع التّحصيل الدّراسي للطّلاب باختلاف صف التحاقهم، أي كلّما طالت مدة التحاقهم بحلقة تحفيظ القرآن الكريم.

– توفّر القيم الخلقيّة، الصّدق، برّ الوالدين، النّظافة، أدب الحديث، الأمانة، لدى الطّلاب الملتحقين بحلقة تحفيظ القرآن الكريم.

– عدم وجود فروق دالّة إحصائيا بين أفراد عيّنة الدّراسة في توفر القيم الخلقية، الصّدق، برّ الوالدين، النّظافة، أدب الحديث، الأمانة، باختلاف صف التحاقهم بحلقة[*] تحفيظ القرآن الكريم وذلك لتوفرها لديهم لارتباطهم بالقرآن الكريم الذّي يهدي للتّي هي أقوم ولا يحتاج لوقت طويل ليظهر أثره"[1].

وانطلاقا من الدّور التّربوي والتّعليمي لمعلم القرآن الكريم ومنهج دراسته وتدريسه، تصبح الحاجة ماسّة إلى إجراء دراسات وبحوث مستفيضة للوقوف على أثر القرآن الكريم، تلاوة وحفظها في المواد الدّراسية الأخرى.

* أنظر: **إبراهيم** (بن سليمان الهوجل)، **تقويم تعلم حفظ القرآن وتعليمه في حلقات جمعيات حفظ القرآن الكريم**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرّياض.

1– **عماد** (بن سيف)، **علاقة التحاق الطالب بحلقة تحفيظ القرآن الكريم ببعض المتغيّرات التّربوية**، كلية العلوم الاجتماعيّة، قسم التّربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، 1428–1429هـ.

الفصل الرابع: التّحصيل الدّراسي

I. ماهية التّحصيل الدّراسي

II. مهارة اللّغة

III. مهارة الرّياضيات

تمهيد:

تمثّل المدرسة ثروة اجتماعيّة لا مفرّ منها في حياة الفرد لاسيّما في العصر الحالي، عصر التّكنولوجية والعلم والتّطور في جميع مجالات الحياة، ولهذا السبب تدفع المجتمعات أبنائها لطلب العلم والتّحصيل الجيّد له، حتّى يستطيعون هؤلاء الأبناء الذّين يمثلون جيل الغد مسايرة العصر الذّي لا مكانة فيه للجهل والكسل، إلاّ أنه توجد عوامل قد تثبط من عزيمة المتعلّمون على التّحصيل العلمي الجيّد. وعلى هذا الأساس يعتبر التّحصيل الدّراسي معيار يقاس به المستوى التّعليمي للتّلميذ، أي بمعنى هو عمليّة تقييم القدرة العلميّة للمتعلّم من خلال الدّرجات التّي يتحصّل عليها في المواد الدّراسية، لكن رغم ذلك لا يمكننا الاعتماد عليه كمصدر أساسي لتحديد المستوى التّعليمي للتّلميذ، وذلك لوجود عوامل تؤثّر بصفة مباشرة أو غير مباشرة في تلك الدّرجات التّي يتحصّل عليها من حيث قدراته، وميوله واستعداداته وأحواله الصحية.

لذلك تطرّقنا في هذا الفصل إلى التّحصيل الدّراسي والعوامل التّي تؤثّر فيه، ثمّ انتقلنا إلى العوامل التّي تؤثّر في اكتساب مهارتي اللّغة والرّياضيات للتّلميذ في مرحلة التّعليم الأساسي.

I. ماهية التّحصيل الدّراسي:

1- مفهوم التّحصيل الدّراسي:

1-1 لغة:

"مصدره الفعل حصل، ويعني اكتساب العلوم والمعارف"[1]. ويستعمل في اللّغة الفرنسيّة باللّفظ Acquisition Scolaire بمعنى الاكتساب الذّي يأتي عن طريق تطوير المفاهيم التّي يستخدمها التّلميذ في إطار المنهاج الدّراسي"[2].

2-1 اصطلاحا:

يستخدم مفهوم التّحصيل ضمن مفاهيم متعدّدة مثل: دافعية، الإنجاز، كفاءة الأداة في مهارات معيّنة، أو مجموعة من المهارات في مجال دراسي معيّن، أو مجموعة من المجالات الدّراسية المحدّدة، ويعبّر عنه بدرجات الاختبار أو العلامات التّي يضعها المعلّم لطلابه، وفي بعض الحالات يستخدم مفهوم التّحصيل كمرادف لمفهوم التّعلم رغم اختلافهما، وهذا نتيجة لارتباط المفهومين في عمليّتي التّقويم والتّدريس.

فالتّعلم يشير إلى التّغيّرات التّي تحدث في سلوك المتعلّم، وقد عرفه جانجي (1970): "بذلك التّغيير الذّي يحدث في استعدادات أو إمكانات الفرد، ويتميز هذا التّغيير بالاستمرار ولا يرجع إلى عمليّة النّضج، وينعكس هذا التّغيير الذّي يطلق عليه بالتّعلم على السّلوك، ويستدلّ عليه من مقارنة سلوك الفرد قبل وبعد أن يتعرّض لموقف تعلّمي"[3].

أما بود وبروني (1986) "فيذكران: على الرّغم أن التّعلم يؤدّي إلى حدوث تغييرات في إمكانات الفرد للأداء، والتّي يمكن ملاحظتها بالاستدلال عليها، إلاّ أنّ إمكانات الأداء التّي تكتسب من خلال التّعلم ليست ممّاثلة لإعادة إنتاجها أو تطبيقها في موقف أدائي مشابه"[4].

1- **محمود علام** (صلاح الدين)، **القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسية**، دار المسيرة للنّشر، الأردن، ط1، 2007، ص 54.

2- نفس المرجع، ص 55.

3- **مسعود** (جبران)، **الرّائد في المعجم اللّغوي الأوحد والأسهل**، دار العلم، بيروت، ب ط، 2001، ص 317.

4- **عبد اللطيف** (الغرابي) و(آخرون)، **معجم التّربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، دار الخطابي، المغرب، ط1، 1994، ص 7.

تعريف **عبد المنعم الحنفي:** "إنجاز علمي أو تحصيل دراسي للمادة، ويعني بلوغ مستوى معيّن من الكفاية في الدّراسة، ويحدّد ذلك باختبارات مقنّنة أو تقارير المعلّمين أو بالاثنين معا"[1].

تعريف **سيد خير الله:** "التّحصيل هو ما تقيسه الاختبارات التّحصيلية الحاليّة بالمدارس، وهو ما يعبّر عنه بالمجموع العام لدرجات التّلميذ في جميع المواد الدّراسية"[2].

تعريف **محمد عطية الإبراشي:** "التّحصيل الدّراسي هو الامتحان سواء كانت شفويّة أو كتابيّة أو علميّة، التّي تقوم بها المدرسة لمعرفة ما استفاد منه المتعلّمون في المواد المدروسة لتدارك ما يبدو منهم من ضعف"[3].

تعريف **أحمد اللّقاني:** "التّحصيل يعني ما استوعبه الطّلاب من خبرات معيّنة من خلال مقرّرات دراسيّة معيّنة، ويقاس بالدّرجة التّي تحصّل عليها الطّالب في الاختبار"[4].

تعريف **صلاح الدّين محمود علاّم:** "التّحصيل هو درجة الاكتساب التّي يحققها، أو مستوى النّجاح الذّي يحرزه أو يصل إليه الفرد في مادة دراسيّة أو مجال تعليمي"[5].

من خلال ما سبق نستخلص أن التّحصيل يفيد في عمليّة البحث في الممّارسات التربويّة المختلفة، وهذا البحث في العلاقات القائمة في مختلف مراحل التّعلم بالاستدلال لاتخاذ القرارات المناسبة.

كما نستخلص أن التّحصيل يعني معرفة مدى استيعاب التّلميذ، واكتسابه لخبرات محدّدة أو بلوغه مستوى معيّن من الكفاية الدّراسية في مقرّرات دراسية متعلّقة بمادّة دراسية أو مقرّر دراسي، ويحدّد ذلك عن طريق مجموعة من الإجراءات التّي تقوم بها المدرسة مثل

1- **قاسم** (علي الصراف)، **القياس والتّقويم في التّربية**، دار الكتاب الحديث، الأردن، ب ط، 2001، ص 201.

2- **عبد المنعم** (الحنفي)، **موسوعة علم والتّحليل النّفسي**، دار العودة، مصر، ط2، 1987، ص 11.

3- **سيد** (الخير الله)، **بحوث نفسيّة وتربويّة**، دار النّهضة العربيّة، لبنان، ب ط، 1990، ص 76.

4- **الطّاهر** (سعد الله)، **علاقة القدرة على التّفكير الإبداعي بالتّحصيل الدّراسي**، الدّيوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، ب ط، 1991، ص 47.

5- **محمد عطية** (الأبريشي)، **روح التّربية والتّعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 270.

الاختبارات المقنّنة أو الامتحانات بكل أنواعها، سواء أكانت شفويّة أو كتابيّة أو عمليّة، وقد تمّ بواسطة التّقارير التّي يقدمها المعلّمون، وتترجم عمليّة التّحصيل بالدّرجة أو العلامة التّي تمنح للتّلميذ.

2- نظريات التّحصيل الدّراسي:

2-1 الاتّجاه الوظيفي:

يركز أتباع هذا الاتّجاه الذّي أسّسه **دوركايم (Durkheim) وبارسونز (Parsons)** على أهمّية تأثير عامل الذّكاء لدى الطّالب في التّحصيل الدّراسي، والذّي بدوره يتأثّر بعدّة عوامل خلقيّة مثل قصور نموّ الأجهزة أو ضعف الصّحة عمومًا، وبذلك فإن أصحاب هذا الاتّجاه لا يولون أهمّية لتأثير العوامل الاجتماعيّة والثّقافية والاقتصاديّة"[1].

وإن كان أنصار هذه النّظرية لا يهملون دور المدرسة في عمليّة التّحصيل الدّراسي، إلاّ أنّهم يحصرون تأثيرها بعدد الطّلاب في الصّف المدرسي ومؤهلات المدرّسين وخبراتهم التربويّة، ولا يولون أهمّية للعوامل المدرسيّة الأخرى المؤثّرة في التّحصيل الدّراسي مثل: أنماط التّفاعل داخل الصّف المدرسي"[2].

2-2 الاتّجاه الصراعي:

يرى أنصار هذا الاتّجاه الذّي أسسه **باولز (Boules)** أن التّحصيل الدّراسي يتأثّر بالتّفاعل الذّي تمّ في الفصل الدّراسي، والذّي يحدث على أساس الخلفيات الاجتماعيّة والاقتصاديّة المتباينة بين الطّلاب، والتّي تؤثّر على توقعات المدرّسين وتصبّ في صالح الطّلاب الذّين ينتمون إلى الطّبقات الاجتماعيّة الرّاقية، وهذا التوقّع يؤثّر في تصحيح المدرسين ممّا يجعل الطّلاب المنتمين إلى الطّبقات الفقيرة دائما في مستوى تحصيل منخفض مهما بذلوا من الجهد[3].

1- **أحمد** (اللقاني) **وعلي** (الجمل)، **معجّم المصطلحات التّربوية المعروفة في المناهج وطرق التّدريس**، عالم الكتب، مصر، ب ط، 1996، ص 47.

2- **صلاح الدين** (محمود علام)، **القياس النّفسي والتّربوي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص 305.

3- Moscovici, **Psychologie Sociale**, P.U.F, Paris, France, 1984, p 54.

3-2 الاتّجاه الاجتماعي النّفسي:

يرى **روكلان Roecolin** "أنّ الارتباط بين العوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة ونمو الطّفل، قائم وظاهر انطلاقا من مرحلة ما بين 18 و24 شهرا، ممّا يؤدّي إلى ظهور اختلافات بين الأطفال في مجال التّعلم المعرفي، ويفسّر أصحاب هذا الاتّجاه اختلاف التّحصيل الدّراسي بين الأفراد إلى عوامل خارجية كالبيئة (المسكن، طرق المواصلات)، والأسرة (العلاقات بين أفرادها، المستوى التّعليمي للوالدين، اتّجاهاتهم نحو التّعليم)، والتّي تعتبر من العوامل المؤثّرة على الاتّجاه نحو العمل المدرسي، فالمعاناة من بعض المشاكل قد تعيق التّلميذ على تنظيم أفكاره وقد تصل به إلى حد اللاتوافق المدرسي ممّا يدفعه إلى كثرة التّغيّب ونبذ المدرسة"[1].

3- عوامل التّحصيل الدّراسي:

إن الكشف عن العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسي يسهم في الكشف عن أسباب التّفوق قصد تعزيزها، وكذلك التّعرف عن أسباب الإخفاق قصد عزلها أو التّعليل من تأثيرها، ومن بين العوامل التّي تؤثّر على التّحصيل الدّراسي نذكر:

3-1 العوامل الذّاتية (المتعلّقة بالتّلميذ):

3-1-1 القدرات العقليّة: سواء ما تعلّق منها بعامل الذّكاء أو بالقدرات الخاصّة، فالتّلميذ ذو الاستعداد العقلي الكبير يكون تحصيله أسرع وأعلى من مستوى تحصيل التّلميذ متوسط القدرات العقليّة"[2].

ولتوضيح العلاقة بين التّحصيل الدّراسي والذّكاء، أجرى **فيرمان (Verman) سنة 1979** دراسة توصل من خلالها إلى أنّ معامل الارتباط بين هذين العاملين يتراوح بين 0,5 و0,8، وأنّ القدرات الرياضيّة تشكّل الجزء الأهّم في القدرات العقليّة، فالتّلميذ المتفوّق في

1- **محمد** (بن معجب الحامد)، **التّحصيل الدّراسي**، دار الحولتية للتّربية، السّعودية، ب ط، ب س، ص 60.

2- نفس المرجع، ص 65.

الرّياضيات يتمتّع بقدرات عقليّة عالية في التّفكير المجرّد والاستبصار والاستدعاء وهو ما يساعده على حلّ مسائل التّكيف مع البيئة التّعليمية"[1].

3-1-2 العوامل التّقنية: تؤثّر العوامل النّفسية المتعلّقة بالتّلميذ تأثيرًا مباشرًا على تحصيله الدّراسي، وتتمثّل هذه العوامل في:

أ. الدّافعية للإنجاز: كشفت العديد من الدّراسات عن وجود علاقة ارتباطيّة بين الدّافعية للإنجاز والتّحصيل الدّراسي، فالأفراد الذّين يمتلكون دافعيّة عاليّة يحقّقون مستويات نجاح عالية في مشوارهم الدّراسي مقارنة مع الأفراد ذوي الدّافعية الضّعيفة[2].

ب. مفهوم الذّات: أشارت الكثير من الدّراسات إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين مفهوم الذّات والتّحصيل الدّراسي.

ج. الثّقة بالذّات: تساعد الثّقة بالذّات التّلميذ على مواجهة كلّ ما يعترض سبيله أثناء مراحل الإنجاز الدّراسي، فالثّقة بالذّات تولّد لدى التّلميذ الرّغبة بالمشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وتساعد الثّقة بالذّات الطّفل على الميل إلى التّعبير عن الأفكار والميل إلى الحديث بكل راحة والميل إلى جعل آرائه ذات قيمة"[3].

3-1-3 العوامل الجسديّة: يقصد بالعوامل الجسديّة الحالة الصّحية للتّلميذ، لأنّ سوء الصّحة عند التّلميذ يؤدّي إلى كثرة تغيبه عن المدرسة ممّا يؤثّر سلبا على تحصيله الدّراسي"[4].

إضافة إلى هذا فهناك أمراض قد لا تستدعي غياب الطّفل عن المدرسة، وقد تكون الأسرة في بعض الأحيان على غير دراية بهذا المرض الذّي يعاني منه طفلها، ومن بين هذه الأمراض نجد:

1- **محمد العربي** (ولد خليفة)، **المهام الحضاريّة للمدرسة والجامعة الجزائريّة**، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 1989، ص 46.

2- **رمزية** (الغريب)، **التّعلم دراسة نفسيّة وتوجيهيّة تربويّة**، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ط3، 1976، ص 17.

3- مطلق طابق (الحزمي)، العلاقة بين البرمجة والتّحصيل الدّراسي في الرّياضيات للطّلبة الموهوبين، **"المجلّة التّربوية"**، المجلّد 9، الكويت، 1995، ص. 197-198.

4- **عبد اللّطيف** (محمد خليفة)، **الدّافعية للإنجاز**، دار غريب، القاهرة، مصر، ب ط، 2000، ص 59.

أ. الأمراض البصريّة: لقد أظهرت بعض الأبحاث والدّراسات أن هناك علاقة واضحة بين الأطفال المصابين بأمراض بصريّة وضعف قدرتهم في بعض المواد الدّراسية كالقراءة مثلا، فقلّة النّظر تسبّب في معظم الأحيان لدى الفرد عامّة والتّلميذ خاصّة "الصّداع وعدم الرّغبة العامّة في المذاكرة وكلّها تعزي في العادة للكسل، وكذلك الإضاءة بالنّسبة للضّوء من اليسار في حالة التّلاميذ الذّين يكتبون باليمنى[1].

ب. الأمراض السّمعيّة: قد يكون التّلميذ مصابا بضعف السّمع، فلا يسمع المعلّم جيّدا لبعد مكانه في الصّف، ففي مثل هذه الأحوال، إن لم تعالج الحالة الصّحية في أوقاتها المناسبة لدى الأطّباء المختصّين غدت أمراضا مزمنة وكانت سببا قويا في تأخّر التّلميذ في دراسته[2].

ج. عيوب النّطق: إن عيوب النّطق لدى التّلميذ تؤدّي في حالتها القصوى إلى نتائج وخيمة، ذلك أن الطّفل الذّي له صعوبات في النّطق تؤثّر على حالته النّفسية، كأن يشعر بالخجل أمام زملائه الذّين يسخرون منه، نتيجة عدم تمكّنه من نطق بعض الحروف أو بعض الكلمات، فيلجأ إلى الانطواء وعدم مشاركته في القسم، وقد تؤدي إلى أن يكره المدرسة، ولا يهتمّ بمراجعة دروسه كبقية زملائه.

2-3 عوامل اجتماعيّة (متعلّقة ببيئة التّلميذ):

وتتمثل في البيئة الأسريّة والمدرسيّة.

أ. البيئة الأسريّة: تؤثّر البيئة الأسريّة على التّحصيل الدّراسي للتّلميذ، فالجوّ العائلي بما فيه من الاستقرار أو عدم استقراره له تأثير كبير على التّحصيل الدّراسي للتّلميذ[3].

1- **أحمد** (فتح الله منير) و(آخرون)، **دراسات في علم النّفس**، ترجمة: محمد مصطفى زيدان، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1968، ص 84.

2- خلية الاتّصال والإعلام "**مجلّة تربويّة شاملة**"، فوانيس، باتنة، العدد 2، فيفري 1996، ص 156.

3- **محسن** (شاطر)، أثر استخدام التّغذية على التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم، **رسالة ماجستير**، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2005، ص 57.

وقد أظهرت الكثير من الدّراسات وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وتحصيل أبناءها الدّراسي، حيث توصّلت هذه الدّراسات "إلى أنّ آباء تلاميذ الطّبقات المتوسّطة يهتمون بتقارير المدرسة ويتابعون مستوى أداء أبناءهم ويكافئونهم على التّصرفات المرتبطة بالدّراسة والنّجاح، وهذه الاهتمامات أقلّ شيوعا عند آباء الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدنّي"[1].

كما تلعب نظرة الوالدين إلى التّفوق الدّراسي، دورا حاسما في تشجيع الفرد للتّوجه الإيجابي نحو التّعليم، ممّا يجعله يضع لنفسه مستويات طموح تعليميّة عالية يحاول تحقيقها[2].

ب. البيئة المدرسيّة: تؤثّر البيئة المدرسية بعواملها المتعدّدة (المعلّم، الجوّ الاجتماعي، استقرار التّنظيم التّربوي، المناهج) بشكل كبير على التّحصيل المدرسي.

ب-1 المعلّم: يعتبر المعلّم من أهم العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسي للتّلميذ، نظرا لارتباطه المباشر بالعمليّة التّعليمية التعلميّة، فتواجد المعلّم الكفء يمكن أن يعوّض النّقص الموجود في بعض الجوانب الأخرى مثل نقص الوسائل والإمكانات الماديّة، فالمعلّم المتمكّن من مادّته العلميّة والمزوّد بمهارات تدريبيّة وكفايات تربويّة وميول إيجابيّة نحو مهنته يؤثّر إيجابا على تحصيل تلامذته[3].

وقد تعدّدت البحوث والدّراسات التّي حاولت تحديد خصاص المعلّم الجيد، سواء تلك التّي اهتمت بتناول المؤشّرات النّوعية للتّعليم والكفايات الأدائية، أو تلك التّي تناولت المهام التّي يجب على المعلّم القيام بها.

إنّ دور المعلّم لا يبرز من خلال تمكّنه من المعرفة فقط، بل يبرز بكفاياته التّعليمية والتّي تجعله متحكّما في مدخلات التّعلم ومخرجاته والعوامل المؤثّرة فيه، وهذا ما يسمح له بتوزيع أساليب التّدريس بما يتماشى والفروق الفرديّة بين تلامذته، ويستخدم الوسائل التربويّة

1- **محمد** (محمود الحيلة)، **تكنولوجيّة التّعليم بين النّظرية والتّطبيق**، دار العلم، بيروت، ط2، 2000، ص 108.

2- مدي العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص 48.

3- **يوسف** (مصطفى القاضي)، **الإرشاد النّفسي والتّوجيه التّربوي**، دار المرّيخ، الرياض، ب ط، 1981، ص 432.

المناسبة، ويصمّم وينجز التّراكيب التجريبيّة التّي تيسّر من عمليّة الاستيعاب والفهم عند التّلاميذ، ويبني وينجز الاختبارات بصورة جيّدة وموضوعيّة، دون أن ننسى ماله من ميول نحو المهنة وحبّ التّلاميذ لما لذلك من تأثيرات على أداءات المتعلّمين، وهذا ما ذهبت إليه رمزيّة الغريب في شرحها لدور المعلّم حيث تقول: "يكون لدى المعلّم فكرة واضحة عن أهداف التّربية التّي يسعى إلى تحقيقها، وعن طريق التّدريس التّي تمكنه من نقل التّراث الثقافي إلى التّلاميذ وفق استعداداتهم وقدراتهم حتّى يتم تعليمهم وزيادة تحصيلهم وتعويدهم على طرق الحياة التّي ينشدها المجتمع"[1].

فالمعلّم القدير بإمكانه "أن يجعل من المنهج الذّي لا يراعي طبيعة نموّ المتعلّمين أداة تربويّة هامّة، بينما قد ينقلب منهج تربوي جيّد في يد معلّم غير كفء إلى خبرات مفكّكة لا قيمة لها، وهذا ما يبيّن مسؤوليات المعلّم وأدواره بحكم موقعه في عمليّة التّعليم"[2].

وقد وضع **مجدي عزير إبراهيم** مجموعة من الخصائص التّي يجب توافرها في المعلّم "حدّدها في النّقاط التالية:

ب-1-1 فهم التّلميذ: إن فهم المعلّم للتلاميذ هو فهم سلوكهم وتعرف عن حاجياتهم، والتأكّد من أنّهم يتعلّمون بالقدر الكافي الذّي يمثّل جوهر العمليّة التّعليمية التّعلمية، فعلى أساسه يندرج التّلاميذ في تعلّماتهم ممّا يسمح لهم الانتقال إلى مستويات أعلى. وقد أثبتت التّجارب والبحوث الميدانيّة أن التّدريب القائم على إشراك التّلميذ في المناقشة والحوار يمكنّه من فهم موضوعات المادّة ممّا يسهل عليه تحصيلها والاستفادة منها في حياته الواقعيّة"[3].

كما يؤثّر الأسلوب الدّيمقراطي القائم على الثّقة المتبادلة والاحترام، والتّعاون المشترك بين التّلاميذ تأثيرا إيجابيا على التّحصيل الدّراسي.

1- **أماني** (محمد ناصر)، التّكيف المدرسي عند المتأخّرين والمتفوّقين في مادّة اللّغة الفرنسية وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كليّة التّربية، جامعة دمشق، سوريا، 2005، ص 38.

2- **صلاح** (الخراشي)، **أثر التّفاعل بين المستوى التّحصيلي وبعض المتغيّرات على تحصيل التّلاميذ**، دار الثّقافة، مصر، ب ط، 1995، ص 367.

3- **سعيد** (التل) و(آخرون)، **المرجع في مبادئ التّربية**، دار الشروق، عمان، ب ط، 1993، ص 67.

ب-1-2 مساعدة التّلميذ على التّعلم: المعلّم الكفء هو الذّي يساعد التّلميذ على التّعلم من خلال تحويل الموقف التّعليمي إلى موقف تعلّمي يكون فيه التّلميذ فاعلا ومتفاعلا، ويتحقّق ذلك من خلال قيام المعلّم بالإجراءات التّالية:

- اختيار الخبرات التّعليمية المناسبة لتوجيه التّلاميذ.
- تهيئة الفرص الإيجابية للتّعلم.
- ربط مواضيع الدّراسة بالواقع المعيشي للتلميذ ممّا يساعده على تحقيق التّوافق الدّراسي.

ب-1-3 تقييم مراحل النمو الفكري للتلميذ: لا يحصل التّعلم بصورة تلقائية من كل التّلاميذ، بمجرد أن تتهيّأ لهم ظروف التّنفيذ المناسبة، فقد تعرقله جملة من المؤثّرات الدّاخلية والخارجيّة، وإذا لم يحصل التّعلم في مستوى معيّن فإن تأثيراته تمتّد إلى ما يليه من التّعلمات اللاّحقة. وعلى هذا الأساس ينبغي أن يحتاط المعلّم من خلال تقييمه لمدى نموّ التّفكير عند التّلميذ ليتسنّى له تحديد درجة تقدّم كل تلميذ في التّعلم[1].

ب-2 الجوّ الاجتماعيّ للمدرسة:

ب-3 استقرار التّنظيم التّربوي: يعتبر الجوّ المدرسيّ من العوامل الأساسيّة التّي تؤثّر على تحصيل التّلاميذ، فإن كان يتمّ بالتّفاعل الإيجابي والتّعاون الذّي يتيح الفرص لكل التّلاميذ لإشباع حاجاتهم، فإن تحصيلهم الدّراسي يرقى ومستواهم المعرفي يتحسّن، أمّا إذا اضطربت العلاقة على مستوى المجتمع المدرسيّ بالشّكل الذّي يجعل التّلميذ عاجزا عن التكيّف مع عناصره ومجالاته، فإنّ ذلك يؤثّر في تحصيله الدّراسي.

يلعب استقرار التّنظيم التّربوي دورا مهّما في عمليّة التّحصيل الدّراسي لأنّه يؤثّر على التّكيف والتّوافق الدّراسي للتّكيف، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة الدّقة والثّبات في توزيع المعلّمين والمواقيت المخصّصة للأنشطة التّعليمية منذ بداية السّنة الدّراسية.

ب-4 المناهج: من المؤكّد أنّ المناهج والبرامج التّي لا تراعي ميول ورغبات واستعدادات التّلاميذ تؤثّر على دافعيتهم، فينعكس ذلك سلبًا على تحصيلهم الدّراسي، وعلى هذا الأساس يجب

1- **مجدي** (عزيز إبراهيم)، **الأصول التربوية لعملية التدريس**، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، ط3، 2000، ص. 199-204.

"أن لا يتمّ الاكتفاء في إعداد المناهج مراعاة الجانب الفسيولوجي والنّفسي والانفعالي للتّلميذ فقط، بل يجب أن يراعي كذلك التّغيّرات المختلفة التّي يعيشها المجتمع لجعل التّلاميذ يتقبّلون التّغيّرات التّي يعيشها هذا المجتمع كظاهرة طبيعيّة تتطلب الملائمة مع أنفسهم أوّلا والتكيّف معها ثانيا"[1].

4- قياس التّحصيل الدّراسي:

إن استخدام الاختبارات المقنّنة لقياس التّحصيل في مادة واحدة أو عدة مواد دراسيّة، كان الهدف منها الوصول إلى تقييم موضوعي لتحصيل الطّلاب، وتستهدف أيضا التّشخيص والتّنبؤ من خلال قياس مستويات[*] التّحصيل مثل الفهم، الاستدلال وتطبيق المعلومات.

شيّع في الوسط المدرسي استخدام الاختبارات الصّفية التّي تهتم بقياس نواتج التّحصيل الدّراسي.

4-1 مفهوم الاختبارات الصّفية:

الاختبار الصفي هو قياس عينة من السلوك المحدد لمعرفة درجة امتلاك الفرد من خلال مقارنة أدائه بأداء زملائه، أو تحديد المعارف والمهارات التّي يستطيع الطّالب القيام بها، وتلك التّي لا يستطيع القيام بها[2].

وعلى العموم تقيس الاختبارات الصّفية مدى تحصيل التّلاميذ في مختلف المواد أو في مادّة واحدة أو فرع من مادّة، كما تضمّ الاختبارات لتقديم التّحصيل الذّي بلغه شخص أو مجموعة في مادّة أو نشاط دراسي[3].

أما **صلاح الدّين محمود علام** "فيحدّد الأهداف من التّقويم الصّفي فيقول: "إنّ الغرض من التّقويم الصّفي هو الحصول على معلومات صادقة ومتّسقة وعادلة تتعلّق بتحصيل الطّلاب ومتابعة تقدّمهم الدّراسي في مختلف المجالات الدّراسية"[4].

1- **طه** (فرح عبد القادر)، **علم النّفس وقضايا العصر**، دار المعارف، مصر، ط3، 1982، ص 104.

* للمزيد من المعلومات أنظر: **عابد** رسمي علي، **ضعف التّحصيل الدّراسي**، دار جرير، عمان، 2008 / السلخي محمود جمال، **التّحصيل الدّراسي ونمذجة العوامل المؤثّرة به**، عمان، 2013.

2- **إبراهيم** (وحيد محمود)، **التّعلم أسسه نظرياته وتطبيقاته**، مصر، ب ط، 1976، ص 73.

3- **زكريا** (محمد الطاهر) و(آخرون)، **مبادئ القياس والتّقويم في التّربية**، دار العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2002، ص 59.

4- **محمد مصطفة** (زيدان)، **دراسة سيكولوجيّة تربويّة لتلميذ التّعليم العام**، دار الشروق، بيروت، ب ط، 2008، ص 74.

ممّا سبق يمكن القول أن الاختبارات الصّفية تستخدم لغرض جمع معلومات صادقة في تحصيل الطّلاب في مادّة دراسية أو مجال دراسيّ، وهذا من خلال مقارنة أداء الطّلاب بزملائه، أو تحديد المعارف والمهارات التّي يستطيع القيام بها وتلك التّي لا يستطيع القيام بها.

2-4 خطوات بناء الاختبارات التّحصيليّة:

أ. تحديد الهدف من الاختبار والعيّنة التّي سيطبّق عليها وكيفيّة إجرائه: "يقوم مصمّم الاختبار بتحديد ما يريد قياسه بالضّبط ونوع الأفراد المراد اختبارهم (أعمارهم، مستواهم المعرفي)، والطريقة التّي سيطبّق بها الاختبار (شفويا أو تحريريا، فرديا أو جماعيا) [1].

ب. تحديد المستوى: يقصد به تحديد الموضوعات المراد تغطيتها بالاختبار، ويتمّ ذلك عن طريق تفصيل المادّة الدّراسية إلى فصول وعناوين وموضوعات، ليتمّ تحليلها إلى مفاهيم ومبادئ وقوانين ليتمّ تغطيتها بفقرات الاختبار [2].

ج. إعداد جدول المواصفات: إن جدول المواصفات هو جدول ثنائيّ الأبعاد، يتضمّن أحد بعديه قائمة الأهداف التّي يراد تغطيتها بالاختبار والبعد الثّاني محتويات الاختبار والتّي بواسطتها تغطي الأهداف[3].

د. صياغة المفردات: يبنى تصميم الاختبار على انتقاء عدد من المفردات لكلّ محتوى من محتويات الاختبار التّي سبق تحديدها، وينبغي مراعاة الشّروط التّالية في اختيار المفردات:

- الابتعاد عن العبارات الغامضة وذلك بتوظيف المفردات ذات المعنى المحدّد والفكرة الواحدة.
- أن تكون كلّ مفردة متنقّلة عن بقية مفردات الاختبار (أي غير مبنية على غيرها من المفردات).
- الابتعاد عن توظيف المفردات الصّعبة والمبهمة وكذلك الابتعاد عن المفردات البديهية.
- الابتعاد عن استخدام المفردات التّي تنفي النّفي.

1- صلاح الدّين محمود، مرجع سابق، ص 53.

2- **محمود** (عبد الحليم مني) و**سهير** (كامل أحمد)، **أسس البحث العلمي في المجالات النّفسية والاجتماعيّة والتّربوية**، مركز الإسكندرية، مصر، ب ط، 2002، ص 106.

3- **سهيلة** (محسن كاظم الفتلاوي)، **المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل**، دار الشروق، بيروت، ط1، 2004، ص 238.

– صياغة المفردات بطريقة مُشوّقة.

هـ. ترتيب الفقرات: وذلك بالتّدرج من السّهل إلى الصّعب، ويتم ذلك من خلال مراعاة عامل السّهولة.

و. صياغة تعليمات الاختبار: لتوضيح طريقة الإجابة.

ز. إعداد مفتاح التّصحيح:

ح. تجريب الاختبار: ويتمّ تطبيق الاختبار على عيّنة تحمل مواصفات العيّنة التّي سيطبق عليها الاختبار.

ط.صياغة الاختبار في صورته النّهائية: من خلال التّجريب يتمّ استبعاد المفردات الغير واضحة، الأسئلة السّهلة، الأسئلة الصّعبة وهذا بالإلغاء أو الاستبدال"[1].

3-4 أنواع الاختبارات التّحصيليّة:

تصنف[*] الاختبارات الصّفية حسب استجابة المفحوص لها إلى أربعة أنواع رئيسيّة وهي: الاختبارات الشّفوية، المقالية، الموضوعيّة، والأدائيّة.

وهذه الأنواع الأربعة يضمّها البعض في ثلاثة أنواع، على اعتبار أن الاختبارات المقاليّة والموضوعيّة تصنّف تحت نوع واحد هو الاختبارات التّحريريّة، ويحصلها البعض الآخر في نوعين: الاختبارات التّحريرية أو الكتابيّة وتشمل الاختبارات المقاليّة والموضوعيّة، والاختبارات العمليّة أو الأدائية وتشمل الاختبارات الشّفويّة[2].

5- الانتماء الاجتماعي والتّحصيل الدّراسي:

1-5 اللّغة والطّبقة الاجتماعيّة:

تتمثّل وظيفة علم الاجتماع اللّغوي في "وصف اللّغة في استعمالاتها وممارساتها، هذه الممارسة تحمل تغيّرات فالمتعلّم يختار العبارات المناسبة من بين متغيّرات اللّغة التّي يتقنها،

1– **صلاح** (أحمد مراد) و**أمين** (سليمان)، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية**، دار الكتاب الحديث، الأردن، ب ط، 2002، ص 146.

* أنظر: **عبد القادر**(إسماعيل)، **أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي**، دار اليازوري، عمان، ب ط، 2011.

2– محمود عبد الحليم مني وسهير كامل أحمد، مرجع سابق، ص 107.

وذلك تبعا لطبقة اجتماعيّة وكذا الأسلوب والوضعية التّي قد يكون عليها، والتّي قد تكون صورّية"[1]. فلكلّ أمّة من الأمم لغتها الخاصّة بها سواء كانت رسميّة أو لهجة لغويّة معيّنة، فمن خلال كلّ لغة يمكن "أن تحدّد الطّبقة التّي ينتمي إليها كلّ فرد، وبالتّالي بعض الاختلافات اللّغوية الموجودة بين شخصين هي التّي تسمّيها لهجات الطّبقة الاجتماعيّة، فالجماعات الاجتماعيّة المختلفة داخل المجتمع تستخدم لهجات لغويّة متباينة، ومن ثمّ يمكن تصنيف أعضاء المجتمع المحلّي إلى متحدثّين وفقا لكلامهم، كما أنّ التّمايزات الاجتماعيّة لها تأثيرها على لهجات النّاس داخل المجتمع، وهذا ما يوضح التّدرج الاجتماعي، والذّي يشير هذا المفهوم إلى نظام تدرّجي للجماعات داخل المجتمع (مثل طبقة عليا، وسطى، دنيا...الخ)"[2]. ومن الواضح أنّ المجتمعات الصّناعية الغربية تتّسم بطابع التّدرج الاجتماعي في طبقات اجتماعيّة، ومن ثمّ تظهر اللّهجات اللّغوية لتلك الطّبقات الاجتماعيّة، وتضمّ الطّبقات الاجتماعيّة عددا من الأفراد المتماثلين في خصائصهم الاجتماعيّة والاقتصادية. وهنا يكون تقسيم المجتمع إلى طبقتين أساسيتين: الطّبقة العاملة والطّبقة الوسطى، على أساس اجتماعي واقتصادي وليس على أساس مهني، والتّي تنعكس في الأخير على اللّغة.

الهدف من تناول هذا الجانب هو تقديم بعض الدّراسات الأساسيّة حول العلاقة بين الطّبقات الاجتماعيّة واكتساب اللّغة*، علما أنّ مفهوم الطّبقة الاجتماعيّة في العالم الغربي يختلف عنه في بلادنا، إذ أنّ تكاملا بين المستوى الاقتصادي والثقافي موجود في الغرب، بينما يغيب هذا التّكامل في أغلب الأحيان عندنا. فقد أظهرت نتائج الدّراسات مثلا في الغرب أهمّية المستويين الاقتصادي والثّقافي في التّأثير وفي التّحصيل الدّراسي عامة وفي اكتساب اللّغة بصفة خاصة. أما عندنا فإنّ بعض الدراسات قد بيّنت عدم تدخل المستوى الاقتصادي في التّأثير في نتائج العمل المدرسي

1- Titone, R, **Le bilinguisme précoce**, Trad. Par G. Soto, Eds Charles Dessart, 1972, p 132.

2- **السيد** (علي شتا)، **علم الاجتماع اللّغوي**، مؤسّسة شباب الجامعة للنّشر، الإسكندرية، 1996، ص. 182-186، بتصرف.

* للمزيد من المعلومات حول اللغة راجع: **البجة** (عبد الفتّاح حسن)، **أساليب تدريس مهارات اللّغة وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، ط2، 2005.

حسين(عبد الباري)، **تسوية العقل العربي وهموم التّربية اللّغوية**، المكتب العربيّ الحديث، الإسكندرية، 1999.

عموما وهذا ما أشار إليه "تعوينات 1983"، ولكنّ تأثير المستوى الثّقافي معبّر للغاية إذ كلّما كان هذا المستوى مرتفعا كلّما كان العمل المدرسي جيّدا والعكس صحيح.

إنّ مختلف الأعمال التّي ظهرت منذ الثّلاثينيات "**(ماك كارتي Mc Carty في 1930- 1952، وبوهلر Buhler في 1951، وداي Day في 1932، وإرفين Irvin 1948، وفريز Fries في 1940 وغيرهم)**، توصلت إلى نفس النّتيجة الختاميّة والجازمة حول المستوى اللّغوي المرتفع للمستويات الاجتماعيّة، الاقتصادية العليا عنه في المستويات الدّنيا مع العلم بغياب الفرضيات التّفسيرية أو دون أي مستوى تنظيري للنّتائج وهذا الضعف في التّنظير يكمن دائما على مستوى التّحليل اللّغوي والوسائل المستخدمة في البحث.

ونجد **ياهودا (Jahoda)** في **1964** قد بيّن تقدم أبناء الطّبقات المتوسّطة على أبناء الطّبقات الفقيرة في فهم المفردات، وترتفع الدرجات المحصّل عليها حسب السّن كما بيّن أهمّية المفردات في الحياة المدرسيّة" [1].

ومن بين الأعمال أيضا أبحاث **بيرنشطاين (B. Bernstein)** الذّي درس العلاقة بين اللّغة والمجتمع من خلال التّأخر الدّراسي والمشكلات النّاجمة عنه وأسبابه، وحسب وجهة نظره "أنّ التّلاميذ المنحدرين من الطّبقة العمّالية أو من الأوساط الشعبيّة، يواجهون عائقا لغويا نوعيا ناتجا عن لغتهم. وقد لقب نظام لغوي ضيّق بالنسبة للطّبقة العاميّة بينما النّظام اللّغوي الرّاقي بالنسبة للطّبقة الرّاقية.

وفي الواقع أنّ نمط التّعبير المستعمل في المدرسة لا يتطابق مع ذلك الذّي يسود في العائلات ذات المستوى الثّقافي المنخفض والمجحف، إذ تمكنّ من البرهنة على أنّ الأطفال المنحدرين من الأوساط الفقيرة أي المنتمون إلى الطّبقات الاجتماعيّة العماليّة لا يملكون إلا أن يستخدموا النّظام اللّغوي الأوّل (نظام لغوي ضيق)، بينما يجد التّلاميذ المنتمون إلى الطّبقات الاجتماعيّة الرّاقية النّظاميين التّعبيريين معا. ولم يذكر الباحث أن كلّ طبقة اجتماعيّة من الطبقتين تملك لغة متباينة عن الأخرى، لكنّه أكدّ على أنّ السّند اللّغوي يتباين حسب العائلات،

1- **فوزي** (عيسى)، و**عبد الفتاح** (حسن)، **التّربية اللّغوية للطّفل**، ت. بيير جيوسبيني، دار الفلك العربي، القاهرة، 1991، ص 7.

خاصّة من خلال الدّور الذّي أعطى لها في تربية الطّفل، وفي الأخير وضع جدولا فيه المواصفات للغة الطّفل حسب النّظامين اللّغويين.

جدول رقم (13): جدول مواصفات لغة الطّفل حسب النّظامين اللّغويين[1]

لغة الطّبقة الرّاقية	لغة الطّبقة العماليّة
1. الدّقة في التّنظيم النحوي والتراكيبي 2. فروق منطقية دقيقة، تأكيد موصول ببناء جملة معقّدة نحويا متميّزة باستعمال أدوات الرّبط وبجملة محمولة توضيحية 3. استعمال متكرّر للضمائر النكيرية 4. استعمال متكرّر للجمل التّي تتضمّن العلاقات 5. اختيار صارم للصّفات والظّروف 6. انطباعات فرديّة ملفوظة بواسطة العلاقات 7. رمزيّة معبّر عنها بواسطة تفريق بين أجزاء الجملة	1.جمل قصيرة وبسيطة نحويا، غالبا ما تكون ناقصة 2.استعمال بسيط ومتكرّر لأدوات الوصل والقرائن الوصلية (إذن، لأنّ، أيضا) المنطقيّة بالجمل التّي تعبّر عن القرب الزمني والمكاني 3.عدم القدرة على الثّبات على موضوع محدد أثناء الخطّاب ممّا يسهل تشوش محتوى المعلومة 4.استعمال محدّد وناقص للصّفات والظّروف 5.استعمال نادر للصّيغ النكيرية في الجمل أو في الجمل الشرطية، مثل يمكن التّفكير... بين الجمل وداخل الجمل نفسها بصفة واضحة 6.استعمال متكرر للخطابات حيث الدلائل والخلاصات متداخلة بصفة تسمح بتثبيت صريح للموضوع

المصدر: فوزي وحسن، **التربية اللّغوية للطّفل**، ص 7.

عرفت هذه الأطروحة الخاصّة بالتّخلف اللّغوي والتّفوق السوسيولغوي عدّة انتقادات من طرف الباحثين، فعلى حسب رأي هؤلاء أن بيرنشطاين أهمل الوضعيّات التّواصلية والظّروف التّي يكون فيها الفرد عندما ينشئ خطابه، وكذلك البيئة غير اللّغوية، وتجاهلت النّظرية أيضا أهمّية الصّراعات بين الطّبقات في التّباينات اللّغوية، فبيرنشطاين أكّد على أنّ الانتماء الاجتماعي وحده هو الذّي يحدّد لغة الطّفل.

1- Hamess, J.F et Blanc L, **Bilingualité et bilinguisme**, eds, P. Madog, 1983, p 168.

لقد أعيد تناول نظريّة إعادة إنتاج اللّغة من خلال الطّبقة الاجتماعيّة من طرف بورديو(*) وباسرون، من خلال ظاهرة الامتياز الثّقافي والنّجاح المدرسي وهذا ما ذكرناه سابقا في الفصل الأوّل في عنصر المقاربة السّوسيولوجيّة(**).

5-2 الوضع اللّغوي في الجزائر:

لقد نتج عن تعميم التّعليم وتوحيده والهجرة المقصودة وغير المقصودة والتّزاوج، أن ظهرت إلى الوجود أوضاع لغوية متنوّعة في الجزائر، وقد يوجد في منطقة واحدة أوضاع لغوية عديدة مثلما هو الشّأن في الجزائر العاصمة وضواحيها.

5-2-1 ثنائيّة إثنائيّة لغويّة Diglossie: تخصّ اللّغة العربيّة ونعني بذلك العاميّة والفصحى، في كثير من الحالات نجد اللّغة الرّسمية لطائفة معيّنة تختلف نوعا ما عن التّي يستعملها عادة أفرادها يوميّا أي عن لغتهم المحليّة، ونكتشف أن هناك نشوء علاقة تدرجية بين اللّغات: الواحدة منها مخصّصة للاستعمالات الرّسمية، أي ما يتعلق بالقانون والإدارة والعلاقات المقنّنة، والأخرى دنيا خاصّة بالعلاقات المتعلّقة بالحياة اليوميّة. هذه الوضعيّة اللّغوية وصفت بعبارة **ثنائية اللّغة Diglossie** من قبل **فيغسون Ferguson 1959**، الذّي استعمل أصلا هذ العبارة لمعرفة العلاقات الموجودة بين صنفين من اللّغات: إحداها مؤهلة لأن تكون "عليا" والأخرى مؤهّلة لأن تكون "دنيا" غير رسمية لنفس اللّغة مثل اللّغة العربية الفصحى والعاميّة(1).

* أنظر بيار بورديو، العنف الرمزي.

** **Fitouri** (C), **Bilinguisme Biculturalisme, et éducation**, Delachaux et Niestlet, 1983, pp. 51-60.
Mackey, W.F, **Bilinguisme et contact des langues**, Klincksiech, Paris, 1976, pp. 86-90-91.
De Grève,(M) et Passel,(F) ,**Enseignement des langues et informations culturelles**, Call, Langage, pp.305-306.

1- **Dabène**(Louise), **Repères Sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**, Hachette, 1994, pp. 148-128-136-137-138.
Rondal,(J.A), et al, **Problèmes de psycholinguistiques**, eds, P. Mardaya, 1983, pp.441-442-451.

2-2-5 ازدواجية اللّغة Bilinguisme: والتّي تتركّب من العربيّة الشّاملة، أي الفصحى والعاميّة التّي تقابلها لغة أو لهجة محليّة ذات أصل عرقي كالأمازيغيّة في المدن مع التّعامل الرّسمي بالعربيّة أو بالفرنسيّة.

3-2-5 اللّغة الأجنبيّة: وهي استعمال لغة أجنبيّة أو أكثر عن العربيّة المحليّة، وتوجد في حالة أو أكثر من الحالات التالية:

أ. في المدرسة كمادة من مواد المنهاج، حتّى وإن كانت منفصلة نوعا ما.

ب. في المدرسة كلغة تعليم لعدد من المواد الدّراسية أو لكلّ المواد ماعدا بعض المواد الثّانوية.

ج. في المدرسة كلغة أجنبية منفصلة، لكن تحسب ضمن المنهاج كالإنجليزية أو الألمانية أو غيرها في الإعدادي والثّانوي.

د. في المحيط اللّغوي، عند بعض الفئات من النّاس، الموظّفين المشتغلين بهذه اللّغة، وبعض العائلات المستعملة للفرنسيّة والطّلبة، وفي المناطق القبائلية خاصّة (الأمازيغية) حيث ظهر الميل نحو استعمال اللّغة الفرنسيّة كبديل رسمي.

II. مهارة اللّغة:

1- ماهية اللّغة:

1-1 مفهوم اللّغة:

اختلف العلماء في تعريف اللّغة ومفهومها، فهي تستعصي على التّعريف لكثرة تجلّياتها وتداخل أبعادها، وهي مكوّنة من مفردات اعتنى العلماء بحفظها، فاللّغة من لَغَوْتُ أي تكلّمت، **وأصلها**: لُغْوة، وقالوا فيها: لُغات ولُغون. وقيل منها: لَغِيَ يَلْغَى: إذا هذى، ومصدره: اللّغا[1]، لغا: اللغّو هو الكلام الذّي لا يعتدّ به، واللّغو واللّغا ما كان من الكلام غير معقود عليه[2]. وقد اجتهد عديد من العلماء سواء أكانوا في علم، أم في علم التّربية أو في علم الاجتماع أم في علم اللّغة، في تقديم تعريفات كثيرة للّغة، نذكر بعضا منها فيما يأتي:

1. عرفها ابن جني بقوله: هي "أصوات يُعَبرُ بها كلّ قوم عن أغراضهم"[3]. فأكدّ بذلك الطّبيعة الصّوتية للّغة، ودلّ على أنّها ظاهرة اجتماعيّة نشأت بسبب حاجة الإنسان إلى التّعبير والتّفاهم مع بني جنسه، فهي التّي تنقل المفاهيم والأفكار والمشاعر والأحاسيس الإنسانيّة، وهي وسيلة للتّخاطب بين النّاس، فهي مظهر اجتماعي بين النّاس.

2. وعرّفها ابن خلدون بقوله: أعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي: عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل إنساني، ويستدل من كلمة المتعارف هنا: شيوع هذا التعريف في ذلك الزّمان.

3. عرّفها سويسر بأنّها: عبارة عن نظام من العلاقات ترتبط فيما بينها بعلاقات عضوية من التّوافق والاختلاف تبدأ من الكلام إلى الجملة وإلى الكلمة، وحتّى تنتهي إلى السّمة المميّزة لأصغر وحدة مرتّبة في اللّغة مثل الجهر والهمس والشّدة وغيرها[4].

1- **عثمان** (ابن خبي)، **الخصائص**، ج3، تحقيق محمد علي النجار، باب القول على اللّغة، دار الهدى للطّباعة والنّشر، بيروت، ب.ت، ص 34.

2- ابن منظور، **لسان العرب**، ج15، دار صادر للطّباعة والنّشر، بيروت، ص 250.

3- **محمود** (سليمان ياقوت)، **فقه اللّغة وعلم اللّغة**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1994، ص 10.

4- **حلمي** (خليل)، **العربيّة والعلم للغة البنيوي**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1996، ص 7.

4. وعرّفها تشوسكي بأنّها: اللّغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية"[1].

5. تعرف اللّغة أيضا بأنّها: نظام من الاستجابات يساعد الفرد على الاتّصال بغيره من الأفراد، أي أن اللّغة تحقق وظيفة الاتّصال بين الأفراد بكافة أبعاد عمليّة الاتّصال وجوانبها[2].

أما تعريف اللّغة **الاصطلاحي:** فهي نظام صوتي يمتلك سياقا اجتماعيا وثقافيا به دلالته ورموزه، وهو قابل للنّمو والتّطور يخضع في ذلك للظّروف التّاريخية والحضاريّة التّي يمرّ بها المجتمع[3].

واللّغة من حيث معناها **العام** بأنّها عبارة عن مجموعة من الرّموز تعارف النّاطقون بها على دلالة ومعني كل رموزها ويستعملونها في التّفاهم، وهذا ما أجمع عليه علماء الاجتماع "على أنّها نسق رمزي يحقّق من خلالها الإنسان الاتّصال بالآخرين، وعندما يستخدم الرّموز اللّغوية في اتّصاله بالآخرين فإن تلك الرّموز تعني نفس الرّموز والدّلالات لكلّ من المتكلّم والمستمع"[4].

2-1 نظرية اكتساب اللّغة:

النّظرية اللّغوية عند سلوبين: شكل موضوع كيفية اكتساب اللّغة من طرف الكائن البشري منذ ولادته جدلاً كبيرًا، بين الباحثين التّربويين، النّفسانيين، واللّغويين)، وهذا ما أدّى إلى ظهور عدد كبير من النّظريات التّي تناولت هذا الموضوع، ومن بينها النّظرية العقليّة[*] رائدها **شومسكي (Choomesky)** التّي يقول فيها "أن الأداء اللغوي يعود إلى عوامل ذهنية

1- **ثناء** (يوسف الضيع)، **تعلم المفاهيم اللّغوية والدّينية لدى الأطفال**، دار الفكر العربي، ب. ب، ط1، 2001، ص 18.
2- **ليلى** (كرم الدين)، **اللّغة عند الطفل تطوّرها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها**، مكتبة أولاد عثمان، القاهرة، 1993، ص 226.
3- **محمد** (صالح الشنطي)، **المهارات اللّغوية، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها**، دار الأندلس، ب ت، ص 24.
4- ع**لي** (السيّد سلتا)، **علم الاجتماع اللّغوي**، مركز الإسكندرية للكتاب، 1998، ص ص.46-47.
* للمزيد من المعلومات حول النّظرية العقليّة أنظر: **نجم الدين** (علي مروان)، **النموّ اللّغوي وتطويره**، مكتبة العلاج، ب.ب، ط1، 2005.
عزيز (سمارة) و(آخرون)، **سيكولوجيّة الطّفولة**، دار الفكر، ب.ب، ط2، 1999، ص 156.
حفيظة (تازورتي)، **اكتساب اللّغة العربية عند الطّفل الجزائري**، دار القصبة، الجزائر، 2003، ص 60.

أي عقليّة محضة"[1]. والنّظرية عند السّلوكيين[*] متزعمها **سكينر Skinner** "يقول أنّ اكتساب اللّغة عند الطّفل يتأثّر بحدوث استجابات، تعقبه عن طريق التّقليد أي آليا"[2]. إضافة إلى نظريّة ثالثة، المتمثّلة في النّظرية المعرفيّة [**] التّي ترى "بأنّ نموّ وارتقاء الكفاءة اللغوية إنّما هو نتيجة تفاعل الطّفل وبيئته"[3].

إذا تأملنا موقف هذه النّظريات التّي تفسّر عمليّة اكتساب اللّغة، فإنّنا نلاحظ كلاّ منها تركّز على عامل من العوامل، التّي تتدخل في هذه العمليّة، ويعتبر هذا غير كاف وذلك نظرًا لما تلعبه البيئة الاجتماعيّة، بمختلف مؤسساتها من تأثير عمليّة اكتساب اللّغة عند الطّفل، وما يؤيّد ذلك أصحاب النّظرية اللّغوية بقيادة سلوبين التّي تبنيناها في دراستنا حيث ناصرو الموقف التّكاملي (التّوفيق بين النّظريات) والتّي يؤكد أصحاب هذا الاتّجاه أو الموقف، بأن العضوية البشرية مزوّدة بيولوجيا باستعداد خاص لتعلّم اللّغة ورغم هذا الاستعداد فهو لا يكفي، إذ ينبغي أن يقوم على الاستعمال والممارسة، للطّفل دورًا إيجابيًا ونشيطًا في عمليّة اكتساب اللّغة على خلاف ما قاله السّلوكيون، كما لا يغفل الباحثون دور الأفراد الآخرين الذّين احتكّ بهم الطّفل في هذه العمليّة كالأسرة، الأقسام التّحضيرية، المدرسة، الشّارع، جماعة الرّفاق...الخ.

1- مصطفى عشوي، مرجع سابق، ص 91.

* راجع: **كريمان** (بدير) و**إيملي** (صادق)، **تنمية المهارات اللّغوية للطّفل**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000، ص 20.

رمزية (الغريب)، **التعلّم دراسة نفسيّة تفسيريّة توجيهيّة**، بدون دار النشر، القاهرة، 1977، ص 22.

أحمد (حساني)، **دراسات في اللّسانيات التطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب ط، 2000، ص 91.

Jean (petit), **De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langages maternels**, ed. Slaktise, Paris, Genèse, 1985, p. 11.

B.F. (Skinner), **Pour une science du comportement : Le behaviorisme**, Salachaux Niestlé, Paris, 1979, p 25.

Noam (Chomsky), **Aspect de la théorie syntaxique**, trad. Jean-Claude Milner, Le Seuil, Paris, 1991.

2- **محمد** (أحمد القاسم)، **اللغة والتواصل لدى الطفل**، مركز الإسكندرية، القاهرة، 2002، ص 43.

** Voir : **Cherifa** (Ghettas), L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, **Thèse de Doctorat**, Université Stendhal Grenoble, Paris, 1995, p 19.

Oleron(P), **L'enfant et l'acquisition du langage**, PUF, Paris, 1979, p 259.

كريمات (بدير)، **إستراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004، ص 23.

تيرنر، النمو اللغوي بين النظرية والتطبيق، ترجمة عادل عبد الله، الدار الشرقية، القاهرة، 1992، ص 180.

3- **مصطفى** (عشوي)، **المدرسة الجزائريّة إلى أين**، دار الأمّة، الجزائر، 1991 ، ص 94.

2- مراحل اكتساب اللّغة:

يمكن حصرها في جانبين: الأوّل يرتبط بالمتغيّرات المدرسيّة (سواء ما قبل الدّخول للمدرسة أو بعده)، كالنّموذج التّربوي الذّي تربّى عليه الطّفل أي المحيط الأسري للطّفل، ووسائل الإعلام التّي ربما يتفاعل معها، ودور الحضانة ورياض الأطفال في بعض المدن.

أمّا الجانب الثاني: فيتعلّق الأمر بالعوامل المرتبطة بالمدرسة وخاصّة طرق التّعليم (تعليم اللّغة الخاصّة) ودرجة تأهيل المتعلّم ومحتوى الكتاب وإخراجه، والثنائيّة اللّغوية أو التّعداد اللّغوي.

2-1 مرحلة ما قبل المدرسة:

يتحكّم في النّمو اللّغوي خلال هذه المرحلة (من الميلاد إلى سنّ السّادسة) عدّة عوامل ترتبط بسلوك الأبوين، وخاصة اتّصالهما بالطّفل (لغة الاتّصال) هل يعلمانه لغة مشوهة، أم يحاولان تعليمه مفردات وجملا سليمة؟ وما هي أصلا اللّغة التّي يخاطبنا بها؟ كما للإخوة وباقي أفراد العائلة دور في تعليم الطّفل اللّغة، سواء بتقليد الطّفل للغة الكبار أو بقيام الوالدين وغيرهما بتعليم الطّفل عن وعي وإدراك لغة سليمة منذ الصغر.

وفي هذه المرحلة يعيش الطّفل عالما خاصّا به نتيجة ما يسميه بياجي بالتّمركز حول الذّات، حيث يخاطب الطّفل في هذه المرحلة لُعبهُ والأشياء الجامدة، ويقيم حوارا في شكل مسرحي بين اللّعب والأشياء التّي يعيش ويلهو بها، كما أنّ جهاز التلفزيون أصبح يستدعي انتباه الأطفال وهم في سنّ مبكّرة جدا ولو لوقت قصير، ويلتقطون منه كلمات وألحانا وصورا. وكلّما كبر الطّفل ازداد تعلّقه بجهاز التّلفزيون وخاصّة برامج الطّفل[1].

كما أنّ الأطفال الذّين يوضعون في دور الحضانة أو رياض الأطفال بسبب عمل أمهّاتهم أو مرضهن أو غير ذلك من الأسباب، هو أكثر حظا في اكتساب ثروة لغويّة على يد مربيات أو بفضل التّفاعل مع أطفال آخرين في جو نفسي اجتماعي وبيئة مادية أكثر غنًى وتنوّعا من محيط الأسرة.

1- **مصطفى** (عشوي)، نفس المرجع ، ص 105.

2-2 مرحلة التّعليم الأساسي:

تشمل المرحلة الأولى من الدّراسة تسع سنوات، مرحلة التّعليم الأساسي، ثم مرحلة التّعليم الثّانوي، إذ يدخل الطّفل إلى المدرسة وعمره ستّ سنوات، ويتحكّم في عمليّة اكتسابه للّغات عدّة عوامل متفاعلة فيما بينها، ومتفاعلة مع العوامل الأسريّة بالإضافة إلى المحيط الثّقافي والاجتماعي، ومدى تحفيزه وتشجيعه على احترام اللّغة وضرورة تعلّمها وإتقانها، وهي التّي تسهم في تكوين دافعيته لدى التّلميذ لإتقان اللّغة.

3- العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة عند الطّفل:

ترتكز عمليّة اكتساب اللّغة على عاملين مهمّين هما:

عامل المحيط أي الوسط الاجتماعي الذّي ينشأ فيه الطّفل، وكلّ ما يخصّ الظروف التّي يعيش فيها وكذا المؤسّسات التّي احتك بها الطّفل، وأمّا العامل الثّاني فهو العامل العضوي المكوّن من حاسة السّمع والجهاز الفمّي والصّوتي، الذّين يعملان من خلال أوامر الجهاز العصبي، بحيث يعملان ويتطوران بشكل منسجم، ويشترط أن تكون له هذه الأعضاء سليمة من كلّ الأمراض من أجل أن تتمّ عمليّة الكلام والقدرة على التّواصل والنّمو اللّغوي.

1-3 المعلّم:

يعتبر المعلّم مصدر عمليّة التّمدرس، ومن "أهمّ سمات نجاحه الاهتمام بالتّلاميذ، وأن يحسن أساليب التّدريس وأن يتمكّن من مناقشته في الفعل"[1].

يقوم المعلّم بعمل جليل وهو خدمة العلم والمجتمع، فمركزه من أكبر المراكز، ومهنته تسمو فوق كلّ مهنة. فهذه المهنة كما أشرنا سابقا تفرض عليه أن يمتلك كفاءة خاصّة تمكّنه من ممارسة أدوار لم يألفها سابقا في نظامنا التّربوي عامّة، ومناهجنا خاصّة، فالمعلّم مجرّب وباحث، وصاحب فلسفة، ومع ذلك فهو لا يمارس هذه الأدوار، ولكنّه مارس دورا واحدا

1- **محمد** (منير مرسي)، **المدرسة والتّمدرس**، عالم الكتب، القاهرة، 1988، ص 121.

نعرفه جميعًا وهو "دور النّاقل للمعرفة إلى عقول الأبناء، والتأكّد من احتفاظهم لها يوم الامتحان"[1].

2-3 الكتاب المدرسي:

ممّا لاشكّ فيه أنّ الكتاب المدرسي[*] عنصر هام في العمليّة التربويّة التّعليمية، وأنّه أكثر الأدوات استخداما في المدارس "إذ تعتمد عليه المواد الدّراسية المتنقّلة، التّي يتضمّنها منهج الدّراسة، من معلومات ومفاهيم، وأفكار أساسيّة، في مقرّر معيّن، وذلك من أجل إيصال المعرفة والإبلاغ، فهو يؤثّر على مسار التّعلم ويعمل كبديل للمتعلّم ولذا فهو يدعم اكتساب المعرفة"[2].

3-3 طريقة التّدريس:

تعتبر طريقة التّدريس عاملا هاما في اكتساب الطّفل اللّغة نجدها اليوم في مجتمعنا تمرّ حول هدف واحد، وهو الحفظ على التّمرين والتّدريب على استعمال اللّغة الذّي يعني التّركيز على التّعليم الكتابي دون الشّفوي، و"هذا المبدأ يتناقض والمبدأ الذّي أقره علماء اللّسان في العصر الحديث وهو أسبقية المقول على المكتوب"[3].

ومن هنا نقول أن الطّرق التّدريسيّة تؤثّر وبكيفيات مختلفة على مختلف الأطفال، فالحكم على هذه الطريقة أو تلك إنّما يكون حكما نسبيّا لا حكما مطلقا.

فالطّريقة قد تكون صالحة للتّعامل مع نوع من التّلاميذ، وغير صالحة في نفس الوقت للتّعامل مع غيرهم، بالإضافة إلى لجوء المعلّمين عادة إلى تصنيف التّلاميذ وفقا لانتماءاتهم

1- **أحمد** (حسين اللقاني)، **تقويم مناهج التّعليم**، عالم الكتب، ب.ب، ط1، 1995، ص 182.

* للمزيد من التّفاصيل حول كيفية إنتاج الكتاب المدرسي أنظر: **برنار** (سبرنق)، **إشكاليّة الكتب المدرسيّة**، دراسة حول وظائف الكتاب المدرسي، ت: الحواس مسعودي، دار الآفاق، الجزائر، ب ط، 1998، ص 28.

كامل (سليمان)، **علي** (العبد الله)، **التّربية أصولها، طرقها وسائلها**، منشورات مجلة الثّقافة، بيروت، ب ط، 1965، ص 114.

أحمد (محمد معتوق)، الحصيلة اللّغوية أهميّتها مصادرها ووسائل تنميتها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، **كتب شهرية ثقافية**، العدد 212، الكويت، ص 96.

Xavier (Rogiers), François (Marie Gérard), **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**, p 186.

2- **عفيفي** (الهادي)، **تخطيط الجدول المدرسي**، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1996، ص 48.

3- مصطفى عشوي، مرجع سبق ذكره، ص 113.

الاجتماعيّة والطّبقية ووفقا لهذا التصنيف يتمّ التّعامل معهم. وهكذا فإنّ التّلاميذ الذّين يصنّفون ضمن المحظوظين سوف ينظر إليهم باهتمام أكبر، وسوف يرعون الرّعاية التّي يستحقّها كل محظوظ ويحرص عليها كلّ مجد، وأمّا غير هؤلاء من الذّين يتمّ إدراجهم في قائمة الكسالى فسوف لن ينالوا من الاهتمام إلاّ بالقدر الذّي يتناسب مع وضعياتهم وحرمانهم، وقد لا يهتّم بهم أصلا.

ولقد عبّر عن هذه الحقيقة لون حينما قال، وكنتيجة لدراسة أجراها سنة 1970 "بأنّ المدرّسين عادة ما يميلون إلى الإفراط في تقييم الأطفال المنتمين إلى الطّبقة الوسطى، وإلى عكس ذلك تماما حينما يتعلّق بتقييم قدرات التّلاميذ المنتمين إلى الطّبقات المحرومة"[1].

4-3 دور العلاقات الأسريّة والتّفاعل اللّفظي بين الطّفل ووالديه: (عوامل أسرية)

تلعب الرّعاية والعواطف الأبويّة دورا بارزا في اكتساب الطّفل للّغة، ولذلك يقول اللّغوي الفرنسي مارسيل كوهين: "يتمتّع الأطفال بأفضل ظروف للنّمو، واكتساب اللّغة خاصّة عندما يتمّ رعايتهم بدأب وتفان منقطع النّظير وبهدوء تام، من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما..." [2]. "ولقد لاحظ الباحثون أنّ الأطفال الذّين حرموا من أوليائهم، وتمّت تربيتهم في الملاجئ أو دور الحضانة يعانون في أغلبهم، تأخرا لغويا واضحا تظهر بوادره منذ الشّهور الأولى.

إنّ البيت قد يضمّ مجموعة من الظّروف والعوامل التّي قد تؤثّر سلبا على التّحصيل اللّغوي للتّلميذ يمكن إنجازها فيما يلي:

– عدم ملائمة مكان الاستذكار لعدم توافر الرّاحة، الإضاءة، التّهوية المناسبة، وعدم توفر الهدوء اللاّزم.

– وجود مغريات تجتذب التّلميذ وتبعده عن الدّراسة كالتّلفزيون والإذاعة والأنترنت والهاتف وغيرها من وسائل التّرفيه.

1– **محمد** (مولاي بودخيلي)، **نطق التّحفيز المختلفة وعلاقتها بالتّحصيل**، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ب ط، 2004، ص 396.

2– **يوسف** (قطامي)، **نموّ الطّفل المعرفي اللّغوي**، الأهلية للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2000، ص 392.

– المستوى العلمي والثّقافي للوالدين ووعيهما العام وقدرتهما على الإجابة عن بعض الاستفسارات في اللّغات المدروسة من طرف التّلميذ، ومحاولتهما مساعدته على وضع خطة مناسبة للاستذكار والدّراسة ومستوى طموحهما بالنّسبة للتّعليم، وتشجيعهما على الدّراسة والتّحصيل اللّغوي الجيّد.

– طبيعة العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة والجوّ النّفسي للبيت، وما يسوده من وئام أو خلاف بين الوالدين، وكذلك نوع المعاملات التّي يتلقاها الابن التّلميذ من الوالدين، وخاصّة إذا شعر بأن العلاقة بين والديه تهدّد بالانهيار وأن مستقبله وأمنه النّفسي مهدّدان[1].

إضافة إلى أنّ المضايقات وسوء المعاملة التّي يصادفها المتعلّم من الأسرة نتيجة لزواج أحد الأبوين بشخص آخر، أو بسبب الهجرة، الطّلاق، والكوارث الماديّة، وفاة الوالدين أو أحدهما، وهي عوامل تؤثّر كذلك على اهتمام التّلميذ بالتّحصيل اللّغوي والدّراسة عموما[2].

3-5 تأثير الوسط الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي على لغة الطّفل: (المستوى الاقتصادي)

"هو مدى توفّر السّكن الملائم والغذاء الصّحي ووسائل الانتقال من وإلى المدرسة دون إجهاد، والملبس المناسب والإمكانيات الماديّة التّي يتطلّبها التّحصيل اللّغوي، فانخفاض مستوى دخل الأسرة دون إشباع احتياجات أعضائها الأساسيّة، ينعكس على العلاقات داخل محيط الأسرة ويؤثّر على مستوى الأبناء في المدارس"[3].

3-6 بعض الأمراض التّي تعيق إتمام عمليّة اكتساب اللّغة: ومن بينها:

3-6-1 تأخّر الكلام: هو اضطراب ينجم عن عدم قدرة الطّفل النّطق بالكلمات بصفة جيّدة خاصّة المركّبة منها، فالطّفل لا يمتلك القدرة على النّطق بها بصفة جيّدة، إضافة لعدم تمكّنه من تنظيم الأصوات والمقاطع داخل الكلمة أو اكتسابه لذلك بصفة متأخّرة[4].

1– **صاموئيل** (مغاربوس)، **الصّحة النّفسية والعمل المدرسي**، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ط2، 1984، ص 146.

2– **عدلي** (سليمان)، **الوظيفة الاجتماعيّة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996، ص 37.

3– نفس المرجع، ص ص.37–38 بتصرف.

4– **محمد** (حولة)، **الأرطوفونيا أم اضطرابات اللّغة والكلام والصوت**، دار هومة، الجزائر، ط2، 2008، ص. 35–36.

2-6-3 تأخير النمو اللغوي: يعرفه أجور ياقيرا على أنّه خلل في اللّغة الشّفهية، يظهر خاصّة في السّنة السّادسة على شكل صعوبات واضحة في تنظيم النّمو اللغوي، يمكن أن تؤثر على اللّغة المكتوبة وتظهر في شكل عسر القراءة والكتابة.

وهناك أسباب أخرى مثل طبيعة العلاقة بين الأمّ والطّفل ونمط الاتّصال اللّغوي وغير اللّغوي بينهما، شخصيّة كلّ من الطّفل وأمه، الحرمان العاطفي المرتبط بغياب الآباء أو أحدهما، تأثير الوسط الاجتماعي، دور الثّنائية اللّغوية: تأثير اكتساب لغة ثانية قبل تمام وثبات اكتساب لغة الأم[1].

3-6-3 الحبسة عند الأطفال: وتتواجد في نوعين:

1-3-6-3 الحبسة الخلقيّة: هي صعوبة واضحة تعيق اكتساب اللّغة عند طفل يمتلك قدرات معرفية وقدرات حسّية حركيّة عادية، وهنا يجب أن نفرّق بين الحبسة عند الطّفل والتّأخر في اكتساب اللّغة المرتبطة باضطرابات سلوكية أو بمشاكل سمعيّة، أو بإعاقات حركيّة، نوعيّة أو بتأخر عقلي عام. وهذا النّوع من حبسة الطّفل (الحبسة الخلقيّة) يخصّ الأطفال الذّين لم يتمكّنوا من اكتساب اللّغة حتّى بعد ست سنوات وهو يتميّز عن تأخر اللّغة البسيط وذهان الطّفل والإعاقة السّمعية والتّأخر العقلي[2].

2-3-6-3 الحبسة المكتسبة: تعرف حبسة الطّفل المكتسبة بأنّها اضطراب لغوي يرجع إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي عند الطّفل، الذي اكتسب بصفة عادية مستوى معين من الفهم والتّعبير اللغوي، تظهر عادة ما بين السّن الرّابعة والعاشرة.

7-3 أهمّية اللعب(*) في تنمية لغة الطّفل:

تعد اللّغة اتّصال مع الذّات واتّصال مع الآخرين، حيث تستخدم اللّغة علامات ورموزا متّفق عليها للأفراد، التّفكير والأحاسيس على المستوى التّجريدي، بالأفكار الافتراضية

1- محمد حولة، نفس المرجع، ص 40.

2- نفس المرجع، ص 64.

* أنظر ما كتب حول موضوع اللّعب: **باسم** (علي حوامدة)، **تربيّة الأطفال في الإسلام**، دار جرير للنّشر والتّوزيع، ط1، 2005، ص41. **عبد الغني** (محمد صالح)، **تربيّة الأولاد وبرّ الوالدين وصلة الرّحم**، مكتبة دار العربيّة للكتاب، ج6، ط1، 1998، ص 86. **مصطفى** (العروي)، **فقط تربيّة الأبناء**، دار الإمام مالك، الجزائر، ط1، 2001، ص 80.

والتّخيليّة بشكل أكثر فعالية، كما أنّ اللّغة تتضمّن أربعة عناصر هامّة وهي الكلام، والاستماع، والكتابة، والقراءة.

وإن كانت اللّغة تهتّم بموضوع الاتّصال بالآخرين وإقامة علاقات معهم، فإنّ اللّعب أيضا يعتمد على الرّمز في نشاطاته، وإنّ اتّصال الطّفل بغيره تعدّ حاجة ورغبة أساسيّة لدى الطّفل، كما أنّ تلك الرّغبة تمرّ بالحاجة إلى تكوين نظام للتّعبير يسمح للطّفل بالاتّصال وبالتّحدث مع الآخرين وكذلك بالتّحدث عن الذّات[1].

ويرى بياجيه أن اللّغة تعدّ الأداة الرّئيسيّة لعمليّة التّكيف الاجتماعي للطّفل، وأن للّعب الرّمزي دور هام في تنمية قدرة الطّفل على التّعبير عن ذاته، وكذلك يشير بياجيه إلى أنّ اللّعب يهيئ الفرصة لنموّ اللّغة وأنّه يوجد نوع من التّوازن بين كلّ من اللّعب واللّغة.

3-8 الرّسوم المتحركة(*) وعلاقتها في تطوّر لغة الطّفل:

تسهم الرّسوم المتحرّكة في تنمية اللّغة العربيّة عند الطّفل وذلك من خلال ما يقدّم باللّغة العربيّة منها، ومعظمها في شكل مسلسلات ممّا يساعد على ربط الطّفل بموضوع المسلسل، وبالشّخصيات وبالحوار بينها، كما تقدّم في شكل غنائي وهو أيضا من الأشكال المحبّبة للطّفل، ويساعد جمال اللّحن وسهولة الكلمات على إمكانية حفظ الطّفل للأغنية وترديده لها.

وقد أجريت بعض الدّراسات العربيّة والمصريّة التّي تتناول اللّغة العربية الفصحى والطّفل ضمن الدّراسات العربيّة دراسة أجريت على برنامج "افتح يا سمسم" الذّي أنتجته مؤسّسة الخليج على أطفال عرب من دول متعدّدة (الكويت، عمان، مصر، تونس) بين عامي 1977–1978 في مرحلة الطّفولة المبكرة، وذلك لدراسة إمكانية فهم الأطفال للّغة العربيّة، وقد بيّنت الدّراسة أنّ الأطفال العرب يفهمون الفصحى لأنّها محيطة بهم على الرّغم

1– **محمد** (الحمامي)، **فلسفة اللّعب**، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، ط1، 1999، ص 60.

* أنظر: **محمد** (عبد الرّزاق إبراهيم ويح) و(آخرون)، **ثقافة الطّفل**، دار الفكر، الأردن، ط1، 2004، ص 98.

محمد (عبد الطّاهر الطّيب)، **الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة**، مراجعة عزيز حنّا داود، منشأة المعارف، الإسكندرية، ب.ت.

من ضعف قدرتهم على التّحدث بها، وقد أوضحت هذه الدّراسة أن مهارة الفهم اللّغوي تختلف كثيرًا عن مهارة الإنتاج اللّغوي.

وهذا يعني أنّ زيادة المعاني واتّساعها تجعل مدارك الطّفل نامية، ولكنّها تتركه عاجزا عن التّعبير عنها، إذا لم يكن يملك ثروة لغويّة ملائمة لهذه الزّيادة والاتّساع، لذلك فإنّ لغة الطّفل لا تنمو نموّا سليما إذا طغى جانب الألفاظ على المعاني أو جانب المعاني على الألفاظ[1].

3-9 أسباب الضّعف اللّغوي:

يرجع الضّعف اللّغوي للطّفل إلى مجموعة من الأسباب من بينها ما يلي:

- الاضطرابات المختلفة التّي يتعرّض لها الطّفل أثناء نموّه اللّغوي وذلك من صغره.
- انعدام جوّ اجتماعي غنيّ بالمنبّهات والمثيرات اللّغوية.
- وجود الطّفل في وسط ثقافي يجهل هذه اللّغة.
- تواجد الطّفل في عائلة تتميّز بالأمية والجهل، ممّا تكسبه أخطاء لغوية تجعله بدوره، ينقل هذه الأخطاء إلى المدرسة، وبالتّالي يسبّب له سخرية، وإزعاجا من طرف التّلاميذ وممّا يؤثّر على الجانب النّفسي، وبالتّالي الأدائي للطّفل، سواء بالخجل أو الانعزال في القسم.
- إهمال الوالدين للطفل ويكون ذلك سواءً بالانشغال بأعمالهم، أو إهمالهم لأسباب نفسيّة أو مشاكل اجتماعيّة، لذا تجد الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة، يترك اللّعب والمرح، مع توفير الأكل والشرب، إلاّ أنهم يحرمونه من الاستماع للقصص، قراءة الكتب، التّي يتولى الكبار شرحها ومناقشة أبنائهم عنها، وذلك تحت فكرة، أنّ هذا يعدّ أكبر من سنّهم، كما يحرمونهم من إيجاد أجوبة عن تساؤلاتهم الكثيرة في هذه المرحلة.

1- **منال** (أبو الحسن فؤاد)، **الرّسوم المتحرّكة في التّلفزيون وعلاقتها بالجوانب المعرفيّة للطّفل**، دار النّشر للجامعات، مصر، ط1، 1998، ص 56.

– ضعف تكوين المعلّمين الذّين تعاقبوا على تدريس الطّفل، وبالتّالي عدم إتّباع الطّريقة المناسبة للتّدريس، لأنّ هذه الأخيرة تقتضي منهجيّة خاصّة، إضافة إلى توفير عنصر التّحبيب والتّشويق للدّرس.

نستنتج من خلال كلّ ما سبق، أنّه لا يمكن إرجاع الضّعف اللّغوي عند الطّفل، لعامل واحد فقط، كطريقة التّدريس، بل ينبغي – كما أسلفنا – مراعاة مجمل العوامل، وخاصّة العوامل الأساسيّة التّي تشكّل هذه الظّاهرة (الضّعف اللّغوي)، كالآباء، والمعلّمين، والتلفاز، وطريقة التّدريس...الخ.

4- مهارة اللّغة:

تتأثر لغة الطّفل بالبيئة التّي يتربّى فيها عندما يكون صغيرا، حيث نجد أنّ هناك اختلاف في الرّصيد اللّغوي من طفل لآخر، فالطّفل الذّي تكوّن في بيئة تربويّة من مختلف المؤسّسات التّحضيرية، يختلف أداؤه في اللّغة عن الطّفل الذّي لم يتلق أيّ تحضير، مثل الأطفال القادمين من الأسرة مباشرة، حيث نجد هذه المؤسسات تلقّن اللّغة للطفل بوجهيها الشّفهي والكتابي لأنّهما وجهان لعملة واحدة، فلا يمكن أن نقرأ دون أن نكتب، أو نكتب دون أن نقرأ، لذلك قمنا بالتّركيز عليهما معا، حيث تناولنا في هذا الصّدد جانب التّعبير، كما تطرّقنا إلى الجانب الخاص بالكتابة وذلك من أجل إبراز الاختلاف الذّي يكون من فئة إلى أخرى في عمليّة الكتابة.

- **فما هو التّعبير؟**

4-1 تعريف التّعبير:

يعرّفه محمد رجب فضل الله بأنّه: "عمل لغويّ دقيق كلاما أو كتابة، مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال"[1].

1– **محمد** (رجب فضل الله)، **الاتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس العربيّة**، عالم الكتب، 1988، ص 49.

كما يعرّف: "التّعبير أيضا على أنّه حديث كامل المعنى يندفع إليه الشّخص نتيجة إحساس بالرّغبة في التّعبير، أو نتيجة دوافع خارجيّة تدعوه إلى الكلام فيشارك فيه محاورا تارة ومستفسرا أو مجيبا أو واصفا تارة أخرى"[1].

كما وجد مفهوم التّعبير في كتاب المعلّم بأنّه: "نشاط تربوي أساسه نقل أفكار أو مشاعر أو مواقف بوسائل معيّنة قد تكون هي الجسم أو اللّون أو اللّغة، وهو نشاط متصّل بالإبداعيّة والابتكار يكون أصيلا وفرديا، والتّعبير عمل يقوم على تواصل بين مرسل ومتلقي وموضوعه الأفكار في مجال المعارف والمشاعر والمواقف، وفي مجال الوجدان، ووسائله هي الجسد والحركة والأمر في التّعبير الجسدي كالرّفض و"الميم واللون والشكل"، كما هو الأمر في التّعبير التّشكيلي والنّحت، والكلمة، كما هو الأمر في التّعبير الأدبي"[2].

2-4 أنواع التّعبير: هناك نوعان:

1-2-4 التّعبير الشّفهي Expression Orale: "هو فنّ نقل المشاعر والأحاسيس والمعتقدات والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء...الخ من شخص إلى آخر، نقلا يقع من المستمع، أو المستقبل، أو المخاطب، موقع القبول والفهم، والتّفاعل والاستجابة"[3].

ويكون التّعبير الشّفهي في مفهوم مرحلة التّعليم الأساسي كلّها ابتداءً من الصّف الأوّل إلى الصّف العاشر.

أمّا من الجانب التّعليمي: "هو عمليّة تقوم على تعليم فن وتنمية مهارة نقل لغوي، مؤثر من المرسل إلى المستقبِل، عن طريق الكلام أو الكلمة المنطوقة، بحيث يصبح التّلميذ قادرا على نقل أفكاره، وآرائه لغيره"[4].

1- المعهد التّربوي، **طريقة فن تعليم التّعبير والمحادثة لأطفال السّنة الأولى من التّعليم الأساسي**، كتاب المعلّم، المعهد الوطني التّربوي، 1992-1993، ص 6.

2- **عبد اللّطيف** (الفرابي)، **عبد العزيز** (الخضر)، و(آخرون)، **معجم علوم التّربية مصطلحات البيداغوجية والديتك**، دار الكتاب الوطني، مكناس، ب س، ص 139.

3- **رشدي** (أحمد عبد الله طعيمة)، **الأسس العامّة لمنهاج تعليم اللّغة العربيّة إعدادها، تطويرها، تقويمها**، دار الفكر العربي، ط2، 1998، ص 97.

4- نفس المرجع، ص 98.

4-2-2 التّعبير التّحريري Expression Ecrite: هو ما يدوّنه التّلاميذ في دفاتر التّعبير من موضوعات، وهو يأتي بعد التّعبير الشّفهي، ويبدأ التّلميذ بممارسة هذا النّوع من التّعبير عندما يشتّد عوده وتتكامل مهارته اليدويّة، وقدرته على التّعبير عمّا في نفسه، ويبدأ التّعبير مع التّلميذ بالتدرّج فهو قد يبدأ بإكمال الجمل النّاقصة أو كتابة أفكار تعّرف عليها في أناشيده، أو كتابة حصة سبق أن أطّلع عليها"[1].

ونشير أنّ التّعبير التّحريري لا يكون في المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي، إلاّ أنّه يبدأ مع الصّف الثّالث حتّى نهاية مرحلة التّعليم الأساسي.

3-4 أهمّية التّعبير:

للتّعبير أهمّية كبرى في حياة الفرد في مجالات حياته اليوميّة، وفي حياة التّلميذ في المدرسة، وتكمن أهمّية التّعبير في المدرسة فيما يلي:

– ممارسة المتعلّم التّعبير الشّفوي يدربه على استخدام اللّغة استخداما جيّدا، ممّا يهذب كلامه، ويرفع مستوى حديثه، ويحقّق له مكانة اجتماعيّة، وينعكس ذلك على حالته النّفسية والانفعالية.

– يساعد في تشجيع التّلاميذ وتشويقهم إلى الدّروس، وتحبيبها إليهم، وإثارة المنافسة بين جميع تلاميذ الفصل.

– تعويد التّلاميذ على إجادة التّعبير والتّفكير والكتابة الصحيحة.

– كتابة القصص والحكايات، والنّوادر، وإلقاء الكلمات وغير ذلك.

– تعود التّلاميذ على النّطق الصّحيح والتّعبير السّليم.

– يمكّن المدرّس من مساعدة تلاميذه الضّعفاء، فيأخذ بيدهم ويساعدهم على فهم الأسئلة، وتنظيم الإجابة.

1– **طه علي** (حسن الديلمي)، **سعاد** (عبد الكريم الوائلي)، **الطّرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ب.ب، ط1، 2003، ص 203.

– تحريك للذّهن وترجمة الأفكار، ومكوّناتها، والتّدريب على ممارسة اللّغة، بصياغة الجمل، وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ والنّطق بها"[1].

– توفير أكبر قدر من الفرص للتّعبير، واستعمال اللّغة الفصيحة في وضعيات التّواصل المختلفة داخل القسم وخارجه.

– التزام كلّ المدرّسين باستعمال لغة التّدريس، والعناية بتقويم تعابير التّلاميذ المكتوبة والشفهيّة.

– إعادة النّظر في موضوعات التّعبير المقررة، وإدراج ما له علاقة باهتمام التّلميذ في كل طور ومرحلة ممّا يلائم مستواه العقلي وزاده اللّغوي وقدرته الأسلوبية.

– تشجيع التّلاميذ على استعمال اللّغة السّليمة داخل المدرسة وخارجها بشتّى الأساليب.

– إيجاد مناخ يحفّز على ترقية التّعبير كإنشاء المجلاّت، النّوادي الثّقافية في المؤسّسات وإجراء المنافسات العلميّة والأدبيّة بين الأقسام والمؤسّسات.

– حثّ التّلاميذ على حفظ جزء من النّصوص ذات قيمة فنيّة عليا، ومضمون فكري وأخلاقي نبيل لتزويدهم بالثّروة اللّغوية وتسهيل التّعبير عليهم[2].

4-4 أهداف التّعبير: نعرّفها في النّقاط التّالية [3]:

– تعويد التّلاميذ على حسن الملاحظة ودقّتها وتشجيعهم على المناقشة.

– تمكين التّلاميذ من التّعبير الفصيح الدقيق.

– تمكين التّلاميذ من الصّراحة والجرأة وحسن الآداب وآداب الحديث.

– تفاعل التّلاميذ تفاعلا إيجابيا مع أحاديث زملائهم.

– تدريب التّلاميذ على التّعبير بالألفاظ عن أفكارهم، في جمل صحيحة وأسلوب جميل وأداء فصيح.

1– **علي** (أحمد مدكور)، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت، ط2، 1991، ص 50.

2– نفس المرجع، ص 51.

3– **طه** (حسن الديلمي)، **سعاد** (عبد الكريم الوائلي)، مرجع سابق، ص ص.214–215.

5-4 الكتابة:

1-5-4- تعريف الكتابة: الكتابة هي حروف مرسومة تصوّر ألفاظا دالّة على المعاني، التّي تراد من النّص والكتابة، فنّ مهمّ وأداة لتسجيل الأحداث المهمّة في حياة البشر.

والكتابة تستقي ما تتضمنه من معرفة، وفكر من الفنون اللّغوية الأخرى، حيث إنّه لابدّ من مراعاة الكتابة للقواعد النّحوية، والصّرفية، والبلاغيّة، والإملائيّة، والخطّية. والكتابة وعاء يحفظ اللغة والمعنى معا، وهي الوسيلة الأكثر ثباتا واستمرارا وهي العمل المدرسي تشمل الخطّ، والإملاء، والتّعبير الكتابي. والكتابة فيها التّجويد الخطّي، والرّسم الإملائي، والتّعبير الأسلوبي عن أفكارها[1].

2-5-4 أهمّية تقييم الكتابة للأطفال: يقول أبو بكر الحولي 141هـ: "بالكتابة جمع القرآن وحفظت الألسن والآثار، وأكدّت العهود، وأثبتت الحقوق، وسبقت التّواريخ، وبقيت الصّكوك وأمن الإنسان النّسيان، وأنزل الله في ذلك أصول آية من القرآن"[2].

تعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتّصال والتّعبير، كما يدور في النّفس والخاطر، وهي مهمّة لبيان ما تمّ تحصيله من معلومات، كما تعتبر وسيلة للتّفكير المنظّم والاتقان وقت الملاحظة، والكتابة لها قيمة تربويّة حيث أنّها:

- أداة من بين أدوات التّعليم حيث يحفظ المتعلّم ما يدرسه بها.
- مجال لاكتشاف مواهب المتعلّمين من النّاحية الأدبية والعلميّة.
- وسيلة من وسائل التّقويم عن طريق الاختبارات التّحريرية.

وتشكّل عمليّة الخطّ عنصرا أساسيا في كيفية الكتابة، ما هو الخطّ؟ وفيما تتمثّل أهميّته، وأهداف تدريسه ومعايير الحكم على جودته وأسس تعليمه الخطّ؟

1- محمد (رجب فضل الله)، مرجع سبق ذكره، ص ص.119-120.

2- نفس المرجع، ص 121.

- **الخطّ:**
- **تعريف الخطّ:**

رسم هندسي متعارف عليه عبارة عن دوائر، ومنحنيات، ونقاط، وخطوط مستقيمة...الخ، مع التزام بها تواضع عليه العلماء من أشكال هندسية محدّدة في رسم الحروف، وهو وسيلة من وسائل الكتابة وطريقة الإفهام، وتوصيل المعاني والأفكار إلى الغير في دقّة ويسر.

- **أهمّية تدريس الخطّ:**

تعليم الخطّ يعلمهم النّظافة، ويعودهم سرعة النّقد، والسّيطرة على حركات اليد، والتحكّم في الكتابة، والخطّ مظهر جمالي ينمّي الذّوق، ويساعد في تعليم التّنسيق في الكتابة، ويساعد على الموارثة، وسلامة الحكم، والعدل في التّقدير، النّظام وليس ثمة الحاجة إلى بيان فضل الخطّ في الحياة العمليّة. فالقدرة على الكتابة من الأمور التّي لا يستغني عنها الإنسان، وكلنا يعلم ما للخطّ الحسن من التّأثير في نفس قارئه، وذلك مثل:

– القدرة على تدوين الأفكار بطريقة منتظمة.

– تدريب التّلاميذ على الخطّ وتعويدهم على إجادة الكتابة وتنسيقها حتّى يصبح الاتّقان من عاداتهم، فيصدر عنهم من غير تكلّف في سهولة وسرعة.

– تكوين كثير من القدرات الفنيّة والعقليّة كإدراك الحمل، وصحّة الحكم، ودقّة الملاحظة، وقوّة الانتباه، وصدق الموازنة، وحسن الذّوق.

- **معايير الحكم على كتابة الخطّ الواضح:**

من المعايير التّي يمكن أن نعتمدها في الحكم على كتابة الخطّ ما يلي:

1. "وضوح الخطّ وذلك عن طريق رسم الحروف رسما لا يجعل للّبس مجالا، وعليه مراعاة التّناسب بين الحروف طولا، واتّساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى إتّباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السّليمة في وضع النّقطة والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وكيفية اتّصاله بغيره، وبيان أجزاءه، وميله وطوله، وقصره، إضافة

إلى السّرعة، وذلك بإرسال اليد بسهولة وبسرعة مناسبة، أما الجمال فينتمي عند الموهوبين فقط"[1].

في الحكم على كتابة التّلاميذ، يمكن أن نأخذ بعين الاعتبار أمورا مثل "كيفيّة الكتابة بطريقة سليمة، بصّحة التّشكيل، وحروف التّهجي، والتّرقيم والاستعمالات اللّغوية. وقد كان المعلّم دائما يقسّم التّقدم في تعلّم الكتابة، بالأحكام الشّخصية، ولكن خلال السّنوات القليلة الأخيرة أعدت مقاييس موضوعيّة، يمكن أن يطبّقها المعلّمون في جميع المدارس، والمجتمعات بطريقة موحّدة تقريبا حتّى تتيح الفرصة للمعلّم لأن يقف على مستوى تلاميذه ومدى تحقيقهم النّجاح في هذا المجال"[2].

إلاّ أنّنا إذا ألقينا نظرة فاحصة على واقع تدريس الخطّ، في مدارسنا نرى أنّها تشهد فترة ركود تنبه إليه المسؤولون خلال السّنوات الأخيرة وأثّرت هذه الفترة على اتّجاهات المتعلّمين، والمعلّمين على حدّ سواء نحو حصة الخطّ، وعلى قدرات المعلّمين على تنفيذها بفاعلية ورغم تدارك هذا الموقف وتخصيص معلّمين وكراسات لتدريس الخطّ، إلاّ أنّ الواقع مازال يشهد كثيرا من السّلبيات.

- **القراءة:**
- **تعريف القراءة:**

تعدّ القراءة من مهارات اللّغة الرّئيسية، بالإضافة إلى الاستماع، والحديث، والكتابة، فعن طريق القراءة يُشبع الفرد رغباته ويُنمي فكره وعاطفته، ويُثري خبراته، بما تزود من أفكار وآراء وخبرات.

يمكن تعريف القراءة على أنّها "العمليّة التّي يتمّ فيها التّعرف بصريا على الرّموز المطبوعة وفهمها والتّفاعل معها، كما تعني القراءة أيضا إعطاء الرّسوم والرّموز والأحرف أصواتا لها معنى.

1- محمد (فضل الله رجب)، نفس المرجع، ص 58.

2- **إبراهيم (محمد عطا)، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة**، مركز الكتابة والنّشر مطابع آمون، القاهرة، 2005، ص 260.

كما تعرف القراءة بأنها عمليّة تفاعليّة بين القارئ والنّص، إذ أنّها تتّصل بالقارئ من حيث معرفته السّابقة ودافعيته، والأنشطة الإدراكية المستخدمة، وتوقّعاته من النّص وتندرج تحت النّص بنيته التنظيمية، ولغته، وشكله، ومضمونه، ومستوى تعقيده، وجميع هذه الأمور تتفاعل فيما بينهما لتوليد المعنى"[1].

لذا فمفهوم القراءة أصبح اليوم هو "التّعرف على الرّموز ونطقها وترجمة هذه الرّموز إلى ما تدلّ عليه من معان وأفكار"[2].

- **طرق تعليم القراءة:**

تعد القراءة من المهارات[*] الأساسيّة التّي تسعى المدرسة إلى تعليمها للتّلاميذ الذّين يلتحقون بها، وحتّى تصبح عمليّة التّعلم والتّعليم سهلة وميسورة، لابدّ أن يتوفر لدى المتعلّمين الاستعداد القرائي المطلوب. **فالاستعداد** عند التّربويين يعني "امتلاك الأطفال القادمين إلى المدرسة من بيوتهم قدرات[**] محدّدة (عقليّة، وبصريّة، وسمعيّة، ونطقيّة)، إضافة إلى خبرات معرفيّة متنوّعة، وقدرة الطّفل على الانسجام والتّكيف داخل الصّف مع زملائه"[3].

1- **فهيم** (مصطفى)، **القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائيّة**، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط2، 1998، ص 28.

2- **محمد** (فرحان القضاة)، محمد (عوض الترتوري)، **تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة**، دار الحامد، الأردن، ط1، 2006، ص 84.

* **المهارة:** هي إحكام الشيء وإجادته والحدق فيه، فهو أداء لغوي يتم بالدّقة والكفاءة، فضلا عن السّرعة والفهم إمّا أن يكون صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصّوتي يشمل القراءة، التّعبير الشفهي...الخ أو غير الصّوتي يشمل على الاستماع والكتابة والتّذوق الجماعي الخطّي.

** **هناك فرق بين الاستعداد (المهارة) والقدرة. القدرة:** طاقة أو استعداد عام يتكوّن عند الإنسان نتيجة عوامل داخلية وأخرى خارجية تهيئ له اكتساب تلك المقدرة (أي هو استعداد عام عند كلّ إنسان)، **والمهارة:** هي استعداد خاص أقلّ تحديد من القدرة يتكوّن عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة، وعليه فالمهارات استعداد أو طاقة تساعد على امتلاك القدرة. **زين** (الخويمكي كامل)، **المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم**، ب.ب، 2008، ص ص.13-14-15.

3- **عبد الفتّاح** (حسن البجة)، **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، العين، ط2، 2005، ص 97.

هناك فروق في العمر العقلي والسّن والذّكاء والخبرات السّابقة والبيئة والثّقافة والنّضج الجسمي والاجتماعي، وبالتّالي في المحصول اللّغوي السّابق لمرحلة المدرسة، وبالتّالي هناك من التحق بالرّوضة والبعض لم تسنح له الفرصة لاكتساب مثل هذه الخبرات لأنّهم أتوا من بيوتهم مباشرة وبالتّالي هذه الفروق هي التّي تحدّد درجة الاستعداد.

تعدّ القراءة عمليّة معقّدة تحتاج إلى نضج الطّفل وبلوغه درجة الاستعداد المناسبة قبل أن يتعلّمها، ولقد تعددت الطّرق التّي يمكن من خلالها بدء تعليم الطّفل القراءة وأهمّها:

1. الطرق الجزئيّة أو التّركيبية: هي عبارة عن الابتداء من الجزء ثمّ الكلّ أي من الحرف ثم الكلمة ثم الجملة، ويتدرّج تحت هذا النّهج عدّة طرق منها: الطّريقة الهجائية (طريقة البدء بالحروف)، والطّريقة الصّوتية، يتعلّم الحرف والصّورة أمامه (أي يتعلم جملة ثم يشكلها مثل بَا بُو بِي)، أمّا الطّريقة المقطعية هي وسطية بين الطّريقة الجزئيّة والطّريقة الكليّة.

2. الطّرق التّحليلية (الكليّة): تبدأ تعليم الكلمات قبل الحروف عكس الطّريقة التّركيبية.

3. طريقة القصّة: هي امتداد لطريقة الجملة تعتمد على اتّخاذ القصّة للفهم ثم اختيار جمل منها.

4. الطّريقة الازدواجية: التّحليلية – التّركيبية: هي طريقة تجمع بين التّحليل والتّركيب[1].

- **أهداف القراءة:**

تتوقّع من تعليم مهارة القراءة في المدرسة لنحقق الأهداف التّالية:

1. تهيئة فرص مناسبة للطّفل لكي يكتسب خبرات من خلال عمليات القراءة، ولاشكّ أنّ المدرسة الابتدائية تستطيع أن تحقّق ذلك عند تنفيذ برنامج القراءة، كما تستطيع المدرسة أن تعمل على غرس الميول القرائية ثمّ تنميتها لدى الأطفال في هذه المرحلة.

2. يستطيع المعلّم أن يعمل على تنمية استماع الطّفل بالقراءة وجعلها عمليّة ممتعة من خلال الاختيار السّليم للقصص والكتب التّي يتمّ عرضها.

1- نفس المرجع، ص ص.97-98.

3. إكساب الطّفل ثروة لغويّة في الكلمات والجمل والعبارات والتّراكيب والأساليب والمعاني والأفكار، ومن ثمّ تدريب الطّفل على أن يستفيد من هذه الثّروة اللّغوية عنما يقرأ.

4. ينبغي على المعلّم أن يعمل على إيجاد نوع من الاتّجاه عند الطّفل عندما يقرأ، بمعنى أن يتمّ تدريب الطّفل على أن يقيّم(*) قراءاته باستمرار [1].

5. تنميّة حصيلته من المفردات الجديدة والتّراكيب الصّحيحة والعبارات الجميلة والرّائعة.

6. تنميّة قدرة التّلميذ على قراءة النّصوص العربيّة المقدّمة له قراءة صحيحة وسرعته فيها وجودة نطقه وأدائه.

7. تنمية قدرته لفهم المقروء فهما صحيحا ودقيقا وتتبّع أفكارها، وتمييزه بين الأفكار الرّئيسية والجزئيّة وتلخيص ما قرأ والانتفاع به في الحياة الدّراسية[2].

5- إرشادات ونصائح للوالدين والمعلّمين:

كثير من الآباء يطرحون دائما تساؤلا حول: كيف يمكنني أن أساعد طفلي لكي أنمّي لديه حبّ القراءة والكتابة؟ فالوالد يمكنه تحريك طفله نحو الاستمتاع بالتّعلم، وذلك بواسطة الأسلوب الذّي يتبعه معه في عمليّة التّعليم أو تشجيع خياله أو حبّ استطلاعه... إلى غير ذلك من الصور التّي يمكن للآباء اتّباعها لتنمية هذه المهارة لدى أطفالهم.

- منذ الشّهور الأولى يمكن للأب والأم تنمية هذه المهارة، وذلك من خلال عرض الصّور المختلفة عليه، أو الإشارة إلى الصّور المرسومة على صفحات ورق مقوى، أو رواية قصّة إلى غير ذلك من الأفعال التّي تعلّم الطّفل أهمّية اللّغة والقراءة وأهمّية الكتابة.

---

* أنظر: **فهيم** (مصطفى)، **مهارات القراءة قياس وتقويم**، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط1، 1999.
محمد (علي الخولي)، **الاختبارات اللّغوية**، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2001.
حابس (العوالمة)، **مهارات تعليم القراءة والكتابة**، دار وائل، الأردن، ط1، 2001.
سلوي (مبيضين)، **تعليم القراءة والكتابة للأطفال**، دار الفكر للطّباعة، الأردن، ط1، 2003.
نايف (سليمان) و(آخرون)، **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2001.
1- **فهيم** (مصطفى)، مرجع سبق ذكره، ص ص.25-26.
2- **سوهيلا** (أحمد)، و(آخرون)، **التّجربة في تعليم مهارة القراءة في كليّة الدّراسات الإسلامية**، جامعة ماليزيا، 2011، ص 386.

هناك بعض التّوجيهات والنّصائح التّي تساعد الآباء على إنجاز مثل هذه المهمّة وهي:

– تحدّث إلى الرّضيع أو قم بالغناء له أثناء إعطائه حمّامًا أو أثناء إطعامه.

– تقديم صور أو كتب من القماش بها صور زاهية إلى الرّضيع، ومكّن طفلك من النّظر إليها كثيرًا.

– الإشارة إلى الصّور أو الكلمات الموجودة على الصّور بصوت واضح أمام طفلك.

- في المراحل المتقدّمة بعد سنتين يجب على الآباء:

– تخصيص وقت للقيام بعمليّة القراءة (رواية قصّة، مشاهدة الصّور وقراءة التّعليقات المكتوبة عليها، قراءة الكلمات المكتوبة على علب اللّبن أو البسكويت وغير ذلك من المشتريات).

– القراءة للطّفل بصوت عال.

– اقرأ لطفلك ببطء مع عدم إغفال تغيّر تعبيرات الوجه والصوت تبعا لأحداث القصّة.

– توجيه انتباه الطّفل إلى أنّ الكلمات تكتب من اليمين إلى اليسار، والعمل على تتبعها أثناء القراءة، مع توجيه الطّفل إلى أن يقوم هو بنفسه بتقليب الصّفحات.

– عدم الضّغط على الطّفل بالقراءة المستمرة، فيجب جعل هذه المهمّة ممتعة بالنّسبة للطّفل وليست عبئًا عليه، مع إكسابه الثّقة بالنّفس فيما يقدّمه إزاء هذه المهمّة.

– وفي سنّ متقدّم يتّجه الأطفال إلى كثرة الأسئلة، فلا يجب الملل من الرّد على أسئلتهم، لأنّ هذه الأسئلة تشجّع حبّ استطلاعهم وتنمّي لديهم حبّ معرفة المزيد عن العالم الخارجي.

– مكّن طفلك من أن يقوم هو الآخر بقراءة القصة التّي ترويها له حتّى لو كان ذلك من خياله، لأنّ ذلك يكسبه مفردات وثقة بما يصدره من كلمات.

– تشجيع الأطفال الأكبر سنّا على القراءة للأطفال الصّغار.

– اتّبع مبدأ التّعلم طوال الوقت، (من خلال تعليق حروف أبجدية ممغنطة على الثّلاجة، أو الحديث الدائم مع الطّفل حول ما تقوم به الأمّ أثناء الطّبخ، أو الأب حول تصليحه ما في المنزل... وهكذا).

– توقّف فورا إذا شعرت أنّ طفلك قد تعب أو أصبح باله مشغولا بشيء آخر.

– اعمل على وجود رفّ خاص بالطّفل في المنزل توجد عليه قصصه وكتبه المصوّرة، على أن يكون هذا الرّف أمام الطّفل دائما.

– إذا أخطأ الطّفل أثناء قراءته لعبارة صغيرة في كلمة من هذه العبارة، انتظر حتّى ينتهي الطّفل من قراءته، ثم أصلح الكلمة له، ثم أطلب منه أن يعيد قراءة العبارة من جديد.

– قُم بمدح كلّ المحاولات التّي يقوم بها الطّفل، ولا تلجأ إلى تعنيف الطّفل أو البعد عنه وترك ما كنت تقوم به.

– توقّف فورا إذا شعرت أنّ طفلك قد تعب أو أصبح باله مشغولا بشيء آخر[1].

1– محمد (فرحات)، مرجع سبق ذكره، ص ص.95–100 بالتصرف.

III. مهارة الرّياضيات:

1- ماهية الرّياضيات:

1-1 مفهوم الرّياضيات:

"الرّياضيات مجال من مجالات النّشاط البشري، فهي منهج ووسائل تدْرس الطّبيعة والمجتمع، كما أنّها لغة تستخدم رموزا وتعابير شائعة تقريبا لتسهيل عمليّة التّواصل الفكري بين الأفراد، كما يمكن اعتبارها أيضا العلم الذّي له خواص للكائنات المجردة، الأعداد، الأشكال، الهندسة وغيرها من المجردات، وكذلك دراسة العلاقات الموجودة بينها"[1]. وقد عرفت عدّة تعريفات نذكر منها:

– "الرّياضيات هي ذلك العلم الذّي يتعامل مع الكميّات المجرّدة، مثل العدد والشّكل والرّموز والعمليّات"[2].

– "الرّياضيات علم تراكمي البنيان يتعامل مع العقل البشري بصورة مباشرة، وغير مباشرة ويتكون من أسس ومفاهيم، وقواعد ونظريات، وعمليات وبرهان"[3].

– يعرفها الهويدي: "الرّياضيات على أنه علم تجريدي يهتمّ بتسلسل الأفكار والطّرائق وأنماط التّفكير، والرّياضيات قد تعني طريقة الفرد في التّفكير، وبنية معرفية منظّمة، ولغة تستخدم رموزا وتعبيرات محدّدة واضحة، ودراسة الأنماط بما تتضمّنه من أعداد وأشكال ورموز "[4].

1-2 نظرية تدريس الرّياضيات:

لقد حاول الكثير من المربّين في السّنوات الأخيرة وضع أطر نظريّة لنظريّات تدريسيّة، يمكن لمدرّسي الرّياضيات استخدامها في مواقف التّعلم المختلفة، على أساس أن المعلّمين الذّين يتمّ تدريبهم وإعدادهم طبقا لإطار نظري محدد لنظرية تدريسيّة معيّنة، يدرسون أفضل

1– **حسن** (علي سلامة)، **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص 61.

2– **أحمد** (زين الدين بوعامر)، قلق الرياضيات لدى الجامعيين، **دكتوراه دولة في العلوم الحية**، جامعة قسنطينة، ص..

3– وزارة التربية والتعليم، **الرياضيات**، الإمارات العربية المتحدة، 2014، ص 10.

4– **زيد** (الهويدي)، **أساليب وإستراتيجيات تدريس الرياضيات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ب ط، 2006، ص 27.

من زملائهم الذّين لم يتم تدريبهم دون ذلك الإطار النّظري. بمعنى آخر أنّ العمل التّربوي وإعداد المعلّمين في ضوء نظرية تدريسية معيّنة أو عدّة نظريات سوف يساعد المدرّسين أنفسهم في أداء عملهم داخل فصولهم التّدريسيّة بصورة أفضل، وعلى درجة عالية من الكفاءة والاتقان. ولهذا لا توجد نظريّة واحدة نستطيع أن نقول أنّها أحسن نظريّة في تدريس الرّياضيّات، فكلّ نظريّة لها مدخلها ولها منطقها ولها فلسفتها التّي بنيت عليها، ولها أيضا تطبيقاتها التّي يمكن أن تكون ذات فاعليّة في تدريس الرّياضيات في موقف معيّن وليس في كلّ المواقف، بمعنى أنّ إلمام المدرّس بكلّ تلك النّظريات أو بعضها على الأقل يساعد في أن يلمّ بمختلف الرّؤى، لتكون(*) له نظريته الخاصة به، وكذلك الاستفادة من كل النّظريات في المواقف التّي تعن له أثناء التّدريب. وقد يستخدم نظريّة أو أكثر في الموقف التّدريسي، المهم أن تكون له معرفة بمختلف الاتّجاهات وطرق الاستخدام وظروف الاستخدام الأمثل لكل حالة. ولذلك فإنّنا نجد أن تعلم القواعد والقوانين قد ينجح باستخدام التّدريس الاكتشافي الموجّه الذّي عرضه برونر (Bruner) في نظريّته، وهو من أنسب الطّرق في هذه الحالة، بينما نجد أنّ نموذج أوزبيل (Ausubel) من أحسن النّماذج في تدريس الموضوعات التّي تتطلّب محاضرة نظريّة أو عرضا لفظيّا. ونرى أن جانيه (Gagne) ونموذجه المتعلّق بالبناءات الهرميّة من أنسب النّماذج لتدريس المهارات الرّياضية، وأنّ نموذج دينيز (Dénes) من أنجح النّماذج لتدريس الحساب وعمليّات العدد والتّدريب عليها واللّعب المفهوم ذا المعنى.

وإذا كان لنا أن نتبنى في دراستنا هذه نموذجا لتدريس الرّياضيات، فإنّنا نقترح النّظرية التّدريسية والتّي تتمثّل في الأهداف، المحتوى، الطّريقة والتّقويم. فالمعلّم لابد أن لا يخرج عن المحدّدات الأربعة لهذه الأخيرة والمتمثّلة في لماذا ندرّس؟ وماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟ وما

* للمزيد من المعلومات حول النظريات راجع: **بدوي** (رمضان سعد)، **أساسيّات الرّياضيات الحديثة**، دار الفكر، 2004.
محبات (أبو عميرة)، **الإبداع في الرّياضيات**، القاهرة، 2002.
رسل (برتراند)، **أصول الرّياضيات**، مترجم الأهواني أحمد، دار الكلمة، القاهرة.
أحمد (سوق محمود)، **الاتّجاهات الحديثة في تدريس الرّياضيات**، الرّياض، ط3، 1997.

هي نتيجة ما ندّرس؟ المهم أن يدرك معلّم الرّياضيات أن هناك نماذجا ونظريات صالحة لمواقف معيّنة ونظريات صالحة لمواقف أخرى وأنّه لا توجد نظريّة صالحة لكلّ المواقف(*).

2- أهداف تدريس الرّياضيات في المرحلة الابتدائيّة:

– إدراك المفاهيم والمهارات الرّياضية اللاّزمة للتّلميذ في حياته اليوميّة المرتبطة بدراسة المواد الأخرى، والتّي تمكّنه من مواصلة دراسته للرّياضيات في المراحل الأعلى.

– إدراك بعض المفاهيم الهندسيّة الأساسيّة مثل مفهوم الخطّ المستقيم، الزّاوية والشّعاع.

– التعرف على بعض المجسّمات مثل المكعّب ومتوازي المستطيلات والأسطوانة والهرم والمخروط والكرة، والأشكال الهندسيّة البسيطة مثل المربّع، المستطيلات، والدّائرة، والمثلّث.

– التّعرف على بعض وحدات القياس والعلاقات بينها (وحدات الطّول، والمساحة، والحجم، والوزن، والنّقود، والزّمن).

– القدرة على ترويض العقل على المنطق، النّظام، الدّقة، الصّراحة.

– تنمية جانب التّحدي في مجابهة الحالات الصّعبة والمعقّدة، وذلك عن طريق الاجتهاد والبحث(1).

– اكتساب الاتّجاهات والميول والقيم المناسبة.

– اكتساب القدرة على تذوّق النّواحي الفنيّة في الرّياضيات (2).

– تنمية مهارات حلّ المشكلات في حدود العمر العقلي للتّلميذ.

– قراءة وكتابة الأعداد الطّبيعية والكسور وإجراء العمليات عليها

– استخدام الرّموز والرّياضيات قراءة وكتابة وتعبيرا.

– اكتشاف الأنماط العدديّة والبصريّة.

---

* **حسن** (علي سلامة)، مرجع سبق ذكره، ص ص.24–35 بتصرف.

1– المعهد الوطني، **النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004، ص 169.

2– **عبد الله** (بن سليمان بن عابد البلوي)، أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس وحدة الإحصاء على التّحصيل الدّراسي لمادة الرّياضيات، **رسالة ماجستير**، كلية التّربية، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعودية، ص.

- إجراء العمليّات الأربع بناءً على قاعدة ترتيب العمليّات.
- تنمية القدرة على استخدام أساليب سليمة للتّفكير.
- التّكوين الذّهني، التّجريد، التّعميم، الاستنتاج، الاستخلاص، التّوضيح[1].
- اكتساب القدرة على حلّ المسألة[2].

3- اللّغة والرّياضيات:

عندما نقول أن الرّياضيات[*] لغة مثل كلّ اللّغات، فإنّنا نعني أن الرّياضيات مفردات وعناصر اللّغة. وأحيانا نسمع أنّها لغة رمزية، أو أنّها لغة مجرّدة أنّ ذلك يعني أنّ الرّياضيات لغة مختلفة بعض الشّيء عن اللّغة الكلاميّة.

إن الرّياضيات لغة مقروءة وكذلك مكتوبة لها خصائص محدّدة، وفي كلّ لغة قواعد نحويّة ومصطلحات لغويّة وقواعد اللّغة الرّياضية تسمى التّعبيرات الرّياضية مثل: **3 س + 4 / ½ 5 – 1/5**. أمّا الجمل في الرّياضيات فقد تكون مفتوحة أو مغلقة مثل **س = 3/2 س + ص < 50**.

لقد قيل كثيرا أن الرّياضيات لغة رمزيّة، بمعنى أن الرّموز الرّياضيّة تشبه الحروف اللّغوية في اللّغات المعروفة سواء عربيّة او إنجليزيّة أو يابانيّة، بل أن اللّغات تأخذ رموزا وحروفا من بعضها البعض. فمثلاً في اللّغة الإنجليزيّة تستخدم الحروف **ألفا، β بيتا**، وهي حروف إغريقيّة، وفي الجبر تستخدم كثير من الحروف الإغريقيّة **B, T**، بل أن كلمات كثيرة في الرّياضة نأخذها من اللّغة العاديّة سواء كانت إنجليزيّة، أو من اللّغة الإغريقيّة والخوارزميّات والجبر من اللّغة العربيّة، والدّائرة ونصف القطر من اللّغة اللاّتينية، وبالتّالي

1- **فريد** (كامل أبو زينة)، **الرّياضيات مناهجها وأصول تدريسها**، دار الفرقان، عمان، ط2، 1997، ص ص.15-16-17 بتصرف.

2- **نعيمة** (سوفي)، الإستراتيجيّات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصّف ودورها في تنمية القدرة على التّحكم في حلّ المشكلات لدى تلاميذ الطّور المتوسّط، **رسالة ماجستير**، علم النّفس المدرسي، 2010-2011، ص 169.

* أنظر: **رسل** (برتراند)، **أصول الرّياضيات**، دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ب ط، 1965.

محبات (أبو عميرة)، **الإبداع في الرّياضيات**، القاهرة، ب ط، 2002.

اللّغة هي وسيط اتّصالي للإنسان في الأوّل وفي الآخر، بينما الرّياضيات هي لغة خاصّة ولكن لها خاصيّتها المميّزة[1].

إنّ توصيل الأفكار الرّياضية تفترض كفاءة في عدد من المعايير اللّغوية، ولذلك على معلّمي الرّياضيات أن يعملوا بتعاون مع زملائهم معلّمي اللّغة العربيّة.

فيما يلي نذكر وصفًا لفروع معايير اللّغة العربيّة وعلاقتها بالمعايير الرّياضية:

1-3 الاستماع والتّحدث:

على وحدة الرّياضيات أن تدعّم مهارات[*] التّلميذ عندما تكون في طور نموّها، كطلب المعلومات وإعطاء النّصائح والموافقة وعدم الموافقة، فالأمثل المناسبة وإستراتيجيّات إعادة تركيب الجمل يجب تشجيعها في الصّف، لذلك على معلّمي الرّياضيات إدخال إستراتيجيات الاستماع وتعزيزها، من خلال توجيه التّلاميذ أن يقدّموا ويشرحوا الطّرائق والحلول، وعليهم تشجيع العمل الثّنائي والعمل الجماعي النّشيط لمناقشة الأفكار الرّياضية[2].

2-3 القراءة والكتابة:

إنّ مهارات القراءة والكتابة الجيّدة مهمّة جدّا بالنّسبة لجميع الموضوعات بما في لك الرّياضيات، ومن الضّروري أن يقوم معلّمو الرّياضيات بتشجيع قراءة المسائل الرّياضية وكتابتها، فإستراتيجيات القراءة مهمّة للوصول إلى المعلومات الموجودة في مسائل الرّياضيات، بالإضافة إلى أنّها تساعد على فهم المعلومات الأساسيّة وتحديدها، والكتابة وسيلة مهمّة لإيصال المعلومات الرّياضية والعلمية على حدّ سواء، فعلى معلّمي الرّياضيات أن يضمنوا المشاريع كتابة تقارير بلغة عربيّة صحيحة.

1- حسن (علي سلامة)، مرجع سبق ذكره، ص 62.

* راجع: **عبيد** (وليم)، **تعليم الرّياضيات لجميع الأطفال**، عمان، ب ط، 2004.

عبد العزيز (القوصي) و(آخرون)، **المعلّم لتعليم القراءة والكتابة**، مطبعة مذكور، القاهرة، 1959.

مورسي (روبرت)، **تدريس العلوم الأساسيّة الرّياضيات**، مكتبة التّربية العربي لدول الخليج، الرياض، ب ط، 1987.

2- وزارة التّربية والتعليم، مرجع سابق، ص 252.

4-3 الإلمام بالمفردات:

الإلمام بالمفردات وبأجزائها مفيد خاصّة لزيادة فهم التّلاميذ للنّصوص الرّياضية والمسائل الكلامية، ومن الضّروري تطوير المفردات بصورة نظاميّة. فعلى معلّمي الرّياضيات كتابة المفاهيم والمفردات الجديدة، وتعويد الطّلاب على قراءتها وفهم معانيها. كما يجب التّركيز على الكتابة والقراءة في الرّياضيات بأسلوب رياضي صحيح يتضمّن خطوات منطقيّة متسلسلة[1].

4- مستويات الرّياضيات (الأعداد والعمليات، الجبر، الهندسة):

إن الرّياضيات دراسة القياس والحساب والهندسة والأعداد وأنماطها هذا بالإضافة إلى المفاهيم الحديثة نسبيّا ومنها البنية، الفضاء أو الفراغ، والتّغير والأبعاد، وبشكل عام هي دراسة البنى المجرّدة باستخدام المنطق والبراهين الرّياضية والتّدوين الرّياضي.

4-1 الأعداد والعملّيات:

عالم العدد هو عالم الحقائق، والرّياضيات هي لغة العلوم الكونيّة والاجتماعيّة، وهي أيضا لغة عالميّة يفهمها كلّ البشر. والله تعالى يقول: ﴿**وَأَحْصَى كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا**﴾[2]. فالأعداد "فرع من الرّياضيات البحتة يهتمّ بخصائص الأعداد بشكل عام، وعلاقات الأعداد وتوسيعاتها الجبريّة والتّحليلية"[3].

يمثل "العدد تاريخيّا قاعدة أساسيّة من منهج الرّياضيات عالميّا، وتصف معايير الأعداد وعمليات الفهم العميق والأساس والقدرة على التّعامل مع الأعداد وطلاقة الحسابات بكفاءة، وكذلك فهم الأنظمة العدديّة وتراكيبها".

1- وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم، مرجع سابق، ص 52.

2- القرآن الكريم، سورة الجن، الآية 28.

3- وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم، مرجع سابق، ص 10.

ففي المدرسة يستطيع الطّفل (التّلميذ) أن يحصى عددًا من الأشياء، ويقرأ ويكتب ويقارن الأعداد، ويميّز مكانتي الأحاد والعشرات، ويتعرف على مفهوم عمليتي الجمع والطّرح ويجريهما ضمن العدد 10 من خلال المحسوسات ومواقف حياتية بسيطة.

في الأخير يستطيع التّلميذ أن يبسّط التّعابير الجبريّة، ويحللها ويجري العمليّات على التّعابير الجبريّة، ويحل المعادلات الخطّية والمتباينات، ويحلّ المعادلات التّربيعية ويمثّلها، ويوجد الأصفار والتّغيّرات عليها، ويعرف العلاقة بين الأسس النّسبية والجذور ويحول بينهما.

- **أهداف تدريس الأعداد:**

– إدراك مفاهيم الأعداد، وطرائق تمثيلها، والعلاقات بين الأعداد والأنظمة العدديّة.

– فهم معنى العمليّات وكيف ترتبط بعضها ببعض.

– الحساب بدقّة وطلاقة، وإعطاء تقديرات معقولة.

2-4 الجبـر:

هي كلمة عربيّة، وهو فرع من علم الرّياضيات، والجبر مفهوم أوسع وأشمل من الحساب أو الجبر الابتدائي، هو لا يتعامل مع الأرقام فحسب، بل يصيغ التّعاملات مع الرّموز والمتغيّرات والفئات كذلك، ويصيغ الجبر البديهيّات والعلاقات التّي بواسطتها يمكن تمثيل أيّ ظاهرة في الكون، ولذا يعتبر من الأساسيّات المنظّمة لطرائق البرهان.

للجبر جذور تاريخيّة في دراسة الطّرائق العامّة لحلّ المعادلات، ويركّز مجال الجبر على العلاقات بين الكميات، بما في ذلك الدوال، وطرائق تمثيل العلاقات الرياضية وتحليل التّغيير، ويمكن التّعبير عن العلاقات باستخدام مجموعة من الرموز التّي تعبّر عن الأفكار الرّياضية بإيجاز[1].

فالتّلميذ يستطيع أن يميّز ويكمّل ويكوّن أنماطًا من الصّور والأشكال والأشياء المحسوسة وأنماطا هندسيّة وعدديّة، ويفهم المساواة، ويكمّل ويُكوّن ويجد ويكتب قاعدة لنمط معطى، ويعبّر عن مواقف حياتية بجمل عدديّة، ويحلّها ويحل جملا عدديّة تحتوي القسمة والضرب.

1– وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم، مرجع سابق، ص ص.11–12.

- **أهداف تدريس الجبر:**

– تحليل التّعبير في بيئات مختلفة.

– تمثيل وتحليل المواقف الرّياضية والبنى الجبريّة مستخدما الرّموز الرّياضية.

– فهم الأنماط والعلاقات والدّوال.

3-4 الهندسة:

هي فرع من فروع الرّياضيات المعنيّة بدراسة الأشكال، وقياس الحجوم والمسافات، ودراسة هندسة الفضاء. وتحتلّ الهندسة في مناهج الرّياضيات، إذ يتعلم التّلاميذ التّعليل وتأمّل البنى الأساسيّة للرّياضيات، وتخصيص رقم لخاصيّة ما، ويكتسب التّلاميذ السّرعة في استخدام أدوات التّقنيات وصيغ القياس المناسبة وأفكار الهندسة لحلّ المواقف الحياتيّة.

ففي المدرسة يستطيع التّلميذ أن يصف مواقع الأشياء، ويقرأ ويكتب الوقت بالسّاعات، ويعرف أيّام الأسبوع، ويقارن بين شيئين حسب قياساتهما، ويميّز ويصف الأشكال ثنائيّة وثلاثيّة الأبعاد، ويقيس الأطوال والأوزان والسّعات والكتل باستخدام وحدات القياس المناسبة، ويميّز الخطّوط والزّوايا بأنواعها وشبكات المجسمات، ويصنّف المضلعات والأشكال الرّباعية والمثلّثات، ويرسم المستقيمات المتوازيّة والمتعامدة والأشكال الهندسيّة تحت تأثير الإزاحة والانعكاس. وفي الأخير يستطيع التّلميذ أن يرسم صورة شكل تحت تأثير التّحويلات الهندسيّة المختلفة (الانعكاس، الدّوران، التّكبير)، وتستخدم الهندسة الإحداثية مثل البعد بين نقطتين وإحداثي منتصف القطعة المستقيمة، ويحوّل بين العملات، ويميّز بين الرّبح والتّكلفة وثمن البيع، وحساب أرباح مشروع صغير [1].

- **أهداف تدريس الهندسة:**

– تحليل صفات وخصائص الأشكال الهندسيّة ذات البعدين أو ثلاثة الأبعاد.

– تعيين الإحداثيّات ووصف العلاقات الفراغيّة.

1– وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم، مرجع سابق، ص ص.12–13.

– يجب أن يكتسب الطّالب بعض المهارات الهندسيّة الأساسيّة في الرّسم والبرهنة والقياس، كما يجب أن يقارن بين أشكال الهندسة المختلفة ويتعلّم أسس ومبادئ وطرق البرهان الهندسي ويمارس ويتقن بعض مهارته [1].

5- إعداد المعلّم لممارسة الرّياضيات مع المتعلّمين في المدرسة:

مضامين خاصة بإعداد المعلّم:

تشير المناقشات سالفة الذّكر في مبحث مكانة المعلّم في المنظومة التربويّة، إلى الاعتبارات الهامّة التّالية والتّي يجب إدراجها ضمن برامج تدريب معلّمي الرّياضيات:

– الكفاءة في المفاهيم والمهارات التّي نحتاج إليها في حياتنا اليوميّة والعمليّة، وفي فهم المجتمع والبيئة المحيطة (الرّياضيات معرفة).

– الكفاءة في المهارات العقليّة وفي عادات التّفكير المنظم التّي تتطلّبها العمليات الرّياضية والتّي هي من خصائص السلوك البشري (الرّياضيات العمليّة).

– رهافة الحسّ نحو طبيعة الطّفل، خلفيته واحتياجاته ومداركه وأنماط تعلّمه وقدراته.

– الدّراية الكافية بمختلف طرائق التّعليم التّي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف محدّدة أي مجموعة من المارات التّربويّة التّي يمكن للمدرّس أن يعتمد عليها لكي يتواءم مع الأحوال المغيّرة.

– القدرة على تصميم طرائق وإستراتيجيات للتّعليم، أي القدرة على التّجديد والإبداع في التّعليم.

– أن يجبر جميع معلّمي المدرسة الابتدائيّة المتدرّبين على دراسة مقرّرات في الرّياضيات وفي طرق تدريسها كجزء من برامج إعدادهم[*].

– أن يطلب من معلّمي المدرسة الابتدائيّة الممارسين حضور دورات تدريبيّة بين الحين والآخر تغطي فيها الرّياضيات وبعض مواضيع التّربية الرّياضية بشيء من العمق.

1– حسن (علي سلامة)، مرجع سبق ذكره، ص 52.

* للمزيد من المعلومات حول أساليب معاصرة في إعداد المعلّم قبل الخدمة في مجال الرّياضيات المدرسة الابتدائيّة، راجع: **روبرت** (موريس)، **دراسات في تعليم الرّياضيات**، إعداد معلّم المرحلة الابتدائيّة لتعليم الرّياضيات، ترجمة عبد الفتاح الشرقاوي، مكتب التّربية العربي لدول الخليج، ب ط، 1987، ص 279.

الباب الثاني:

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية

I. التعريف بميدان البحث

II. خصائص عينة الدراسة

I. التعريف بميدان البحث:

جدول رقم (14): يبين المجال المكاني لعينة البحث.

المدارس الابتدائية	عدد الحجرات المستعملة	عدد الأقسام بها	عدد أقسام السنة الأولى	عدد المعلمين	عدد التلاميذ الكلي	عدد تلاميذ السنة الأولى	الموقع
مدوني رشيد1	5	5	1	7	160	45	حي الكاليتوس باش جراح
مصطفى بن بولعيد	6	6	1	8	190	40	حي النخيل باش جراح
جبل شيليا	6	6	1	10	203	48	حي باش جراح 2 باش جراح
الأمومة	6	6	1	7	160	29	1 شارع لابلاص سيدي محمد
حليمة السعدية	11	6	1	12	273	29	9 شارع عزيل سيدي محمد
ابن الرشيق	9	9	1	14	235	30	نهج رضا حوحو سيدي محمد
ابن تومرت	12	6	1	8	213	45	شارع رضا حوحو سيدي محمد
الأزهر المختلطة	13	13	3	12	264	104	حي فرنان حنفي حسين داي
محمد خميستي	7	7	2	10	192	55	شارع فرنان حنفي حسين داي
محمد عبده	6	6	1	7	180	37	41 شارع علي مدوش حسين داي

أسماء	10	7	1	9	201	28	شارع الأب والأبناء بوسلحة حسين داي
الإقبال	10	7	1	9	213	37	شارع الأب والأبناء بوسلحة حسين داي
هرمز جميلة	8	6	1	8	194	57	8 حي كنطابات بوزريعة
ابن بطوطة	6	6	1	8	170	32	7 شارع عمر العيساوي بوزريعة
عمر آغا	6	6	1	8	130	33	55 طريق علي رملي بوزريعة
حفصة أم المؤمنين	12	12	1	14	251	30	شارع جمال الدين الأفغاني
ابن طولون	6	6	1	7	148	27	16 شارع محمد أعراب بوزريعة
مالك بن رابية	12	12	2	14	915	70	3 شارع سليمان خطاب باي باب الواد
محمد بوضياف	14	14	1	15	300	45	39 شارع رشيد كواش باب الواد
أبوذي الغفاري	19	15	2	16	436	60	16 شارع سي قدور باب الواد
أمينة	15	12	2	29	839	80	13 شارع الإخوة دراوي باب الواد
ابن الصغير	12	12	1	16	330	56	43 شارع رشيد كواش باب الواد
حمدي بن	6	6	1	8	165	45	

ناصر							
رابح بساس إناث -1-	12	12	2	14	368	68	22 شارع رابح بساس باب الواد
رابح بساس ذكور -2-	12	12	2	14	300	62	22 شارع رابح بساس باب الواد
كندي	6	6	1	8	150	40	13 شارع الإخوة دراوي باب الواد
المجموع 26	241	221	34	292	7000	1232	

II. خصائص عينة الدراسة:

حتى يكون مجتمع البحث أكثر وضوحا أدرجنا الجداول التالية:

جدول رقم (15): يبين الجنس

نوع المؤسسة / الجنس	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
ذكر	42 %34,7	38 %54,3	35 %50,7	115 %44,2
أنثى	79 %65,3	32 %45,7	34 %49,3	145 %55,8
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

يبين الجدول رقم (16) توزيع المبحوثين حسب الجنس، حيث نلاحظ أن أغلبية المبحوثين إناث بنسبة 55,8%، أما نسبة الذكور تمثل 44,2%، بالنسب لفئة الإناث نجد أكبر نسبة تمثلها المدرسة القرآنية بنسبة 65,3%، وأدنى فئة الروضة بنسبة 45,7%، بينما فئة الذكور نجد أكبر فئة تمثلها المدرسة القرآنية بنسبة 34,7%، وأدنى فئة ماكث بالبيت بنسبة 50,7%، ومنه نستنتج أن أفراد العينة أغلبهم إناث.

جدول رقم (16): توزيع المستوى التعليمي للأم حسب نوع المؤسسة.

نوع المؤسسة / المستوى التعليمي للأم	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
ابتدائي	01 %0,83	02 %2,26	08 %11,60	11 %4,23
متوسط	07 %5,78	06 %8,57	07 %10,14	20 %7,69
ثانوي	32 %26,45	13 %18,57	13 %18,84	58 %22,31
جامعي	81 %66,94	49 %70	41 %59,42	171 %65,77
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في أغلبية الأمهات ذات مستوى جامعي بنسبة 65,77%، تليها ذات مستوى ثانوي بأعلى نسبة 26,45% لفئة المدرسة القرآنية، تليها نسبة 10,14% عند الأمهات ذوي المستوى التعليمي المتوسط لفئة الماكثين بالبيت، وتليها النسبة لفئة الماكثين بالبيت بـ 11,60% عند الأمهات ذوي المستوى الابتدائي.

نستنتج أن أغلبية الأمهات مستواهم التعليمي عالي وأن المستوى التعليمي لأمهات فئة المدرسة القرآنية يتراوح بين الجامعي والثانوي، بينما فئة الروضة وفئة الماكثين بالبيت أغلب أمهاتهم تتراوح مستواهن بين الثانوي والمتوسط والابتدائي، وهذا ما يعكس المستوى الاجتماعي المتوسط لهذه الأسر. ونستنتج من ناحية أخرى مدى اهتمام الأم فئة المدرسة القرآنية بالتربية الدينية للطفل وتهذيب أخلاقه. ومن جهة أخرى تظهر أهمية المستوى التعليمي للأم في تربية وتعليم الطفل، باعتبار الأم هي المصدر الأول للحضانة والتربية المقصودة والإعداد الخلقي والوجداني والديني للطفل، واكتساب الاتجاهات الأولى للحياة الاجتماعية في المراحل الأولى من حياته، وتتابع العملية التعليمية لأطفالها.

جدول رقم (17): توزيع المستوى التعليمي للأب حسب نوع المؤسسة.

نوع المؤسسة / المستوى التعليمي للأب	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
أمي	02 %1,66	01 %1,43	04 %5,8	07 %2,7
ابتدائي	05 %4,13	01 %1,43	04 %5,8	10 %3,9
متوسط	06 %4,96	01 %1,43	05 %7,2	12 %4,6
ثانوي	30 %24,79	09 %12,85	17 %24,7	56 %21,5
جامعي	78 %64,46	58 %82,26	39 %56,5	175 %67,3
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في أغلبية الآباء ذات مستوى جامعي بنسبة 67,3%، بحيث نلاحظ أن 82,26% عند فئة الروضة ثم فئة المدرسة

القرآنية بنسبة 64,46%، ثم عند الآباء الماكثين بالبيت بنسبة تقدر بـ 56,5%، إلا أن فئة الآباء ذوي المستوى الثانوي بالنسبة للمدرسة القرآنية والماكث بالبيت تتقارب نسبتهم بـ (24,79%، 24,7%)، تليها فئة الآباء ذوي المستوى التعليمي المتوسط حيث قدرت نسبتها بـ 4,6%، تليها ذات المستوى التعليمي الابتدائي بنسبة 3,9%، وأقل نسبة بـ 2,7% عند فئة الآباء ذوي المستوى التعليمي الأمي.

نستنتج أن أغلبية آباء المتعلمين الملتحقون بالروضة أو المدرسة القرآنية أو الماكثين بالبيت مستواهم عالي مقارنة مع المستويات التعليمية الأخرى (المتوسط، الابتدائي، الثانوي)، هذا ما يفسر المستوى الاجتماعي الميسور للأسر، ويبرز أيضا قدرتهم على إرسال أبنائهم للروضة أو المدرسة القرآنية، من أجل رفع مستواهم المعرفي وتحضيرهم نفسيا واجتماعيا. بالإضافة إلى معرفة الآباء بأهمية التربية التحضيرية لما له أثر في مستقبل الراشدين بحيث تساعدهم على النمو العقلي والاجتماعي وتزودهم بالقدر الضروري واللازم من المعلومات والاتجاهات والمهارات. وهذا له تأثير إيجابي على مستوى تعليم أبنائهم فبقدر ما يكون المستوى التعليمي للأب مرتفع يستطيع إغناء قاموس الأبناء اللغوي وتهذيبه وتنويع المعاملة الإيجابية وتوفير الجو الملائم والمحفز وذلك بالسهر على التوجيه والتشجيع المستمر في جو يسوده المحبة والتفاهم.

ومما سبق نستنتج أن المستوى التعليمي عند الأولياء يلعب دورا هاما وكثيرا في الأسر اليومية، وفي عدة مستويات من حياتها سواء على المستوى الثقافي التربوي أو الاجتماعي أو الاقتصادي. فالمستوى الثقافي العالي للأولياء مهم جدا في رفع المستوى العلمي واللغوي للطفل. فالأولياء المثقفون يقدرون التعليم نتيجة وعيهم الثقافي وهذا بدوره يكون له تأثيرا كبيرا على الأبناء نحو المدرسة، مما يؤدي إلى تحصيل جيد، بينما انخفاض النتائج الدراسية راجع إلى الوسط العائلي والثقافي المتواضع للوالدين.

كما أن طموح وتوقع الأبناء يرتبط بطموح وتوقع الوالدين، وهذا الطموح له علاقة بالوضع الطبقي للأسرة، فقد وجدت علاقة بين المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة ومستويات الطموح وثم مستويات التحصيل الدراسي. إذ أن هذا التباين بين الفئات

الاجتماعية يكون وفقا لمفهوم التباين في الرأسمال الثقافي، ويكمن الاختلاف في نمط المعيشة واللغة المستعملة في الحوار بين أفراد الأسرة وتعاملها مع الثقافة والتربية. وهذا كله من شأنه أن يفرز اختلافات في التحصيل الدراسية للتلميذ.

وفي هذا الإطار تحدث بورديو عن تلك الاختلافات الموجودة في المحيط الأسري بالاختلاف الموجود في بنية الأسر وفي أهدافها وفي ممارستها التربوية. إذ يرى بأن "هذا الأخير يعيد إنتاج نفسه بطريقة متراكمة وفقا لمبدأ الربح الاقتصادي، في الوقت الذي يستحوذ فيه أبناء الطبقات البرجوازية على النصيب الأكبر من الرأسمال الثقافي المتاح لهم في أوساطهم الاجتماعية، فإن أرباحهم الثقافية ستكون مضاعفة على مستوى النجاح والتفوق المدرسيين"[1].

جدول رقم (18): يبين علاقة المؤسسة بمهنة الأم.

نوع المؤسسة / المهنة	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
موظف (ة)	11 %9,1	20 %28,6	11 %16,0	42 %16,1
إطار	08 %6,6	15 %21,4	01 %1,4	24 %9,3
أستاذ (ة)	10 %8,3	06 %8,6	04 %5,8	20 %7,7
مهن حرّة	01 %0,8	02 %2,8	–	03 %1,1
لا تعمل	91 %75,2	27 %38,6	53 %76,8	171 %65,8
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في أغلبية الأمهات لا تعمل بنسبة 65,8%، في حين نجد الأمهات اللواتي يعملن كموظفات قدرت نسبتهن بـ 16,1%، بحيث أكبر نسبة 28,6% تمثلت عند الأمهات ذوي فئة الروضة، تليها إطار نسبة 21,4% عند الأمهات ذوي فئة الروضة، تليها تقارب النسب للأستاذ بالنسبة لفئتي المدرسة القرآنية والروضة بـ (8,6% و8,3%)، تليها نسبة المهن الحرة قدرت بـ 2,8% عند الأمهات ذوي فئة الروضة.

1- **رشيد** (بسعي)، الممارسات والإستراتيجيات التربوية للأسرة في الجزائر، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، جامعة الجزائر 2، 2014، ص 154.

نستنتج أن المكانة المهنية التي تحتلها الأسرة أثر واضح في المستوى التحصيلي الدراسي للأبناء، لأن كل طبقة مهنية اتجاهاتها وتطلعاتها نحو التعليم، وكذا لها قدرات محددة في الإنفاق على تمدرس أبنائها. ونلاحظ أن مكوث الأمهات في البيت لا يشكل مشكلة لدى الأبناء ربما يعكس ما مدى زيادة الاهتمام بالأبناء وتوجيههم والإشراف المباشر عليهم.

نستنتج أن هناك علاقة بين مهنة الأم والتحاق الطفل بالمؤسسة التحضيرية وانعكاس ذلك على الرعاية التربوية (التوجيه، المعاملة، المساعدة المدرسية) ومنه التحصيل الدراسي للأبناء، نلاحظ أن امهات العاملات (الإداريات، أعمال حرة) يتوجهون إلى الروضة لتمدرس أبنائهم عكس الأمهات العاملات (الأساتذة) اللواتي اخترن المدرسة القرآنية بنسبة معتبرة 8,3%، إذ الأصل الاجتماعي والجهود الفردية كتوجه الشخص نحو ثقافة محددة وعمله ومثابرته تنعكس على الأبناء وتمنحه نجاحات في المستقبل. فثقافة الأم لها تأثير كبير على تنشئة الأطفال، فكلما اتسعت آفاق الأمهات نتج عنه أطفال على درجة كبيرة من الوعي.

جدول رقم (19): يبين علاقة المؤسسة بمهنة الأب.

نوع المؤسسة / المهنة	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
موظف	57 %47,1	38 %54,3	37 %53,7	132 %50,8
إطار	08 %6,6	15 %21,5	05 %7,2	28 %10,8
تاجر	12 %9,9	14 %20	07 %10,1	33 %12,7
أستاذ	11 %9,1	01 %1,4	02 %2,9	14 %5,3
مهن حرّة	23 %19,1	01 %1,4	10 %14,5	34 %13,1
لا يعمل	10 %8,2	01 %1,4	08 %11,6	19 %7,3
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العالم يتمثل في أغلبية الآباء يعملون بنسبة 50,8%، في حين نجد الآباء (الإطارات) أكبر نسبة تتوجه نحو الروضة بنسبة 21,5%، تليها الآباء (التجار) أكبر نسبة 20% روضة، 9,9% مدرسة قرآنية، و10,1%

أطفال ماكثين بالبيت، بينما نسبة الآباء (الأساتذة، أعمال حرة) نجدهم أكثر توجها للمدرسة القرآنية بنسبة تقدر بـ (9,1%، 19,1%)، أما الآباء العاطلين عن العمل نجدهم يتوجهون إلى المدرسة القرآنية بنسبة 8,2%، أو مكوث أطفالهم في البيت بنسبة 11,6%.

نستنتج أن هناك علاقة ارتباطية بين المراكز الاجتماعية والاقتصادية للأسر وتمدرس أطفالهم، وعلاقة طردية بين الانتماء الطبقي الاجتماعي وتمدرس الأطفال من خلال انتماء الأسرة إلى طبقة ذات دخل ثابت أو طبقة منعدمة الدخل، وداخل الطبقة ذات داخل ثابت ترتبط هذه العلاقة بنوعية مهنة الأب وعمل الأم أو عدمه، وبالتالي الأصل الاجتماعي الذي ينحدر منه الطفل يرث منه الثقافة بما تحمله من فيم اجتماعية ورأسمال لغوي ورأسمال اقتصادي، ومنه "الثروة اللغوية التي يكتبها الطفل المتمدرس انطلاقا من الأسرة أو الزمرة أو الطبقة التي ينتمي إليها له تأثير بالغ في تحصيله الدراسي... إذ أن هذه الثروة تكون غنية لدى الطبقات البرجوازية المهيمنة، وفقيرة لدى الطبقات الفقيرة والمتوسطة من الناحية الاقتصادية بالطبع"[1].

ومما سبق نستنتج أن هنتاك اختلاف في الأبعاد التربوية الذي يعكس على التمدرس والتحصيل الدراسي للأبناء بمقارنة الآباء المعلمين بالآباء الإدارينن، بالإضافة إلى الأمهات العاملات (المعلمات والإداريات) مع الأمهات الماكثات في البيت ومقارنة نتائج التمدرس للأبناء حسب مهنة الأبوين.

وأن ثقافة الآباء تؤثر نسبيا على المتعلم سواء في التحصيل الدراسي أو الحياة الشخصية والسلوكيات العامة، إلا أنه في بعض الأحيان لا تؤثر كثيرا فقد يكونان الأب والأم من مستوى علمي متوسط ولكنهم يحثان أبناءهم على التحصيل الأعلى باعتبار أن هذا الوقت يحتاج إلى الدراسة وتعلم متطور ليتواكب مع الظروف المتغيرة والتي تختلف عن فترة ماضية عاشها الأبوين، ويتحدث عن نفسه أن يشجع أبناءه على كل ما يُسهم في درجة تحصيله العلمي،

1- **عطاء الله** (سحوان)، التفوق الدراسي في منظور السوسيولوجية، **دفاتر علم الاجتماع**، العدد 11، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 2، جوان 2014، ص 259.

ويوفر له كل الطاقات والإمكانيات رغم أنه لم يحصل إلا على الثانوية العامة أو المتوسط، ويرفض أن يكتفي أطفاله بهذه الدرجة التي لم تفيد في ظل التطور الحاصل.

جدول رقم (20): يبين توزيع المبحوثين حسب المستوى المعيشي.

نوع المؤسسة / المستوى المعيشي	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
عال	36 %29,75	37 %52,86	10 %14,29	83 %31,93
متوسط	66 %54,55	29 %41,43	36 %51,43	131 %50,38
منخفض	19 %15,78	04 %5,71	23 %33,33	46 %17,69
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العم يتمثل في أغلبية المبحوثين ينتمون إلى المستوى الاقتصادي المتوسط بنسبة 50,38%، تليها المستوى الاقتصادي العالي بنسبة 31,93%، تليها المستوى الاقتصادي المنخفض بنسبة 17,69%.

نلاحظ أن أكبر نسبة 54,55% تمثلت لأسر فئة المدارس القرآنية والتي تسكن في شقة(*) بعمارة وقدرت نسبتهم بـ 56,20%، مقابل فئة أسر الروضة بنسبة 52,86% وتسكن في فيلا(**) بنسبة قدر بـ 54,28%، ثم فئة أطفال الماكثين بالبيت ذات مستوى اقتصادي منخفض بنسبة 33,33% والتي تسكن في سكن تقليدي بنسبة 26,09%.

نستنتج أن أغلبية الأسر تسكن منطقة شعبية بنسبة 50,39%، فنوع السكن يحدد مكان الإقامة، فكلهم يقيمون في بيئة اجتماعية حضارية لا بأس بها، وكل منهم يتمتع بثقافة اجتماعية معينة واتجاهات ومعايير، وهذه الأخيرة تحدد لنا تصور أولياء وتحدد اتجاهاتهم وأهدافهم نحو اختيار مؤسسة تحضيرية ما قبل المدرسية التي سيلتحق بها ابنهم وتحضره للدخول المدرسي،

(*) أنظر ملحق رقم (03)، يوضح علاقة نوع المؤسسة بنوع سكن الأولياء.

(**) أنظر الملحق رقم (05)، يوضح علاقة نوع المؤسسة بمكان الإقامة.

فنوع المسكن وموقعه تحدد في رأينا اختيار مؤسسة تحضيرية الأقرب التي تلبي حاجات ابنهم، وحسب قدراتهم ووضعهم الاجتماعي والاقتصادي وهذا ما سنلاحظه في الجداول اللاحقة.

جدول رقم (21): يبين الهدف من التحاق المبحوث بالمدرسة القرآنية.

أهداف الالتحاق بالمدرسة القرآنية	التكرار	النسبة
تعلم النطق السليم للغة العربية	118	%19,9
تحضير الطفل للدخول للمدرسة الابتدائية	21	%03,5
الخدمة المجانية للمدرسة القرآنية	12	%02
تأثير المحيط في التوجيه نحو المدرسة القرآنية	113	%19
تعليم المبادئ الإسلامية وحفظ القرآن	169	%28,5
تعوّد الأسرة الجزائرية على إدخال الأبناء المدرسة القرآنية	51	%8,6
التحاق أحد الأولياء في الصغر بالمدرسة القرآنية	110	%18,5
المجموع	594(*)	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية المبحوثين اختاروا المدرسة القرآنية لتمدرس أطفالهم بنسبة 28,5% بهدف تعلم المبادئ الإسلامية وحفظ القرآن، في حين نجد نسبة 19,9% بهدف تعليم النطق السليم للغة العربية، بينما الآخرون كان هدفهم تقليد السلوك وتأثير المحيط بنسبة قدرت بـ 19%، أما نسبة 18,5% كان الهدف من اختيار المدرسة القرآنية هو التحاق أحد الأولياء في الصغر بالمدرسة القرآنية، ثم تعوّد الأسرة الجزائرية بإدخال الأبناء المدرسة القرآنية بنسبة 8,6%، تليها نسبة 3,5% تحضير الطفل للدخول للمدرسة الابتدائية، وأخيرا الخدمة المجانية للمدرسة القرآنية بنسبة 2%.

نستنتج أن أغلبية المبحوثين هدفهم أو سبب التحاقهم بالمدرسة القرآنية لتعلم المبادئ الأساسية وحفظ القرآن، وللتحضير المدرسي والاجتماعي، وإعادة إنتاج الثقافة الدينية للأسرة. وتتجه مواقف الأولياء نحو تمدرس التلميذ نحو إدراكهم بأهمية المدرسة في حياة الأبناء، حيث تنظر بعض العائلات الشعبية إلى تمدرس أبنائها كوسيلة إما لإثبات وجودها عن

(*) تغيير المجموع الكلي نظرًا لتعدد الإجابات.

طريق نجاح الأبناء أو لقبول سيطرة الطبقات الأخرى عليها بعد رسوب الأبناء في دراستهم، وبالتالي النجا الاجتماعي والنجاح المدرسي بالنسبة إليهم مرتبطان ببعضهما البعض، فهي تعتقد بأن رسوب الأبناء في دراستهم هو عبارة عن إخفاق وفشل المدرسة، معنى هذا أن هذه الأسر تنظر إلى الفعالية الاجتماعية للمدرسة، حيث أن خدماتها لا تحمل أي معنى بدون مقارنتها بالأهداف الاجتماعية التي ترمي إليها، وهناك بعض الآباء يجعلون من تطوراتهم ومواقفهم طريقة أو تقنية خاصة لتحفيز الأبناء دراسيا رغم أنهم عاشوا تجارب غير ناجحة في المدرسة سابقا، لكن بحكم وضعيتهم الاجتماعية يتخذونها كطريقة لتحفيز التلميذ للذهاب بعيدا في دراسته منّ أجل تحقيق النجاح والارتقاء بالأسرة إلى مكانة أحسن ربما عجر عليها الأولياء. بينما الفئات المثقفة يكون عاد هدف الأولياء من تمدرس أبنائهم هو طلب العلم واكتساب المعرفة أكثر من شيء آخر، وليس من أجل المستقبل المهني (للحصول على منصب عمل)، بقدر ما يهمهم المكانة الاجتماعية. وتشير بعض الدراسات أن "التمثلات الاجتماعية حول المدرسة مرتبطة بمتغير الأصل الاجتماعي، العائلات البسيطة أو التي انحدرت من أصل اجتماعي غير محظوظ تعطي قيمة للمدرسة من حيث وظيفتها المعرفية (التكوين والتحرر في التفكير)" [1].

جدول رقم (22): يبين الهدف من التحاق المبحوث بالروضة.

أهداف التحاق الأبناء بالروضة	التكرار	النسبة
الاقتناع بالرامج	02	%1,4
توفير الروضة على الدعائم الترفيهية الثقافية والتربوية	78	%52,7
التحضير للدخول المدرسي	68	%45,9
المجموع	148(*)	%100

1- رشيد (بسعي)، مرجع سابق، ص 151.

(*) تغيير المجموع الكلي نظرًا لتعدد الإجابات.

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية المبحوثين اختاروا الالتحاق بالروضة بسبب توفير الروضة على الدعائم الترفيهية الثقافية والتربوية بنسبة قدرت بـ 52,7%، تليها التحضير للدخول المدرسي بنسبة 45,9%، تليها الاقتناع بالبرامج بنسبة 1,4%.

نستنتج أن أغلب المبحوثين بسبب التحاقهم بالروضة هو التحضير المدرسي والاجتماعي حيث تساعده على اكتساب مختلف المهارات والمعارف والاندماج الاجتماعي.

جدول رقم (23): أسباب عدم التحاق الطفل بالمؤسسة التحضيرية (الماكثين بالبيت).

أسباب عدم التحاق الطفل بالمؤسسة التحضيرية	التكرار	النسبة
غلاء تكاليف الدراسة	21	%20,2
مكوث المرأة بالبيت	25	%24
بعد المسافة عن المؤسسة التحضيرية	58	%55,8
المجموع	104(*)	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في أغلبية المبحوثين لم يلتحقوا أبنائهم بأي مؤسسة تحضيرية بسبب بعد المسافة عن المؤسسة التحضيرية بنسبة 55,8%، في حين نجد نسبة 24% مكوث المرأة بالبيت، بينما نسبة 20,2% تمثلت في غلاء تكاليف الدراسة.

نستنتج أن بعد المسافة عن المؤسسة التحضيرية يشكل السبب الرئيسي، حيث لا يستطيعون تعليم الطفل في مؤسسة بعيدة كثيرا عن المنزل، لأن هذه الأخيرة لا تسمح بها إمكانيات وفترات الأسر العاملة. بالإضافة إلى عدم عمل الأم يساهم في زيادة الاهتمام بالأبناء وتوجيههم والإشراف المباشر عليهم.

(*) تغيير المجموع الكلي نظرًا لتعدد الإجابات.

الجدول رقم (24): علاقة نوع المؤسسة بسبب التحاق المتعلم بالمؤسسة التحضيرية.

نوع المؤسسة / أسباب الالتحاق	المدرسة القرآنية	الروضة	المجموع
عمل الأم	27 %10,3	43 %44,32	70 %19,45
المسافة الملائمة لأجل تحضير المدرسة	79 %30	22 %22,68	101 %28,05
انخفاض التكاليف	35 %13,3	-	35 %9,73
تنشئة المتعلم تنشئة دينية	89 %33,8	-	89 %24,72
عدم توفر البيت على الدعائم التربوية	33 %12,5	32 %33	65 %18,05
المجموع	263(*) %100	97(**) %100	360 %100

نلاحظ من معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في أن المسافة ملائمة لأجل تحضير الطفل للمدرسة بنسبة 28,05%، تليها نسبة 24,72% بسبب تنشئة المتعلم تنشئة دينية، تليها عمل الأم بنسبة 19,45%، تليها نسبة 18,05% بسبب عدم توفر البيت على الدعائم التربوية، تليها انخفاض التكاليف بنسبة 9,73%.

نلاحظ أن سبب التحاق الأبناء نحو الروضة هو عمل الأم بنسبة 44,32%، عكس المدرسة القرآنية بسبب الالتحاق هو التحضير للمدرسة الابتدائية بنسبة 30%، وانخفاض أيضا التكاليف بها بنسبة 13,3%، وتعليمه وتنشئته تنشئة دينية بنسبة 33,8%، وأخيرا عدم توفر البيت على الدعائم التربوية.

نستنتج أن المحيط السوسيو ثقافي للأسرة من أسرة لأخرى يختلف باختلاف نمط المعيشة واللغة المستعملة في الحوار بين أفراد الأسرة وتعاملها مع الثقافة والتربية...الخ، وهذا كله من شأنه أن يفرز اختلافات في التحصيل الدراسي للتلميذ.

(*) تغيير المجموع الكلي نظرًا لتعدد الإجابات.

(**) تغيير المجموع الكلي نظرًا لتعدد الإجابات.

تختار عادة هذه الأسر المدرسة القريبة من الحي السكني لربح الوقت والمال، حيث أن الأولياء ليسوا مقتنعين بأن اختيار المدرسة سوف يقدم إضافة للتلميذ، من حيث النتائج ولا يعتبرون ذلك شرطا لنجاحه، وبالتالي لا يهتمون بتغيير المدرسة ربما لكونهم لا يحتاجون لذلك او ربما هم غير واعين بأهمية ذلك في الحياة الدراسية لأبنائهم، بمعنى المعوقات السوسيو ثقافية الموجودة في أسرهم، نفس المنطق موجود فيما يتعلق بإستراتيجية اختيار الروضة، الأولياء الذين يقصدون هذا النوع من المؤسسات التحضيرية هم عادة فئة التجار الكبار والإطارات العليا أو كما يسميهم "Robert Ballion" بمصطلح " Les consommateurs d'école"[1]. حيث تتشكل في النسق المدرسي مجموعة من الإستراتيجيات التربوية تقوم مختلف العائلات باستهلاك المجال المدرسي، الذي يعتبر كسوق لمختلف الشرائح الاجتماعية أين تتقاطع فيه مختلف الثقافات والممارسات الأسرية.

الجدول رقم (25): يبين علاقة نوع المؤسسة باللغة في المحيط الأسري.

نوع المؤسسة / اللغة المتداولة في المحيط الأسري	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
اللغة العربية	23 %12,71	02 %1,68	03 %3,23	28 %7,12
العامية	114 %62,98	59 %49,58	68 %73,12	241 %61,32
الأمازيغية	20 %11,05	19 %15,97	12 %12,90	51 %12,98
الفرنسية	24 %13,26	39 %32,77	10 %10,75	73 %18,58
المجموع	181 %100	119 %100	93 %100	393(*) %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل أكثر في استعمال العامية في المحيط الأسري بنسبة 61,32%، في حين نجد استعمال اللغة الفرنسية أكثر عند فئة

1- رشيد (بسعي)، مرجع سابق، ص 144.

(*) تغيير المجموع الكلي نظرًا لتعدد الإجابات.

الروضة بنسبة 32,77%، واستعمال اللغة الأمازيغية بنسبة 15,97% عند فئة الروضة، بينما اللغة العربية الفصحى نجدها تستعمل عند فئة المدرسة القرآنية بنسبة 12,71%.

نستنتج أن اللغة العامية هي اللغة المعتمدة في المحيط الأسري، وهذا ما جعلها تبرز بشكل كبير عند لغة الطفل، ويعتبر فئة المدرسة القرآنية أفضل فئة في استعمال اللغة العربية راجع لاهتمام الأولياء بتحفيظ القرآن الكريم في مرحلة الطفولة بشكل صحيح، رغم أن حفظ القرآن الكريم يُسهل على الأبناء النطق باللغة العربية دون حرج ولا عقدة في المستقبل، حيث يرتقي بلغته بالتدريج وينتقل من اللغة العامية التي كان يتحدث بها في المنزل إلى اللغة العربية السهلة، وهذا فهم لأسرار اللغة وجمالها وبيانها. أما استعمال اللغة الفرنسية والأمازيغية قد اقتصر على فئة الروضة أكثر من الفئات الاخرى.

جدول رقم (26): يبين علاقة المستوى التعليمي للأم بعملية التفاعل التربوي التعليمي في الأسرة.

المستوى التعليمي / عملية التفاعل	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
نعم	1 %9,1	6 %30	35 %60,3	132 %77,20	174 %66,93
لا	10 %90,9	14 %70	23 %39,7	39 %22,80	86 %33,07
المجموع	11 %100	20 %100	58 %100	171 %100	260 %100

يوضح لنا الجدول علاقة المستوى التعليمي للأم بعملية التفاعل التربوي التعليمي في الأسرة، حيث حضت الأمهات اللواتي أجبن بنعم بأكبر نسبة قدرت بـ 66,93% في الاتجاه العام، بحيث نجد أن نسبة 77,20% عند المستوى التعليمي الجامعي، يليها المستوى الثانوي بنسبة 60,3%، يليها المستوى التعليمي المتوسط بنسبة 30%، وأخيرا المستوى التعليمي الابتدائي بنسبة 9,1%. بالمقابل لا يوجد حوار واتصال بين الطفل والأم ذات المستوى الابتدائي بنسبة 90,9%، يليها المستوى التعليمي المتوسط بنسبة 70%، يليها المستوى التعليمي الثانوي بنسبة 39%، وأخيرا المستوى الجامعي بنسبة 22,80%.

نستنتج أن المستوى التعليمي للأمهات له دور كبير في العملية التربوية داخل الأسرة وفي مساعدة الأبناء على تعلم اللغة وتمكنهم فيها، حيث أنه كلما كان هذا المستوى عاليا كلما كانت المساعدة كبيرة، فهن حريصات كل الحرص على تفوق أطفالهن في الدراسة، لأنها هي الوسيلة الأساسية في أي نجاح دراسي، والعملية التربوية تتمثل في تشجيعهم ونصحهم وإرشادهم وحثهم على مراجعة دروسهم، بالإضافة إلى توفير كل الحاجيات الأساسية من أجل تحقيق الجو المناسب لذلك، كما أنهم يهتمون بنتائج أطفالهن سواء بالتشجيع أو تقديم هدية أو غيرها من التشجيعات المادية والمعنوية، وإذا تعلق الأمر بالنتائج السيئة فهن يعملن على مساعدتهم بالتشجيع المعنوي للرفع من معنوياتهم حتى يتمكنوا من مواصلة الدراسة بإرادة قوية تهدف إلى تحسين نتائجهم الدراسية، وهذا يدل على الوعي الثقافي للأمهات. بينما اللواتي لديهن مستوى تعليمي منخفض لا يساعدن كثيرا أبنائهن في الدراسة، ولا يقدمن المساعدة الكافية، بل يهملن متابعتهم وهذا بدوره لا يحفز الطفل على بذل جهود إضافية في الدراسة، مما يتسبب في ضعفه في التحصيل الدراسي. ومن ثم نجد أن المستوى التعليمي للأمهات له دور في تحسين العملية التربوية في الأسرة.

جدول رقم (27): يبين علاقة المستوى التعليمي للأب بعملية التفاعل التربوي التعليمي في الأسرة.

المستوى التعليمي / عملية التفاعل	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
نعم	–	01 %10	02 %16,67	23 %41,07	139 %79,43	165 %63,5
لا	07 %100	09 %90	10 %88,33	33 %58,93	36 %20,57	95 %36,5
المجموع	07 %100	10 %100	12 %100	56 %100	175 %100	260 %100

يوضح لنا الجدول علاقة المستوى التعليمي للأب بعملية التفاعل التربوي في الأسرة، حيث حضي الآباء الذين أجابوا بنعم بأكبر نسبة قدرت بـ 63,5% في الاتجاه العام، بحيث نجد أن نسبة 79,43% عند المستوى التعليمي الجامعي، تليها نسبة 41,07% عند المستوى

التعليمي الثانوي، تليها نسبة 16,67% عند المستو التعليمي المتوسط، تليها نسبة 10% عند المستوى التعليمي الابتدائي. بالمقابل لا يوجد الحوار والاتصال والمناقشة حول الدروس بين الطفل والأب ذات المستوى الأمي بنسبة 100%، يليها المستوى التعليمي الابتدائي بنسبة تقدر بـ 90%، يليها المستوى التعليمي المتوسط بنسبة 88,33%، يليها المستوى التعليمي الثانوي بنسبة 58,03%، وأخيرا المستوى التعليمي الجامعي بنسبة 20,57%.

نستنتج أنه كلما انخفض المستوى التعليمي للأب ينعدم الاتصال والحوار والمتابعة مع الطفل، وكلما ارتفع المستوى التعليمي للأب يحظى الطفل بالمتابعة والدعم الدراسي.

إن الممارسات التربوية ودرجة تدخل الآباء من الناحية الدراسية من الصعب جدا فهمها عن طريق التصريحات فقط، فهي لا تظهر أثناء إجراء المقابلة، بل يحاول الأولياء إعطاء صورة عمّا يجب أن يكون وليس عمّا هو موجود، فالآباء عادة لديهم تفكير جيد عما يجب القيام به مع الأبناء من الناحية التربوية، لكن لا يطبقون ذلك سواء بطريقة واعية أو غير واعية، ويعبرون عن انتظارات وطموحات كثيرة من كرف أطفالهم دون أن يقابلها جهد أو تقرب أكثر من المؤسسة التربوية التحضيرية، إذ لا يعتبرون ذلك من الأولويات ولا يتصلون كثيرا بالمدرسة.

الجدول رقم (28): يبين أشكال التفاعل التربوي للأسرة.

عملية التفاعل التربوي	التكرار	النسبة %
حوار عائلي	02	%1,21
مناقشة الدروس	03	%1,82
الاثنين معًا	160	%96,97
المجموع	165	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية المبحوثين أكدوا على وجود الحوار العائلي ومناقشة الدروس (الاثنين معا) بنسبة قدرت بـ 96,97%.

نستنتج أن أغلب آباء وأمهات المبحثين لديهم مستويات تعليمية مقبولة تسمح لهم بالوقوف إلى جانب أبنائهم في الدراسة والقدرة على تقديم المساندة التعليمية لهم. وهذا ما يفسر أن الحوار يمثل همزة وصل بين الأولياء والأبناء وهو أهم أساليب التنشئة السليمة مع الإشارة أن الحوار مرتبط بالرأسمال الثقافي، كما أثبتت الدراسات في هذا المجال، فكلما مان مرتفع في الأسر كلما كانت نسبة الحوار عالية بين أفرادها ومن خلال التوجيه والنصح يتم تحقيق الأهداف المرجوة. أما إذا كان العكس فقد تشكل للأبناء نوع من الاضطرابات النفسية والاجتماعية مثل القلق والخوف والتنمر، الانطواء، فتؤثر على قدرتهم على الانتباه والتركيز، مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.

الفصل السادس

تحليل الفرضية الأولى ونتائجها

I. تحليل جداول الفرضية الأولى:

جدول (29): يبين علاقة المستوى التعليمي للأم بلغة المطالعة.

المستوى التعليمي للأم / لغة المطالعة	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
عربية	09 %81,82	13 %65	39 %67,24	56 %32,75	117 %45
فرنسية	–	–	–	23 %13,45	23 %8,85
اللغتين معا	02 %18,18	07 %35	19 %32,76	92 %53,80	120 %46,15
المجموع	11 %100	20 %100	58 %100	171 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية الأمهات تطالعن باللغتين معا بنسبة 46,15% في الاتجاه العام، تليها المطالعة باللغة العربية بنسبة 45%، تليها المطالعة باللغة الفرنسية بنسبة 8,85%. نلاحظ أن اللغة المستعملة في المطالعة عند الأمهات هي اللغة العربية والفرنسية معا، بحيث أكبر نسبة عند الأمهات ذات المستوى الجامعي بنسبة 53,80%، أما الأمهات اللواتي يستعملن اللغة العربية أكبر نسبة عند أمهات ذات المستوى التعليمي الابتدائي بنسبة 81,82%، بينما استعمال اللغة الفرنسية للمطالعة عند الأمهات ذات المستوى الجامعية بنسبة 13,45%.

نستنتج أن الأمهات يستعملن اللغتين العربية والفرنسية في المطالعة راجع إلى المستوى التعليمي والثقافي لهن، ومطالعة الأم لها دور ومنشط محفز في اكتساب اللغة، وإن المطالعة تكرس وتزيد الوعي والثقافة للفرد وتزيد من قدراته الفكرية والمعرفية، لكن الملاحظ من العينة أن هذه النسبة الكبيرة التي تطالع تفرضها عليها وجهاتها العملية، فمعظمهن يعملن في ميدان التعليم أو الإدارة أو يطالعون الجرائد والمجلات. بينما المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض تطالع باللغة العربية الكتب الدينية، الأدبية، التاريخية، التثقيفية والتربوية أكثر، لتساعد أطفالها في الدراسة. والتعود على المطالعة له آثار إيجابية على دراسة الطفل، لأنها تنمي قدراته الفكرية وتزويده بالخيال العلمي وتعمل على تحسين المادة اللغوية عند التلميذ

وتعلم أمور جديدة قد تساعده في تحسين مستواه الدراسي، كما تعمل المطالعة على زيادة الثقافة والمعرفة لدى الطفل وتعزز الثقة في النفس، فعلى الأمهات قدر المستطاع تشجيع الطفل وتحفيزه على المطالعة ومحاولة توفير الظروف الملائمة لذلك المادية والمعنوية.

جدول (30): يبين علاقة المستوى التعليمي للأب بلغة المطالعة.

المستوى التعليمي للأب / لغة المطالعة	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
عربية	07 %100	10 %100	03 %25	13 %23,21	63 %36	96 %36,92
فرنسية	–	–	–	07 %12,50	30 %17,15	37 %14,23
اللغتين معا	–	–	09 %75	36 %64,29	82 %46,85	127 %48,85
المجموع	07 %100	10 %100	12 %100	56 %100	175 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية الآباء يطالعون باللغتين العربية والفرنسية بنسبة 48,85% في الاتجاه العام، تليها المطالعة باللغة العربية أكثر عند الآباء ذات المستوى (الأمي، الابتدائي) بنسبة 100%، أما اللغة الفرنسية عند الآباء ذات المستوى العالي بنسبة 14,23% تتراوح بين المستوى الثانوي والجامعي.

نستنتج أن أغلبية الآباء يطالعون باللغتين العربية والفرنسية راجع للمستوى الثقافي والتعليمي (المتوسط، الثانوي، الجامعي)، وطبيعة كتب المطالعة تتمحور في المجلات والجرائد، وهناك نسبة معتبرة أيضا تطالع باللغة العربية خاصة كتب تربوية وأدبية وتاريخية، وهذا ما يفسر عدم اهتمام الآباء بالمطالعة كثيرا والتثقيف، لأن الآباء منشغلون في البحث عن كسب القوت اليومي لأبنائهم، وهو ما يجعل تربيتهم وتنشئتهم من الناحية اللغوية بعيدة عن انشغالاتهم واهتماماتهم، بل أنها تمت بصورة عفوية وغير مخطط لها من قبلهم، لذا فإن سلوك الطفل يتأثر إلى حد كبير بالبيئة المحيطة به، فإن وجود البيئة المشجعة على القراءة في مجال الأسرة يعتبر من أهم العوامل المساعدة في إثارة ميل الطفل للقراءة والاطلاع بدافع إشباع فضوله، مما لاشك فيه أن قدرة الوالدين على تزويد الطفل بما يحتاج إليه من ثقافة

عامة تعتبر قدرة محدودة إلى حد كبير، لأن المطالعة تفيد الطفل في حياته، فهي توسع دائرة خبراته وتفتح أمامه أبواب الثقافة وتحقق التسلية والمتعة، وتكسب الطفل حسا لغويا أفضل ويتحدث ويكتب بشكل أفضل.

مما سبق أن كل الفئات تطالع باللغتين العربية والفرنسية معا وبالعربية، ولكن تتفاوت فيما بينها في نوعية كتب المطالعة، وعليه نستنتج أن المستوى التعليمي والثقافي للأولياء هو الذي يحدد نوعية الكتب التي يطالعونها، فأغلبية المبحوثين يطالعون الجرائد والمجلات ويعو اختيار هذه النوعية للإطلاع على الأحداث الجارية وعلى المقالات. وتعد الجرائد والمجلات مصدر المعرفة السريعة، أما المستوى المنخفض أغلبهم يهتموا بالكتب التربوية والأدبية والتاريخية.

جدول (31): يبين أنواع الكتب التي يطالعها المبحوث (الطفل) في الأسرة بنوع مؤسسة التنشئة.

نوع مؤسسة التنشئة	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
كتب عامة	05 %2,16	01 %0,85	–	06 %1,3
قصص الأطفال	120 %51,95	67 %56,78	67 %59,29	254 %55
كتب تربوية	80 %34,63	46 %38,99	40 %35,40	166 %35,9
قصص الأنبياء	21 %9,1	02 %1,69	05 %4,42	28 %6,06
كتب حيوانية	05 %2,16	02 %1,69	01 %0,89	08 %1,74
المجموع	231(*) %100	118 %100	113 %100	462(**) %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في أغلبية التلاميذ يفضلون قراءة قصص الأطفال بنسبة قدرت بـ 55%، تليها نسبة 35,9% يفضلون مطالعة كتب

(*) تغيير المجموع الكلي نظرًا لتعدد الإجابات.

(**) تغيير المجموع الكلي نظرًا لتعدد الإجابات.

تربوية، تليها مطالعة قصص الأنبياء بنسبة 6,06%، تليها مطالعة الكتب العامة وكتب حيوانية بتقارب النسب قدرت بـ (1,3 و1,74).

نستنتج ان معظم التلاميذ يفضلون قراءة قصص الأطفال لأن في هذا السن من طبيعتهم يحبون القصص والحكايات لأن أهم عنصر في القصة هو الشخصية، ومن خصائصها هذه الشخصية، أن تكون مألوفة للطفل، قريبة إلى نفسه ملائمة لثقافته، قادرة على إقناعه وتأثيره، مشبعة بالقيم الإنسانية العليا وحب الخير والإيثار...الخ، وهناك من يفضل قراءة الكتب التربوية لتحسين مستواه الدراسي، وتنمية قدراته العقلية، وإثراء وزيادة رصيدهم اللغوي وتوسيع معلوماتهم.

جدول (32): يبين علاقة نوع المؤسسة باستخلاص المبحوث (الطفل) جملة من المعلومات مما يسمع.

نوع مؤسسة / استخلاص جملة مما يسمع	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	116 %95,9	62 %88,6	66 %95,7	244 %93,84
لا	05 %4,1	08 %11,4	03 %4,3	16 %6,16
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ على استخلاص جملة من المعلومات مما يسمع بنسبة 93,84%، بحيث نلاحظ أن فئة المدرسة القرآنية وماكث بالبيت نفس النسبة تتراوح (95,9% و95,7%)، بينما قدرة فئة الروضة في استخلاص الجملة قدرت بنسبة 88,6%. بالمقابل نجد الذين أجابوا بـ "لا" ليس لديهم القدرة في استخلاص جملة مما يسمع بنسبة قدرت بـ 6,16%، بحيث نلاحظ أن أكبر نسبة 11,4% عند فئة الروضة، تليها تقارب النسب بين فئة المدرسة القرآنية وماكث بالبيت بنسبة (4,1% و4,3%).

نستنتج أن فئة المدرسة القرآنية هي أكثر فئات لديهم مهارة الاستماع واستخلاص الجمل وتكوينها، تعلم كيفية تكوين الجمل المفيدة وبشكل جيد باستخدام الكثير من الأفعال والصفات

وظروف وحروف الجر وأدوات العطف والضمائر، وأدوات الاستفهام، ويستطيع أن يميز بين صيغ الفرد والجمع، وهذه المعارات تدخل في الاستعداد اللغوي الذي تعلمه التلميذ في المدرسة القرآنية، وننوه إلى عدم القدرة على استخلاص الجملة عند فئة الروضة يعود إلى تدخلهم الدائم والمستمر أثناء الحصة، وعدم انتباههم وقلة تركيزهم. وفي هذا الإطار تحدثت المبحوثة في قولها: "**فنحن عندما نعلم التلميذ مهارات الاستماع الجيد فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التفكير والتعبير والاتصال، وعندما نعلمه القراءة فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره، وعندما نعلمه الإملاء والخط فإننا نعينه على أن تكون كتابته سليمة واضحة جميلة... وإذا رجعنا إلى مدارسنا نجد هناك إهمالا في تعليم التلميذ مهارات اللغة العربية**"[1].

ومنه نستنتج أن لهذه المرحلة تأثير إيجابي في تكوين جمل مفيدة.

جدول (33): يبين علاقة نوع المؤسسة بإدراك المبحوث (التلميذ) لمقاصد المتحدث.

نوع مؤسسة / إدراك مقاصد المتحدث	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	117 %96,70	64 %91,42	65 %94,20	246 %94,62
لا	04 %3,30	06 %8,58	04 %5,80	14 %5,38
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ على إدراك مقاصد المتحدث بنسبة 94,62%، بحيث أكبر نسبة 96,70% تتمثل عند فئة المدرسة القرآنية، بينما الذين ليس لديهم قدرة إدراك مقاصد المتحدث أجابوا بـ "لا" بنسبة 5,38%، بحيث أكبر نسبة 8,58% تمثلت عند فئة الروضة.

نستنتج أن فئة المدرسة القرآنية لها القدرة في إدراك مقاصد المتحدث، ومنه هناك علاقة تأثير إيجابي بين التعليم التحضيري القرآني والتلميذ في التحصيل الدراسي.

1- شهادة م. ق. مقابلة معلمة مدرسة عمر لاغا، بمقاطعة بوزريعة يوم 2014/05/15، على الساعة الثانية ونصف زوالا.

جدول (34): يبين علاقة نوع المؤسسة بنقل المبحوث (التلميذ) للكلمات والجمل.

نوع مؤسسة / نقل الكلمات والجمل	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	115 %95	62 %88,6	64 %92,8	241 %92,70
لا	06 %05	.. %11,4	05 %7,2	19 %7,30
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ على نقل الكلمات والجمل بشكل سليم بنسبة 92,70%، بحيث أكبر نسبة 95% تتمثل عند فئة المدرسة القرآنية، بينما الذين ليس لديهم القدرة وأجابوا بـ "لا" بنسبة 7,30%، بحيث أكبر نسبة 11,4% تمثلت عند فئة الروضة.

نستنتج أن تلاميذ المدرسة القرآنية يستطيعون نقل الجمل والكلمات ثم فئة ماكثين بالبيت، فيما بعد فئة الروضة، ولكن التلاميذ الذين لم يستطيعون كتابة ونقل الكلمات في فئة الروضة، وهذا الاختلاف بين الفئات وتفوق الواحدة على الأخرى إنما هو اختلاف مرتبط بنمط التعلم والمرحلة التحضيرية التي سبق أن التحق بها، ومنه نستنتج أن على الرغم من تحضير التلاميذ في تلك المؤسسات، فقد تفوقت فئة ماكث بالبيت على فئة الروضة في القدرة.

جدول (35): يبين علاقة نوع المؤسسة باستعمال المبحوث لعلامات الوقف في الفقرة.

نوع مؤسسة / استعمال علامات الوقف	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	99 %81,8	53 %75,7	54 %78,3	206 %79,2
لا	22 %18,2	17 %24,3	15 %21,7	54 %20,8
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ في استعمال علامات الوقف في الفقرة بنسبة 79,2%، بحيث نلاحظ أن أكبر نسبة 81,8% تتمثل في فئة

المدرسة القرآني، تليها فئة ماكث بالبيت بنسبة 78,3%، تليها فئة الروضة بنسبة تقدر بـ 75,7%. بينما الذين لا يستطيعون استعمال علامات الوقف في الفقرة كانت فئة الروضة أكبر بنسبة 24,3%، تليها فئة الماكثين بالبيت بنسبة 21,7%، تليها نسبة 18,21% عند فئة المدرسة القرآنية.

نستنتج أن المدرسة القرآنية تؤثر على قدرة التلميذ في استعمال علامات الوقف في الفقرة، من خلال وضع رموز مخصصة أثناء الكتابة لتسيير عملية الفهم، كما تحدد مواقع الفصل والابتداء وأنواع النبرات الصوتية والأغراض الكلامية في أثناء القراءة. وبالتالي تلاميذ المدرسة القرآنية يحترمون علامات الوقف أثناء قراءتهم، فهي تمثل الأدوات الأساسية للقراءة السليمة، وبناء الأفكار وترتيبها، بينما تلاميذ الروضة لا يحترمون هذه العلامات نظرا لسرعتهم في القراءة وعدم التركيز، بالإضافة إلى أنهم لم يتمكنوا بعد من معرفة موضعها المناسب.

وهذا ما أشارت إليه إحدى المبحوثات في قولها: **إن علامات الوصف موجودة في النصوص المقروءة، ومن خلال هذه النصوص يكتسب علامات الوقف، فالتلميذ يتعرف عليها من حيث الاستماع أولا، ثم الأداء ثانيا، والمعلم يستوقف التلاميذ عند عدم احترامهم ويذكرهم بأهمية كل علامة وبالتالي تبقى راسخة في ذهنه**"[1].

جدول (36): يبين علاقة نوع المؤسسة بمراعاة التلميذ التسلسل الزمني في سرد الوقائع والأحداث.

نوع مؤسسة / مراعاة التسلسل في سرد الوقائع	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	94 %77,69	49 %70	41 %59,4	184 %70,77
لا	27 %22,31	21 %30	28 %40,6	76 %29,30
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

1- شهادة ن.ح مقابلة مع معلمة مدرسة مالك بن رابية بباب الواد، يوم 2014/05/21، على الساعة الحادية عشر صباحا.

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في مراعاة التلميذ التسلسل الزمني في سرد الوقائع بنسبة 70,77%، بحيث أكبر نسبة 77,69% تتمثل عند فئة المدرسة القرآنية، تليها فئة الروضة بنسبة 70%، تليها فئة ماكث بالبيت بنسبة تقدر بـ 59,4%. بالمقابل نجد التلاميذ الذين لا يتقنون استعمال التسلسل الزمني في سرد الوقائع بنسبة 29,30%، بحيث نلاحظ أن أكبر نسبة 40,6% تتمثل عند فئة ماكث بالبيت، ثم فئة الروضة بنسبة 30%، ثم فئة المدرسة القرآنية بنسبة 22,31%.

نلاحظ أن أغلبية تلاميذ المدرسة القرآنية يراعون استعمال التسلسل الزمني في سرد الوقائع بينما الذين لا يراعون استعمال التسلسل الزمني في سرد الوقائع بنسبة معتبرة في فئة التلاميذ الذين لم يلتحقوا بأي مؤسسة، وهذا راجع لعدم معرفتهم أساسيات ومصطلحات استخدام مهارة التسلسل الزمني، وعدم قدرة الأطفال الناشئة على التعامل مع ترتيب الأحداث في سياق زمني والمصطلحات السياقية هي الكلمات المستخدمة في وضع الأحداث في تسلسل الوقت مثل "آنذاك" و"الآن" و"قبل"، إنه يمكنهم من فهم أن الأحداث تحدث في تسلسل، وأن ما حدث في الماضي يمكن أن يتم ترتيبه، وأن فترات الزمن بين الأحداث المتسلسلة يمكن قياسها. لذا يدعم فهم التسلسل الزمني تطوير إحساس الطفل بالفترة الزمنية. وتعتبر القصص والكتب المصورة والخيال التاريخي فرصة ممتازة للأطفال للحديث عن فهمه واستكشافه وتوسيع معارفه. لذا تلعب القصة ويلعب السرد التاريخي دورا مهما في تنمية قدرات الأطفال على التعلم عن الماضي، ليس بسبب مضمونها فحسب، وإنما أيضا بسبب المفاهيم الزمنية واللغة ذات الصلة بالوقت اللذان سيتحدثان.

نستنتج أن التعليم التحضيري القرآني يؤثر على التلميذ في اكتساب مهارة التسلسل الزمني، وتباينت مهارة التلاميذ في التسلسل الزمني، من خلال استعمال المصطلحات سواء سياقية أو تعابير أكثر دقة، لشرح وفهم لاختلافات الوقت. واستخدام الأطفال بعمر 6 – 7 سنوات مجموعة أوسع من المصطلحات السياقية مثل "الآن، طوال الوقت، التالي"، وبالرغم

أن مفهوم أو مهارة التسلسل الزمني كثيرا ما يعتبر تحديا للأطفال الصغار، فإنه يسهم بشعور الأطفال بالهوية ويساعدهم على بناء سياق عام لفهم الحاضر.

جدول (37): يبين علاقة نوع المؤسسة باستعمال التلميذ للتراكيب في اللغة الشفوية (التعبير).

نوع مؤسسة / استعمال التراكيب الشفوية	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	88 %72,73	39 %55,72	33 %47,8	160 %61,54
لا	33 %27,27	31 %44,28	36 %52,2	100 %38,46
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة استعمال التلميذ للتراكيب اللغوية الشفوية بنسبة 61,54%، بينما بلغت نسبة الذين ليست لديهم القدرة في استعمال التراكيب بنسبة 38,46%.

نلاحظ أن أغلب تلاميذ المدرسة القرآنية متمكنين في التعبير الشفوي، بينما نجد نسبة 52,2% لفئة الماكثين بالبيت، تليها فئة الروضة بنسبة 44,28%، وتقل النسبة 27,27% عند فئة المدرسة القرآنية الذين يواجهون صعوبة في التعبير الشفهي وتتمثل في الخلط بين اللغة العربية والدارجة، فليس لديهم القدرة على بناء الجملة ولا يستطيعون تطبيق ما تعلموه من قواعد في تعبيراتهم الشفهية، ويرجع ذلك إلى إهمال بعض المعلمين في المؤسسات التحضيرية وفي البيت لمهارات الاستماع والتحدث والتركيز على معارتي القراءة والكتابة. وفي هذا الصدد يتفق اللغويون والتربويون عموما على أن اكتساب القدرة على التعبير الواضح الجميل هو "الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية أي أنه الهدف اللغوي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة ومهاراتها تصب في التعبير"[1].

1- **علي** (أحمد مدكور)، **تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، ط1، 2008، ص 277.

نستنتج أن تميز المتعلم الذي يدرس في المدرسة القرآنية، بامتلاك مهارة التعبير الجيد نابعة عن حفظه للقرآن الكريم، وهو ممارسة وتطبيق لما تعلّمه المتعلم.

جدول (38أ): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتقليد الجيد للنموذج.

نوع مؤسسة / تقليد النموذج	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	102 %84,3	42 %60	44 %63,8	188 %72,30
لا	19 %15,70	28 %40	25 %36,2	72 %27,70
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

جدول (38ب): يبين أسباب عدم التقليد الجيد للنموذج.

نوع مؤسسة / الإجابة	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
عدم النضج العضلي للمتعلم	04 %21,05	03 %10,71	–	07 %19,72
عدم فهم المتعلم لفنيات النموذج	11 %57,89	12 %42,85	17 %68	40 %55,55
ضعف المتعلم في تدريبه السابق	04 %21,05	13 %46,42	08 %32	25 %34,72
المجموع	19 %100	28 %100	25 %100	72 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة المتعلم من التقليد الجيد للنموذج بنسبة 72,30%، بحيث نجد أن أكبر نسبة 84,3% عند فئة المدرسة القرآنية، تليها فئة الماكث بالبيت نسبة 63,8%، تليها نسبة 60% فئة أطفال الروضة، بينما الذين لا يتقنون التقليد الجيد قدرت نسبتهم بـ 27,70%، وأسباب عدم التقليد الجيد، راجع إلى عدم فهم المتعلم لفنيات النموذج وتمثلت بأكبر نسبة عند فئة التلاميذ الذين لم يلتحقوا بأي مؤسسة بنسبة 68%، في حين نجد عدم العضلي للمتعلم يعود لفئة المدرسة القرآنية بنسبة 21,05%، تليها ضعف المتعلم في تدريبه السابق لفئة الروضة بنسبة 46,42%.

نستنتج أن هناك وجود اختلافات في الكتابة حسب المؤسسات التحضيرية، وفي مهارة السرعة أثناء الكتابة السليمة وفهم المكتوب، وإمكانية المتعلم من كتابة أي نص كتابة سليمة، ومراعاة الحركات الإعرابية والمد وهمزة الوصل والقطع والهمزة والتاء المربوطة.

جدول (39): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية.

نوع مؤسسة / التحصيل الدراسي لمادة اللغة	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
أقل من 4	01 %0,8	03 %4,3	06 %8,7	10 %3,85
6 – 5	18 %14,9	20 %28,6	24 %34,8	62 %23,85
8 – 7	59 %48,8	32 %45,7	31 %44,9	122 %46,92
9 فما فوق	43 %35,5	15 %21,4	08 %11,6	66 %25,38
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في نتائج المتعلم في مادة اللغة العربية، حيث أن أغلبية المبحوثين تتراوح معدلاتهم بين (7 – 8) بنسبة 46,92%، تليها التي تتراوح في 9 فما فوق بنسبة 35,5% عند فئة المدارس القرآنية ثم عند فئة الروضة بنسبة قدرت بـ 21,4%، ثم نسبة 11,6% عند فئة ماكث بالبيت، تليها التي تتراوح ما بين 6) (5 – بنسبة 23,85%، بحيث نجد نسبة 34,8% عند فئة ماكث بالبيت ثم فئة الروضة بنسبة قدرت بـ 28,6%، ثم فئة المدرسة القرآنية بنسبة 14,9%، تليها معدلات أقل من 4 بنسبة 8,7% عند فئة الماكث بالبيت، ثم فئة الروضة بنسبة قدرت بـ 4,3%، ثم فئة المدرسة القرآنية بنسبة قدرت بـ 0,8%.

نستنتج أن فئة المدرسة القرآنية هي أكبر نسبة من الفئات الأخرى التي تتراوح معدلاتهم ما بين (7 – 8) في معدل مادة اللغة العربية، بحيث نلاحظ أهمية القرآن الكريم في اكتساب الملكة اللسانية وتنمية مهاراتها، ويزيد من الثروة اللغوية لدى التلميذ مما يساعده في إتقان اللغة العربية بكافة فروعها مما ينعكس بالإيجاب على التحصيل الدراسي. وأن حفظ القرآن

الكريم وتلاوته أسهمت في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين مما مكنهم من الحصول على درجات أعلى من أقرانهم في التعليم. وذلك تحقق بالاستماع الجيد إلى القرآن الكريم، فنمت لديهم المهارة شيئا فشيئا، من خلال إنصاتهم للحروف المنطوقة بطريقة سليمة مما جعل نطقهم للأصوات من مخارجها نطقا سليما، وبالتالي الكلمات والعبارات بصورة دقيقة، فاكتسبوا بذلك فصاحة اللسان وقوته لكون القرآن الكريم فصيحا بليغا قويا. بالإضافة إلى التكرار الذي يجعل التلاميذ قادرين على التمييز بين الضمائر والأفعال والأسماء وترسيخ ما حفظوه وعدم نسيانه. ويمكن أن ننوه إلى الفروق اللغوية بين التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين له تتمثل في المهارات التالية:

أولا: مهارة الاستماع: أثر سماع القرآن الكريم في تقوية الملكة الاستماعية لدى التلاميذ، فستماع الطفل للقرآن الكريم ينمي ويربي فيه نعمة الاستماع من حيث التركيز والتدقيق لمختلف الأحرف والألفاظ والعبارات فيتفوق من حيث التركيز والتدقيق لمختلف الأحرف والألفاظ والعبارات فيتفوق ذلك على أقرانه.

ثانيا: مهارة التحدث: من خلال دراستنا نلاحظ القدرة على التحدث بطلاقة والتعبير حاجاتهم والتمكن من ترتيب الكلمات والعبارات مراعين التراكيب النحوية واستخدام التلقائي للغة العربية الفصحى، وضبط الأصوات ومخارجها.

ثالثا: مهارة القراءة: حفظ القرآن الكريم له أثر كبير في إتقان القراءة الصحيحة حيث إن التلاميذ الحافظين لأجزاء من القرآن الكريم كانت قراءتهم تتمتع بدرجة عالية من الدقة ومراعاة علامات الوقف والتنوين والمخارج الصحيحة والقراءة المشكوكة، وعززت أيضا عندهم روح التحدي وعدم الارتباك والخوف وأثناء القراءة أمام الآخرين.

رابعا: مهارة الكتابة: أثر حفظ القرآن الكريم في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات الكتابية حيث وجدنا تحسن في كتابتهم ونوعية الخط وذلك بسبب كثرة الكتابة، ومعرفة طرق التهجي السليمة ساعد تلاميذ المدرسة القرآنية على إتقان الكتاب السليمة من خلال الاستماع

الجيد للكلمة ثم نطقها ومن ثم كتابتها، وترسيخ الكلمات في ذاكرة التلاميذ من خلال كثرة القراءة والحفظ مما ساهم في سهولة كتابتها لديهم.

جدول (40): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي العام.

نوع مؤسسة / التحصيل الدراسي العام	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
6 – 5	23 %19	31 %44,3	33 %47,8	87 %33,47
8 – 7	84 %69,4	38 %54,3	33 %47,8	155 %59,61
9 فما فوق	14 %11,6	01 %1,4	03 %4,3	18 %6,92
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في نتائج المتعلم في المعدل العام حيث أن أغلبية المبحوثين تتراوح معدلاتهم بين (7 – 8) بنسبة 59,61%، في حين نجد فئة ماكث بالبيت تتراوح معدلاتهم ما بين (5 – 6) بنسبة 47,8%، ثم فئة الروضة بنسبة 44,3%، ثم فئة المدرسة القرآنية بنسبة قدرت بـ 19%. أما معدلات المبحوثين 9 فما فوق بلغت 11,6% عند فئة المدرسة القرآنية، تليها فئة ماكث بالبيت بنسبة قدرت بـ 4,3%، تليها فئة الروضة بنسبة 1,4%.

نستنتج أن فئة المدرسة القرآنية هي أكبر نسبة من الفئات الأخرى التي تتراوح معدلاتهم ما بين (7 – 8) في المعدل العام، مما يدل على أن التربية التحضيرية تساعد على التهيئة للتمدرس من كل النواحي، خاصة اكتساب المبادئ العامة للمواد المقررة عليه عند التحاقه بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي، فالتربية التحضيرية تدرب التلاميذ على مختلف الأنشطة والمهارات الممهدة (القراءة، الكتابة، الحساب...الخ).

II. نتائج الفرضية الأولى:

بعد تحليلنا لنتائج الفرضية الأولى، والتي تقول "التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية متفوقين دراسيا في نشاط اللغة على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال، وهؤلاء بدورهم يتفوقون على أقرانهم الذين لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية" توصلنا إلى:

– تبين النتائج ارتفاع المستوى التعليمي للأولياء فأغلبية الأولياء من ذوي المستوى (الجامعي والثانوي)، سواء أكانوا آباء أو أمهات ويرجع ذلك إلى أن أغلبهم من جيل الاستقلال (مجانية التعليم وإلزاميته)، ومن هنا نستنتج أن جل الأسر تمتلك مستوى تعليمي يمكنها من متابعة أبنائها دراسيا وبدون صعوبة، وتوفر لأبنائها الاهتمام اللازم سواء كان ماديا أو معنويا.

– تبين النتائج أن نسبة كبيرة من الأولياء سواء كانوا آباء أو أمهات تطالع باللغتين الفرنسية والعربية، والنسبة التي تطالع الكتب تفرضها عليها التوجهات العلمية التي تنتمي إليها، فمعظمهم يعمل في مجال التعليم والإدارة، والمطالعة بصفة عامة تزيد من الوعي لدى الأولياء خاصة لدى الأم ذات المستوى المنخفض، مما يمكنها من مساعدة أطفالها دراسيا. ومنه فإننا نستخلص أن المستوى التعليمي والثقافي للأولياء هو الذي يحدد نوعية الكتب التي يطالعونها.

– تبين النتائج أن معظم التلاميذ يفضلون قراءة قصص الأطفال لأن في هذا السن من طبيعتهم يحبون القصص والحكايات لأن أهم عنصر في القصة هي الشخصية، وهناك من يفضل قراءة الكتب التربوية لتحسين مستواه الدراسي، وتنمية قدراته العقلية، وإثراء وزيادة رصيدهم اللغوي وتوسيع معلوماتهم.

– تؤكد الدراسة أن فئة المدرسة القرآنية هي أكثر فئات لديهم مهارة الاستماع واستخلاص الجمل وتكوينها، تعلم كيفية تكوين الجمل المفيدة وبشكل جيد باستخدام الكثير من الأفعال والصفات وظروف وحروف الجرّ وأدوات العطف والضمائر، وأدوات الاستفهام، ويستطيع أن يميز بين صيغ الفرد والجمع، وهذه المهارات تدخل في الاستعداد اللغوي، بينما

تلاميذ فئة الروضة والذين لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية يرجع سبب عدم القدرة على استخلاص الجملة إلى تدخلهم الدائم والمستمر أثناء الحصة، وعدم انتباههم وقلة تركيزهم.

– تؤكد الدراسة أن تلاميذ المدرسة القرآنية أغلبيتهم يستطيعون نقل الجمل والكلمات، تليها الفئات الأخرى (الروضة، ماكث بالبيت)، وأن هذا الاختلاف بين الفئات وتفوق الواحدة على الأخرى إنما هو اختلاف مرتبط بنمط التعلم والمرحلة التحضيرية التي سبق أن التحق بها الطفل.

– تؤكد الدراسة أن المدرسة القرآنية تؤثر على قدرة التلميذ في استعمال علامات الوقف في الفقرة، كما تحدد مواقع الفصل والابتداء وأنواع النبرات الصوتية والأغراض الكلامية في أثناء القراءة، بينما تلاميذ الروضة لا يحترمون هذه العلامات نظرا لسرعتهم في القراءة، وعدم التركيز، بالإضافة إلى أنهم لم يتمكنوا بعد من معرفة موضعها المناسب.

– تكد الدراسة أن التعليم التحضيري القرآني يؤثر على اكتساب التلميذ مهارة التسلسل الزمني، وتباينت مهارة التلاميذ في التسلسل الزمني، من خلال استعمال المصطلحات سواء سياقية أو تعابير أكثر دقة، لشرح وفهم لاختلافات الوقت، واستخدام الأطفال بعمر 6 – 7 سنوات مجموعة أوسع من المصطلحات السياقية مثل "الآن، طول الوقت، التالي".

– تؤكد الدراسة أن أغلبية فئة المدرسة القرآنية لها القدرة في استعمال التراكيب اللغوية الشفوية، عكس الفئات الأخرى (الروضة، ماكث بالبيت) حيث يواجهون صعوبة في التعبير الشفهي وتتمثل في الخلط بين اللغة العربية والدارجة، فليس لديهم القدرة على بناء الجملة ولا يستطيعون تطبيق ما تعلموه من قواعد في تعبيراتهم الشفهية، ونرجع ذلك إلى إهمال بعض المعلمين في المؤسسات التحضيرية وفي البيت لمهارتي الاستماع والتحدث والتركيز على مهارتي القراءة والكتابة. ومنه نستنتج تميز المتعلم الذي يدرس في المدرسة القرآنية، بامتلاك مهارة التعبير نابعة عن حفظه للقرآن الكريم.

– تؤكد الدراسة أن هناك وجود اختلافات في الكتابة حسب المؤسسات التحضيرية وفي مهارة السرعة أثناء الكتابة السليمة وفهم المكتوب، وإمكانية المتعلّم من كتابة أي نص كتابة سليمة، ومراعاة الحركات الإعرابية، والمد وهمزة الوصل والقطع والهمزة والتاء المربوطة.

– تؤكد الدراسة أن حفظ القرآن الكريم في المدرسة القرآنية أسهمت في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين مما مكنهم من الحصول على درجات أعلى من أقرانهم في التعليم، فمن خلال التكرار والمداومة على المحفوظ يكسب طلاقة اللسان والفصاحة والزيادة في كم المفردات اللغوية، وإكساب المتعلم ثروة لغوية بالتعرف على معاني المفردات الواردة في القرآن، وأن المداومة على سماع القرآن الكريم يكسب المتعلم ملكة استماع قوية. ومما يساعده في إتقان اللغة العربية بكافة فروعها مما ينعكس بالإيجاب على التحصيل الدراسي.

– إن التربية التحضيرية تساعد الأطفال على تطوير قدراتهم العقلية وتعتبر كقاعدة أولية وأساسية لاكتساب المعارف التي يتم توسيعها وتعزيزها في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي.

الفصل السابع

تحليل الفرضية الثانية ونتائجها

I. تحليل جداول الفرضية الأولى:

جدول (41): يبين علاقة نوع المؤسسة بقدرة المبحوث (التلميذ) من ملاحظة أشياء مستوية وأشياء من الفضاء.

نوع مؤسسة / ملاحظة أشياء من الفضاء	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	115 %95	63 %90	60 %87	238 %91,54
لا	06 %5	07 %10	09 %13	22 %8,46
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ على ملاحظة أشياء مستوية وأشياء من الفضاء بنسبة 91,54%، بحيث نلاحظ أن 95% عند أغلبية فئة المدرسة القرآنية، تليها فئة الروضة بنسبة تقدر بـ 90%، تليها 87% عند فئة ماكث بالبيت.

بينما نجد أعلى نسبة 13% عند التلاميذ الذين ل يلتحقوا بأي مؤسسة لا يحسنون ملاحظة أشياء مستوية وأشياء من الفضاء، ثم فئة الروضة بنسبة 10% ثم 5% عند فئة المدرسة القرآنية.

نستنتج أن فئة المدارس القرآنية هم أكثر الفئات يحسنون ملاحظة أشياء مستوية وأشياء من الفضاء، على أقرانهم من فئة الروضة والماكثين بالبيت. فمن خلال الفضاء يتعرف التلميذ على الأشكال الهندسية وتعيين أشياء بالنسبة لأشياء أخرى، يعين الاتجاهات ليصل إلى هيكلة وتنظيم الفضاء.

جدول (42): يبين علاقة نوع المؤسسة بقدرة التلميذ على تمييز الأشكال الهندسية وبين الأشكال الأخرى.

نوع مؤسسة / ملاحظة أشياء من الفضاء	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	115 %95	64 %91,4	64 %92,8	243 %93,47
لا	06 %5	06 %8,6	05 %7,2	17 %6,53
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ على تمييز الأشكال الهندسية بنسبة 93,47%، بحيث نلاحظ أن 95% عند أغلبية فئة المدرسة القرآنية، تليها فئة ماكث بالبيت بنسبة تقدر بـ 92,8%، وأخيرا فئة الروضة بنسبة تقدر بـ 91,4%. بالمقابل نجد الذين لا يحسنون التمييز بين الأشكال الهندسية أغلبيتهم عند فئة الروضة بنسبة تقدر بـ 8,6%، ثم فئة الماكثين بالبيت بنسبة 7,2%، ثم فئة المدرسة القرآنية بنسبة 5%.

نستنتج من خلال الجدول الذي يعتبر توضيحا لسابقه، أن تمييز الأشكال الهندسية يحتاج إلى معرفة التمييز بين وضعيتين فوق/تحت وأمام/وراء وانطلاق وصول متاهة ثم التمييز بين الأشكال الهندسية والتعرف عليها ورسمها مثل المربع، الدائرة، المستطيل، المثلث، تقاطع خطين، ومنه نستنتج أن فئة المدرسة القرآنية هم أكبر نسبة من الفئات الأخرى (روضة، ماكث بالبيت) يملكون القدرة على تمييز الأشكال الهندسية.

جدول (43): يبين علاقة نوع المؤسسة بقدرة التلميذ على الحساب وعد مجموعات.

نوع مؤسسة / يستطيع الحساب	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	119 %98,3	68 %97,1	68 %98,6	255 %98,07
لا	02 %1,7	02 %2,9	01 %1,4	05 %1,93
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ على الحساب وعدّ مجموعات بنسبة 98,07%، بحيث نلاحظ أن نفس النسبة 98% بالنسبة لتلاميذ (المدرسة القرآنية لماكث بالبيت)، تليها فئة الروضة بنسبة تقدر بـ 97,1%، بينما الذين لا يتقنون الحساب أغلبهم عند فئة الروضة بنسبة 2,9%، ثم تقارب النسبة عند تلاميذ (المدرسة القرآنية والروضة) بنسبة تتراوح بين (1,7 – 1,4).

نستنتج أن فئتي المدرسة القرآنية والماكثين في البيت هم أكثر يملكون قدرة الحساب والتي نقصد بها العمليات الحسابية، المساواة، ترتيب الأعداد، كتابة أعداد ونطقه، تميز الأشكال الهندسية. وتنخفض القدرة الحسابية عند أطفال الروضة، فالعمليات الحسابية تحتاج إلى معرفة الأرقام، وتختلف معرفة التلاميذ للعمليات الحسابية باختلاف ذكائهم، والطرق المتبعة في تعليمهم حسب المؤسسة التحضيرية.

جدول (44): يبين علاقة نوع المؤسسة بقدرة التلميذ في تحديد موقع شيء في حيّز.

نوع مؤسسة / تحديد موقع شيء في حيّز	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	119 %98,3	66 %94,3	63 %91,3	248 %95,38
لا	02 %1,7	04 %5,7	06 %8,7	12 %4,62
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ في تحديد موقع شيء في حيّز بنسبة 95,38%، بحيث نلاحظ أن 98,3% عند أغلبية فئة المدرسة القرآنية، تليها فئة الروضة بنسبة تقدر بـ 94,3%، تليها فئة الماكثين بالبيت بنسبة 91,3%، بينما الذين لا يحسنون تحديد موقع شيء في حيّز بلغت نسبتهم بـ 4,62%.

نستنتج أن فئة المدرسة القرآنية هم أكثر الفئات يملكون القدرة في تحديد موقع شيء في حيّز، وأكثر نسبة من فئة الروضة تقابله فئة ماكث بالبيت هي أكثر الفئات لا تملك القدرة في تحديد موقع شيء في حيّز، ومنه نستنتج أن فئة المدارس القرآنية هم أكبر نسبة من رياض الأطفال الذين يملكون القدرة في تحديد موقع شيء في حيّز. وإن الفارق في النتائج تتمثل في الأبنية المعرفية والوظائف الذهنية، من خلال الخصائص المميزة للذكاء والتي تتغير من تلميذ لآخر ونتيجة تفاعل الفرد ببيئته.

جدول (45): يبين علاقة نوع المؤسسة بممارسة التلميذ لمبادئ التعداد العشري.

نوع مؤسسة / ممارسة مبادئ التعداد العشري	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	104 %85,96	53 %75,7	39 %56,5	196 %75,38
لا	17 %14,04	17 %24,3	30 %43,5	64 %24,62
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في ممارسة التلميذ لمبادئ التعداد العشري بنسبة 75,38%، بحيث نلاحظ أن 85,96% عند أغلبية فئة المدرسة القرآنية، تليها فئة الروضة بنسبة 75,7%، تليها نسبة 56,5% عند فئة الماكثين بالبيت. والعكس نجد أغلبية النسبة 43,5% الذين لا يحسنون ممارسة مبادئ التعداد العشري، ثم فئة الروضة بنسبة 24,3%، ثم فئة المدرسة القرآنية بنسبة 14,04%.

نستنتج أن فئة المدرسة القرآنية هم أكثر الفئات يحسنون ممارسة مبادئ التعداد العشري، وأكثر نسبة من فئة الروضة تقابله فئة ماكث بالبيت هي أكثر الفئات لا تملك القدرة في الممارسة. ومنه نستنتج أن فئة المدارس القرآنية هم أكبر نسبة من رياض الأطفال الذين يحسنون ممارسة مبادئ التعداد العشري والذي تقصد به تفكيك الأعداد، وعدّ كميات باستعمال العدّ واحدا واحدا، ثم بالتجميع وثم بالاستبدال بالعشرات، وتوليد الأعداد الطبيعية وفهم الترتيب في الأعداد الطبيعية وكتابة الأعداد الأولى المألوفة بالأرقام.

جدول (46): يبين علاقة نوع المؤسسة بقدرة التلميذ في حصر وترتيب الأعداد الطبيعية.

نوع مؤسسة / حصر وترتيب الأعداد	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
نعم	113 %93,4	64 %91,4	67 %97,1	244 %93,84
لا	08 %6,6	06 %8,6	02 %2,9	16 %6,16
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ في حصر وترتيب الأعداد الطبيعية بنسبة 93,84%، بحيث نلاحظ أن أغلبية فئة الماكثين بالبيت لديهم القدرة في حصر الأعداد الطبيعية بنسبة 97,1%، تليها فئة المدرسة القرآنية بنسبة تقدر بـ 93,4%، تليها نسبة 91,4% عند فئة الروضة. بالمقابل نجد الذين لا يحسنون ترتيب الأعداد الطبيعية بلغت نسبتهم 6,16%، وأكبر نسبة عند فئة الروضة 8,6%.

نستنتج أن فئة الماكث بالبيت هم أكثر الفئات يحسنون حصر وترتيب الأعداد الطبيعية، وأكثر نسبة من فئة المدرسة القرآنية تقابله فئة الروضة هي أكثر الفئات لا تملك القدرة في ترتيب الأعداد الطبيعية. ومنه نستنتج أن فئة الماكثين بالبيت هم أكبر نسبة من المدرسة القرآنية الذين يحسنون ترتيب الأعداد الطبيعية والني نقصد بها مقارنة الأعداد الطبيعية، ترتيب أعداد طبيعية تصاعديا أو تنازليا، إدراج عدد طبيعي بين عددين طبيعيين،

العد تنازليا ابتداءً من عدد معين. إلا أن عملية الترتيب تصعب على أغلبية الأطفال كما هو الحال بالنسبة للساعة، الأسبوع، الشهر، لأنها تتجاوز مستوى إدراك الأطفال في هذه المرحلة.

جدول (47): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط الرياضيات السنة الأولى.

نوع مؤسسة / علامات نشاط الرياضيات	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
أقل من 4	01 %0,8	01 %1,4	02 %2,9	04 %1,54
6 – 5	11 %9,1	14 %20	25 %36,2	50 %19,23
8 – 7	51 %42,1	36 %51,4	33 %47	120 %46,15
9 فما فوق	58 %47,9	19 %27,1	09 %13	86 %33,08
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في قدرة التلميذ في نتائج التلميذ في معدل نشاط الرياضيات حيث أن أغلبية المبحوثين تتراوح معدلاتهم بين (7 – 8) بنسبة 46,15%، وأكبر نسبة 51,4% عند فئة الروضة، في حين نجد فئة الماكثين بالبيت أكبر نسبة 36,2% تتراوح معدلاتهم بين (5 – 6)، أما معدلات المبحوثين 9 فما فوق بلغت 47,9% أكبر نسبة عند فئة المدرسة القرآنية، وأخيرا فئة الماكثين بالبيت بلغت نسبتهم 2,9% وعلاماتهم في نشاط الرياضيات أقل من 4.

نستنتج أن فئة الروضة هي أكبر نسبة من الفئات الأخرى التي تتراوح معدلاتهم ما بين (7 – 8) في المعدل العام، ويقابلها أكبر نسبة عند فئة المدرسة القرآنية التي تجاوزت 9 فما فوق. مما يدل على أن الغاية من إدراج محور نشاط الرياضيات في منهاج التحضيري هي تهيئة الطفل (التلميذ) لتعليمات أساسية لاحقة تأهله للتكيف مع الوسط المتواجد فيه، بحيث يكون التلميذ قادرا على العدّ، التّصنيف، إدراك المختلفات، مقارنة موضع أشياء بموضع أشياء أخرى. ومما سبق نستنتج أن التعليم التحضيري القرآني دور مهم في تهيئة الطفل

للمدرسة، حيث يساهم التعليم التحضيري في تنمية الطفل نموا متكاملا وتنمية مهاراته المعرفية، سواء من خلال الاستماع، الانتباه، الكتابة، القراءة، وتمكن التلميذ من اكتساب المهارات والمفاهيم المتعلقة بمهارات الحساب الأربع الجمع والطرح، والضرب، وحل المسائل الحسابية.

II. نتائج الفرضية الثانية:

بعد تحليلنا لنتائج الفرضية الثانية، والتي تقول: "التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية متفوقين دراسيا في نشاط الرياضيات على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال، وهؤلاء بدورهم يتفوقون على أقرانهم الذين لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية" اتضح ما يلي:

– تُبيّن النتائج أن فئة المدارس القرآنية هم أكثر الفئات يحسنون ملاحظة أشياء مستوية وأشياء من الفضاء، على أقرانهم من فئة الروضة والماكثين بالبيت.

– تؤكد الدراسة أن فئة المدرسة القرآنية هم أكبر نسبة من الفئات الأخرى (روضة، ماكث بالبيت) يملكون القدرة على تمييز الأشكال الهندسية.

– تؤكد الدراسة أن فئتي المدرسة القرآنية والماكثين بالبيت هم أكثر من يملكون قدرة الحساب والتي تعقد بها العمليات الحسابية، المساواة، ترتيب الأعداد كتابة أعداد ونطقها، تميز الأشكال الهندسية. وتنخفض القدرة الحسابية عند أطفال الروضة، فالعمليات الحسابية تحتاج إلى معرفة الأرقام أولا، وتختلف معرفة التلاميذ للعمليات الحسابية باختلاف ذكائهم، والطرق المتبعة في تعليمهم حسب المؤسسة التحضيرية سابقا.

– تؤكد الدراسة أن فئة المدارس القرآنية هم أكبر نسبة من رياض الأطفال الذين يملكون القدرة في تحديد موقع شيء في حيّز. وإن الفارق في النتائج يتمثل في الأبنية المعرفية والوظائف الذهنية، ومن خلال خصائص المميز للذكاء، والتي تتغير من تلميذ لآخر ونتيجة تفاعل الفرد ببيئته.

– تؤكد الدراسة أن فئة المدارس القرآنية هم أكبر نسبة من رياض الأطفال الذين يحسنون ممارسة مبادئ التعداد العشري والذي نقصد به تفكيك الأعداد، وعدّ كميات باستعمال العد واحدا واحدا، ثم بالتجميع وثم الاستبدال بالعشرات، وتوليد الأعداد الطبيعية وفهم الترتيب في الأعداد الطبيعية وكتابة الأعداد الأولى المألوفة بالأرقام.

– تؤكد الدراسة أن فئة الماكثين بالبيت هم أكبر نسبة من المدرسة القرآنية الذين يحسنون ترتيب الأعداد الطبيعية والتي نقصد بها مقارنة الأعداد الطبيعية، ترتيب أعداد

طبيعية تصاعديا أو تنازليا، إدراج عدد طبيعي بين عددين طبيعيين، العد تنازليا ابتداء من عدد معين. إلا أن عملية الترتيب تصعب على أغلبية الأطفال، كما هو الحال بالنسبة للساعة لأنها تتجاوز مستوى إدراك الأطفال في هذه المرحلة.

– تؤكد الدراسة وجود علاقة بين نوع المؤسسة والتحصيل الدراسي للتلميذ، إذ تعد الأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية (الروضة، المدرسة القرآنية) تساهم في زيادة رصيد الأطفال في مختلف المجالات الشخصية الاجتماعية، الانفعالية، العقلية، المعرفية، الحسية الحركية.

– تؤكد الدراسة أن للتعليم التحضيري القرآني دور مهم في تهيئة الطفل للمدرسة، حيث يساهم التعليم التحضيري في تنمية التلاميذ نموا متكاملا وتنمية مهاراته المعرفية، سواء من خلال الاستماع، الانتباه، الكتابة، القراءة، وتمكن التلميذ من اكتساب المهارات والمفاهيم المتعلقة بمهارات الحساب الأربع، الجمع والطرح، والضرب، وحل المسائل الحسابية البسيطة.

الفصل الثامن

تحليل الفرضية الثالثة ونتائجها

I. تحليل الفرضية الثالثة:

جدول (48): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط اللغة السنة الثانية.

الفئات / علامات نشاط اللغة	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
] 4 – 0 [ضعيف	02 %1,65	03 %4,29	04 %5,8	09 %3,46
[5 – 4] متوسط	04 %3,31	05 %7,14	07 %10,14	16 %6,15
[6 – 5 [فوق المتوسط	08 %6,61	20 %28,57	15 %21,74	43 %16,54
[7 – 6 [حسن	14 %11,57	11 %15,71	07 %10,14	32 %12,30
[8 - 7 [حسن جدا	26 %21,48	10 %14,29	17 %24,64	53 %20,39
[9 – 8[جيد	34 %28,11	09 %12,85	15 %21,74	58 %22,32
] ∝ 9] جيد جدا	33 %27,27	12 %17,14	04 %5,8	49 %18,84
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل بنسبة 22,32% عند التلاميذ المتحصلين على درجات جيد في نشاط اللغة، بحيث نجد أعلى نسبة 28,11% تتمثل عند فئة المتعلمين بالمدارس القرآنية، تليها فئة الماكثين في البيت المتحصلين على درجات حسن جدا بنسبة 24,64%، تليها أعلى نسبة 27,27% عند فئة المتعلمين بالمدارس القرآنية المتحصلين على جيد جدا، تليها فئة الروضة المتحصلين على درجات فوق المتوسط بنسبة تقدر بـ 28,57%، تليها أيضا فئة الروضة المتحصلين على درجات حسن بنسبة تمثلت بـ 15,71%، في حين نجد فئة الماكثين في البيت المتحصلين على درجات متوسطة بنسبة 10,14%، ونفس الفئة متحصلة على درجات ضعيفة بنسبة 5,80%.

ومن خلال هذا نستنتج أن للبيئة اللغوية الجزائرية أهمية في تعلم الطفل اللغة العربية وذلك إذا التحق الطفل بالروضة أو بالمدارس القرآنية، فهاته تهيئه للدخول المدرسي بحيث يتأقلم الطفل مع هذه البيئة الجديدة، وكما يتمكن من القدرة على فهم المادة التعليمية

وإدراكها. وأن اللغة الأم لها تأثير كبير يعود سلبا نوعا ما على الطفل أثناء تعلمه اللغة العربية الفصحى، بحيث يجد صعوبة في فهم بعض المفردات التي تكون جديدة عليه، وفي نطق بعض الحروف كونها تختلف عن لغته الأولى، ولكن يستطيع تعلّمها تدريجيا وذلك بالتدريب والممارسة. وإنّ أهم الصعوبات التي تواجه الطفل الجزائري أثناء تعلمه اللغة العربية الفصحى، (أطفال الماكثين في البيت)، تتمثل في صعوبة استيعاب الألفاظ اللغوية المتنوعة والعجز على التعبير عن أفكاره وآرائه بطريقة مباشرة خاصة في السنوات الأولى من التعليم، وكذلك صعوبة الفهم. وتبيّن النتائج المتحصل عليها أيضا أنّ مستوى المتعلم في اللغة العربية الفصحى متوسط، وهذا ربما راجع إلى عدم تلقيه اللغة العربية بشكل جيّد في السنوات الأولى من التحاقه بالمدرسة، أو بسبب تعوّده على لغته الأم، وكذلك انحصار استعمال اللّغة العربية الفصحى بين جدران الأقسام فقط.

وإن الكفاية الختامية المتوخاة في نهاية السنة الثانية ابتدائي تتمثل في أن يكون المتعلم في نهاية السن قادرا على فهم واستنتاج نصوص شفوية وكتابية يغلب عليها الطابع الإخباري والكفاءات القاعدية لأنشطة اللغة العربية تتمثل فيما يلي:

1. **التعبير الشفوي:** يفهم ما يسمع، يختار أفكاره، يعبر عن أفكاره، يتبادل المعلومات.
2. **قراءة مع المطالعة:** يقرأ النصوص بأداء جيد، يفهم ما يقرأ، يعيد المتعلم بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل المعلومات.
3. **التعبير الكتابي:** يختار وينظم أفكاره، يوظف الكتابة لأغراض مختلفة، يصوغ أفكاره، يلتزم بمعايير العرض، قواعد رسم الحرف والإملاء.

وبالتالي نستنتج أن تلاميذ المدرسة القرآنية أكثر اتقانا للمهارات اللغوية من تلاميذ الروضة أو الماكثين في البيت، وأن من يحفظ القرآن الكريم وفق أسسه فإنه سيكتسب مهارات لغوية متعددة (التحدث، القراءة، الكتابة، الاستماع).

جدول (49): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط الرياضيات السنة الثانية.

الفئات / علامات نشاط الرياضيات	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
] 4 – 0 [ضعيف	04 %3,30	03 %4,28	–	07 %2,69
[5 – 4] متوسط	03 %2,48	03 %4,28	05 %7,25	11 %4,23
[6 – 5 [فوق المتوسط	04 %3,30	07 %10,00	09 %13,04	20 %7,69
[7 – 6 [حسن	14 %11,57	15 %21,43	14 %20,29	43 %16,54
[8 - 7 [حسن جدا	20 %16,53	17 %24,29	24 %34,78	61 %23,46
] 9 – 8 [جيد	36 %29,75	15 %21,43	12 %17,39	63 %24,23
] ∝ 9] جيد جدا	40 %33,06	10 %14,29	05 %7,25	55 %21,15
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية المتعلمين متحصلين على درجات جيد لنشاط الرياضيات بنسبة قدرت بـ 24,23%، حيث نجد أكبر نسبة 29,75% عند فئة المدرسة القرآنية، تليها فئة الماكثين بالبيت المتحصلين على درجات حسن جدا بنسبة قدرت بـ 34,78%، تليها فئة المدارس القرآنية المتحصلين على درجات جيد جدا بنسبة تمثلت بـ 33,06%، تليها فئة الروضة المتحصلين على درجات حسن بنسبة قدرت بـ 21,43%، في حين نجد فئة الماكث في البيت متحصلين على درجات فوق المتوسط بنسبة تمثلت بـ 13,04%، ونفس الفئة تحصّلت على درجات متوسطة بنسبة 7,25%، وأخيرا فئة الروضة المتحصلين على درجات ضعيفة في نشاط الرياضيات بنسبة قدرت بـ 4,28%.

نستنتج أن نتائج التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للسنة الثانية كانت أفضل عند التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية، ويختلف اختلافا كبيرا عن التحصيل الدراسي في نفس المادة بالنسبة للتلاميذ الذين لم يلتحقوا بأي تعليم أو التحقوا بالروضة.

وإن الكفاية الختامية المتوخاة في نهاية السنة الثانية ابتدائي تتمثل في أن يكون المتعلم في نهاية السنة الثانية أن يكون قادرا على حل وضعية مشكلة واستعمال قياس الأطوال والكتل والسعة، وتقدير الزمن باستعمال وحدات غير اعتيادية، وقراءة الساعة بالدقائق، واستعمال الأوراق المالية والقطع النقدية، والتعامل مع الأشكال الهندسية المستوية الأساسية، وتنظيم بيانات في جداول.

جدول (50): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي العام السنة الثانية.

الفئات / علامات المعدل العام	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
[5 – 4] متوسط	02 %1,65	–	02 %2,90	04 %1,54
[6 – 5 [فوق المتوسط	04 %3,31	08 %11,43	12 %17,39	24 %9,23
[7 – 6 [حسن	11 %9,09	25 %35,71	14 %20,29	50 %19,23
[8 – 7 [حسن جدا	36 %29,75	20 %28,57	27 %39,13	83 %31,92
] 9 – 8 [جيد	58 %47,94	14 %20	12 %17,39	84 %32,31
] ∝ 9] جيد جدا	10 %8,26	03 %4,29	02 %2,90	15 %5,77
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في أغلبية التلاميذ المتحصلين على درجات جيد في المعدل العام قدرت بنسبة 32,31%، بحيث نجد أعلى نسبة عند فئة متعلمين المدارس القرآنية بنسبة 47,94%، تليها فئة الماكثين في البيت المتحصلين على علامات حسن جدا بنسبة قدرت بـ 39,13%، تليها فئة الروضة المتحصلين على علامات حسن بنسبة 35,71%، في حين نجد نسبة 17,39% عند المتعلمين الماكثين في البيت المتحصلين على درجات فوق المتوسط. بينما فئة المدارس القرآنية المتحصلين على درجات جيد جدا تمثلت بنسبة 8,26%، وأخيرا فئة الماكثين بالبيت المتحصلين على درجات متوسطة قدرت بنسبة 2,90%.

نستنتج أن معظم التلاميذ في المدرسة القرآنية نتائجهم جيدة، مقارنة بالتلاميذ الملتحقين بالروضة والغير الملتحقين، ومهما اختلفت هذه الفضاءات (رياض الأطفال، المدارس القرآنية، الماكثين في البيت) إلا أن هدفها واحد وهو تحضير المتعلم وتعليمه بين التعليم الجاد واللعب الهادف. ويتضح أن مرحلة التعليم ما قبل المدرسة أهم مرحلة في المسار التعليمي، فهي اللبنة الأساسية في بناء تعلم الطفل وإعداده للمراحل الدراسية القادمة.

جدول (51): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط اللغة السنة الثالثة.

الفئات / علامات نشاط اللغة	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
[4 – 0] ضعيف	02 %1,65	05 %7,14	04 %5,8	11 %4,23
[5 – 4] متوسط	03 %2,48	04 %5,72	04 %5,8	11 %4,23
[6 – 5 [فوق المتوسط	08 %6,61	05 %7,14	09 %13,04	22 %8,46
[7 – 6 [حسن	18 %14,88	19 %27,14	13 %18,84	50 %19,23
[8 – 7 [حسن جدا	33 %27,27	19 %27,14	17 %24,64	69 %26,54
] 9 – 8 [جيد	38 %31,41	13 %18,58	15 %21,74	66 %25,39
] ∝ 9] جيد جدا	19 %15,70	05 %7,14	07 %10,14	31 %11,92
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في بنسبة 26,53% عند التلاميذ المتحصلين على درجات حسن جدا في نشاط اللغة، بحيث نجد تقارب النسب بين فئة المدرسة القرآنية والروضة والتي قدرت بـ (27,27 و27,14)، تليها فئة المتعلمين في المدرسة القرآنية المتحصلين على درجات جيد بنسبة 31,41%، تليها نسبة 18,58% عند المتعلمين لفئة الروضة، تليها فئة المتعلمين بالمدارس القرآنية المتحصلين على درجات جيد جدا بنسبة قدرت بـ 15,70%، تليها فئة الماكثين في البيت المتحصلين على درجات فوق

المتوسط بنسبة قدرت بـ 13,04%، في حين نجد فئة الروضة المتحصلين على درجات ضعيفة تمثلت بنسبة 7,14%.

ومن خلال هذا نستنتج أن مرحلة ما قبل التمدرس مرحلة ذهبية من عمر الطفل ومجال خصب لعملية التعلم. تتحدد فيه مساراته التعلمية، وتتوقف عليها مختلف مظاهر ومراحل الاكتساب التالية لها، فهي إذن تمثل واقعا له تأثيره على التحصيل اللغوي في المراحل الأولى من التعليم حيث يكتسب الطفل أهم المهارات والملكات العقلية والمعرفية، ولهذا فإن معرفة نفسية الطفل وكيفية اكتسابه اللغة، ثم طبيعة اللغة التي يستخدمها في محيطه قبيل دخوله المدرسة، قاعدة لا يمكن بدونها تأسيس أي بحث تربوي أو اجتماعي.

ونستنتج أن القرآن الكريم له أثر في اكتساب مهارة اللغة مقابل المتعلم غير الحافظ له من خلال الخصائص التالية:

أولا – المتعلم الحافظ للقرآن:

1. المهارة في كتابة أي نص كتابة سليمة، ومراعاة الحركات الإعرابية (فتحة وضمّة وكسرة وسكون وتنوين) والمد وهمزة الوصل والقطع والهمزة المتوسطة والتاء المربوطة والمفتوحة، والتمييز بين الضاد والظاد أثناء الكتابة.
2. مستوى مهارة الكتابة عالية كثيرا نابعة عن حفظ القرآن الكريم.
3. الرصيد اللغوي الكبير، وقلّة الأخطاء اللّغوية (الإملائية).
4. الإتقان والتحكّم في الكتابة، وفهم المكتوب وإنتاجه، وتطويع القلم للكتابة السليمة.
5. التمييز بين "أل الشمسية" و"أل القمرية" بالنسبة للمبتدئين.
6. المهارة في التعبير الكتابي الجيد عن المواقف الموجودة في الفقرات أو النصوص.
7. الوعي بـ "كيف يكتب، وماذا يكتب، ولمن يكتب".

ثانيا – المتعلم غير الحافظ القرآن الكريم (غير الدارس في المدرسة القرآنية):

1. نقص المهارة في كتابة أي نص كتابة سليمة، وقلّة مراعاة الحركات الإعرابية، وعدم معرفة مواضع المدّ وهمزة الوصل والقطع والهمزة المتوسطة والتاء المربوطة والمفتوحة ونقص القدرة في التمييز بين الضاد والظاد أثناء الكتابة.

2. قلة الرصيد اللّغوي، وكثرة الأخطاء اللّغوية (الإملائية).

3. الوقت المستغرق أثناء الكتابة أو الإملاء طويل جدا.

4. عدم أو قلّة مراعاة علامات الوقف والترقيم والنّبر والوقف...

5. قلّة التّمييز بين "أل الشمسية" و"أل القمرية" بالنسبة للمبتدئين.

6. انعدام أو نقص مهارة التعبير الكتابي عن المواقف الموجودة في الفقرات، أو النصوص.

نستنتج أنّ المتعلمين في المدارس القرآنية متفوقين في مهارة اللغة العربية السنة الثالثة، وبالمقابل ضعف المتعلمين غير الحافظين القرآن الكريم في اللّغة، والحافظ للقرآن له الملكة اللّغوية الرّفيعة أي أنّه متمكّن ماهر في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وعارف بكيفية التواصل والاتصال بها، ومن خلال ذلك ينمو الجانب الوجداني والسلوكي والقيمي لدى المتعلّم فيكون فردا صالحا خادما لدينه ولغته العربيّة.

جدول (52): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي لنشاط الرياضيات السنة الثالثة.

الفئات / علامات نشاط الرياضيات	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
[4 – 0] ضعيف	–	01 %1,43	04 %5,80	05 %1,92
[5 – 4] متوسط	03 %2,48	06 %8,57	10 %14,49	19 %7,31
[6 – 5 [فوق المتوسط	11 %9,09	10 %14,29	10 %14,49	31 %11,92
[7 – 6 [حسن	17 %14,05	16 %22,86	07 %10,14	40 %15,38
[8 – 7 [حسن جدا	27 %22,31	19 %27,14	15 %21,74	61 %23,46
] 9 – 8 [جيد	35 %28,93	11 %15,71	18 %26,09	64 %24,62
] ∝ 9] جيد جدا	28 %23,14	07 %10,00	05 %7,25	40 %15,38
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية التلاميذ متحصلين على درجات جيد في نشاط الرياضيات السنة الثالثة تمثلت بنسبة 24,62%، بحيث نجد أكبر نسبة عند فئة المدرسة القرآنية بنسبة 28,93%، تليها فئة الروضة بدرجات حسن جدا في نشاط الرياضيات بنسبة تمثلت بـ 27,14%، تليها فئة المدرسة القرآنية بدرجات عالية جيد جدا في نشاط الرياضيات بنسبة قُدرت بـ 23,14% وبالمقابل نجد أعلى نسبة تمثلت بـ 22,86% عند فئة الروضة المتحصلين على درجات حسن، في حين نجد تقارب النسب بين فئتي الروضة والغير الملتحقين في درجات التحصيل الدراسي فوق المتوسط والتي تتراوح بين 14,49% و14,29%، ثم نجد فئة الغير الملتحقين بأي مؤسسة تحضيرية متحصلين على درجات متوسطة في نشاط الرياضيات بنسبة 14,49%، وأخيرا الدرجات الضعيفة في التحصيل الدراسي في نشاط الرياضيات عند فئة الماكثين في البيت بنسبة 5,80%.

نستنتج أن نتائج التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات كانت أفضل عند التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية، ويختلف اختلافا كبيرا عن التحصيل الدراسية في نفس المادة بالنسبة للتلاميذ الذين لم يلتحقوا بأي تعلم أو التحقوا بالروضة.

وإن الكفاية الختامية المتوخاة في نهاية السنة الثالثة ابتدائي لنشاط الرياضيات تتمثل في أن يكون المتعلم في نهاية السنة الثالثة قادرا على حل وضعية مشكلة، وإنجاز مهمات مركبة بتوظيف مكتسباته في: الأعداد الصحيحة من 0 إلى 9999 وفي الجمع والطرح والضرب والقسمة على الأعداد الصحيحة من 0 إلى 9999، والجمع والطرح على الأعداد الكسرية، وتوظيف علاقات عددية تضم الجمع والطرح والضرب، واستعمال والتعامل مع الأشكال الهندسية واستخدام الزوايا القائمة والحادة...الخ، وذلك من أجل التفاعل الإيجابي مع المحيط والعمل وفق مبادئ وقيم المنطق والتفكير الرياضياتي.

جدول (53): يبين علاقة نوع المؤسسة بالتحصيل الدراسي العام السنة الثالثة.

الفئات / علامات المعدل العام	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
[5 – 4] متوسط	–	05 %7,14	05 %7,25	10 %3,85
[6 – 5 [فوق المتوسط	06 %4,96	19 %27,14	05 %7,25	30 %11,54
[7 – 6 [حسن	16 %13,22	02 %2,86	18 %26,09	36 %13,85
[8 – 7 [حسن جدا	44 %36,36	24 %34,29	28 %40,58	96 %36,92
] 9 – 8 [جيد	45 %37,19	15 %21,43	10 %14,49	70 %26,92
] ∝ 9] جيد جدا	10 %8,27	05 %7,14	03 %4,34	18 %6,92
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل بنسبة 36,92% عن التلاميذ المتحصلين على درجات حسن جدا، حيث تمثل أعلى نسبة 40,58% عند فئة التلاميذ الماكثين في البيت، تليها نسبة 37,19% عند فئة المدرسة القرآنية المتحصلين على درجات جيد، تليها فئة الماكثين في البيت المتحصلين على درجات حسن قدرت بنسبة 26,09%، ثم فئة الروضة المتحصلين على درجات فوق المتوسط بنسبة قدرت بـ 27,14%، في حين نجد أعلى نسبة 8,27% بالنسبة لفئة المدرسة القرآنية المتحصلين على درجات جيد جدا، وأخيرا فئة الماكثين بالبيت المتحصلين على درجات متوسطة بنسبة قدرت بـ 7,25%.

نستنتج أن المرحلة التحضيرية هي حلقة وصل من الحياة الاجتماعية بعفويتها والحياة المدرسية بنظامها وانضباطها، ومنها يبدأ الطفل الاستئناس بالفصحى ويبدأ في تنمية حصيلته اللغوية، ويتضح أن معظم الأساتذة ومعظم الأولياء يفضلون المدرسة القرآنية في التحضير، وهذا راجع إلى البرامج أو المنهجية المتبعة في التدريس في المدارس القرآنية، وتركيزهم على الجانب اللغوي أكثر، ويرجع تقدم مجموعة التلاميذ التي استفادت من التعليم القرآني أو الماكثين في البيت، إلى عدة عوامل منها دور العائلة وخاصة الأم في إعداد

طفلها على تدريبه خطوة فخطوة ومرحلة بمرحلة يوميا على تعلم المواد الدراسية، ونجد أيضا المتعلمين الذين التحقوا بالتعليم القرآني قد حققوا أهدافا في الخبرة التربوية التعليمية والتعلمية ونفسية وحركية ووجدانية عن طريق التغذية الراجعة ضمن الامتحان العام الدراسي، بمعنى أن هؤلاء الملتحقين بالتعليم التحضيري كانت استجابتهم للمواقف التعليمية خاصة أثناء التفاعل الصفي مع معلميهم وفي أوقات الامتحانات كانت أكثر سهولة وأفضل من المجموعة الثانية والتي لم تلتحق بالتعليم التحضيري.

وحسب آراء المعلمين لأفراد هذه العينة، أن تلاميذ التعليم التحضيري القرآني تلقوا التعلم ويحسنون ويعرفون بالمهام كيفية أداء الفروض المنزلية بانتظام، ويشعرون أفضل من أقرانهم الذين لم يستفيدوا أو استفادوا (الروضة) بالحرية في استجاباتهم الملائمة للموقف التربوي والتعليمي، ويتفاعلون بطريقة فريدة من نوعها. والمعلم لا ينتهي من طرح سؤاله فهم يجيبون بسرعة، بينما الفئة الثانية والثالثة إنها تبقى إما في إخضاعهم لأول مرة لأوامر نظام الانضباط، أو ترددهم للإجابة على السؤال، أو أنهم لا يزالوا يحتاجون فترة من الوقت للإجابة. وحتى لو كانت الإجابة كتابيا، فتلاميذ التعليم القرآني، طيلة ثلاث فصول يُجيبون على الأسئلة الكتابية في أسرع وقت، ويدركون جيدا صحتها دون وقوعهم في الأخطاء خاصة في مادة الرياضيات واللغة العربية والمحادثة أو التعبير بالصور أو الحوار.

نستنتج أن التعليم التحضيري القرآني يخلق الاستعدادات الكافية للتلميذ لمرحلة التعليم الرسمي، وهذا ما لاحظناه من خلال الإحصائيات، وما أجمع عليه مختلف أساتذة الطور الابتدائي، وهذا راجع إلى تظافر جهود المعلمين في مختلف الأنشطة، فتزداد قدرة الطفل كما وكيفا مما يصبح قادرا على إثراء قاموسه اللغوي، والتعبير عن كل حاجياته والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية وتواصله الدائم في محيطه مع أقرانه.

جدول رقم (54): يبين مستوى متوسط معدلات التلاميذ في مادة اللغة العربية.

السنة الدراسية	المتوسط
المعدل السنوي لمادة اللغة العربية لثلاث سنوات لفئة المدرسة القرآنية	7,96
المعدل السنوي لمادة اللغة العربية لثلاث سنوات لفئة الروضة	7,11
المعدل السنوي لمادة اللغة العربية لثلاث سنوات لفئة ماكث بالبيت	6,92

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في المعدل السنوي لثلاث سنوات (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة) لمادة اللغة العربية أكبر معدل عند فئة المدرسة القرآنية حيث بلغ (7,96)، تليها فئة الروضة بلغ (7,11)، وتنخفض عند فئة الماكث بالبيت بمعدل (6,92).

نستنتج أن ارتفاع المعدل أكبر عند فئة المدرسة القرآنية بكون التلميذ قد اكتسب قدرا معتبرا من الألفاظ والمفردات خلال مروره بالمؤسسة التحضيرية، ومن خلال مروره بثلاث سنوات في المدرسة الابتدائية زاد تحصيلهم في الرصيد اللغوي، على غرار أقرانهم الين لم يتابعوا التعليم التحضيري، أو تبعوا كالروضة، وهذا يدل على أن التعليم القرآني تدرب التلميذ على مختلف الأنشطة (القراءة، الكتابة، الحساب...الخ)، فهو يمكن الطفل من التدرب على اكتساب مبادئ القراءة بحيث أنه يتعلم الحروف ومخارجها وكيفية نطقها نطقا سليما، نفس الشيء بالنسبة للكتابة فهي معارة تتطلب التدرب عليها وبالتالي يكتسب مهارة اللغة العربية.

جدول رقم (55): يبين مستوى متوسط معدلات التلاميذ في مادة الرياضيات.

السنة الدراسية	المتوسط
المعدل السنوي لمادة الرياضيات لثلاث سنوات لفئة المدرسة القرآنية	8,38
المعدل السنوي لمادة الرياضيات لثلاث سنوات لفئة الروضة	7,35
المعدل السنوي لمادة الرياضيات لثلاث سنوات لفئة ماكث بالبيت	7,08

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في المعدل السنوي لثلاث سنوات (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة) لمادة الرياضيات حيث بلغ (8,38) أكبر

معدل عند تلاميذ فئة المدرسة القرآنية، تليها تلامي فئة الروضة بلغ (7,35)، وتنخفض النسبة عند فئة الماكث بالبيت حيث بلغت (7,08).

نستنتج ارتفاع المعدل وأحسن عند تلاميذ المدرسة القرآنية، وزيادة التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات عن أقرانهم الذين لم يتابعوا التعليم التحضيري أو تابعوا كالروضة. فالتعليم القرآني يدر التلميذ على مختلف الأنشطة والمهارات الممهدة لاكتساب مهار الرياضيات كالحساب وبعض الأشكال الهندسية، وهذا لما يتميز به القسم التحضيري من أركان وورشات بها مختلف الأدوات والأنشطة الملائمة والتي تساعد وتسهل للتلميذ اكتساب مبادئ الرياضيات بأشياء محسوسة.

جدول رقم (56): يبين مستوى متوسط المعدلات العامة للتلاميذ.

السنة الدراسية	المتوسط
المعدل العام لثلاث سنوات لفئة المدرسة القرآنية	7,97
المعدل العام لثلاث سنوات لفئة الروضة	7,31
المعدل العام لثلاث سنوات لفئة ماكث بالبيت	7,18

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن الاتجاه العام يتمثل في المتوسط المعدل السنوي العام لثلاث سنوات (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة)، حيث بلغ أكبر معدل (7,97) عند تلاميذ المدرسة القرآنية تليها فئة الروضة بلغ (7,31)، ونفس النسبة تقريبا عند تلاميذ فئة الماكث بالبيت حيث بلغ (7,18).

نستنتج أن التعليم القرآني التحضيري يعمل على تدريب قوى الطفل العقلية وتطوير إدراكهم وانتباههم وتفكيرهم، ويساعد هذا التدريب الاطفال في تعرفهم على مختلف المفاهيم الرياضية المتعلقة بالزمن والكمية والفضاء ومقارنة أنواع الكميات والأشكال والسوائل والأحجام، ويمكن تكوين مفاهيم الأعداد وألفة الرموز الرياضية.

إضافة إلى إثراء الرصيد اللغوي وتمكنه من تكوين أشياء بواسطة الكلمات والعبارات الذي يعد أساس وركيزة التعلم في مختلف المواد الدراسية، لأن الجزء الأكبر من التعلم يصل

عن طريق اللغة، حيث أن القدرة على التعبير ومعرفة الكتابة والقراءة هي قدرات أساسية للاستفادة من التعليم الذي تقدمه المؤسسات التربوية وهي النتائج التي أصبحت إحدى الأهداف الرئيسية التي يتوخاها التعليم التحضيري في جميع المنظومات التربوية.

جدول رقم (57): يبين اقتراحات الأولياء لتحسين مستوى التلاميذ.

الاقتراحات	التكرارات	النسبة %
المتابعة المستمرة والمراجعة الدائمة والاتصال بالمدرسة	120	46,15
تقليص الحجم الساعي وتخفيف الاكتظاظ داخل القسم	35	40,38
مراجعة المادة الدراسية باستمرار	105	13,46
المجموع	260	100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أكبر نسبة تتمثل في اقتراح الأولياء بالمتابعة المستمرة والمراجعة الدائمة والاتصال بالمدرسة قدرت بنسبة 46,15%، تليها اقتراح تقليص الحجم الساعي وتخفيف الاكتظاظ داخل القسم بنسبة 40,38%، وأخيرا مراجعة المادة الدراسية باستمرار في البيت بنسبة 13,46%.

نستنتج أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في مستوى تحصيلهم الدراسي وقدراتهم العقلية الجسمانية، التي تتيح لهم التميز في دراستهم، والحصول على درجات أعلى بالمقارنة مع أقرانهم داخل الغرفة الصفية، وذلك بسبب الفروق الفردية المتباينة بين التلاميذ، فتجعل بعضهم ضعيف في التحصيل الدراسي، والبعض الآخر متفوق، وآخرين يحصلون على مستوى متوسط من التحصيل الدراسي. وهنا يكمن دور الأسرة والمعلم في متابعة التلميذ في اكتشاف نقاط قوته وضعفه في التحصيل الدراسي من خلال المراجعة اليومية للمادة والتركيز على المواد الصعبة وتحفيز الأبناء باستمرار بحل الواجبات، ومناقشة سبب تدني درجات أطفالهم لمعرفة نقاط الضعف ومعالجتها.

II. نتائج الفرضية الثالثة:

بعد تحليلنا لنتائج الفرضية الثالثة، والتي تقول "هناك فارق في مستوى التحصيلي لمادتي اللغة والرياضيات، وفارق في التحصيل الدراسي العام بين كل من التلاميذ الذين التحقوا بالتعليم التحضيري القرآني والذين التحقوا برياض الاطفال، والذين لم يلتحقوا بأي مؤسسة تحضيرية" توصلنا إلى:

– تبين النتائج أن للبيئة اللغوية الجزائرية أهمية في تعلم التلميذ اللغة العربية وذلك إذا التحق الطفل بالروضة أو بالمدرسة القرآنية، فهاته تهيئه للدخول المدرسي بحيث يتأقلم الطفل مع البيئة الجديدة، وكما يتمكّن من القدرة على فهم المادة التعليمية وإدراكها. وإنّ أهم الصعوبات التي تواجه الطفل الجزائري أثناء تعلمه اللغة العربية الفصحى (أطفال الماكثين في البيت)، تتمثّل في صعوبة استيعاب الألفاظ اللّغوية المتنوعة والعجز على التعبير عن أفكاره، وآرائه بطريقة مباشرة خاصة في السنوات الأولى من التعليم.

– تؤكد الدراسة أن تلاميذ المدرسة القرآنية السنة الثانية أكثر إتقانا للمهارات اللّغوية من تلاميذ الروضة أو الماكثين في البيت، وأن من يحفظ القرآن الكريم وفق أسسه فإنه سيكتسب مهارات لغوة متعددة (التحدث، القراءة، الكتابة، الاستماع).

– تؤكد الدراسة أن نتائج التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للسنة الثانية كانت أفضل عند التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية، ويختلف اختلاف كبير عن التحصيل الدراسي في نفس المادة بالنسبة للتلاميذ الذيم لم يلتحقوا بأيّ تعلم او التحقوا بالروضة.

– تؤكد الدراسة أن التّلاميذ في القرآنية نتائجهم جيدة في المعدل العام للسنة الثانية بنسبة 32,30%، مقارنة بالتّلاميذ الملتحقين بالروضة واغير الملتحقين، ومهما اختلفت هذه الفضاءات (رياض الأطفال، المدارس القرآنية، الماكثين في البيت)، إلاّ أنّ هدفها واحد وهو تحضير المتعلم وتعليمه بين التعليم الجاد واللعب الهادف، وأن مرحلة التعليم ما قبل المدرسة أهم مرحلة في المسار التّعليمي.

– تؤكد الدّراسة أنّ المتعلّمين في المدارس القرآنية متفوّقين في مهارة اللّغة العربيّة السّنة الثالثة، وبالمقابل ضعف المتعلّمين غير الحافظين للقرآن الكريم في اللّغة، فالحافظ للقرآن الكريم له الملكة اللّغوية الرّفيعة أي أنّه متمكّن ماهر في الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، وعارف بكيفية التّواصل والاتّصال بها.

– تؤكد الدّراسة أن نتائج التّحصيل الدّراسي في مادة الرّياضيات كانت أفضل عند التّلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنية السّنة الثالثة بنسبة 28,09%، ويختلف اختلافا كبيرا عن التّحصيل الدراسي في نفس المادة بالنّسبة للتّلاميذ الذين لم يلتحقوا بأي تحضير أو التحقوا بالروضة.

– تبين النّتائج أنّ التّعليم التّحضيري القرآني يخلق الاستعدادات الكافية للتّلميذ لمرحلة التّعليم الرّسمي، وهذا راجع إلى تظافر جهود المعلّمين في مختلف الأنشطة، فتزداد قدرة الطّفل كمّا وكيفا ممّا يصبح قادرا على إثراء قاموسه اللّغوي، والتّعبير عن كلّ حاجياته والمشاركة الفعّالة في العمليّة التعليميّة وتواصله الدّائم في محيطه مع أقرانه.

– تؤكد الدّراسة أنّ ارتفاع متوسّط المعدّل السّنوي لمادّة اللّغة لثلاث سنوات (الأولى، الثانية، الثالثة) أكبر بنسبة 7,96% عند فئة المدارس القرآنية، على غرار أقرانهم الّذين لم يتابعوا أي تعليم، أو استفادوا كالروضة، وهذا يدل على أنّ التّعليم القرآني يدرّب المتعلّم على مختلف الأنشطة (القراءة، الكتابة، الحساب...الخ).

– تؤكّد الدّراسة أنّ ارتفاع متوسّط المعدّل السّنوي لمادّة الرّياضيات لثلاث سنوات (الأولى، الثانية، الثالثة) أحسن بنسبة 8,38% وزيادة التّحصيل الدّراسي في مادّة الرّياضيات عن أقرانهم الّذين لم يستفادوا من التّعليم التّحضيري، أو استفادوا كالروضة فالتّعليم القرآني يدرّب التّلميذ على مختلف الأنشطة والمهارات، والممارسة لاكتساب مهارة الرّياضيات كالحساب وبعض الأشكال الهندسيّة.

– تؤكد الدّراسة أنّ التّعليم القرآني التّحضيري يعمل على تدريب قوى المتعلّمين العقليّة وتطوير إدراكهم وانتباههم وتفكيرهم، ويساعد هذا التدريب التّلاميذ في تعرّفهم على مختلف المفاهيم الرّياضية، بالإضافة إلى إثراء رصيدهم اللغوية.

– تبيّن الدّراسة أنّ التّلاميذ يختلفون فيما بينهم في مستوى تحصيلهم الدّراسي وقدراتهم العقليّة والجسمانية، التّي تتيح لهم التميّز في دراستهم والحصول على درجات أعلى بالمقارنة مع أقرانهم داخل الغرفة الصفية، وذلك بسبب الفروق الفردية المتباينة بين التّلاميذ.

أجرينا هذه الدراسة المعنونة بـ "التّربية التّحضيرية في المدرسة القرآنيّة وتأثيرها على التّحصيل الدّراسي لمهارتي اللّغة والرّياضيات لتلاميذ الطّور الابتدائي" والتي كانت فرضياتها كما يلي:

1. التّلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنيّة متفوّقين دراسيّا في نشاط اللّغة على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال وهؤلاء بدورهم يتفوّقون على أقرانهم الّذين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيرية.

2. التّلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنيّة متفوّقين دراسيًا في نشاط الرّياضيات على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال وهؤلاء بدورهم يتفوّقون على أقرانهم الّذين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيريّة.

3. هناك فارق في مستوى التّحصيلي لمادّة اللّغة والرّياضيات وفارق في التّحصيل الدّراسي العام للسنوات الثلاث الأولى، بين كل من التّلاميذ الّذين التحقوا بالتّعليم التّحضيري القرآني والّذين التحقوا برياض الأطفال، والّذين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيريّة.

وقد سخرت هذه الفرضيات لخدمة موضوع أساسي يدور حول معرفة: أثر التّربية التّحضيرية في المدرسة القرآنيّة وتأثيرها على التّحصيل الدّراسي لمهاراتي اللّغة والرّياضيات لتلاميذ الطّور الابتدائي؟ وهل التّحصيل الدّراسي في نشاط اللّغة ونشاط الرّياضيات للتّلاميذ الّذين التحقوا بالتّعليم التّحضيري القرآني، أحسن من التّحصيل الدّراسي في نشاط اللّغة والرّياضيات للتّلاميذ الّذين التحقوا برياض الأطفال وبالنّسبة إلى التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيريّة؟ أم هناك فارق في المستوى التّحصيلي لمادتي اللّغة والرّياضيات وفارق في التّحصيل الدّراسي العام بين كلّ من التّلاميذ الّذين التحقوا بالتّعليم التّحضيري القرآني والّذين التحقوا برياض الأطفال والّذين لم يلتحقوا بأيّ مؤسّسة تحضيريّة؟

كلّ هذه التّساؤلات شكّلت محورا أساسيّا للفروض المتضمنّة لهذا البحث، وقد انتهى البحث إلى النتائج التالية:

فيما يخص الفرضيّة الأولى والتّي مفادها "التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنيّة متفوّقين دراسيّا في نشاط اللّغة على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال وهؤلاء بدورهم يتفوّقون على أقرانهم الّذين لم يلتحقوا بأي مؤسّسة تحضيريّة".

كل هذه التساؤلات شكلت محورا أساسيا للفروض المتضمنة لهذا البحث، وقد انهى البحث إلى النتائج التالية:

فيما يخص الفرضيّة الأولى والتّي مفادها "التلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنيّة متفوّقين دراسيّا في نشاط اللّغة على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال وهؤلاء بدورهم يتفوّقون على أقرانهم الّذين لم يلتحقوا بأي مؤسّسة تحضيريّة". فقد أثبتت النّتائج بالتّأثير الكبير للمدرسة القرآنيّة على اكتساب مهارة اللّغة عند تلاميذ السّنة الأولى، ويظهر ذلك من خلال امتلاكهم لمهارة الاستماع واستخلاص الجمل وتكوينا، تعلم كيفية تكوين الجمل المفيدة، وبشكل جيّد باستخدام الكثير من الأفعال والصّفات وظروف وحروف الجرّ والعطف والضّمائر، وأدوات الاستفهام، ويستطيع أن يميّز بين صيغ الفرد والجمع، وهذه المهارات تدخل في الاستعداد اللّغوي. بينما تلاميذ فئة الرّوضة والّذين لم يلتحقوا بأي مؤسّسة تحضيريّة يرجع سبب عدم القدرة على استخلاص الجملة إلى تدخّلهم الدّائم والمستمّر أثناء الحصّة، وعدم انتباههم وقلّة تركيزهم.

ونستنتج كذلك أنّ المدرسة القرآنيّة تؤثّر على قدرة التّلميذ في استعمال التّراكيب اللّغوية الشّفوية، عكس الفئات الأخرى –الرّوضة، ماكث بالبيت)، حيث يواجهون صعوبة في التّعبير الشفهي وتتمثّل في الخلط بين اللّغة العربيّة والدّارجة، فليس لديهم القدرة على بناء الجملة ولا يستطيعون تطبيق ما تعلّموه من قواعد في تعبيراتهم الشفهيّة، ويرجع ذلك إلى إهمال بعض المعلّمين في المؤسّسات التّحضيريّة وفي البيت لمهارتي الاستماع والتحدّث والتّركيز على مهارتي القراءة والكتابة. بالإضافة تؤثر المدرسة القرآنيّة على قدرة التّلميذ في اكتساب التّسلسل الزّمني، وتباينت مهارة التّلاميذ في التّسلسل الزّمني من خلال استعمال

المصطلحات سواء سياقيّة أو تعابير أكثر دقّة، لشرح وفهم الوقت، واستخدام الأطفال بعمر 6 – 7 سنوات مجموعة أوسع من المصطلحات السياقيّة مثل "الآن، طوال الوقت، التّالي".

ونستنتج أيضا تأثير المدرسة القرآنيّة في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين مما مكنهم من الحصول على درجات أعلى من أقرانهم في التّعليم، فمن خلال التّكرار والمداومة على المحفوظ يكسب طلاقة اللسان والفصاحة والزّيادة في كمّ المفردات اللّغوية، وإكساب المتعلّم ثروة لغوية، فالتعرّف على معاني المفردات الواردة في القرآن، وأنّ المداومة على سماع القرآن الكريم يكسب المتعلّم ملكيّة سماع قويّة، وممّا يساعده في إتقان اللّغة العربيّة بكافة فروعها ممّا ينعكس بالإيجاب على التّحصيل الدّراسي.

بالإضافة إلى أنّ هناك وجود اختلافات في الكتابة حسب المؤسّسات التّحضيرية وفي مهارة السّرعة أثناء الكتابة السّليمة وفهم المكتوب، وإمكانيّة المتعلّم من كتابة أيّ نص كتابة سليمة، ومراعاة الحركات الإعرابيّة، والمدّ وهمزة الوصل، والقطع والتّاء المربوطة.

وهكذا فانطلاقا من الاعتبارات الموضوعيّة التي سبق لنا ذكرها يمكننا القول بأنّ فرضيتنا قد تحقّقت إلى حدّ كبير.

وفيما يخص الفرضية الثانية المتعلّقة بـ "التّلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنيّة متفوّقين في نشاط الرّياضيات على أقرانهم الملتحقين برياض الأطفال وهؤلاء بدورهم يتفوقون على أقرانهم الذين لم يلتحقوا بأيّ مؤسّسة تحضيريّة". فقد أثبتت النّتائج التّأثير النّسبي ويظهر ذلك من خلال أنّ فئتي المدرسة القرآنيّة والماكثين بالبيت هم أكثر من يمتلكون قدرة الحساب والتّي تقصد بها العمليات الحسابيّة، المساواة، ترتيب الأعداد، كتابة أعداد ونطقها، تميّز الأشكال الهندسيّة. وتنخفض القدرة الحسابيّة عند أطفال الرّوضة، فالعمليات الحسابيّة تحتاج إلى معرفة الأرقام أوّلا، وتختلف معرفة التّلاميذ للعمليّات الحسابيّة باختلاف ذكائهم، والطرق المتبّعة في تعليمهم حسب المؤسّسة التّحضيرية سابقا. بالإضافة إلى فئة الماكثين بالبيت هم أكبر نسبة من فئة المدرسة القرآنيّة الّذين يحسنون ترتيب الأعداد الطبيعيّة والتّي نقصد بها مقارنة الأعداد الطبيعيّة، ترتيب أعداد طبيعيّة تصاعديّا أو تنازليّا.

ونستنتج كذلك أنّ المدرسة القرآنيّة تؤثّر على قدرة التّلميذ في ملاحظة أشياء مستوية وأشياء من الفضاء، فهو أكثر الفئات يحسنون الملاحظة على أقرانهم من فئة الرّوضة والماكثين في البيت. وأنّ فئة المدرسة القرآنيّة هم أكبر نسبة من فئة رياض الأطفال الّذين يملكون القدرة في تحديد موقع شيء في حيّز، وإن الفارق في النتائج تتمثّل في الأبنية المعرفيّة والوظائف الذهنيّة. ومن خلال خصائص الذّكاء والتي تتغيّر من تلميذ لآخر ونتيجة تفاعل الفرد مع بيئته. بالإضافة أنّ فئة المدارس القرآنيّة هم أكبر نسبة من رياض الأطفال الّين يحسنون ممارسة مبادئ التّعداد العشري. وفي النّهاية نستنتج وجود علاقة بين نوع المؤسسة والتّحصيل الدّراسي للتّلميذ، إذ تعدّ الأسرة ومؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة (الرّوضة، المدرسة القرآنيّة) تساهم في رصيد الطّفل في مختلف المجالات الشخصيّة، الاجتماعيّة، الانفعاليّة، العقليّة، المعرفيّة، الحسيّة الحركيّة. ممّا يحتّم علينا القول بأنّ فرضيتنا قد تحقّقت نسبيّا، الاعتبارات السابقة الذكر.

وفيما يخص الفرضيّة الثالثة والتّي مفادها بأنّ "هناك فارق في المستوى التّحصيلي لمادتي اللّغة والرّياضيات وفارق في التّحصيل الدّراسي العام للسنوات الثلاثة الأولى بين كلّ من التّلاميذ الّذين التحقوا بالتّعليم التّحضيري القرآني والذين التحقوا برياض الأطفال، والّذين لم يلتحقوا بأيّ مؤسسة تحضيريّة". فقد أثبتت النّتائج بنسبة كبيرة على أنّ هناك علاقة بين الالتحاق التّحضيري مبكرا، ونتائج درجات المعدل العام بالنسبة للسّنة الثّانية والثّالثة والأولى في جميع المواد الخاصة (اللّغة والرّياضيات) للتّلاميذ الّذين التحقوا بالتّعليم القرآني أعلى وأفضل عموما من تلك النتائج من التّلاميذ الذين لم يستفيدوا من ذلك التّعليم أو استفادوا كالرّوضة. ويظهر ذلك من خلال أن تلاميذ المدرسة القرآنيّة السّنة الثّانية أكثر إتقانا للمهارات اللّغوية من تلاميذ الرّوضة أو الماكثين في البيت وأنّ من يحفظ القرآن الكريم وفق أسسه فإنّه سيكتسب مهارات لغوية متعدّدة (التحدّث، القراءة، الكتابة، الاستماع). وأنّ نتائج التّحصيل الدّراسي في مادة الرّياضيات للسّنة الثّانية كانت أفضل عند التّلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنيّة ويختلف اختلاف كبير عن التّحصيل الدّراسي في نفس المادة بالنسبة

للتّلاميذ الذين لم يلتحقوا بأيّ تعليم أو التحقوا بالرّوضة. وأنّ التّلاميذ في المدرسة القرآنيّة نتائجهم جيّدة في المعدّل العام للسّنة الثّانية بنسبة 32,30%، مقارنة بالتّلاميذ الملتحقين بالرّوضة والغير الملتحقين.

ونستنتج كذلك أن المتعلّمين في المدارس القرآنيّة متفوّقين في مهارة اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة، وبالمقابل ضعف المتعلّمين غير الحافظين القرآن الكريم في اللّغة، فالحافظ للقرآن له الملكة اللّغوية الرفيعة أيّ أنّه متمكّن ماهر في الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، وعارف بكيفية التّواصل والاتّصال بها.

وأن نتائج التّحصيل الدّراسي في مادة الرّياضيات كانت أفضل عند التّلاميذ الملتحقين بالمدارس القرآنيّة السّنة الثّالثة بنسبة 28,09% ويخلف اختلافا كبيرا عن التّحصيل الدّراسي في نفس المادة بالنّسبة للتّلاميذ الّطين لم يلتحقوا بأيّ تحضير أو التحقوا كالرّوضة.

بالإضافة إنّ ارتفاع متوسّط المعدّل السّنوي لمادة اللّغة لثلاث سنوات (الأولى، الثّانية، الثّالثة) أكبر بنسبة 7,96% عند فئة المدارس القرآنيّة، على غرار أقرانهم الّذين لم يتابعوا أيّ تعليم أو استفادوا كالرّوضة، وهذا يدلّ على أنّ التّعليم التّحضيري القرآني يدرّب المتعلّم على مختلف الأنشطة (القراءة، الكتابة، الحساب...الخ). وأيضا ارتفاع متوسّط المعدّل السّنوي لمادة الرّياضيات لثلاث سنوات (الأولى، الثّانية، الثّالثة) أحسن بنسبة 8,30% وزيادة التّحصيل الدّراسي في مادة الرّياضيات عن أقرانهم الّذين لم يستفادوا من التّعليم التّحضيري، او استفادوا كالرّوضة. فالتّعليم القرآني يدرّب المتعلّم على مختلف الأنشطة والمهارات، والممارسة لاكتساب مارة الرّياضيات كالحساب وبعض الأشكال الهندسيّة.

وفي الأخير نرى أنّ المدرسة القرآنية تعمل على تدريب قوى المتعلّمين العقليّة وتطوير إدراكهم وانتباههم وتفكيرهم. ويساعد هذا التّدريب التّلاميذ في تعرّفهم على مختلف المفاهيم الرّياضية في إثراء رصيدهم اللّغوي. وأنّ التّلاميذ يختلفون فيما بينهم في مستوى تحصيلهم الدّراسي وقدراتهم العقليّة والجسمانية، التّي تتيح لهم التميّز في دراستهم والحصول على

درجات أعلى بالمقارنة مع أقرانهم داخل الغرف الصفيّة، وذلك بسبب الفروق الفردية المتباينة بين التّلاميذ.

من خلال ما قلناه يحتم علينا القول بأنّ فرضيتنا قد تحقّقت إلى حدّ كبير لاعتبارات موضوعيّة سبق ذكرها.

وعموما فإن موضوعنا يكتسي طابعا مهمّا والدّراسة هذه، والنتائج التّي توصّلت إليها خاصّة بمجتمع البحث، ولا يمكن تعميمها على كل المجتمع، إلاّ أنّ هذه النتائج تبقى ذات أهميّة باعتبار أنّ الموضوع مهم ويحتاج إلى دراسات أعمق.

خاتمـــة

خاتمة:

تجدر الإشارة في آخر مرحلة من هذه الدّراسة إلى أنّه من الصعوبة حصر موضوع التّربية التّحضيرية للتّعليم القرآني وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي من كل الجوانب، نظرًا لاتساعه وشساعته، فهو موضوع متشابك ومتداخل، وليس من السّهل التّعرض إليه بصفة شاملة مدقّقة. إذ مهما كانت النّتائج المتحصّل عليها في هذا الموضوع فهي تحتاج إلى المزيد من التأكّد والتّصحيح.

إنّ المدرسة القرآنية وخاصّة الأقسام التّابعة للمساجد التي تهتّم خاصّة بالمرحلة التّحضيرية، فضاء طموح قد حقّق نتائج مقاربة لنتائج الفضاءات التّحضيرية المختصّة، ويضل مستوى أطفاله أحسن بكثير من مستوى الأطفال الذّين لم يتلقوا أيّ تربيّة تحضيريّة، فالمدارس القرآنيّة كإطار تنظيمي بيداغوجي تحضيري، هو جهاز يعمل على تحضير الطّفل للمرحلة اللاّحقة، لكن نجاعته وفعاليّته تختلف باختلاف الإمكانيات، مستويات المعلّمين، وانضباط الأولياء.

إنّ التّعليم الأولى هو مرحلة ذات أثر بالغ على مستقبل الأطفال، وهي حلقة وصل بين الأسرة من جهة وبين المدرسة الابتدائيّة من جهة أخرى، وتشكّل هذه المرحلة القاعدة الأساسيّة للمرحلة الابتدائيّة، ولذا فإنّ التّعليم القرآني يعمل مع تقوية وتنمية الملكات العقليّة واللّغوية التّي تعتبر الأهم في التحاق المتعلّم بالمدرسة، لأنّ هاته الملكات من شانها أن تزيد من مستوى تحصيله الدّراسي، كما يعمل التّعليم القرآني على إعداده من النّاحية القيمية الخلقيّة.

ودراستنا هذه أكّدت أنّ لمرحلة المدرسة القرآنية دور مهم في تهيئة الطّفل للمدرسة حيث يساهم التّعليم القرآني في إثراء الرّصيد اللّغوي من خلال البرامج والأنشطة المنّوعة التّي تقدّمها بالرّغم من اختلاف الإمكانيات، بالإضافة إلى تنمية مهاراته المعرفية سواء من خلال الاستماع، الانتباه، الكتابة، القراءة، الحساب. لذا التّعليم في الصغر كالنّقش على الحجر، أي أنّ الطّفل الذّي يتربّى على لغة القرآن فإنّ لسانه يستقيم ونطقه يكون صحيح، وبالتّالي يتعلّم كل يوم كلمات جديدة تزوّد رصيده وتنميه.

خاتمة:

وأخيرًا يمكننا القول أنّ للتّعليم التّحضيري دور في تهيئة الطّفل للمدرسة وذلك من خلال الأثر الإيجابي المتمثّل في تنمية معارفهم ومدركاتهم العلميّة والمعرفيّة وكذا التربويّة وكذلك توليد الرّغبى في استقبل المعلومات قبل الدّخول للمدرسة الابتدائيّة وبمختلف الطّرق. لهذا فهي مرحلة مهمّة وضرورية، لما لها من وظائف وأدوار إيجابية سواء المهارات المقدّمة من طرف المعلّم أو البرامج المعتمد عليها في منهاج التّعليم التّحضيري، ليعود بذلك بالنّفع على الطفل وعلى المجتمع.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة نقدم بعض التوصيات من أهمها:

– إعداد برنامج وفق الاتجاهات الحديثة التي تقضي بالتكامل بين المواد المعرفية عامة والأنشطة اللغوية خاصة، مع العناية بنشاط اللغة خاصة.

– إيجاد قاعدة مشتركة بين مرحلتي التعليم التحضيري والتعليم الابتدائي خاصة السنة الأولى وبرنامج مؤسس مترابط.

– تكوين القائمين على العملية التحضيرية استنادا على برنامج تكويني يتناسب والمنهاج.

– العمل على تشجيع وتحفيز المتعلمين للالتحاق بحلقات تحفيظ القرآن الكريم من قبل المعلمين وأولياء الأمور.

قائمة المصادر والمراجع

أولا – المصادر والمراجع باللغة العربية:

- **القرآن الكريم**، سورة **الجن**، الآية 28.
- **ابن منظور**، **لسان العرب**، ج15، دار صادر للطّباعة والنّشر، بيروت.

I. المراجع:

أ. الكتب:

1- **أنجرس** (موريس)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة كمال صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

2- **أنسي** (القاسم محمد أحمد)، **اللغة والتواصل لدى الطفل**، مركز الإسكندرية، القاهرة، 2002

3- **أحمد** (منير فتح الله) و(آخرون)، **دراسات في علم النّفس**، ترجمة: محمد مصطفى زيدان، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1968.

4- **التل** (سعيد) و(آخرون)، **المرجع في مبادئ التّربية**، دار الشروق، عمان، ب ط، 1993.

5- **إبراهيم** (محمود وحيد)، **التّعلم أسسه نظرياته وتطبيقاته**، مصر، ب ط، 1976.

6- **إبراهيم** (مجدي عزيز)، **الأصول التربوية لعملية التدريس**، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، ط3، 2000.

7- **إسماعيل** (عبد القادر) ، **أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي**، دار اليازوري، عمان، ب ط، 2011.

8- **ابن خبي** (عثمان)، **الخصائص**، ج3، تحقيق محمد علي النجار، باب القول على اللّغة، دار الهدى للطّباعة والنّشر، بيروت، ب.ت.

9- **أبو العينين** (علي حسن)، **أصول الفكر التّربوي الحديث بين الاتّجاه الإسلامي والاتّجاه التّغريبي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ب. ت.

10- **أبو الحسن** (فؤاد منال)، **الرّسوم المتحرّكة في التّلفزيون وعلاقتها بالجوانب المعرفيّة للطّفل**، دار النّشر للجامعات، مصر، ط1، 1998.

11- **أبو القاسم** (سعد الله)، **تاريخ الجزائر الثّقافي**، دار العرب الإسلامي، بيروت، ط1، ج1، 1998.

12- **أبو عميرة** (محبات)، **الإبداع في الرّياضيات**، القاهرة، ب ط، 2002.
13- **الأبريشي** (محمد عطية)، **الاتّجاهات الحديثة في التّربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.
14- **البجة** (حسن عبد الفتّاح)، **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، العين، ط2، 2005.
15- **الجولاني** (فادية عمر)، **دراسات حول الأسرة العربيّة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1995.
16- **الديلمي** (طه علي حسن)، سعاد (عبد الكريم الوائلي)، **الطّرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ب. ب، ط1، 2003.
17- **الأهواني** (فؤاد أحمد)، **التّربية في الإسلام**، دار المعارف، القاهرة، ب. ت.
18- **الأشول** (عز الدين عادل)، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الأنجلو المصرية، 1999.
19- **الهويدي** (زيد)، **أساليب وإستراتيجيات تدريس الرياضيات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ب ط، 2006.
20- **الهادي** (عفيفي)، **تخطيط الجدول المدرسي**، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1996.
21- **الهندي** (صالح دياب)، **صورة الطّفولة في التّربية الإسلاميّة**، دار الفكر للنشر، عمان، ط1، 1990.
22- **الأزرق** (صالح عبد الرحمان)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، بيروت، دار الفكر العربي، ط1، 2000.
23- **الأزرق** (أحمد)، **الكتاتيب القرآنيّة في الجزائر ودورها في المحافظة على وحدة الأمّة وأصالتها**، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2002.
24- **الحسن** (محمد إحسان)، **علم الاجتماع الدّيني**، دار وائل للنشر، ط1، 2005.
25- **الحنفي** (عبد المنعم)، **موسوعة علم والتّحليل النّفسي**، دار العودة، مصر، ط2، 1987.
26- **الحمادي** (يوسف)، **أساليب تدريس التّربية الإسلاميّة**، المريخ، الرياض، 1978.
27- **الحمامي** (محمد)، **فلسفة اللّعب**، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، ط1، 1999.
28- **الحيلة** (محمد محمود)، **تكنولوجيّة التّعليم بين النّظرية والتّطبيق**، دار العلم، بيروت، ط2، 2000.

29- **الطالب** (عبد الرحمان)، **الكتاتيب القرآنية بندرومة 1900–1977**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، لبنان، ط1، 1992.
30- **الطاهر** (سعد الله)، **علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتّحصيل الدّراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب. ط، 1991.
31- **الطاهر** (زكريا محمد) و(آخرون)، **مبادئ القياس والتّقويم في التّربية**، دار العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2002.
32- **الطّيب** (محمد عبد الطّاهر)، **الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة**، مراجعة عزيز حنّا داود، منشأة المعارف، الإسكندرية، ب.ت.
33- **اللقاني** (حسين أحمد)، **تقويم مناهج التّعليم**، عالم الكتب، ب. ب، ط1، 1995.
34- **المعن** (عمر خليل)، **مناهج البحث في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر، عمان، ط2، 2004.
35- **الميلي** (مبارك بن محمد)، **تاريخ الجزائر في القديم والحديث**، الشركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1976.
36- **النجيحي** (لبيب محمد)، **الأسس الاجتماعية للتربية**، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، ط4، 1971.
37- **السيّد** (علي شتا)، **علم الاجتماع اللّغوي**، مركز الإسكندرية للكتاب، 1998.
38- ــــــــــــ، **علم الاجتماع**، المكتبة المصرية، الإسكندرية، ب. ط، 2001.
39- **السيد** (عبد العزيز)، **مقدمة من التقرير النهائي لمؤتمر إعداد المعلم العربي**، كلية التربية، دمشق، ب. س.
40- **السيوطي** (عبد الرحمن)، **الاجتهاد**، تحقيق ودراسة: فؤاد عبد المنعم، مؤسّسة شباب الجامعة.
41- **السلخي**(محمود جمال)، **التّحصيل الدّراسي ونمذجة العوامل المؤثّرة به**، عمان، 2013.
42- **السفاسقة** (محمد إبراهيم)، **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2003.
43- **العوالمة** (حابس)، **مهارات تعليم القراءة والكتابة**، دار وائل، الأردن، ط1، 2001.

44- **العروي** (مصطفى)، **فقط تربيّة الأبناء**، دار الإمام مالك، الجزائر، ط1، 2001.
45- **القوصي** (عبد العزيز) و(آخرون)، **المعلّم لتعليم القراءة والكتابة**، مطبعة مذكور، القاهرة، 1959.
46- **الصراف** (قاسم علي)، **القياس والتّقويم في التّربية**، دار الكتاب الحديث، الأردن، ب.ط، 2001.
47- **الصواني** (صالح ابن أحمد)، **الإسلام ومرحلة الطفولة**، وزارة الثّقافة والتراث، عمان، ط1، 2004.
48- **القضاة** (محمد فرحان)، **الترتوري** (محمد عوض)، **تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة**، دار الحامد، الأردن، ط1، 2006.
49- **القاضي** (يوسف مصطفى)، **الإرشاد النّفسي والتّوجيه التّربوي**، دار المرّيخ، الرياض، ب ط، 1981.
50- **القاسم** (محمد أحمد)، **اللغة والتواصل لدى الطفل**، مركز الإسكندرية، القاهرة، 2002.
51- **الرسيوني** (أحمد)، **باروت** (جمال محمد)، **الاجتهاد النّص، الواقع، المصلحة**، دار الفكر، دمشق، 2000.
52- **الرشدان** (عبد الله)، **علم الاجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، فلسطين، 1999.
53- **الشتاوي** (عبد العزيز)، و **الأحمر** (محمد عادل)، **خطة تربية الطّفل في السّنوات الست الأولى**، المنظمة العربية للتربيّة والثّقافة والعلوم، تونس، 1983.
54- **الشنطي** (محمد صالح)، **المهارات اللّغوية، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها**، دار الأندلس، ب ت.
55- **الخراشي** (صلاح)، **أثر التّفاعل بين المستوى التّحصيلي وبعض المتغيّرات على تحصيل التّلاميذ**، دار الثّقافة، مصر، ب ط، 1995.
56- **الخولي** (سناء)، **الأسرة والحياة العائليّة**، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ب.ط، 1984.
57- **الخويمكي** (زين كامل)، **المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم**، ب. ب، 2008.
58- **الخولي** (أنور أمين)، **أصول التربية البدنية والرياضية**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2001.

59-**الخولي** (محمد علي)، **الاختبارات اللّغوية**، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2001.

60-**الغريب** (رمزية)، **التّعلم دراسة نفسيّة وتوجيهيّة تربويّة**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط3، 1976.

61-**الضبع** (يوسف ثناء)، **تعلم المفاهيم اللّغوية والدّينية لدى الأطفال**، دار الفكر العربي، ب. ب، ط1، 2001.

62-**بافوزي** (حسين أحمد)، **أثر القرآن الكريم في اللغة العربية**، دار المعارف، مصر، د.ط، دراسة استقرائية تحليلية، لهجات العرب في القرآن الكريم، د.س.

63-**بدوي** (سعد رمضان)،**أساسيات الرياضيات الحديثة**، دار الفكر،2004.

64-**بدران** (شبلي)، **الاتّجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة**، الدار المصرية، القاهرة، ط1، 2000.

65-**بدير** (كريمات)، **إستراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004.

66-**بدير** (كريمان) وصادق (إيملي)، **تنمية المهارات اللّغوية للطّفل**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000.

67- **بوفلجة** (غياث)، **التّربية المتفتّحة**، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الكتاب الثّالث، ط1، 2003.

68-ـــــــــــــــ، **التّربية ومتطلّباتها**، د.ج، الجزائر، 1993.

69-**بودخيلي** (محمد مولاي)، **نطق التّحفيز المختلفة وعلاقتها بالتّحصيل**، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ب ط.

70-**بوثروب** (تسولارد)، **حاضر العالم الإسلاميّ**، نقله عجاج نويهض، دار الفكر، بيروت، المجلّد الأول، ج1، ط4، 1973.

71-**بوتفنوشت** (مصطفى)، **العائلة الجزائرية**، ترجمة دمري أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

72-**بحوش** (عمار)، **الذنيبات** (محمد)، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، د.م.ج، الجزائر، ط3، 2001.

73-**بيومي** (محمد أحمد)، **علم الاجتماع الدّيني**، دار المعرفة الجامعية، 1996.
74-**برديس** (عقيل إكرام)، **رياض الأطفال واقعها ومشكلاتها**، المملكة العربية السعودية، 1982.
75-ـــــــــــــــ، **اللّغة والتواصل لدى الطّفل**، مركز الإسكندرية، القاهرة، ب. ط، 2002.
76-**برنار** (سبرنق)، **إشكاليّة الكتب المدرسيّة**، دراسة حول وظائف الكتاب المدرسي، ت: الحواس مسعودي، دار الآفاق، الجزائر، ب ط، 1998.
77-**برتراند** (رسل)، **أصول الرّياضيات**، مترجم الأهواني أحمد، دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ب ط، 1965.
78-**بن مرسلي** (أحمد)، **مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال**، د.م.ج، الجزائر، ط3، 2007.
79-**بن معجب** (محمد الحامد)، **التّحصيل الدّراسي**، دار الحولتية للتّربية، السّعودية، ب ط، ب س.
80-**بن سليمان**(الهوجل إبراهيم) ، تقويم تعلم حفظ القرآن وتعليمه في حلقات جمعيات حفظ القرآن الكريم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرّياض.
81-**جغلول** (عبد القادر)، **المرأة الجزائرية**، دار الحداثة للطباعة، بيروت، 1983.
82-**جبران** (مسعود)، **الرّائد في المعجم اللّغوي الأوحد والأسهل**، دار العلم، بيروت، ب.ط، 2001.
83- **وليم** (عبيد)، **تعليم الرّياضيات لجميع الأطفال**، عمان، ب ط، 2004.
84-**وطفة** (علي)، **علم الاجتماع التّربوي**، منشورات جامعة دمشق، ب ط، 1992.
85-**ويح** (محمد عبد الرّزاق إبراهيم) و(آخرون)، **ثقافة الطّفل**، دار الفكر، الأردن، ط1، 2004.
86-**ولد خليفة** (محمد العربي)، **المهام الحضاريّة للمدرسة والجامعة الجزائريّة**، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 1989.
87-ـــــــــــــــــــ، **روح التّربية والتّعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
88-**زيدان** (محمد مصطفة)، **دراسة سيكولوجيّة تربويّة لتلميذ التّعليم العّام**، دار الشروق، بيروت، ب ط، 2008.

89-**زايد** (مصطفى)، **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر 1962-1980**، د.م.ج، الجزائر.

90-**زيتون** (حسين حسن)، **مهارات التّدريس**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2001.

91-**زرواتي** (رشيد)، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2007.

92-**زعيمي** (مراد)، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعية باجي مختار، عنابة، ب ط، 2002.

93-**زيدان** (ناصر)، **سيكولوجية المدرّس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب.ط، 2007.

94-**حمدان** (محمد زياد)،**تطوير المنهج مع إستراتيجيات تدريسه ومواده التّربوية المساعدة**، دار التّربية الحديثة، الأردن، 1985.

95-ـــــــــــــــ، **تعديل سلوك التّلميذ والأطفال اليافعين في الأردن**، دار الزّينة الحديثة، عمان، ط1، 2000.

96-**حيدر** (فؤاد)، **التّخطيط التّربوي والمدرسي (حاجات الطّفل العربيّ)**، دار الفكر العربيّ، بيروت، ط1، 1991.

97-**حسن** (ريان فكري)، **التّدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، وتطبيقاته**، عامل الكتب، القاهرة، ط4، 1999.

98-**حلّوش** (عبد القادر)، **سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر**، دار الأمّة، الجزائر، ط1، 1999.

99-**حامل** (عبد الرحمن عبد السلام)، **أساسيّات المناهج التّعليمية وأساليب تطويرها**، دار المناهج، ط1، 2000.

100- **حوامدة** (علي باسم)، **تربيّة الأطفال في الإسلام**، دار جرير للنّشر والتّوزيع، ط1، 2005.

101- **حساني** (أحمد)، **دراسات في اللّسانيات التطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب ط، 2000.

102- **حولة** (محمد)، **الأرطوفونيا أم اضطرابات اللّغة والكلام والصوت**، دار هومة، الجزائر، ط2، 2008.

103- **حامد** (خالد)، **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جدور للنشر، الجزائر، ط1، 2008.

104- **حسن** (عثمان ملأ)، **الطفولة في الإسلام مكانتها وأسس تربية الطفل**، دار المريخ، الرياض، ب. ت.

105- **طه** (فرح عبد القادر)، **علم النّفس وقضايا العصر**، دار المعارف، مصر، ط3، 1982.

106- **كرم الدين** (ليلى)، **اللّغة عند الطفل تطوّرها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها**، مكتبة أولاد عثمان، القاهرة، 1993.

107- **كامل** (أبو زينة فريد)، **الرّياضيات مناهجها وأصول تدريسها**، دار الفرقان، عمان، ط2، 1997.

108- **محمود** (ياقوت سليمان)، **فقه اللّغة وعلم اللّغة**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1994.

109- **محمود** (رجب إبراهيم)، **القدرات العقلية**، دار المعارف، القاهر، ط2، 1979.

110- ـــــــــــــــ، **المرجع في تدريس اللّغة العربيّة**، مركز الكتابة والنّشر مطابع آمون، القاهرة، 2005.

111- **محمود** (سوق أحمد)، **الاتّجاهات الحديثة في تدريس الرّياضيات**، الرّياض، ط3، 1997.

112- **معتوق** (جمال)، **صفحات مشرقة من الفكر التّربوي عند المسلمين**، الكتاب الأوّل، الطبعة الأولى، 1425هـ/2004م.

113- **محسن** (سهيلة)، **القنلاوي** (كاظم)، **المدخل إلى التّدريس**، دار الشروق، ط1، 2003.

114- ـــــــــــــــ، **المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل**، دار الشروق، بيروت، ط1، 2004.

115- **مدكور** (علي أحمد)، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت، ط2، 1991.

116- **مصطفى** (فهيم)، **القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائيّة**، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط2، 1998.

117- ــــــــــــــ، **مهارات القراءة قياس وتقويم**، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط1، 1999.

118- **محمد** (رجب فضل الله)، **الاتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس العربيّة**، عالم الكتب، 1988. .

119- **مرسي** (محمد منير)، **المدرسة والتّمدرس**، عالم الكتب، القاهرة، 1988

120- **مني** (محمود عبد الحليم) و**كامل** (سهير أحمد)، **أسس البحث العلمي في المجالات النّفسية والاجتماعيّة والتّربوية**، مركز الإسكندرية، مصر، ب ط، 2002.

121- **محسن** (مصطفى)، **التربية وتحولات عصر العولمة**، مداخل للنقد والإشراف، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2005.

122- **محفوظ** (نبيل)، **ميشيل** (دبابنة)، **سيكولوجيّة الطّفل**، دار المستقبل للنّشر والتّوزيع، الأردن، ب.ط، 1984.

123- **مكرم** (سالم عبد العال)، **الفكر الإسلامي بين العقل والوحي وأثره في مستقبل الإسلام**، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1992.

124- **موريس** (روبرت)، **دراسات في تعليم الرّياضيات**، إعداد معلّم المرحلة الابتدائيّة لتعليم الرّياضيات، ترجمة عبد الفتاح الشرقاوي، مكتب التّربية العربي لدول الخليج، ب ط، 1987.

125- **نجم الدين** (علي مروان)، **النموّ اللّغوي وتطويره**، مكتبة العلاج، ب.ب، ط1، 2005.

126- **نازلي** (صالح)وآخرون، **مهنة التّعليم**، دار الشعب، القاهرة، 1988.

127- **ناشف** (هدى محمود)، برامج رياض الأطفال، دار الفكر، الأردن، ط1، ب.س، ص266.

128- **سوهيلا** (أحمد)، و(آخرون)، **التّجربة في تعليم مهارة القراءة في كليّة الدّراسات الإسلامية**، جامعة ماليزيا، 2011.
129- **سيرجيو** (سبيني)، **التربية اللغوية للطفل**، ترجمة فوزي عيسى وحسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 1991.
130- **سلطان** (بن عبد الله)، **المدرسة في تحقيق أهداف المنهج الدولي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2000.
131- **سلامة** (علي حسن)، **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005.
132- **سلوي** (مبيضين)، **تعليم القراءة والكتابة للأطفال**، دار الفكر للطّباعة، الأردن، ط1، 2003.
133- **سيد** (الخير الله)، **بحوث نفسيّة وتربويّة**، دار النّهضة العربيّة، لبنان، ب ط، 1990.
134- **سليمان** (عدلي)، **الوظيفة الاجتماعيّة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996.
135- **سمارة** (عزيز) وآخرون، **سيكولوجيّة الطّفولة**، دار الفكر، ب.ب، ط2، 1999.
136- **سليمان** (كامل)، **العبد الله** (علي)، **التّربية أصولها، طرقها وسائلها**، منشورات مجلة الثّقافة، بيروت، ب ط، 1965.
137- **سالم** (محمد)، **منهجية البحث العلمي**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ب. ط، 2004.
138- **سويد** (محمد نور عبد الحفيظ)، **منهج التّربية النّبوية**، تقديم محمد فوزي فيض الله وآخرون، دار ابن كثير الأولى، بيروت، الطّبعة الخامسة، 1416هـ/1995م.
139- **سليمان** (نايف) و(آخرون)، **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2001.
140- **عشوي** (مصطفى)، **المدرسة الجزائريّة إلى أين**، دار الأمّة، الجزائر، 1991.
141- **عامر** (مصباح)، **علم الاجتماع الرواد والنظريات**، دار الأمة للطباعة والنشر، الجزائر، 2005.
142- **عدس** (محمد عبد الرحيم)، **المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال**، دار الفكر للطّباعة، عمان، ط1، 1992.

143- ـــــــــــــــــــــ، **مدخل إلى رياض الأطفال**، دار الفكر، الأردن، ط2، 2005.

144- **عدس** (محمد عبد الرّحيم)، **عدنان** (مصلح عارف)، **رياض الأطفال**، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، 1999.

145- **عيسى** (فوزي)، و **حسن** (عبد الفتاح)، **التّربية اللّغوية للطّفل**، ت. بيير جيوسبيني، دار الفلك العربي، القاهرة، 1991.

146- **عبد الفتاح** (كاميليا)، **التربية اللغوية للطفل**، دار الفكر العربي، مصر، 1991.

147- **عبد الرحمن** (عبد الله محمد)، **علم الاجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، ب. ط، 1996.

148- **عابد**(رسمي علي)، **ضعف التّحصيل الدّراسي**، دار جرير، عمان، 2008.

149- **عبد العزيز** (صالح) **وعبد العزيز** (عبد المجيد)، **التّربية وطرق التّدريس**، دار المعارف، القاهرة، ط7، ج1، 1963.

150- **عبد الباري** (حسين)، **تسوية العقل العربي وهموم التّربية اللّغوية**، المكتب العربيّ الحديث، الإسكندرية، 1999.

151- **فاضلي** (إدريس)، **الوجيز في المنهجية والبحث العلمي**، د.م.ج، الجزائر، 2008.

152- **صاموئيل** (مغاربوس)، **الصّحة النّفسية والعمل المدرسي**، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ط2، 1984.

153- **صفية** (عبد الرحمان)، **التّربية الحركيّة والموسيقيّة**، وزارة التّربية والتّعليم الجزائريّة، ط1، 1989.

154- **صلاح** (أحمد مراد) **وسليمان** (أمين)، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية**، دار الكتاب الحديث، الأردن، ب ط، 2002.

155-**صلاح الدين** (محمود علام)، **القياس النّفسي والتّربوي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.

156-ـــــــــــــ، **علاقة القدرة على التّفكير الإبداعي بالتّحصيل الدّراسي**، الدّيوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، ب ط، 1991.

157- **صالح** (عبد الغني محمد)، **تربيّة الأولاد وبرّ الوالدين وصلة الرّحم**، مكتبة دار العربيّة للكتاب، ج6، ط1، 1998.

158- **صالح** (محمد)، **حسين** (موسى)، **الاجتهاد في الشّريعة الإسلاميّة**، دار طلاس، دمشق، ط1، 1989.

159- **صلاح الدين** (محمود علام)، **القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسية**، دار المسيرة للنّشر، الأردن، ط1، 2007.

160- **قطامي** (يوسف)، **نموّ الطّفل المعرفي اللّغوي**، الأهلية للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2000.

161- **رشدي** (طعيمة أحمد)، **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة.

162- ـــــــــــــــ ، **الأسس العامّة لمنهاج تعليم اللّغة العربيّة إعدادها، تطويرها، تقويمها**، دار الفكر العربي، ط2، 1998.

163- –**ريشي** (روبرت)، **التخطيط للتّدريس**، تر: محمد أمين المغتمي وآخرون، دار المريخ، الرياض، ب. ط، 1967.

164- **روبرت** (مورسي)، **تدريس العلوم الأساسيّة الرّياضيات**، مكتبة التّربية العربي لدول الخليج، الرياض، ب ط، 1987

165- **شحاتة** (حسن)، **قراءة الأطفال**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1996.

166- ـــــــــــــ، **المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق**، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط1.

167- **شلتوت** (محمد)، **الإسلام عقيدة، وشريعة**، دار الشروق، ط 16، 1992.

168- تيرنر، **النمو اللغوي بين النظرية والتطبيق**، ترجمة عادل عبد الله، الدار الشرقية، القاهرة، 1992.

169- **تازورتي** (حفيظة)، **اكتساب اللّغة العربية عند الطّفل الجزائري**، دار القصبة، الجزائر، 2003.

170- **تركي** (رابح)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب ط، 1990.

171- **خالد** (شنتوت أحمد)، **تربية البنات في البيت المسلم**، المطبعة العربية، غرداية، ط2، 1995.

172- **خوجة** (خير الدين)، **فضل القرآن الكريم وأثره في حفظ اللغة العربية وإثرائها**، جامعة قطر، ب ط، 2012.

173- **خليل** (حلمي)، **العربيّة والعلم للغة البنيوي**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1996.

174- **خليفة** (محمد عبد اللّطيف)، **الدّافعية للإنجاز**، دار غريب، القاهرة، مصر، ب ط، 2000.

175- **خضر** (علي)، **سيكولوجية المعلم**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1980.

176- **خلف** (مصطفى عبد الجواد)، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، دار المسيرة، عمان، ط2، 2011.

ب.المعاجم والقواميس:

1- **الباشا** (الكافي محمد)، **معجم عربي حديث**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، لبنان، ط1، 1992.

2- **اللقاني** (أحمد) و **الجمل** (علي)، **معجّم المصطلحات التّربوية المعروفة في المناهج وطرق التّدريس**، عالم الكتب، مصر، ب ط، 1996.

3- **الفرابي** (عبد اللّطيف)، **الخضر** (عبد العزيز)، و(آخرون)، **معجم علوم التّربية مصطلحات البيداغوجية والديتك**، دار الكتاب الوطني، مكناس، ب س.

4- **الغرابي** (عبد اللطيف) و(آخرون)، **معجم التّربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، دار الخطابي، المغرب، ط1، 1994.

5- **دينكين** (ميتشيل)، **معجم علم الاجتماع**، تر: إحسان محمد حسن، دار الطليعة، بيروت، ب. ط، 1986.

6- **فليه** (فاروق عبده)، **عبد الفتاح** (أحمد)، **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**، دار الوفاء دنيا الطباعة، الإسكندرية، ب. ط، 2004.

7- **غيث** (محمد عاطف)، **قاموس علم الاجتماع**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ب. ط، 1979.

ج. الرسائل والأطروحات:

1- **الشراري** (العنود بنت صبيح الهملان)، "أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف"، **رسالة ماجستير**، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، 2008.

2- **العريفي** (يوسف عبد الله)، "أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط"، **رسالة ماجستير**، جامعة الملك سعود، 1411هـ.

3- **بسعي** (رشيد)، الممارسات والإستراتيجيات التربوية للأسرة في الجزائر، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، جامعة الجزائر 2، 2014.

4- **بلعيد** (وسيلة)، التّربية الإسلاميّة بتونس من القرن الثّالث الهجري إلى القرن الثّامن، **رسالة دكتوراه دولة**، قسم الفلسفة، جامعة الجزائر، الجزائر، 1974.

5- **بوعيشة** (نورة)، الممارسات التّدريبية للمعلّمين في ضوء مقاربات التّدريس بالكفاءات، **رسالة ماجستير**، قسم علم النفس وعلوم التّربية، ورقلة، 2008.

6- **بوعامر** (أحمد زين الدين)، قلق الرياضيات لدى الجامعيين، **دكتوراه دولة في العلوم الحية**، جامعة قسنطينة.

7- **بورغدة** (عائشة)، المدرسة الجزائرية والإستراتيجيات الأسرية، **أطروحة دكتوراه دولة** في علم الاجتماع التربية، جامعة الجزائر، 2007-2008.

8- **بن سليمان** (بن عابد البلوي عبد الله)، أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس وحدة الإحصاء على التّحصيل الدّراسي لمادة الرّياضيات، **رسالة ماجستير**، كلية التّربية، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعودية.

9- **بن سيف** (عماد)، "علاقة التحاق الطالب بحلقة تحفيظ القرآن الكريم ببعض المتغيرات التربوية، **رسالة ماجستير**، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1428–1429هـ

10- **يخلف** (رفيقة)، "دور المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي"، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر 2، 2011–2012.

11- **لونيس** (سعيدة)، اتجاهات معلّمي المرحلة الابتدائية الطّور I وII نحو مهنة التعليم، **رسالة ماجستير**، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2004.

12- **مزيود** (أحمد)، "أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي"، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، 2008–2009.

13- **مشدود** (علي عبد الله)، العلاقة بين اتقان تلاوة القرآن الكريم ومستوى أوّل مهارات القراءة الجهرية، **رسالة ماجستير**، جامعة صنعاء، اليمن، 2008.

14- **ناصر** (أماني محمد)، التّكيف المدرسي عند المتأخّرين والمتفوّقين في مادّة اللّغة الفرنسية وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كليّة التّربية، جامعة دمشق، سوريا، 2005.

15- **سوفي** (نعيمة)، الإستراتيجيّات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصّف ودورها في تنمية القدرة على التّحكم في حلّ المشكلات لدى تلاميذ الطّور المتوسّط، **رسالة ماجستير**، علم النّفس المدرسي، 2010–2011.

16- **عبد الرب البني** (صابر عبد المنعم)، "تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 1414هـ.

17- **عيسو** (عقيلة)، "أثر الكتاتيب القرآنية والروضة على نم الذكاء عند أطفال ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير** في علم النفس، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، 2001–2002.

18- **عطاء الله** (مسعودة)، "علاقة المدارس القرآنية ورياض الأطفال بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير** في علم النفس، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، 2000–2001.

19- **شاطر** (محسن)، أثر استخدام التّغذية على التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم، **رسالة ماجستير**، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2005.

20- **غاوي** (جمال)، تكوين المعلّمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التّكوين عن بعد، **أطروحة دكتوراه**، قسم علم النّفس وعلوم التّربية والأرطوفونيا، 2007–2008.

د. الدوريات والمجلات:

1- **الفريح** (أحمد بن عبد الله)، التنشئة القرآنية وأثرها على الفرد، "**مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها**"، ج19، ع41، 1428هـ.

2- **المغامسي** (سعد بن فالح)، **دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بالمدينة المنوّرة**، اللقاء السّنوي الثّالث 20–1411/12/22هـ، الجمعيّة السّعودية للعلوم التّربوية والنّفسية، جامعة الملك سعود.

3- المعهد الوطني، **النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004.

4- الوزارة المنتدبة المكلفة بالأسرة وقضايا المرأة، **نحو إستراتيجية وطنية للطفولة**، الجزائر، جانفي 2007.

5- **جابر** (نصر الدين)، رحيمة بن إسماعيل، **جودة التّعلم داخل المنظومة التّربوية في ظلّ معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته**، منشورات مخبر المسألة التّربوية في الجزائر في ظل التّحديات الرّاهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد 5، 2009،

6- **إبراهيم** (عبد القادر)، الصورة الثّابتة في التدريس، **مجلّة المعلم الجديد**، المجلد 1، بغداد، 1988.

7- **المعلم**، مجلة ثقافية تربويّة مستقلّة، العدد 8، 2001.

8- **الحزمي** (مطلق طابق)، العلاقة بين البرمجة والتّحصيل الدّراسي في الرّياضيات للطّلبة الموهوبين، "**المجلّة التّربوية**"، المجلّد 9، الكويت، 1995.
9- **السويدي** (وضحى علي)، "العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتاب لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع ابتدائي"، **مجلة التربية**، العدد 111، اللجنة الوطنية العصرية للتربية والثقافة والعلوم، 1994.
10- **المعهد التّربوي**، طريقة فن تعليم التّعبير والمحادثة لأطفال السّنة الأولى من التّعليم الأساسي، **كتاب المعلّم**، المعهد الوطني التّربوي، 1992–1993.
11- **بن داود** (بن جدّو)، "الزّوايا القرآنيّة"، **مجلّة المسجد**، العدد الرّابع، السنّة الأولى، رمضان 1424هـ / نوفمبر 2003.
12- **هانم** (ياركندي حامد)، **الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصّف الرّابع الابتدائي بمكة المكرّمة**، اللّقاء السّنوي 1411هـ، الجمعيّة السّعودية للعلوم التّربوية والنّفسية، جامعة الملك سعود.
13- **هليلات** (مصطفى قسيم) و(آخرون)، العلاقة بين أنماط التّنشئة الأسريّة والاضطرابات الانفعاليّة لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي للذّكور، **مجلة اتّحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النفس**، كليّة التربية، جامعة دمشق، المجلد السادس، العدد الأول، 2008.
14- **معتوق** (أحمد محمد)، الحصيلة اللّغوية أهميّتها مصادرها ووسائل تنميتها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، **كتب شهرية ثقافية**، العدد 212، الكويت.
15- **مساك** (أمينة)، الإصلاح التّربوي والتّجديد البيداغوجي في الجزائر، **منشورات مخبر المسألة التّربوية في الجزائر، في ظل التّحديات الرّاهنة**، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد 5، 2009.
16- **معهد** التكوين سعيدة **التّعليم التّحضيري وآثاره على المسار المدرسي للطّفل**، مديرو المدارس الابتدائية.
17- **مناع** (نور الدين) وآخرون، "تعليمية مادة الرياضيات"، **مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، ورقلة، العدد 27، 2016.

18-**سحوان** (عطاء الله)، التفوق الدراسي في منظور السوسيولوجية، **دفاتر علم الاجتماع**، العدد 11، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 2، جوان 2014.خلية الاتّصال والإعلام "**مجلّة تربويّة شاملة**"، فوانيس، باتنة، العدد 2، فيفري 1996.

19-**سورطي** (يزيد عيسى)، المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، **المجلة العربية للتربية**، العدد الثاني، 17 ديسمبر 1997.

20-**عبد الرحيم** (ليندة)، "الطفل بين الأسرة والمدرسة"، **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة سيدي بلعباس، العدد السادس، 2007–2008.

هـ. الجرائد والمراسيم:

1- **الجريدة الرّسمية** للجمهوريّة الجزائريّة، السّنة الواحدة والثلاثون، العدد 82. **المرسوم التّنفيذي رقم 432.94**، الموافق لـ 10 ديسمبر سنة 1994، 6 رجب عام 1415.

2- **الجريدة الرسمية** للجمهورية الجزائرية، **مرسوم نفيذي رقم 08–315** المؤرخ في 11 شوال عام 1429هـ الموافق 11 أكتوبر سنة 2008م، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، العدد 59.

3- **الجريدة الرسمية** للجمهورية الجزائرية، **المرسوم التّنفيذي رقم 08**، المؤرّخ في 22 جمادى الثانية 1407هـ، الموافق لـ 21 فيفري 1987.

4- وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية رقم 08–315**، مؤرخ في 11 أكتوبر 2008.

5- وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية** ج ½، عدد خاص ديسمبر 2005.

6- **وزارة التربية الوطنية**، النشرة الرسمية، العدد 552، جويلية 2012.

7- وزارة التربية والتعليم، **الرياضيات**، 2014.

و. المواقع الالكترونية:

1- العبادي عبد الله ، **نحو إعادة التّفكير في مفهوم الأسرة والتّربية**،
http://www.jadal.org/news.php.go=fulnewsetnewsid=587, 17.02.2008.
http://www.alfegh.com/montda/topic/6552.

ز. المقابلات:

1- **شهادة أ.ب،** مقابلة مع مدير مدرسة مالك بن رابية بباب الواد، يوم 2014/5/21 على الساعة العاشرة ونصف صباحًا.

2- **شهادة ح.ل،** مقابلة مع معلمة ذو صنف 11، بمدرسة الإقبال بحسين داي، يوم 2014/05/11، على الساعة الحادية عشر صباحًا.

3- **شهادة س م،** مقابلة مع معلمة بمدرسة مدوني رشيد 1 بباش جراح، يوم 2014/05/12 على الساعة العاشرة.

4- **شهادة م. ق،** مقابلة معلمة مدرسة عمر لاغا، بمقاطعة بوزريعة يوم 2014/05/15، على الساعة الثانية ونصف زوالا.

5- **شهادة م.ق،** مقابلة مع مدير مدرسة عمر لاغا بمقاطعة بوزريعة، يوم 2014/5/5، على الساعة الثانية زوالاً.

6- **شهادة ن.ح،** مقابلة مع معلمة مدرسة مالك بن رابية بباب الواد، يوم 2014/05/21، على الساعة الحادية عشر صباحا.

7- **شهادة ن.ح،** مقابلة مع معلمة بمدرسة مالك بن رابية بباب الواد، يوم 2014/05/21، على الساعة العاشرة صباحًا.

ثانيا – المراجع باللغة الأجنبية:

أ. الكتب:

1- **Bouzida** (Abderrahmane), **L'idéologie de l'instituteur**, Edition S.N.E.D, Alger, 1976.

2- **Benghabrit** (Nouria Remaoun), **Le préscolaire en Algérie : Etat des lieux et perspectives**, éditions CRASC, Oran, Algérie, 2005.

3- **Bennoune** (Mahfoud), **Education Culture et Développement en Algérie**, Marinoor, ENAG, 1ère Ed, Alger, 2000.

4- **C** (Fitouri), **Bilinguisme Biculturalisme, et éducation**, Delachaux et Niestlet, 1983.

5- **Chalabi** (El-Hadi), **Islam et Etat en Algérie : dans les textes officiels 1962-2002**, Instances Editions, Lyon, 2005.

6- **Chomsky** (Noam), **Aspect de la théorie syntaxique**, trad. Jean-Claude Milner, Le Seuil, Paris, 1991.

7- **De Grève**(M)et Passel, F, **Enseignement des langues et informations culturelles**, Call, Langage.

8- **Dabène** (Louise), **Repères Sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**, Hachette, 1994.

9- **Elites et Questions identitaires : Réflexions**, Edition Casbah, Alger, 1997.

10- **Fanny** (Colona), **Les versets de l'invincibilité permanence et changer**.

11- **Ghettas** (Cherifa), L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, **Thèse de Doctorat**, Université Stendhal Grenoble, Paris, 1995.

12- **Hamess** (J.F), et Blanc L, **Bilingualité et bilinguisme**, Eds, P. Madog, 1983.

13- **Jean** (petit), **De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langages maternels**, ed. Slaktise, Paris, Genèse, 1985.

14- **J.** (Capelle), **L'école de demain reste à faire**, P.U.F, Paris, 1966.

15- **Jean** (Manuel) , De Quiroz, **L'école et ses sociologies**, édition Nathan, Paris, 1995.

16- L'école en débat, **Réflexion**, édition Casbah, Alger, 1998**M** (Postic), **Observation et formation des enseignants**, P.U.F, Paris, 3ed, 1990.

17- **M** (Berrol), G (Tallandier), **Précis de gestion des ressources humaines**, Ed. Presse universitaire de Grenoble, France, 1995.

18- **Mackey** (W.F), **Bilinguisme et contact des langues**, Klincksiech, Paris, 1976.

19- **Moscovici, Psychologie Sociale**, P.U.F, Paris, France, 1984

20- **Pernard** (Claude Jean), « L'enseignement Islamique Afrique Noir », **Cahier d'études africaines**, N°169-170, 2003.

21- **P** (Oleron), **L'enfant et l'acquisition du langage**, PUF, Paris, 1979

22- **Rambo**(Kamel), **L'Algérie et sa jeunesse**, édition L'Harmattan, Paris, 1995.

23- **R.** (Titone), **Le bilinguisme précoce**, Trad. Par G. Soto, Eds Charles Dessart, 1972.

24- **Rondal**, (J.A), et al, **Problèmes de psycholinguistiques**, Eds, P. Mardaya, 1983.

25- **Rogiers** (Xavier), **François** (Marie Gérard), **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**.

26- **Skinner** (B.F.), **Pour une science du comportement : Le behaviorisme**, Salachaux Niestlé, Paris, 1979.

ب. المجلات:

1- Chami (Tahar), La formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation**, Revue Savoirs psychologiques**, édition du Laboratoire Education – Formation – Travail, Université d'Alger, N°1, 2007-2008.

2-**Sanankoua** (Dirah Binatou), « Les écoles coraniques au Mali : problèmes actuels **», Revue Canadienne des Etudes Africaines**, Vol. 19, n°02, 1985.

ج. الرسائل الجامعية:

1- **Aissata** (Ganda), **Enfant dans les écoles coraniques**, Etude de Caritas Développement Niger, Mai 2007 Jeuda-118-étude-talibe-niger-pdf. www.eja.enda.sn/doc%20.pdf/jeuda.
2- **De Lavergne** (Nicolas), « **Les écoles coraniques en Egypte XIXe et XXe siècles**, **Thèse**, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2001-2005, www.cedej.org.eg.
3- **Moussa** (Fatima), Les représentations de la crèche chez les mères travailleuses en Algérie, **Thèse Doctorat de 3ème cycle**, Paris, Institut de Psychologie, 1986.

د. الجرائد:

1- **Bouariche** (Nadia), « L'enseignement coranique sort des mains aventureuses », **Journal El Watan**, 11 Avril 2007.
2- **Belabes** (Salah Eddine), « Enseignement dans les écoles coraniques », **Journal El Watan**, 7 Mars 2005.

هـ. المواقع الالكترونية:

1- **Belabes** (C), **«L'école Coranique La Religion Aux Comores »**, www.comores-online.com. Mise à jour 28.08.2005.
2- **Hamadache** (Ali), **L'Ecole Coranique d'Hier à Aujourd'hui**, www.ahama.freesurf.fr/Coraniq.htm.
3- **Ruchdée** (Salam), **L'Ecole Coranique**, PDF, www.coranix.org/106bis/ecole-coranique.htm.

الملاحـــق

ملحق رقم (01): استمارة استبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2- أبو قاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم: علم الاجتماع والديموغرافيا

أطروحة الدكتوراه تحت عنوان " **التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لمهارتي اللغة والرياضيات للتلاميذ الطور الابتدائي.**

استبيان موجّه إلى أولياء أطفال المدرسة"

إن الاستبيان (الأسئلة) الذي بين أيديكم هو جزء من الدراسة أقوم بها لمعرفة العلاقة بين الدراسة في إحدى هذه المؤسسات التحضيرية (روضة، مدرسة قرآنية) والذين لم يلتحقوا بها وبين التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية. والأسئلة التي في الاستبيان هي وسيلة لمعرفة بعض المعلومات المتعلقة بالحياة الأسرية للتلميذات والتلاميذ وستساعدنا إنشاء الله في تحقيق نتائج هذه الدراسة، طريقة الإجابة وضع علامة (X) في المربع الذي أمام الإجابة وكتابة المعلومات المطلوبة في الفراغات المخصصة بها .

المرجو هو أن تتكرموا مشكورين بإجابة الأسئلة بكل دقة وأن تعيدوها مغلقة مع طفلكم في اليوم التالي، علما بأنه لن يطلع عليها أحد غير الباحثة كما أن أسماء التلاميذ لن تذكر في الدراسة نفسها ولكم خالص امتناني وشكري.

الباحثة

I. معلومات خاصة بالتلميذ

1- اسم ولقب الطفل (المتعلم): .....

2- اسم المدرسة / المقاطعة الإدارية: .....

3- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

4- السّن: .....

5- السّنة الدّراسية والقسم: .....

6- هل التحق بالتعليم التحضيري؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم: ماهي المؤسسة؟ روضة ☐ مدرسة قرآنية ☐

7- كم يبعد المنزل عن الروضة؟ .....

8- ماهي مدة الدراسة في الروضة؟

- أقل من سنة ☐
- سنة واحدة ☐
- من سنة إلى سنة ونصف ☐
- من سنة ونصف إلى سنتين ☐

9- كم يبعد المنزل عن المدرسة القرآنية؟ .....

10- ماهي مدة الدراسة في المدرسة القرآنية؟

- أقل من سنة ☐
- سنة واحدة ☐
- من سنة إلى سنة ونصف ☐
- من سنة ونصف إلى سنتين ☐

11- لماذا التحق ابنكم أو ابنتكم بهذه المؤسسة؟

- عمل الأم ☐
- المسافة ملائمة لأجل تحضيره للمدرسة ☐

- انخفاض التكاليف ☐
- لتنشئة ابنكم تنشئة دينية ☐
- عدم توفر البيت على الدعائم التربوية ☐

12- استخدام اليد: اليسرى ☐ اليمنى ☐

13- عدم الإصابة بأي إعاقة حركية أو بصرية أو سمعية: نعم ☐ لا ☐

II. بيانات عن الحالة الثقافية والاجتماعية للأسرة (الآباء):

14- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

15- سن: الأب ☐ الأم ☐

16- مهنة: الأب ☐ الأم ☐

- في حالة لا يعمل من ينوب عنه؟ .....
- في حالة لا تعمل من ينوب عنها؟ .....

17- المستوى التّعليمي بالنسبة للأب: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ دراسات عليا ☐

- آخر: .....

18- المستوى التعليمي بالنسبة للأم: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ دراسات عليا ☐

آخر: .....

19- الأصل الجغرافي:

- الأب: ريفي ☐ حضري ☐ شبه حضري ☐
- الأم: ريفي ☐ حضري ☐ شبه حضري ☐

20- الحالة المدنية للأبوين:

- الأب: متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل ☐ معيد الزواج ☐
- الأم: متزوجة ☐ مطلقة ☐ أرملة ☐ معيدة الزواج ☐

III. بيانات عن الوضعية المادية والاجتماعية والاقتصادية للأسرة

21- عدد أفراد الأسرة: .....

22- عدد الأفراد الذين يسكنون معكم (من غير الأبناء): .....

23- عدد الأبناء: .....

24- عدد المتمدرسين: .....

25- عدد الذين توقفوا عن الدراسة: .....

26- نوع السّكن: سكن مستقل ☐ مع العائلة ☐ فيلا ☐ شقة في عمارة ☐

سكن تقليدي حوش ☐ سكن قصدري ☐ نوع آخر حددها: .....

27- ما نوع الحي الذي تقطنه: حي شعبي ☐ حي قصديري ☐ حي راقي ☐

28- حدد وضعيتك المادية: عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

IV. بيانات عن الوضعية الثقافية والجو التربوي في الأسرة وعلاقة التلميذ بالمؤسسة التحضيرية الوضعية الثقافية والجو التربوي:

29- اللغة المستعملة في الوسط العائلي:

اللغة العربية ☐ العامية ☐ الأمازيغية ☐ الفرنسية ☐

30- هل تتوفر لديكم مكتبة في البيت؟ نعم ☐ لا ☐

31- في حالة توفرها ماهي أنواع الكتب الموجودة بها؟

هل كتب علمية ☐ أدبية ☐ ثقافية ☐ قصص أطفال ☐ قواميس دينية ☒

آخر حددها: .....

32- ماهي أنواع الكتب التي يطالعها الطفل في البيت؟ هل هي كتب ☐

قصص أطفال ☐ كتب تربوية ☐ قصص الأنبياء ☐ كتب حيوانات ☐

آخر حددها: .....

33- هل تطالعان في أوقات الفراغ؟

الأب: نعم ☐ لا ☐

الأم: نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم هل تطالعان بشكل: دائم ☐ أحيانا ☐ بالمناسبات ☐

34- ماذا تطالعان؟

الأب: الجرائد ☐ المجلات ☐ الكتب ☐

الأم: الجرائد ☐ المجلات ☐ الكتب ☐

35- ماهي المواضيع التي تعالجها هذه المطالعات؟

الأب: تربوية ☐ سياسية ☐ علمية ☐ تاريخية ☐ ثقافية ☐ دينية ☐ شعر ☐ رياضة ☐

الأم: تربوية ☐ سياسية ☐ علمية ☐ تاريخية ☐ ثقافية ☐ دينية ☐ شعر ☐ رياضة ☐

36- ماهي اللّغة التي تطالعان بها؟

بالنسبة للأب: عربية ☐ فرنسية ☐ اللغتين معا ☐

بالنسبة للأم: عربية ☐ فرنسية ☐ اللغتين معا ☐

37- هل تقومان بقراءة القرآن الكريم داخل البيت؟

الأب: دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

الأم: دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

38- هل هناك تفاعل بين الآباء والأبناء؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم هل يظهر هذا التفاعل على شكل؟ حوار عائلي ☐ مناقشة الدروس ☐ غير ذلك حددها:.....

- **علاقة التلميذ بالمؤسسة التحضيرية:**
- **في حالة دخوله للمدرسة القرآنية**

39- سبب إدخال ابنك أو ابنتك إلى المدرسة القرآنية بهدف؟

- تعلم الطفل النطق السليم للغة العربية ☐

- تحضير الطفل للمدرسة الابتدائية ☐
- الخدمة المجانية للمدرسة القرآنية ☐
- تأثير المحيط (في التوجه نحو المدرسة القرآنية) ☐
- تعليم المبادئ الإسلامية وحفظ القرآن ☐
- تعوّد الأسرة الجزائرية بإدخال الأبناء للمدرسة القرآنية ☐
- التحاق أحد الأولياء في الصغر بالمدرسة القرآنية لتعويده على جو المدرسة ونظام القسم ☐

40- هل هناك أسباب أخرى دفعتك لإدخال ابنك إلى المدرسة القرآنية؟ نعم ☐ لا ☐

41- ماذا تعلم ابنك في المدرسة القرآنية؟

- حفظ القرآنية فقط والسور ☐
- تعلّم السور والأدعية والحروف العربية ☐
- الصفات الحميدة كالصدق والنظافة ☐
- تعلّم كتابة الارقام وتمييز الألوان والرسم ☐

أخرى حدّدها: .....

42- ما رأيك في البرنامج المقدم في المدرسة القرآنية؟

- مساير لقدرات الطفل العقلية ☐
- جيّد من حيث المضمون ☐
- غير متوازن من حيث المضمون ☐
- لا بأس من حيث مضمونه ☐
- يحتاج إلى توجيه المختصين في التربية ☐
- ردئ وفقير من حيث المحتوى يحتاج إلى أنشطة أخرى ☐

43- لماذا تفضل المدرسة القرآنية عن روضة الأطفال؟

- السبب مادي ☐
- قرب المسافة بين المنزل والمدرسة القرآنية ☐

- حفظ القرآن الكريم وتنشئته تنشئة دينية ☐

آخر حدده واذكره: .....

44- هل استوعب ابنك برنامج المدرسة القرآنية سابقا؟ نعم ☐ لا ☐

45- ماهي المواد التي نجح فيها واستوعبها مع ذكر معدل كل مادة إن أمكن؟

- التربية الإسلامية ☐ الكتابة ☐ الحساب ☐ اللّغة ☐ الأناشيد ☐ القراءة ☐

ما هو المعدل السنوي المتحصل عليه في آخر السنة الدراسية؟ .....

- **في حالة دخوله الروضة**

46- هل يعود توجيه ابنكم إلى هذه المؤسسة التحضيرية:

- اقتناعكم بالبرنامج ☐
- توفيرها على الدعائم التربوية الترفيهية ☐
- إعطائه ثقافة معينة ☐
- التحضير المدرسي ☐

غير ذلك حددها: .....

47- ما هي الطرق التي تغلب على هذه المؤسسة (الروضة):

- طريقة تعليم مبادئ القراءة والكتابة ☐
- طريقة تربوية ترفيهية (لعب، اندماج مع الجماعة) ☐

أخرى أذكرها: .....

48- ماذا تعلم ابنك في الروضة؟

- اللغات الأجنبية والموسيقى ☐
- السور والأدعية والحروف العربية ☐
- الصفات الحميدة كالصدق والنظافة ☐
- كتابة الأرقام وتمييز الألوان والرسم ☐

49- هل استوعب ابنك برنامج الروضة سابقا؟ نعم ☐ لا ☐

- **في حالة بقائه في البيت:**

50- ما هي أسباب عدم التحاق ابنك بالمؤسسة التحضيرية هل هي؟

غلاء تكاليف الدراسة ☐ عدم عمل الأم ☐ بعد المسافة آخر ☐

51- هل كان الطفل يتلقى تعليما منتظما قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية؟ أي هل كانت أسرتكم تقضي وقتا معيّنا في تدريس طفلكم القراءة والكتابة والحساب قبل التحاقه بالمدرسة القرآنية؟ نعم ☐ لا ☐

52- هل قام أحد أفراد العائلة بتعليم الطفل الحروف والكتابة والقراءة قبل دخوله إلى المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم فمن هو: الأب ☐ الأم ☐ الأب والأم معا ☐ أحد الإخوة ☐ مدرس خصوصي ☐

53- ماهي النشاطات التي كان يقوم بها الطفل في البيت؟

رسم ☐ خط ☐ تلوين ☐ قراءة ☐ عجينة ☐

54- هل مستوى فهمه للبرامج الناطقة باللغة العربية؟ منعدم ☐ متوسط ☐ جيد ☐

55- هل سهل عليه الأمر في اندماج و استوعاب برنامج المدرسة حاليا؟ نعم ☐ لا ☐

56- ماهي المواد الدراسية التي أثبت فيها قدراته واجتهد فيها: التربية اللغوية ☐

التربية الرياضية ☐ المفاهيم العلمية ☐ التربية الإسلامية ☐ رسم ☐

57- هل كانت له القدرة على استعمال اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

58- هل كانت له القدرة على النّطق الجيّد للحروف؟ نعم ☐ لا ☐

59- هل كانت له القدرة على تمييز الأشكال؟ نعم ☐ لا ☐

60- هل كانت له القدرة على المصطلحات الجديدة في التعبير؟ نعم ☐ لا ☐

61- ماهي نوع حصيلة النتائج المتحصّل عليها في المواد الدراسية في آخر السنة؟

ضعيفة ☐ متوسطة ☐ حسنة ☐ جيّدة ☐

62- هل يتقن ابنك اللغات الأجنبية؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم ماهي اللّغات الأجنبيّة التي يهتّم بها؟ اللغة الفرنسية ☐ اللغة الإنجليزية ☐

V. التحصيل الدراسي في نشاط اللغة العربية:

- **نشاط التعبير الشفهي:**

63- هل يفهم ابنك ما يسمع بصفة عامة؟ نعم ☐ لا ☐

64- هل يستخلص ابنك جملة من المعلومات ممّا يسمع؟ نعم ☐ لا ☐

65- هل يدرك التلميذ مقاصد المتحدّث؟ نعم ☐ لا ☐

66- هل يدافع ابنك عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين؟ نعم ☐ لا ☐

67- هل يستعمل ابنك التّراكيب في اللّغة الشّفوية؟ نعم ☐ لا ☐

68- هل لديه التعبير عن نفسه وغيره؟ نعم ☐ لا ☐

69- هل يراعي ابنك التّسلسل الزّمني في سرده للوقائع والأحداث؟ نعم ☐ لا ☐

- **نشاط القراءة**

70- هل يجد ابنك صعوبة في فهم ما يقرأ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم" ضع علامة أمام السّبب المناسب:

- صعوبة النّص المقروء ☐
- ضعف التّلميذ في التّحصيل السّابق ☐
- تخلّفه في الذّكاء ☐

71- هل يجد ابنك صعوبة في التّعرف على الكلمات المكتوبة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم" ضع علامة أمام السّبب المناسب:

- ضعف المتعلم في التحصيل السابق ☐
- ضعف الإبصار ☐
- رداءة الطّباعة ☐
- ضعف ذاكرة التّلميذ ☐

72- هل يقرأ ابنك بسرعة؟ نعم ☐ لا ☐

73- ما مدى سرعته: سريعة ☐ متوسّطة ☐ بطيئة ☐

- **نشاط الكتابة:**

74- هل يعتدل ابنك في جلوسه عند الكتابة والقراءة ؟ نعم ☐ لا ☐

75- هل يمسك ابنك القلم والسيالة والطبشور بشكل سليم؟ نعم ☐ لا ☐

76- هل يكتب ابنك من اليمين إلى اليسار؟ نعم ☐ لا ☐

77- هل ينقل الحروف و الأصوات نقلا سليما ؟ نعم ☐ لا ☐

78- هل ينقل ابنك الكلمات والجمل؟ نعم ☐ لا ☐

79- هل يقلد ابنك النموذج تقليدا جيدا ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـ "لا" ضع علامة أمام السبب المناسب:

- عدم نضج ابنك العضلي ☐
- عدم فهمه لفنيات النموذج ☐
- ضعف تدريسه السابق ☐

80- هل يستعمل ابنك علامات الوقف؟ نعم ☐ لا ☐

81- هل يهتم ابنك بنظافة كراس الخط؟ نعم ☐ لا ☐

82- أي الكتابين أسهل على ابنك؟

الكتابة في كراس مطبوع ☐ الكتابة في كراس عادي ☐

- **نشاط الرياضيات**
- **الأعداد والحساب**

83- هل يستطيع ابنك أن يعد؟ نعم ☐ لا ☐

84- هل يستطيع ابنك عدّ وتشكيل مجموعات؟ نعم ☐ لا ☐

85- هل يمكن ابنك أن يحدد موقع شيء في قائمة؟ نعم ☐ لا ☐

86- هل يعرف ابنك ممارسة مبادئ التعداد العشري؟ نعم ☐ لا ☐

87- هل يمكن ابنك أن يقارن ويرتب أعداد طبيعية؟ نعم ☐ لا ☐

88- هل يمكن ابنك إجراء عمليات حسابية باستعمال وسائل مختلفة مثل الآلة الحاسبة؟

نعم ☐ لا ☐

- **الفضاء والهندسة:**

89- هل يحدد موقعه وموقع شيء في الفضاء؟ نعم ☐ لا ☐

90- هل يلاحظ ابنك أشياء من الفضاء أو أشياء مستوية؟ نعم ☐ لا ☐

91- هل يحلل ابنك بعض المجسمات وبعض الأشكال المستوية؟ نعم ☐ لا ☐

92- هل يميز ابنك بين أشكال هندسية وبين الأشكال الأخرى؟ نعم ☐ لا ☐

93- هل ترى أن التحصيل الدراسي الجيّد عند تلاميذ السنة الأولى ابتدائي يرجع أساسا إلى طريقة شرح الأستاذ في المؤسسة التحضيرية سابقا؟ نعم ☐ لا ☐

إذا نعم كيف ذلك؟ .....

94- هل ترى أن ضعف أو نجاح التلميذ في المدرسة الابتدائية يرجع إلى ضعف التكوين في المرحلة التحضيرية ما قبل التمدرس؟ نعم ☐ لا ☐

إذا نعم كيف ذلك؟ .....

95- ماذا تقترح لتحسين مستوى التلاميذ في جميع المواد الدّراسية؟

.....

96- ما هو معدل مدتي اللغة العربية والرياضيات؟

.....

97- ما هو المعدّل السّنوي المتحصّل عليه في آخر السّنة الدّراسية؟

.....

الملحق رقم (02): استمــارة -2- خاصة بالأساتذة

زملائي الأساتذة، في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه حول موضوع علاقة المؤسسة التحضيرية بالتحصيل الدراسي أي أثر التعليم التحضيري القرآني على التحصيل الدراسي على مهارتي اللغة والرياضيات عند المتعلمين السنة الأولى الابتدائي، نتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من البنود، والهدف من ذلك هو التعرف على أسباب وعوامل نجاح التلاميذ في المواد اللغوية والغير اللغوية كالكتابة والرياضيات.

لذلك نرجو منكم الإجابة على الأسئلة الواردة في المقابلة بكل دقة لتساهموا بذلك في نجاح هذا البحث.

أولا – بيانات شخصية خاصّة بالمعلّم:

1- اسم المقاطعة الإدارية:

2- اسم المدرسة:

3- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

4- السن: .....

5- **الحالة العائلية:** أعزب ☐ متزوج ☐ مطلّق ☐ أرملة ☐

6- **المستوى التعليمي:** ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ آخر ☐

7- **شهادات أخرى:** .....

ثانيا – الحالة الاقتصادية والاجتماعية والتّربوية للمعلّم:

8- **مدة العمل في التدريس:** .....

9- **اللغة التي درست بها:** .....

10- **آخر شهادة تحصلت عليها:** .....

11- **وضعيتك كمعلّم:** مؤقت ☐ دائم ☐ مستخلف ☐

12- **سبب اختيار هذه المهنة:** .....

الالتحاق بهذه المهنة كان مجرد صدفة ☐

الميل إلى التعليم عموما ☐

الحاجة إلى العمل ☐

أخرى حدّدها: .....

13- هل يخضع المعلّم لمسابقة من أجل التوظيف في سلك التعليم؟ نعم ☐ لا ☐

14- هل تلقيتم تكوينا خاص للتدريس بالمدرسة الابتدائية؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم هل التكوين هو:

- تكوين ذاتي ☐
- تكوين داخل المؤسسة ☐
- تكوين خارج المؤسسة ☐

15- هل لديكم معلومات حول كيفية تدريس اللّغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك في كلتا الحالتين؟ .....

16- ماهي اللغة التي تستعملها مع الأطفال؟ اللغة العربية الفصحى ☐ الفرنسية ☐

الأمازيغية ☐ الدارجة (العامية) ☐ اللغتين معا ☐

17- هل يحرص المعلم على استعمال اللغة العربية الفصحى في القسم؟ نعم ☐ لا ☐

الملحق رقم (03): علاقة نوع المؤسسة بنوع السكن للأولياء.

نوع المؤسسة / نوع السكن	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
شقة عمارة	68 %56,20	31 %44,29	39 %56,52	138 %53,08
فيلا	42 %34,71	38 %54,28	12 %17,39	92 %35,38
سكن تقليدي (حوش)	11 %9,09	01 %1,43	18 %26,09	30 %11,54
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية المبحوثين يقيمون في شقة بعمارة بنسبة 53,08% في الاتجاه العام، تليها نسبة 35,38% من المبحوثين يقيمون في فيلا، وتقل النسبة 11,54% عند المبحوثين الذين يقيمون في سكن تقليدي.

الملحق رقم (04): علاقة المستوى التعليمي للأم بالنشاطات التي يقوم بها المتعلم في البيت.

المستوى التعليمي / النشاطات	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
رسم	04 %20	04 %20	05 %20,8	15 %20,3	36 %20,2	64 %20,25
خط	04 %20	04 %20	05 %20,8	15 %20,3	36 %20,2	64 %20,25
تلوين	04 %20	04 %20	05 %20,8	14 %18,9	36 %20,2	63 %19,94
قراءة	04 %20	04 %20	04 %16,7	15 %20,3	34 %19,1	61 %19,31
عجينة	04 %20	04 %20	05 %20,8	15 %20,3	36 %20,2	64 %20,25
المجموع	20 %100	20 %100	24 %100	74 %100	178 %100	316 %100

الملحق رقم (05): علاقة نوع المؤسسة بمكان الإقامة.

نوع المؤسسة / مكان الإقامة	المدرسة القرآنية	الروضة	ماكث بالبيت	المجموع
حي شعبي	64 %52,89	25 %35,71	42 %60,87	131 %50,33
حي قصديري	01 %0,83	–	04 %5,80	05 %1,92
حي راقي	56 %46,28	45 %64,29	23 %33,33	124 %47,69
المجموع	121 %100	70 %100	69 %100	260 %100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية المبحوثين ينتمون إلى الحي الشعبي بنسبة تقدر بـ 50,39% في الاتجاه العام، تليها نسبة 47,69% حي راقي، تليها نسبة 1,92% حي قصديري.

الملحق رقم (06): توزيع الفئات حسب الجنس والمقاطعة.

مؤسسة التنشئة الجنس / المدرسة المقاطعة		المدرسة القرآنية		الروضة		ماكث بالبيت		المجموع
		ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
مقاطعة باش جراح	مدوني رشيد	2	2	-	-	-	-	4
	مصطفى بن بولعيد	2	1	2	2	1	2	10
	جبل شيليا	-	4	-	-	-	2	6
المجموع الجزئي 1		**4**	**7**	**2**	**2**	**1**	**4**	**20**
مقاطعة الجزائر الوسطى	الأمومة	1	-	3	1	1	2	8
	حليمة السعدية	-	6	1	1	-	-	8
	ابن الوثيق	2	2	1	-	-	-	5
	ابن تومرت	-	1	-	-	4	3	8
المجموع الجزئي 2		**3**	**9**	**4**	**2**	**5**	**5**	**28**
حسين داي	الأزهر المختلطة	5	10	5	5	9	5	39
	محمد خميستي	2	1	1	1	4	4	13
	محمد عبده	2	1	-	2	1	1	7
	أسماء	-	2	5	1	1	1	10
	الإقبال	1	1	2	-	-	1	5
المجموع الجزئي 3		**10**	**15**	**13**	**9**	**15**	**12**	**74**
بوزريعة	ابن بطوطة	2	8	-	1	-	-	11
	عمر آغا	1	4	1	2	2	-	10
	حفصة أم المؤمنين	2	2	-	-	3	4	11
	ابن طولون	1	4	2	1	-	-	8
المجموع الجزئي 4		**7**	**20**	**5**	**6**	**5**	**4**	**47**
باب الواد	مالك بن رابية	3	5	2	1	-	-	11
	محمد بوضياف	2	3	2	2	2	1	12
	أبو ذي الغفاري	1	-	4	1	2	1	9
	أمينة	2	8	3	3	2	1	19
	ابن الجغير	3	1	-	-	-	-	4

	حمدي بن ناصر	3	5	-	1	-	-	9
ع ا ي:	رابح بيساس I	1	1	-	-	3	6	11
	رابح بيساس II	3	5	-	2	-	-	10
	كندي	-	-	2	3	-	-	5
المجموع الجزئي 5		**18**	**28**	**13**	**13**	**9**	**9**	**90**
المجموع		**42**	**79**	**38**	**32**	**35**	**34**	**260**
المجموع		**121**		**70**		**69**		**260**

الملحق رقم (07): علاقة الأقدمية برتبة المعلم.

الأقدمية / الرتبة	1 سنة – 5 سنوات	6 سنوات – 10 سنوات	11 سنة – 15 سنة	16 سنة – 20 سنة	20 سنة فأكثر	المجموع
معلم مساعد	–	–	1 %50	–	2 %16,67	3 %8,8
معلم المدرسة	–	–	–	2 %100	10 %83,33	12 %35,3
أستاذ المدرسة الابتدائي	13 %100	5 %100	–	–	–	18 %52,9
أستاذ مكون	–	–	1 %50	–	–	1 %3
المجموع	13 %100	5 %100	2 %100	2 %100	12 %100	34 %100

الملحق رقم (08): توزع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية والمستوى التعليمي.

الخبرة المهنية / المستوى التعليمي	1 سنة – 5 سنوات		6 سنوات – 10 سنوات		11 سنة – 15 سنة		16 – 20 سنة		21 فأكثر		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ابتدائي	–	–	–	–	1	%50	–	–	1	8,33	2	5,88
متوسط	–	–	–	–	–	–	–	–	1	8,33	1	2,94
ثانوي	–	–	–	–	–	–	2	100	10	83,33	12	35,29
جامعي	13	%100	5	%100	1	%50	–	–	–	–	19	55,88
المجموع	13	%100	5	%100	2	%100	2	%100	12	%100	34	%100

يتبيّن من خلال الجدول أن الاتجاه العام يميل إلى أنّ أغلب الأساتذة مستواهم التّعليمي جامعي وذلك بنسبة 55,88% مدعمة أكبر عند المعلمين ذو خبرة مهنية لا تتجاوز 5 سنوات تقدر بنسبة 100%، لتلي بعدها فئة المعلمين مستواهم التعليمي ثانوي وذلك بنسبة 35,29% مدعمة أكبر عند المعلمين الذين تفوق أقدميتهم 26 سنة فأكثر بنسبة 83,33%، مما يبيّن حاجاتهم إلى التّكوين أثناء الخدمة لنجد بعدها معلّمي ذوي المستوى الابتدائي وهي مقدّرة بـ 5,88% مدعمة من طرف فئة معلمي ذوي خبرة مهنية ما بين 11 سنة و15 سنة والفئة التي تفوق أقدميتهم 26 سنة بنسبة تقدر بـ 8,33%، لنصل في الأخير إلى المستوى المتوسط والتي تفوق أقدميتهم 26 سنة فأكثر بنسبة تقدّر بـ 2,94%، وذلك يعود للتوظيف المباشر الذي اعتمدته الدّولة الجزائريّة بعد الاستقلال للنهوض بالقطاع التّربوي، وضمان التعليم لكلّ من يحق له ذلك.

الملحق رقم (09): توزيع المعلمين وفق المقاطعة الإدارية.

المقاطعة الإدارية	التكرار	النسبة
المقاطعة الإدارية بوزريعة	07	%20,5
المقاطعة الإدارية باب الواد	12	%35,2
المقاطعة الإدارية باش جراح	03	%8,8
المقاطعة الإدارية الجزائر الوسطى	04	%12
المقاطعة الإدارية حسين داي	08	%23,5
المجموع	34	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أغلب المعلّمين من المقاطعة الإدارية لباب الواد بنسبة تقدّر بـ 35,2%، تليها فئة المعلمين من المقاطعة الإدارية لحسين داي بنسبة 23,5%، ثم مقاطعة بوزريعة بنسبة تقدّر بـ 20,5%، بينما نجد نسبة 12% عند معلّمين مقاطعة الجزائر الوسطى، وأخيرًا معلّمين مقاطعة باش جراح بنسبة قدّرت بـ 8,8%.

الملحق رقم (10): توزيع أفراد العينة حسب الجنس والسن.

الجنس / السن	المدرسة القرآنية	ماكث بالبيت	المجموع
26 سنة – 31 سنة	02 %66,66	04 %12,90	06 %14,7
32 سنة – 37 سنة	01 %33,33	04 %12,90	05 %14,7
38 سنة – 43 سنة	–	05 %16,12	05 %14,7
44 سنة فأكثر	–	18 %58,06	18 %52,9
المجموع	03 %100	31 %100	34 %100

يتبيّن من خلال الجدول أن الاتجاه العام يميل إلى أن أغلب الأساتذة يتراوح سنّهم أكثر من 44 سنة بنسبة قدّرت بـ 52,9% ومدعمة عند الإناث بنسبة 58,06%، تلي بعدها فئتي السن 32 سنة – 37 سنة و38 سنة – 43 سنة والتّي قدّرت نسبتهم بالتساوي بـ 14,7%، لنصل إلى فئة 26 سنة – 31 سنة والتّي قدّرت نسبتهم بـ 17,7%.