جامـــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــومالاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــــادة دكتوراه علومفي الأنثروبولوجـــيا

المدرسة الدكتورالية في الأنثروبولوجيا

# طقوس العبور والإنتقال.
# العلاقة بمؤسسات التكوين.

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

**الطالبة:** معروف أسمة

**تحت إشراف: أستاذة التعليم العالي ميموني معتصم بدرة**

## أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

| | | | |
|---|---|---|---|
| يعلاوي أحمد | أستاذ محاضر أ | جامعة وهران 2 | الرئيس |
| ميموني بدرة | أستاذة التعليم العالي | جامعة وهران 2 | المشرف |
| سعيدي محمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة تلمسان | المشرف المساعد |
| علاق كريمة | أستاذة التعليم العالي | جامعة مستغانم | المناقش |
| كبدانيخديجة | أستاذة التعليم العالي | جامعة وهران 2 | المناقش |
| قبليخضرة | أستاذة محاضرة أ | جامعة البليدة 2 | المناقش |
| صفاأمينة | أستاذة محاضرة أ | جامعة مستغانم | العضو المدعو |

السنـــــة: 2022/2021

**الإهداء**

أهدي هذا العمل إلى زوجي الذي ساعدني كثيرا لإنجاز هذا البحث

أولادي

إلى أبي

إلى أمي

إلى روح أختي الطاهرة

أخي بالمهجر ،أخواتي و بناتهم.

# كلمة شكر

أتقدم بأسمى معاني الشكر إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث العلمي.

وأول من تذكر في هذا الصدد أستاذة التعليم العالي معتصم-ميموني بدرة التي تشرّفت بإشرافها عليّ في هذه الدراسة ووقوفها معي منذ كانت فكرة حتى تم إعدادها.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذ التعليم العالي محمد سعيدي على مساعداته.

وإلى كل الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة.

أتشكر مديري المدارس و كل أولياء التلاميذ على المساعدات التي قدموها لي عند إجراء الدراسة الميدانية.

## عناصر البحث

الإهداء
الشكر
مقدمة عامة ..... 1

**الفصل التمهيدي**

1.المقدمة والإشكالية..... 5
2.الفرضيّات..... 8
3.أهداف الدراسة ..... 9
4.أسباب اختيار الموضوع..... 11
5.أهمّية الدراسة..... 11
6.صعوبات الدّراسة..... 12
7. الإجراءات المنهجية..... 12
8.المفاهيم الاصطلاحية ..... 16
ملخص الفصل..... 24

**الجانب النظري**

**الفصل الأول: المدرسة ونشأتها**

1.نبذة تاريخية..... 27
2.نشأة المدرسة..... 32
3.المدرسة الجزائرية..... 34
4.إصلاح المنظومة التربوية..... 40
5.النظام التربوي حاليا في الجزائر..... 41
ملخص الفصل..... 48

**الفصل الثاني: الطفولة ومراحل النمو**

1. الطفولة مفهوم عام..... 50
2. ثقافة الطّفل وأهميتها..... 52
3. النمو و مراحله..... 53
4. الطفولة المتوسطة..... 57

5.آراء الباحثين حول سن السادسة..... 63
ملخص الفصل..... 77

**الفصل الثالث: التنشئة الاجتماعية**

1. مفهوم التنشئة الاجتماعية. ..... 79
2. خصائص التنشئة الإجتماعية..... 81
3. أهداف التنشئة الاجتماعية..... 83
4. مؤسسات التنشئة الاجتماعية..... 84
5. سوسيولوجيا المدرسة..... 104
6. الاتجاهات النظرية السوسيولوجية للمدرسة..... 107
ملخص الفصل..... 114
ملخص الجانب النظري..... 115

**الجانب التطبيقي**

**الفصل الأول: التّحضير والتّجهيز**

1. الأدوات المستخدمة في البحث..... 118
2. الممارسات الملاحظة..... 125
3. على مستوى الأسرة: الطقوس، العادات والتقاليد..... 126
4. متطلبات الدخول المدرسي: المقتنيات والمشتريات..... 130
5. التّجهيز النفسي..... 134
6. فضاءات ما قبل التّمدرس والتّحضير للمدرسة..... 134
7. سن التّمدرس..... 139
8. تسجيل الطفل وإختيار المدرسة خاصّة أو عامّة..... 142
9. تمثّلات أولياء التلاميذ ومواقفهم إتّجاه المدرسة..... 145
ملخص الفصل..... 148

**الفصل الثّاني: الالتحاق بالمدرسة**

1. الالتحاق بالمدرسة بين الماضي والحاضر ..... 150
2. الطّفل والمدرسة ..... 152
3. الالتحاق الأول بالمدرسة..... 155
4. الطّفل والمعلّم ..... 159
5. إيقاع المدرسة والإيقاعات الفردية والجماعيّة..... 162

6. ظاهرة مرافقة واصطحاب الأولياء لأبنائهم إلى المدرسة..... 164
ملخص الفصل..... 166

**الفصل الثّالث: أهمّ النّتائج، تفسيرها وتحليلها**

1. مناقشة الفرضيّات..... 168
2. الطّفل والتحاقه بالمدرسة العبور والانتقال..... 169
3. على مستوى الأسرة ..... 169
4. أهمّية الطّفل وتمحور الأسرة حوله..... 171
5. الالتحاق بالمدرسة الممارسات والتّغيرات الاجتماعية..... 172
ملخص الفصل..... 178
الخاتمة..... 179
المراجع..... 182
الملاحق..... 193

## فهرس الجداول

الجدول 1: تطور أعداد التلاميذ المسجلين في المدرسة الأساسية للأطوار الثلاث 1994/2000..... 46
مخطط 2 يوضح العوامل المؤثرة في عملية النمو..... 54
الجدول 3: موازنة بين التّربية المنزلية والتّربية المدرسية..... 104
جدول 4: يمثّل عدد المقابلات التي أجريت..... 119
الجدول5: معلومات تخصّ أسرة الطفل..... 119
الجدول 6: معلومات تخصّ الطّفل..... 122

# مقدمة عامة

## مقدّمة عامّة:

لقد استحوذت المدرسة على اهتمام كثير من الباحثين حتى أنها أصبحت تشكل أحد الموضوعات المميزة للدراسات العلمية في شتى مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية، وبخاصة مجال علم النفس علم الاجتماع، الأنتروبولوجيا.

أما فيما يخص حال الدراسات والبحوث المحلية في هذا المجال، فقد قامت الباحثة مرابط إيمان[1] بحوصلة بحث وثائقي، شمل مجمل الدراسات التي تناولت موضوع المدرسة والمتواجدة على مستوى المركز الوطني للبحث في الأنتروبولوجيا الإجتماعية والثقافية، وقد صنفتها إلى ثلاثة أصناف وهي محاولات، دراسات نظرية وأخرى ميدانية.

فلاحظت أن أغلب تلك الدراسات النظرية والمحاولات، تناولت هذا الموضوع في الإطار الماكروسوسيولوجي بمقاربة فلسفية نظرية من خلال الإهتمام بالفعل وإرجاعه إلى نموذج مثالي موجود مسبقا في ذهن الباحث، ما أثر على توجه هذه الدراسات فأصبح هدفها أخلاقي إصلاحي سياسي أكثر منه علمي على حد قول الباحثة، ولهذه الدراسات إهتمام واسع بالمواضيع الظرفية والتي تمثل نقطة صراع داخل المجتمع، مواضيع الهوية والمرجعية الوطنية، اللغة، التعريب، الإصلاحات التربوية، المشاكل النفسية للتلميذ، فلسفة التعلم، سياسة التعليم والتنمية، وغيرها.

أما عن الدراسات الميدانية المجراة من طرف باحثي علم الاجتماع وعلم النفس، فإنها تركز حسب الباحثة على مواضيع متعلقة بالميكانيزمات المتحكمة في الفشل والرسوب المدرسي، التكوين والوظيفة والمشاكل التي يعاني منها النظام التربوي.

وذلك لمسناه في دراستنا هذه أثناء بحثنا عن الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع، فمعظمها تتشابه في المضمون والهدف، انصبت كلها في مواضيع معينة وهي نفسها التي ذكرتها الباحثة مرابط إيمان .

[1] مرابط إيمان، حوصلة بحث وثائقي حول المدرسة الجزائرية: الدراسات الموجودة بمركز البحث في الأنتروبولوجية الاجتماعية والثقافية، في مجلة إنسانيات، **المدرسة: مقاربات متعددة**، العدد77- 80، 1998، ص6 .

يتميز بحثنا هذا عن غيره من الدراسات السابقة، إذ أننا سنتناول موضوع المدرسة من زاوية جديدة مغايرة وذلك بدراسة حدث التحاق الطفل بفضاء المدرسة. سنحاول أن نعرض المناخ العام الذي يتم فيه ونتطرق إلى أهم التمثلات، التصورات والممارسات التي ترافقه، آخذين بعين الاعتبار التغير الذي يشهده المجتمع الجزائري.

قد يبدو للوهلة الأولى أن دراسة الدخول المدرسي للطفل موضوع عادي وبديهي Banal et ordinaire، ولكن هذا بالضبط ما تتطلبه الدراسات الانتروبولوجية intérroger le banal et l'ordinaire حسب مارتين سيقلان Martine Segalen[1].

ولقد اقتضت معالجة موضوعنا تقسيم البحث إلى جانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي، مع إدراج مدخل يتمثل في فصل تمهيدي، احتوى على إشكالية الدراسة فرضياتها أهدافها، أهميتها وأسباب اختيار الموضوع، المفاهيم الأساسية ذات العلاقة بموضوع البحث وكذا الإجراءات المنهجية المعتمدة لإعداده.

أمّا الجانب النظري فقد احتوى على ثلاثة فصول في الفصل الأول تحت عنوان المدرسة ونشأتها قدمنا فيه نبذة تاريخية عن المدرسة وكيفية نشأتها و إلى أهم المتغيرات الاجتماعية التي ساهمت في بروزها كمؤسسة في الدول الأوروبية، ثم تطرقنا الى تاريخ المدرسة في الجزائر بصفة خاصة، فتعرضنا إلى النظام التربوي الجزائري بفتراته المختلفة وأهم الإصلاحات التي عرفها.

أمّا الفصل الثاني خصص لمفهوم الطفولة وأهم مراحل النمو، ركزّنا الاهتمام على مرحلة الطفولة المتوسطة وهي مرحلة التحاق الطّفل بالمدرسة، و عرضنا فيه أهمّ خصائص سن السادسة عند مختلف الباحثيين.

وتعرضنا في الفصل الأخير إلى ماهية التنشئة الاجتماعية، خصائصها، أهدافها، و إلى أهم المؤسسات التي تتولى هذه العملية، ركزنا الاهتمام على المدرسة ودورها في عملية التطبيع الاجتماعي.

الجانب التطبيقي وجاء فيه ثلاثة فصول:

[1] Martine Segalen, **Sociologie de la famille**, Armand colin, 4eme édition, Paris, 1996, P100.

الفصل الأول: حول أهم التحضيرات والتجهيزات الخاصة بهذا الحدث من عادات وتقاليد إلى شراء للملابس، انشغالات فيمّا يخصّ سن التمدرس واختيار المدرسة التي سيسجّل بها الطّفل إمّا خاصة أو عامة، كما عرضنا أهم مواقف الأولياء واتّجاهاتهم اتّجاه المدرسة بصفة عامّة.

الفصل الثاني: حول لحظة التحاق الطّفل بالمدرسة تعرضنا فيه إلى نظرة الطّفل للمدرسة وموقفه من اليوم الأول بها، وتطرقنا إلى أهم الظواهر التي يفرزها هذا الحدث كالتغير والتحول في الإيقاعات الفردية والجماعية، وانتشار ظاهرة اصطحاب الأولياء لأبنائهم من وإلى المدرسة.

الفصل الثالث: تضمن تحليل للفرضيات ومناقشة لأهم النتائج تفسيرها وتحليلها وأعقب ذلك الخاتمة مع إدراج قائمة المراجع والملاحق.

# الفصل التمهيدي

1. المقدّمة والإشكالية.
2. الفرضيات.
3. أهداف الدّراسة.
4. أسباب اختيار الموضوع.
5. أهمية الدّراسة.
6. صعوبات الدّراسة.
7. الاجراءات المنهجية.
8. المفاهيم الاصطلاحية.

## 1. المقدمة والإشكالية:

لقد حضي موضوع المدرسة باهتمام العديد من العلماء في شتّى الميادين والتّخصصات العلمية، علم النفس، علم الاجتماع، علم التّربية، الإقتصاد، الديموغرافيا والأنثروبولوجيا.

ويتّفق المختصين والمهتميين بموضوع المدرسة من مختلف هذه المجالات، على أنها مؤسسة أو وكالة جدّ مهمّة من وكالات أو مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية، بل وعلى تزايد وتعاظم دورها في المجتمعات الحديثة نظرا للتّغيرات التي عرفتها هذه الأخيرة، فمع تعقّد المجتمعات والتّنظيمات المجتمعية، تجلّت أهمّية المعلومة والمعرفة، التربية والتّعليم وأضحت المدرسة هي الأداة الرّسمية للتّربية. وهذا على عكس "المجتمعات البدائية، التي كانت فيها التربية تتم بطريقة غير رسمية في سياق الحياة وعن طريق المحاكاة، وكان فيها تقسيم العمل يقوم على أساس مجموعة من المعايير كالجنس الطّبقة والعمر، أما المعايير الأخرى، كدرجة التّعليم والشّهادة والخبرة، الكفاءة والتّدريب، تكاد تكون ناذره في أغلب تلك الأشكال البسيطة البدائية"[1].

وتعدّ المدرسة ثاني مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية، فالطّفل يأتي إليها بعد أن ساهمت الأسرة، باعتبارها أولى هذه الهيئات، في تشكيل ملامح شخصيته وفقا لمعايير معيّنة، وقيم واتّجاهات خاصّة، ليأتي دور المدرسة، فتحدث تغيّر كبير في حياته، وفق نظام خاص، طريقة تعامل ونمط حياة مختلف، فالمدرسة" مكان غريب ومختلف على الطفل، فضاء جديد مليء بالأوامر والنواهي والواجبات المدرسية، وبالأشخاص والغرباء الذين لم يتعود عليهم ولم يألفهم من قبل. "يصبح الطفل التلميذ في موقف جديد، ويتطلّب هذا أن يتعرّف على فضاء جديد وشخصيات متعدّدة".

قد أطلق بعض العلماء على مرحلة "الدّخول إلى المدرسة، "الفطام العاطفي الثّاني"، وهناك من شبّهها بالميلاد الثّاني، فالميلاد الأول هو الميلاد الفيزيقي أي البيولوجي، أمّا هذا الميلاد الثّاني الاجتماعي، فهو الأخطر والحاسم فيه تتكون شخصية اجتماعية ثقافية تنتمي إلى مجتمع بعينه وتدين بثقافة مستنبطة من الإطار الاجتماعي ككل".[2]

---

[1] رائد خليل سالم، **المدرسة و المجتمع**، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان، 2006، ص 33.

[2] رائد خليل سالم، **المدرسة والمجتمع**، المرجع السابق، ص 67.

إن التحاق الطّفل بالمدرسة هو عملية عبور كبرى، تشبه في دلالتها وأهمّيتها مرحلة المراهقة. فمواجهة فضاء جديد، وخروج الطّفل من عالم الأسرة المحدود مهما كان اتساعه، إلى عالم المدينة هو ليس حدثا عابرا. إذ يمثّل بداية الخروج من قانون الأسرة والعلاقات الأولية، إلى قانون المجتمع والذي يشكّل الدّخول في العضوية المجتمعية.

"لأول مرّة يصبح هناك مرجعية مجتمعية أساسية في حياة الطّفل، في موازنة مرجعية الأسرة، وبالتّفاعل معها. مرجعية المعلّم وقانون المدرسة، يدخلان على المرجعية الوالدية وقانون الأسرة. الطّفل لم يعد حكراً على والديه. عليه التّعامل مع هذا العالم الجديد بخصوصيّاته وأنظمته وعلاقاته وتفاعلاته"[1].

من هنا تجلت أهمية تحضير الطفل وضرورة تجهيزه كي لا يحدث هذا الانقطاع المفاجئ عن فضاء الأسرة وما قد يترتّب عليه من مشاكل نفسية تصل إلى حدّ ما يسمى بالفوبيا.La phobie scolaire ما جعل من "فضاءات ما قبل التّمدرس ضرورة ومطلب اجتماعي ونفسي مرتبط بعوامل نفسية متعلقة بالطفل من جهة وأخرى إجتماعية متعلقة بالتغيرات التي عرفها المجتمع ككل."[2]

كل هذا أدّى إلى تأسيس التّربية ماقبل المدرسي، (لها تنظيم مؤسّساتي وتخصّص في المحتوى) وهي التي تمثّل الانتقال من التّربية الأسرية L'éducation familiale إلى التّربية المؤسّساتية التّحضيرية L'éducation institutionnelle préparatoire[3]

وبالدّخول إلى المدرسة الابتدائية، سوف يبدأ"التّمدرس الذي تنظر إليه كلود ريفيير Claude Rivière على أنّه طقسي fortement ritualisé لأنّ هذا التّمدرس، هو إجباري وانتقائي obligatoire et sélective من خلال إجراء الامتحانات والفروض ومعدّلات نهاية السّنة. هذه الأخيرة التي تدخل حسب ريفيير Claude rivière كعناصر أساسية من طقس المرور النّهائي، من خلال الانتقال أو التّرقية

[1] Dolto Francoise, L'enfant en souffrance, PUF, Paris, 1981, p154.

[2] بنغبريط رمعون نورية، بن عمار عائشة، معتصم-ميموني بدرة، سنوسي زوبيدة، غطاس شريفة، مسارات التمدرس وفضاءات التنشئة الاجتماعية، في إنسانيات، **المدرسة مقاربات متعددة**، عدد 6، مجلد 2-3، مركز البحث في الأنتروبولوجية الإجتماعية و الثقافية، 1998، ص35 -50.

[3] Benamar Aicha, Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme: dynamiques comparées des offres publiques et privées, dans, **Carrefours de l'éducation,** 2012/2, n°30, p99.

إلى الصّف أو المستوى أو الدّرجة الأعلى، والهدف هو أنّه في كل عام دراسي جديد، هناك انتقال إلى الصّف التّالي".[1]

إنّ الدخول للمدرسة للمرّة الأولى حدث لا يخصّ الطّفل لوحده، بل يشمل الأسرة كذلك، فهي أيضا معنية، وعليها التّعامل مع هذا الحدث، وتكون لديها ردود فعل des réactions حيث أنّ هذا الطّفل هو محور بناء الأسرة وعضو فاعل فيها يؤثّر و يتأثّر بها، والتحاقه بالمدرسة يحدث تغيّرات على مستواها، تقام عدّة ممارسات وتحضيرات وتجهيزات، يعاد تنظيم فضاء الأسرة، وتقسيم العمل، وتعيش هذا الحدث كتحوّل في الإيقاعات الفردية والجماعية.

وعلى العموم فإنّ حدث التحاق الطّفل بالمدرسة يشبه ما يسمّى في الأنتروبولوجيا بالعبور والانتقال وهناك عدّة عناصر تشير إلى ذلك:

- ✓ فالتّمدرس سيؤدي حتما إلى تغيّر جدري، لم يعد إيقاع الحياة كما كان في السّابق بالنّسبة للطّفل والأسرة، مما يؤدّي حتما، إلى إعادة تنظيم فضاء هذه الأخيرة.
- ✓ هناك تغيير للوضع: الطّفل (في الحضانة) يصبح تلميذا بدخوله إلى المدرسة، هذه الأخيرة تتميّز عن غيرها من مؤسّسات ما قبل التّمدرس، بأنّ لها سلطة تنظيم خاصّة بها، وفق أسس وضوابط محددّة، أكثر صرامة مقارنة بدور الحضانة أو المسجد، كاحترام وقت الدّخول والخروج، إجراء الامتحانات.
- ✓ معايشة فضاء جديد أي المدرسة، ظهور أفراد جدد كالمعلّمة، القوانين المفروضة من المدرسة، تقييد الحركة غير الرسمية على نحو متزايد في المدرسة، كالحصول على تراخيص لاستخدام الحمام خارج أوقات محدّدة و غيرها.
- ✓ الدخول إلى المدرسة، يتميّز باجتياز عتبات مادّية (عتبة المنزل، وعتبة القسم والمدرسة) وعتبات رمزية.
- ✓ كذلك وأخيرا فإنّ الطّفل وبدخوله إلى المدرسة، فهو ينتقل من الفضاء الخاصّ إلى الفضاء العام وهوما يمثل الدخول إلى الإجتماعية.

[1] الناشف هدى محمود، **الأسرة و تربية الطّفل**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013، ص 43.

يتحدّث علماء الاثنولوجيا عن طقوس التحوّل أو العبور، ليشيروا إلى"ضرب من الممارسات التي تقام احتفالا بتحوّل نوعيّ يقع في حياة الأفراد والجماعات. ويعود الفضل لأرنولد فان جينب Arnold Van Gennepفي ضبط بنية طقوس التحوّل والعبور، وبيّن أنّها ذات طابع كوني"[1].

وهو الذي كوّن الصّورة الأسّاسية للطّقوس التّحولية، وهي تتمثّل في رسم ثلاثيّ. "فكلّ طقس للعبور، حسبه، يتركّب من ثلاثة أزمنة: زمن تمهيديّ préliminaire، آخر استهلاليّ liminaire (أي على العتبة) وثالث اختتاميّ post liminaire، من منظور آخر، يمكن أن نسمّيها كما يلي: الانفصال (عن الوضع أو المكان السّابق)، الهامش (بين المرحلتين)، الانضمام (إلى وضع جديد) وتختلف هذه المراحل الثّلاثة حسب أنواع الانتقال من حالة لأخرى فردية أو جماعية كما تعيد تحديد الأوضاع و الأدوار".[2]

من هنا كانت الإشكالية التّالية:

**كيف يتّم حدث التحاق الطّفل بالمدرسة لأول مرة، وما هي مختلف التحضيرات، التجهيزات وأهمّ الممارسات التي ترافقه؟**

**ما هي الدّلالات والمعاني التي تحملها هذه الممارسات ؟**

**ما هي التّمثلات الاجتماعية لهذا العبور لدى مختلف الفاعلين الاجتماعيين؟**

## 2.الفرضيّات:

- إنّ مرحلة الدّخول إلى المدرسة هي مرحلة جدّ حسّاسة، تتطلّب ممارسات وتحضيرات وتجهيزات خاصّة.
- إنّ مختلف الممارسات والتّحضيرات والتّجهيزات تعبّر عن مدى أهمّية هذا الحدث. وأنّ التّغيرات الاجتماعية التي عرفها المجتمع الجزائري تؤثر على الممارسات.
- إنّ هذه الممارسات تعكس وتظهر التّغيرات الاجتماعية التي يعيشها المجتمع الجزائري، من هنا افترضنا أنّ التّغيرات قد حدّدت ممارسات تعبّر عن ذلك.

---

[1] منصف الحواشي، الطقوس وجبروت الرموز: قراءة في الوظائف والدلالات ضمن مجتمع متحول، في إنسانيات، **معرفة وديناميات اجتماعية**، عدد 49، مجلد 14، 3، مركز البحث في الأنتروبولوجية الثقافية و الإجتماعية، 2010، ص20.

[2] منصف الحواشي، **الطقوس وجبروت الرموز: قراءة في الوظائف والدلالات ضمن مجتمع متحول**، مرجع سابق، ص54.

هدفنا من خلال هده الدراسة هو معرفة الجو و المناخ العام الذي يتم فيه الدخول المدرسي للطفل لأول مرة، من خلال تسليط الضّوء على الممارسات والسلوكات الأسرية ومحاولة الكشف عن السّر الثقافي والاجتماعي وعن أهم الدّلالات والمعاني التي تحملها.

هدفنا هو ليس القيام بجرد لكلّ ما يحدث من ممارسات وحركات وأفعال، ولا وضع رزنامة لها أو أخد موقف منها، أو إصدار أحكام تخصّها، كما أنّ هدفنا هو ليس البحث في مصداقيتها و لا في فعاليتها أيضا، بل سنحاول قدر المستطاع تصوير وتحليل هذه الممارسات كما تبدو في الواقع. آخذين بعين الاعتبار التّغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري والأسرة التي تكوّن نواته الأساسية والتي مسّت مختلف جوانب الحياة، البنية الفردية، الاجتماعية، الأسرية، الاقتصادية والسّياسية، حسب بوتفنوشات مصطفى فإنّ هذا التّغير كان جدريا، شمل كافة الميادين بحيث تميز تنظيم المجتمع الجزائري بعد الاستقلال بعدد من المكونات التي أصبحت ترسم نطاق حدوده وتتمثل هذه المكونات في التمدن الكثيف والسريع، وفي تعميم التعليم كأساس ثقافي جديد، وفي التفاوت الإجتماعي، وهذا عن طريق بروز قوى إجتماعية مختلفة، وكان لهذه التغيرات أثارها على الفرد والأسرة الجزائرية.

إنّ تساؤلنا من خلال هذه الدّراسة هو البحث في المنطق و المغزى الدّاخلي لهذه الممارسات في إطار التّغير الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع الجزائري.

## 3.أهداف الدراسة:

ما من عمل أو بحث علمي يقوم به الباحث إلاّ و أن تكون له أهداف وغايات يصبو الوصول إليها، وعليه فإنّنا في هذه الدراسة قسّمناها إلى نوعين الأهداف الذّاتية و الأهداف الموضوعية.

### 1.3 الأهداف الذّاتية:

إنّ الدراسة التي قمنا بها في إطار التّحضير لمذكّرة الماجستير[1] والتي كانت عبارة عن محاولة مقاربة أنثروبولوجية للطّقوس والعادات المرافقة لحدث الميلاد، كانت الدّافع الرئيسي الذي جعلنا نهتّم بهذا

[1] Marouf Asma, **Les rituels de la naissance à Oran. Essai d'approche anthropologique**, mémoire de magistère soutenue, sous la direction de professeur Moutassem Mimouni Badra, université d'Oran, 2009.

الموضوع، فكما سبق وأن ذكرنا فإنّ هناك نوعين من الميلاد، الأول هو الفيزيقي و هو الذي كان موضوع دراستنا في الماجستير، أما مرحلة الدّخول المدرسي فهي تمثّل الميلاد الثّاني الاجتماعي و هو موضوع دراستنا الحالية.

إنّ هذين الحدثين ليسا منفصلان عن بعضهما بل إنّ هناك علاقة تجمعهما، كونهما يعتبران مرحلتا عبور وانتقال أساسيتان في حياة الطّفل ويدخلان ضمن سيرورة تنشئته الاجتماعية، ومن خلال الملاحظات المباشرة لطقوس الميلاد، لاحظنا بأنّ العديد من الطقوس، كان الهدف منها، هو التّحضير لمرحلة الالتحاق بالمدرسة، وهي مرحلة الخروج من عالم الأسرة إلى عالم المدينة هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإنّهما حدثان مليئان بالرّموز والمعاني والدّلالات ويمثلان المجال الخصب للممارسات والتّحضيرات والتّجهيزات من طرف العائلات. كل هذا أدّى بنا إلى الاهتمام بهذا الموضوع.

### 2.3 الأهداف الموضوعية:

- ✓ نحاول من خلال هذه الدّراسة أن نتناول المدرسة، كونها مرحلة عبور وانتقال، بالنّسبة للطّفل الذي يبلغ من العمر من 5 إلى6 سنوات.
- ✓ سنقوم بتحليل ووصف لكيفية سيرورة هذا العبور والانتقال، ومدى أهمّيته بالنّسبة للطّفل وللأسرة في إطار التغير الاجتماعي الذي تعرفه هذه الأخيرة.
- ✓ تناول موضوع المدرسة من زاوية جديدة، و هو موضوع شكّل اهتمام العديد من الباحثين والمفكّرين من تخصّصات مختلفة.
- ✓ الدّراسة هي مقاربة سيكوسوسيو أنتروبولوجية للممارسات التي ترافق هذا الحدث ولمختلف التّمثلات والرّموز والدّلالات التي يحملها.
- ✓ هدف البحث هو ليس الإهتمام بعملية التّعلم أو النّظام التّربوي أو الإصلاحات أو المشاكل أو دراسة المناهج المدرسية كما هو حال معظم الدّراسات السابقة، وإنّما هدفنا هو دراسة هذا الانتقال إلى فضاء المدرسة وكيفية تعامل الطفل والأسرة مع هذا الحدث، ومايرافقه من أفعال وسلوكيات.

## 4.أسباب اختيار الموضوع:

- ✓ طالما أنّ الموضوع جديد لم يتطرّق إليه من قبل، بحيث لم يسبق البحث في موضوع المدرسة كونها عبور و انتقال من مرحلة أو من وضعية إلى وضعية أخرى، أو من فضاء إلى فضاء أخر مغاير، حيث أنّ المدرسة تركّز على عملية التّعلم، بحيث يدرّب الطّفل على إدراك الفروق بين نمط المعيشة، والسّلوك المنزلي، وبين نمط المعيشة داخل المدرسة، وما يترتّب عليها من سلوك . بالتّالي فإنّنا نحاول من خلال هذه الدراسة، تحليل وتفسير كل العناصر الأساسية المكوّنة لهذا العبور والانتقال، الذي يمثّل مرحلة مهمّة من مراحل حياة الطّفل.
- ✓ السّبب الثّاني الذي دفع بنا للاهتمام بهذا الموضوع، هوأنّ مارتين سيقالان Martine Segalen في كتابها سوسيولوجيا العائلة Sociologie de la famille ، كانت قد أشارت إلى أنّ هناك نقص كبير في المقاربات الأنتروبولوجية حول الطفولة، وقد حثّت على الاهتمام بهذه المرحلة المهمّة كدراسة الطّقوس المرافقة لها.[1]
- ✓ الميل الشّخصي إلى المواضيع المتعلّقة بالطّفولة، والعادات والطّقوس في المجتمع الجزائري وهذا بحكم التخصّص في مجال الأنتروبولوجية الثّقافية والاجتماعية.

## 5.أهمّية الدراسة:

- ✓ تكمن أهمّية البحث في أهمّية الطقوس في حدّ ذاتها حيت تعتبر الطّقوس "كفعل اجتماعي تامّ"fait social total حسب مارسيل موس Marcel Mauss.[2]
- ✓ أهمّية موضوع المدرسة كونها مؤسّسة من مؤسّسات التنشئة الاجتماعية.
- ✓ يعتبر هذا الموضوع ذو أهمّية بالغة، كونه يكشف لنا عن التّمثلات الاجتماعية التي يحملها حدث التحاق الطّفل بالمدرسة، والظّروف التي يتم فيها .
- ✓ صحيح أنّ المقاربة هي مقاربة أنتروبولوجية، ولكّن الدّراسة هي في مفترق طرق عدّة تخصّصات، علم النفس وعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا.

---

[1] Martine Segalen, **Sociologie de la famille**, Op cité, p100.

[2] Mauss Marcel, **Manuel d'ethnographie**, Payot, Paris, 1967, p102.

## 6.صعوبات الدّراسة:

واجهتنا عدّة صعوبات في أثناء فترة القيام بهذا العمل تتمثّل في:

1. صعوبة الوفاء بالوعد من قبل المبحوثين، لإجراء المقابلات حيث اضّطررنا، لاستخدام بعض معارفنا.
2. الخوف ورفض التّسجيل والتّصوير الفوتوغرافي، فقد اعتمدت الباحثة على التّدوين فقط، في بعض الحالات وفي بعض الحالات الأخرى، تّمّ استخدام المسجّل خفية.
3. ترجمة المصطلحات.
4. صعوبات في الجانب الميداني ترجع إلى موضوع الدراسة في حدّ ذاته، حيث أنّه ومن أجل الحصول على أفضل المعلومات، كان علينا انتظار الدّخول المدرسي لكل سنة دراسية جديدة و هو يحدث مرّة واحدة في السّنة، من أجل الذّهاب إلى المدارس، حيث أنّ هناك تلاميذ يكتشفون المدرسة لأول مرّة، وبالتّالي ملاحظة مختلف السلوكيات والأفعال المرافقة لهذا الحدث مباشرة وفي لحظة حدوثها.

## 7.الإجراءات المنهجية:

### 1.7 المنهج المتّبع:

المقاربة هي مقاربة أنثروبولوجية، كيفية التي تعتمد أساسا على "البحث الميداني، ولهذا الأخير أهمّية قصوى في ميدان الدّراسات النّوعية، وخاصّة بالنّسبة للدّراسات الأنثروبولوجية منها، تكون البيانات لفظية والتّحليل يكون منطقي واستنتاجي".[1]

ويعرّف البحث الميداني بأنّه "دراسة النّاس، وهم يتفاعلون في أنشطة طبيعية لحياتهم اليومية "[2] حيث يقوم الباحث باقتحام عالم الآخرين ليتعرّف على حياتهم مباشرة.

---

[1] زيتون كمال عبد الحميد، **تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونيا**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص 78.

[2] شاقا فرانكفورت ناشمياز ودافيد ناشمياز، ترجمة طويل ليلى، **طرائق البحث في العلوم الاجتماعية**، الطبعة الأولى، بترا للنشر والتوزيع، سوريا، 2004، ص 101.

اعتمدنا على المنهج الوصفي والتّحليلي، والّذي لا يقتصر على وصف الظّاهرة فقط، بل يحاول الوصول إلى فهم، السّلوك الذي يدرسه الباحث، وبذلك لا تقتصر مهمّة "الأبحاث الوصفية على مجرد جمع الحقائق، بل ينبغي على الباحث جمع الدّلالات التي يستخلصها من البيانات ومن هنا يكون هنّاك وصف زائد تحليل."[1]

ويعود اختيار هذا المنهج إلى كونه الأنسب لطبيعة الموضوع المدروس، حيث أنّنّا سنقوم في البداية بوصف لمختلف السلوكيات والممارسات المرافقة لهذا الحدث، ثم سنقوم بتحليل وتفسير لمختلف التّمثلات الاجتماعية التي يحملها.

## 2.7 مجتمع البحث:

### 1.2.7 عيّنة البحث:

اعتمدنا على عيّنة شملت العديد من شرائح المجتمع، تراوحت بين متغيّرات السّن والجنس والمهنة وطبيعة الأسرة، الممتدّة أو النّووية، عمل المرأة و المستوى التّعليمي للوالدين.

### 2.2.7 أدوات جمع البيانات:

استخدمنا تقنيتي الملاحظة المباشرة، والمقابلة غير المباشرة، كما قمنا بإعداد دليل للمقابلة الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة، ذات العلاقة بالموضوع.

- **الملاحظة المباشرة:**

وهي من أهمّ الأدوات التي تستخدمها البحوث العلمية، باعتبارها مصدرا للمعطيات التي يتحصّل عليها الباحث من الميدان، وتعتمد هذه التّقنية على قدرة الباحث على ترجمة ملاحظاته إلى معاني ذات دلالات، ويرى البعض أنّها من "التّقنيات الأكثر صعوبة، لأنّها تعتمد على مهارة الباحث وقدرته على تحليل العلاقات الاجتماعية، وأنماط السّلوك الاجتماعي".[2]

---

[1] الفوال صلاح، **علم الاجتماع المفهوم والموضوع**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982، ص 158.

[2] دليو فوضيل، مغريب علي وآخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، دار البعث، منشورات جامعة منتوري، 1999، ص187.

ولقد استخدمت هذه التّقنية في إطار هذه الدّراسة كالأتي:

ملاحظة مباشرة أثناِء الحدث أي ملاحظة للأطفال لحظة دخولهم إلى المدرسة لأول مرّة وكل ما يصدر من أفعال وممارسات من قبلهم ومن قبل الأسر وكانت تتّم في بداية الدّخول المدرسي لكل سنة.

ملاحظة مباشرة خارج الحدث وفي كل مرحلة من مراحل القيام بالبحث.

ولإيجاد المبحوثين:

- اعتمدنا على معارفنا من الأقارب والأصدقاء لإعلامنا في حالة وجود طفل سيدخل المدرسة للمرة الأولى، ما مكّننا من مرافقة الطّفل وأسرته في أهم المراحل المكوّنة لسيرورة هذا الحدث. و الوسيط كان يسهّل علينا العمل من أجل تحضير المبحوثيين وتجنّب رفضهم للتّجاوب معنا خاصّة إذا كان مقرّب من العائلة، فالعائلات أضحت تخاف على أطفالها من الغرباء وكل إنسان غريب يتقرّب منهم هو مصدر للشّك والتّخوف من الاختطافات وغيرها وهذا ما سنراه في الجانب التّطبيقي من البحث.
- كما لجأنا إلى المدارس في الأيّام الأخرى العادية، لإجراء الملاحظات والمقابلات وإيجاد مبحوثين والحصول على المعلومات، والالتقاء مع أولياء التّلاميذ الذين يتجمّعون أمام أبواب المدارس لاصطحاب أبنائهم من وإلى المدرسة.
- كنّا نطرح سؤال عام مثلا: *واش ديروا كي يدخل طفل للمدرسة للمرة الأولى*؟ ما كان يثير العديد من الحوارات والمناقشات بين الفاعليين الاجتماعيين وخاصّة من طرف النّسوة، الكل يتحدّث عن تجاربه وممارساته.
- إنّ المعلومات المتحصّل عليها من خلال تقنية الملاحظة كانت مكّمّلة بمقابلات.

- **المقابلة:**

تعدّ المقابلة من الأدوات الرئيسية، ووسيلة نموذجية لجمع المعلومات والبيانات في دراسة الأفراد والجماعات الإنسانية، وهي تعتبر وسيلة حيّة وليست جافّة كالاستمارة، حيث يلاحظ فيها الباحث ما يطرأ على المبحوث من تغييرات وانفعالات، وقد عرّفت "بأنّها محادثة موجّهة يقوم بها فرد مع أخر أو مع أفراد،

بهدف حصوله على أنواع من المعلومات، لاستخدامها في بحث علمي، أو الاستعانة بها في عمليّات التّوجيه والتّشخيص والعلاج".[1]

هنّاك عدّة أنواع من المقابلات، الموجّهة وغير الموجّهة، أو نصف موجّهة، ولقد اعتمدنا في هذه الدّراسة، على المقابلات النّصف موجّهة، حيث قمنا، بتحديد مجموعة من الأسئلة، بغرض طرحها على المبحوث، مع احتفاظ الباحث، بحقّه في طرح أسئلة، من حين لأخر، دون خروجه عن الموضوع.

- ✓ قمنا بإجراء 167 مقابلة شملت، الأطفال وأولياءهم أو أحد المقرّبين منهم، المعلّمين، مدراء المدارس وكذا الحرّاس وعمّال النّظافة، في مكان عملهم وفي أثناء الحدث أو خارجه، ولتفسير وتحليل محتوى هذه المقابلات اعتمدنا على تقنية تحليل المحتوى، والتي تقوم أساسا على " وصف منظّم ودقيق لمحتوى النّصوص المكتوبة أو المسموعة، وذلك من أجل التّعرف على التّركيب الدّاخلي للأشياء، أو المواد المحلّلة والكّشف عن القوانين النّاظمة للعلاقات الدّاخلية".[2]
- ✓ تم إعداد دليل للمقابلة و هو المرشد الذي يوجّه المقابلة التي تقع بين الباحث والمبحوث وقد تمّ توزيع الأسئلة في ثلاثة محاور كما تمّ تقسيم المحاور على الشّكل التّالي:

المحور الأول: حول الاستعدادات لهذا الحدث، وكان السّؤال المحوري المطروح هو كيف يتّم الاستعداد لهذا الحدث؟.

المحور الثّاني: تخصّ لحظة التحاق الطّفل بالمدرسة، وكيفية التّعامل مع هذا الموقف.

المحور الثّالث: تخصّ التّمثلات التي تحملها هذه الممارسات.

### 3.7 مجالات البحث:

#### 1.3.7 المجال الزّمني:

وكان أن انطلقنا في بحث هذا الموضوع على دراسة استطلاعية خلال موسم 2011، ثم الدّراسة المفصّلة خلال 2012م/2017م إلى غاية وضع التّقرير النّهائي للبحث، فاستغرق العمل الميداني مدّة من الزّمن وإن نرجع طول هذه المدّة لعدد من الظّروف والأسباب الشّخصية، فإنه من الناحية

---

[1] شفيق محمد، **البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1985، ص106.

[2] عبد الفتاح تريا، **منهج البحوث العلمية**، دار العرب للنشر، الكويت، 1973، ص 33.

الأنتروبولوجية تبقى هذه المدة عادية في فهم هذه الظواهر والمجتمعات الفاعلة لها، وكذلك لطبيعة الموضوع في حد ذاته، وتبقى متعة البحث دوما في عوائقه وصعوباته.

### 2.3.7 المجال المكاني:

لقد حدّد المجال المكاني للبحث في كلّ من الجزائر العاصمة والبليدة ووهران، أمّا مكان التطبيق في هذا البحث، فهو المدرسة وهذا بغرض البحث عن الحالات المراد دراستها ومعاينتها، وخاصّة في الأيّام الأولى من الدّخول المدرسي.

- كانت أولى الملاحظات و المقابلات قد أجريت بمدينة وهران بحكم معرفتنا لهذه المدينة التي نشأنا وتربيّنا فيها فاختارنا مدرسة فريحة محمد التي زاولنا فيها دراستنا الابتدائية ومدرسة حسن قويدر التي لا تبعد عنها بكثير.
- أمّا عن البليدة فإنّ العمل الميداني، قد بدأ بداية من سنة 2012، حيث انتقلت للعمل والسّكن هناك وتمكّنت من التّعرف والاحتكاك بسكّان المدينة، وتكوين شبكة اتّصالات قادتنا لاختيار مدرسة محمّد بن يمينة ومدرسة وخّام محمد.
- أمّا في الجزائر العاصمة، فاعتمدنا على معارفنا من الأصدقاء والأقارب، وتمّ اختيار مدرسة الحيّ الدّبلوماسي بدرقانة ورابح بيطاط بعين النّعجة.

## 8.المفاهيم الاصطلاحية:

### 1.8 مفهوم الأسرة:

الأسرة في اللّغة هي الدّرع الحصينة، وأهل الرجل وعشيرته، و"تطلق على الجماعة التي يربطها أمر مشترك وجمعها أسر والأسرة مأخوذة من الأسر وهو القوّة والشّدة".[1]

ويعرفها أوغست كونت Auguste Comte: "بأنّها الخلّية الأولى في جسم المجتمع والنّقطة الأولى التي يبدأ منها التّطور والوسط الطبيعي الذي يترعرع فيه الفرد ".[2]

[1] الأخرص صفوح محمد، **علم اجتماع العائلة**، مطبعة الطبرية، دمشق، 1990، ص 3.

[2] الأخرص صفوح محمد، **علم اجتماع العائلة**، مرجع سابق، ص 3.

ويعرّف هربرت سبنسر Herbert Spencer الأسرة: "بأنّها الوحدة البيولوجية والاجتماعية".[1]

ويعرّف كلّ من أوجبرون ونيمكوف الأسرة: "بأنّها رابطة اجتماعية تتألّف من زوج وزوجة وأطفالهما أو بدون أطفال وقد تكون الأسرة أكبر من ذلك بحيث تضمّ أفرادا آخرين كالأجداد والأحفاد وبعض الأقارب على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة ".[2]

ويعرّف روبرت ماكييفر وشارلز بيج الأسرة: "بأنّها جماعة مرتبطة عن طريق علاقات مبنية بصورة تمكّن من إنجاب الأطفال وتقديم الخدمات والرّعاية لهم".[3]

أمّا بيل وفوجل يعرّفان الأسرة: "بأنّها وحدة بنائية مكوّنة من رجل وامرأة يرتبطان مع أطفالهما بطريقة منتظمة اجتماعيا سواء كان هؤلاء الأطفال من صلبهما أو عن طريق التّبني".[4]

بينما يرى كلّ من بيرجرس أرنست Burgess Ernest ولوك هارفي Loocke Harvey "أنّ الأسرة هي مجموعة من الأشخاص يرتبطون فيما بينهم بروابط الزواج أو الدّم أو التّبني ويعيشون في منزل واحد ويتفاعلون معا وفقا لأدوار اجتماعية محدّدة ويعملون للمحافظة على نمط ثقافي واحد".[5]

ويعرّف بيار بورديو Bourdieu Pierre الأسرة: "بأنّها مجموعة من الأفراد بينهم صلة قرابة سواء عن طريق الزواج أو الإمتداد أو التّبني يعيشون تحت سقف واحد بمعنى أنّهم يتعايشون فيما بينهم".[6]

### 2.8 التّغير الاجتماعي:

يعرّف التّغير الاجتماعي بأنّه كل تحوّل يحدث في النّظم والأنساق والأجهزة الاجتماعية، سواء كان ذلك في البناء أو الوظيفة، خلال فترة زمنية محدّدة، ومادامت النّظم في المجتمع مترابطة ومتداخلة ومتكاملة بنائيا ووظيفيا، فإنّ أيّ تغيّر يحدث في ظاهرة، لابد وأن يحدث سلسلة من التّغيرات الفرعية، التي تصيب معظم جوانب الحياة بدرجات متفاوتة.

---

[1] الخشاب مصطفى، **دراسات في علم الاجتماع العائلي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1985، ص 32.

[2] محمود حسن، **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص 81.

[3] الأخرص صفوح محمد، **علم اجتماع العائلة**، مرجع سابق، ص 34.

[4] إحسان محمد الحسن، **البناء الاجتماعي والطبقية**، دار الطبعة، بيروت، 1983، ص 233.

[5] غيث عاطف، **علم اجتماع النظم**، دار المعارف، الجزء 2، بيروت، 1967، ص 6.

[6] محمود حسن، **الأسرة ومشكلاتها**، مرجع سابق، ص 54.

إنّ ظواهر المجتمع مترابطة فيما بينها، وأنّ أيّ تغيّر يحدث في جانب من جوانب الحياة الاجتماعية تقابله تغيّرات أخرى، في كافّة الجوانب وبدرجات متباينة، وحينما يبدأ التّغير، فمن الصّعب إيقافه لما بين النظم الاجتماعية من ترابط، وتساند وظيفي.[1]

ويعدّ التّغير الاجتماعي ظاهرة موجودة في كلّ المجتمعات، وله ميزات و صفات معيّنة، مثل ما حدّدها جي روشيRocher Guy: [2]

1. التّغير الاجتماعي ظاهرة عامّة، توجد عند أفراد عديدين، وتؤثّر في أسلوب حياتهم وأفكارهم.
2. التّغير الاجتماعي يصيب البناء الاجتماعي، ويؤثّر في هيكله في الكلّ أو الجزء، والمقصود هنا أنّ التّغير يحدث أثرا عميقا في المجتمع، ويطرأ على المؤسّسات الاجتماعية .
3. يكون التّغير الاجتماعي محدّدا بالزّمن، بحيث يبدأ بفترة زمنية وينتهي بفترة زمنية، وهذا من أجل مقارنة الحالة الماضية بالحالة الرّاهنة، والوقوف على مدى التّغير، وعلى هذا الأساس فلا يمكن قياس التّغير إلا بالانطلاق من نقطة مرجعية في الماضي.
4. يتّصف التّغير الاجتماعي بالدّيمومة والاستمرارية، وبذلك يمكن إدراك التّغير والوقوف على أبعاده . فالتّغير الاجتماعي يتّضح من خلال ديمومته.

### 3.8 تعريف المدرسة:

تتباين تعريفات المدرسة وتحديداتها، بتباين الاتّجاهات النّظرية، وبتنوّع مناهج البحث الموظّفة في دراستها، ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تعريف المدرسة بوصفها، نظاماً اجتماعيا، وفي إطار ذلك التّنوع المدرسي يمكن استعراض مجموعة من "التّعريفات التي تؤكّد تارة على بنية المدرسة وتارة أخرى على وظيفتها"[3].

---

[1] Mandon Daniel, **Culture et changement social, approche anthropologique**, collection synthèse, chronique sociale, Lyon, 1990, p25.

[2] Mandon Daniel, **Culture et changement social, approche anthropologique,** Ibid, p34.

[3] البيلاوي حسن، **علم اجتماع التربية لمعاصر**، شيلبدرات، دار المعارف، الإسكندرية، 2000. ص 66.

"يعرّف فرديناند بويسون Buisson Ferdinand المدرسة على أنّها: "مؤسّسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التّواصل من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية"[1].

ويعرّفها فريدرك هاستن Hasten Frédéric "بأنّها نظام معقّد من السّلوك المنظّم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النّظام الاجتماعي القائم"[2].

وينظر أرنولد كلوس Closs Arnoldإلى المدرسة بوصفها "نسقا منظّما من العقائد والقيم والتّقاليد، وأنماط التّفكير والسّلوك التي تتجسّد في بنية المدرسة، وفي إيديولوجيتها الخاصّة"[3].

ويرى شيبمانChipman أنّ المدرسة "شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلّمون والتّلاميذ، حيث يتّم اكتساب المعايير التي تحدّد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية"[4].

ويمكن النّظر إلى المدرسة كما يرى كلّ من باكمان وسيكوردBackman et Sicord "كمجتمع مصغّر له ثقافته ومناخه الخاص وتتحدّد هذه الثّقافة المدرسية بمركّب متغاير من الثّقافات الفرعية الملموسة والتي تؤثّر في سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة"[5].

وعرفها البعض على أنّ:

-**المدرسة:** هي تلك المؤسّسة التي أنشاها المجتمع لتتولّى تربية النّشء الطّالع.

وتكاد تجمع التّعريفات الخاصّة بالمدرسة على أنّ المدرسة نظام متكامل، يتكوّن من عناصر محدّدة ومتفاعلة، وتمارس أدوار ووظائف اجتماعية محدّدة في إطار الحياة الاجتماعية.

-وهناك نوعان من المدارس هما:

---

[1] عطوف ياسين، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، دار النهار، لبنان، 1981.

[2] البيلاوي حسن، **علم اجتماع التربية المعاصر**، مرجع سابق، ص 56.

[3] عطوف ياسين، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، مرجع سابق، ص 90.

[4] عبد الرحمن، عبد الله محمد، **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والدراسات الميدانية الحديثة**، دار المعارف الجميلة، بيروت، 2000، ص45.

[5] عبد الرحمن، عبد الله محمد، **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والدراسات الميدانية الحديثة**، المرجع السابق، ص 161.

**أ-المدارس العامّة أو الحكومية:**

وتتولّى الحكومات عادة أمر تأسيسها وتمويلها وإدارتها، يكون التّعليم في هذه المدارس مجّانيا.

**ب-المدارس الخاصّة:**

ويؤسّسها ويموّلها ويديرها عادة أفراد أو هيئات خاصّة، وتلعب هذه المدارس دورا تكامليا مع المدارس العامّة أو الحكومية.[1]

### 4.8 مفهوم الطقسRite:

من حيت الأصل اللغوي تأتي لفظة Riteفي اللاتينية من Ritus ويعني مجموع الأنشطة والأفعال المنظّمة التي تتّخذها جماعة ما خلال احتفالاتها، فالطّقس يعني مجموعة من القواعد التي تنتظم بها ممارسات الجماعة إمّا خلال أداء شعائرها التي تعدّها مقدّسة أو من خلال تنظيم أنشطتها الاجتماعية والرّمزية وضبطها وفق شعائر منتظمة في الزّمان والمكان، وفي اللّغة العربية يشمل مضمون الطّقس الدّلالة على الشّعيرة ولئن اقترن مدلول الشّعيرة في اللّغة العربية بما يدل على الممارسات المقدّسة فإنّ"مجال الطّقوس يشمل أيضا إلى جانب ذلك الأنشطة و الممارسات غير الدّينية بما في ذلك الأنشطة الاقتصادية والسّياسية والرّياضية وأفعال التّواصل والتّبادل التي تتمّ بين الأفراد في معيشهم اليومي".[2]

### 5.8 مفهوم التّنشئة الاجتماعية:

فكلمة " تنشئة " تعني" أقام " ونشأ الطّفل معناها شبّ وقرب من الإدراك، ويقال نشأ في بني فلان أي ربّى فيهم وشبّ".

وبارتباطها بلفظ " اجتماعية " يصبح مدلولها مقترنا بنمو الفرد في حالته الاجتماعية. وبهذا يمكننا استخلاص أن لفظ التّنشئة الاجتماعية من الألفاظ المستحدثة في ميدان العلوم الاجتماعية.

اصطلاحا: لقد اتّخذ مفهوم التّنشئة الاجتماعية مصطلحات وأبعاد متعدّدة ومتنوّعة بسبب تنوّع واختلاف العلوم كل حسب تخصّصه وكل وفق منظوره كعلم الاجتماع، وعلم النّفس والأنتربولوجيا وعلم

---

[1] زعيمي مراد، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2002، ص 76.

[2] احسان محمد الحسن، **مدخل إلى علم الاجتماع**، دار النشر والطباعة، الطبعة الأولى، بيروت، 1988، ص 188.

التّربيـة، وأطلقت عليها تسميّات مختلفة "كالاجتماعي والتّطبيع الاجتماعي ولا تخرج هذه التّسميات في نظر علماء الاجتماع عن كونها "عمليّات" والتي يتمّ من خلالها إعداد الفرد ليأخذ مكانة في الجماعة التي ولد فيها"[1].

– التّنشئة الاجتماعية هي عملية تفاعل يتمّ عن طريقها تعديل سلوك الشّخص بحيث يتطابق مع توقّعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها. وهي العملية القائمة على التّفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الطّفل أساليب ومعايير السلوك والقيم المتعارف عليها في جماعته، بحيث يستطيع أن يعيش فيها ويتعامل مع أعضائها بقدر مناسب من التّناسق والنّجاح.

– وعرّفها فليب ماير Mayer Phillipe بأنّها: " عملية يقصد بها طبع المهارات والاتّجاهات الضّرورية التي تساعد على أداء الأدوار الاجتماعية في المواقف المختلفة"[2] .

وبهذا تعرّف التّنشئة الاجتماعية بأنّها:

"عمليّة تعلّم وتعليم وتربية، تقوم على التّفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد طفلا مراهقا فراشدا فشيخا سلوكا ومعايير واتّجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معيّنة، هذه المعايير تمكّنه من مسايرة جماعته والتّوافق الاجتماعي معها، وتكسّبه الطّابع الاجتماعي وتيسّر له، الاندفاع في الحياة الاجتماعية".[3]

### 6.8 التّربية:

التّربية هي تشمل التّنشئة، التّربية حسب الجواهيري"هي عملية مستمرّة تبدأ من ولادة الطّفل وتستمرّ خلال حياة الفرد كلّها".[4]

---

[1] زعيمي مراد، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، 2002، مرجع سابق، ص 56.

[2] زعيمي مراد، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، 2002، المرجع السابق، ص 89.

[3] زعيمي مراد، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، 2002، نفس المرجع السابق، ص 45.

[4] الطيطي محمد، خصاونة عون، عريفج منير وآخرون، **مدخل إلى التربية**، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان، 2002، ص 90.

ولقد قسّم الكواكيبي التّربية إلى عدّة مراحل ولكلّ مرحلة أولياء معيّنين، وقال في ذلك "إنّ التّربية عملية كبرى تشارك فيها الأسرة والمدرسة".[1]

ولقد برزت الملامح الأساسية للتّربية في أعمال دوركايم، وذلك بوصف التّربية بالعمليّة التي يتّم عن طريقها انتقال الكائن الإنساني من حالته البيولوجية إلى الحالة الاجتماعية الثقافية، وتكوّن فيه الذّات الاجتماعية، حيث يرى دوركايم أنّه "لا تسعى التّربية إلى تحقيق الإنسان على نحوما حدّدته الطبيعة بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع".[2]

### 7.8 التّمثلات الاجتماعية:

إصطلاحا يشير مفهوم التّمثل إلى العملية التي يستوعب فيها الذّهن، المعطيات الخارجية أي معطيات الواقع، بعد أن يحتك بها الفرد، ويضفي عليها مستويات شخصيته المختلفة. يؤدّي ذلك إلى أن تتجمّع لدى الفرد صور عن تلك المعطيات بشكل حصيلة هذا الاحتكاك، فتكوّن بالتّالي تمثّلا لها."التمثّلات تتميّز بنوع من الثّبات النّسبي ولا تتغيّر إلا بتغيير عناصر الواقع، وتغير إدراك الفرد لهذه العناصر"[3].

التمثّلات بهذا تكون عبارة عن مواقف توجّه السّلوك وتحدّد عددا من الاستجابات، التي يتعيّن أن يصدرها الفرد كردّ مباشر أو غير مباشر اتّجاه مثير داخلي أو خارجي، . إنّ هذا ما يعطيها طابع المعنى والدّلالة.

حسب جون أبريك Abric Jean التّمثلات هي الفعل الذي بواسطته فإنّ شيء ما يكون حاضر أو يحضر في الفكر وهو الذي يكوّن المحتوى المجرّد لموضوع تفكير.

---

[1] البيلاوي حسن، **علم اجتماع التربية المعاصر**، 2000، مرجع سابق، ص 100.

[2] Durkheim Emile, **Education et sociologie**, Puf, Paris, 1966, p51.

[3] Moutassem Mimouni Badra, **Devenir psychologique et socioprofessionnel des enfants abandonnés à la naissance en Algérie**, thèse de doctorat d'état en psychologie clinique, Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, Université d'Oran, Es Senia, 1999, p100.

إنّ الموضوع لا يوجد بنفسه وإنّما هو يحضر بالنّسبة للفرد أو الجماعة وفي علاقتهم معهم، كل حقيقة فهي متمثّلة أي ممتلكة من طرف الأفراد والجماعة، مدمجة في نظام معايير تابع لتاريخه ولسياقه الاجتماعي والإيديولوجي الذي يحيط بها حسب جودلي:

"التمثّل هونوع من المعرفة المكوّنة والمتقاسمة اجتماعيا، والتي تكون لها هدف ممارس وتساهم في تكوين الحقيقة المشتركة لمجموعة اجتماعية، فهي في نفس الوقت نتاج وسيرورة من خلاله يكوّن الفرد أو الجماعة، الواقع الذي يواجهه ويعطيه معنى خاص وهي تتميّز بتسجيلها في سيرورة مكانية وتاريخية تاريخ الجماعة وذاكرتها الجماعية"[1].

إنّ المحتوى الاجتماعي للتّمثلات تنتج من خلال ما يسمّيه قريز فارجي وسيلام "مصفوفات التّفسير الثقافي "[2] والتي تتّم في إطار ثقافي من المعارف والسّلوكات، وهي تترسّخ في ذاكرة جماعية متنّقلة من خلال مجموعة من الهيئات الأسرة والمدرسة، و تهدف إلى إعادة التّكوين الاجتماعي. هذه المصفوفات تصبح من خلال جماعة اجتماعية نمط لتفسير ممارستها.

التّمثلات تعمل كنظام لتفسير الواقع، الذي يحكم علاقات الأفراد في علاقاتهم بمحيطهم الفيزيقي والاجتماعي، فهي التي تحدّد سلوكاتهم وممارساتهم، التمثّلات هي دليل للفعل وهي توجّه الأفعال وهي نظام لترّميز الواقع، لأنّها تحدّد مجموعة من التّوقعات والانتظارات.

[1] Abric Jean Claude, **Pratiques sociales et représentations**, collection dirigée par Maisonneuve Jean, Puf, Paris, 1997, p 87.

[2] Abric Jean Claude, **Pratiques sociales et représentations**, Ibid, p 52.

## ملخص الفصل:

هذا الفصل هو فصل تمهيدي قدمنا فيه مجال البحث و موضوعه وأهم الإجراءات المنهجية المتبعة. طرحنا إشكالية أساسية حول حدث إلتحاق الطفل بالمدرسة و الممارسات المرافقة له في ظل التغيرات التي مست و لا تزال تمس بالمجتمع الجزائري و بالأسرة التي تمثل نواته الأساسية.

للإجابة على تساؤلات البحث سنحاول في البداية أن نعرّف بهذا الحدث، ما الذي يمثله في منعرج النمو النفسي و الإجتماعي للطفل؟ وأن نتطرق بعد ذلك إلى ماهية فضاء المدرسة كيف نشأ وبرز تاريخيا وما الهدف من تواجده حاليا؟، كل هذا في إطار عملية التنشئة الإجتماعية. وبذلك قسم الجانب النظري إلى ثلاثة فصول: الفصل الأوّل تحت عنوان المدرسة و نشأتها، أمّا الفصل الثاني خصص لمفهوم الطفولة وأهم مراحل النمو، والفصل الأخير حول عملية التطبيع الاجتماعي خصائصها أهدافها وأهم المؤسسات التي تتولاها.

# الجانب النظري

# الفصل الأول: المدرسة ونشأتها

1. نبذة تاريخية.
2. نشأة المدرسة.
3. المدرسة الجزائرية.
4. إصلاح المنظومة التربوية.
5. النظام التربوي حاليا في الجزائر.

## 1.نبذة تاريخية:

إنّ المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية متميزة، ذات نظام خاص وهرمية محددة، وظيفتها، تعليم وتربية الأطفال في صفوف وأعمار معينة، هي أمر حديث العهد على الإنسان، فالتعليم في الماضي، لم يكن يتم كما هو معروف حاليا لدى الكل.

فالمدرسة حسب قال روجي Roger Gal "كمؤسسة لها بناء متخصص، يضم أطفالا لهم عمر زمني محدد، يقوم بتعليمهم معلمون ومختصون، لم تكن موجودة قبل أواخر القرن التاسع عشر، ولقد عرفت هذه المؤسسة بالتحديد في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر"[1].

إن التطرق إلى كيفية ظهور وبروز المدرسة كمؤسسة، يقودنا إلى الرجوع إلى تاريخ الفكر التربوي بصفة عامة. ذلك لأن التّربية بوصفها "الإرث الّذي يتلقاه الفرد وبواسطته يندمج في جماعة معينة، يكتسب إطارا فكريا ومرجعيا عاما، وسلما من القيم"[2]، فهذا يعني أن لكل تربية هدف معين، يعود إلى متطلبات المرحلة التي تحصل فيها عملية التّربية وعليه"لا يمكن الفصل بين التّربية وبين المحيط والإطار الثقافي الموجودة فيه، وبما أن الأطر الثقافية تتعلق بالحضارة وبالحقبة التي تعود إليها"[3] فلابد من إلقاء نظرة ولو سريعة على عملية التّربية من منظور تاريخي.

سنحاول إذا أن نشير بطريقة وجيزة وبسيطة إلى بعض مظاهر التّربية في المجتمعات البدائية ولدى مختلف الحضارات كالصينية والهندية والمصرية واليونانية، قبل أن نتعرض إلى تاريخ التعليم في الحضارة الإسلامية، وهذا دون التطرق لتفاصيل التاريخ وتسلسله، فنحن لسنا بمعرض دراسة تاريخ الفكر التربوي بتفاصيله، وإنما هدفنا محاولة معرفة مظاهر التّربية قديما في ظل عدم وجود مؤسسات رسمية تتولى هذه العملية.

---

[1] Gal Roger, **Histoire de l'éducation,** PUF, Paris, 1979, p16.

[2] V et G Landshere, **Définir les objectifs de l'éducation**, PUF, Paris, 1978, p129.

[3] E Erikson, **Enfance et société**, delachau et niestlé, Paris, 1976.p156.

### 1.1 التّربية عند المجتمعات البدائية:

لم تعرف المجتمعات البدائية وجود مؤسسات رسمية تتولى عملية التّعليم و التربية، حسب منى محمد علي جاد فإن هذه الأخيرة كانت تتم "بصورة غير شكلية أو نظامية، في سياق الحياة وعن طريق المحاكاة والتقليد، كان التعليم مرتبطا إرتباطا كبيرا بالطقوس والعادات وكان في أغلبه غير رسمي، و يأتي في معظمه عن طريق الأكبر سنا".[1]

وحسب عبد الله عبد الدائم فإن أهم ما إتسمت به التّربية لذى المجتمعات البدائية هو أنها "تربية تعتمد في الأساس على تقليد النّاشئ لعادات مجتمعه وطراز حياته، وأن جوهرها التدريب الآلي المرحلي والتدريجي على معتقدات الزمرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها"[2].

فهدف التّربية البدائية هو إندماج النّاشئ بالمجتمع و"كانت تتولى هذه المهمة مجمل المؤسسات والنظم الإجتماعية أو المجتمع بأسره كما يلاحظ جون ديوي"[3] وهذا في غياب مؤسسة المدرسة التي أضحت من أهم الهيئات التي تشرف على هذه العملية كما شاع بعد ظهور التعليم المدرسي.

وأيا كان الأمر فإن دمج الفرد بمجتمعة عن طريق تمرسه لعاداته وتقاليده ومعتقداته في المجتمعات البدائية، كان حسب ما يؤكده قال روجي Roger Gal يتم على مراحل ويتخذ أشكالا عديدة، "فهناك الطقوس التي تلي الولادة وهي مظاهر أولى لدمج الفرد بزمرته، فالطّفل يبقى خلال السنوات الأولى من عمره في كنف النساء وهذا الكنف في معظم الحالات بيئة مستقلة قائمة بذاتها لا يكفي لتحقيق الإندماج الفعلي في المجتمع البدائي".[4]

لذلك هناك طقوس أخرى جديدة، في مراحل عمرية مختلفة، وخاصة في مرحلة الإنتقال من كنف الأسرة إلى العالم الخارجي، تكون بمثابة ولادة جديدة للطفل."وفي التمرس بهذه الطقوس قد يخضع

---

[1] محمد علي جاد منى، **تاريخ تربية الطفل عبر العصور**، حورس للطباعة والنشر، جامعة القاهرة، 2005، ص170.

[2] عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص105

[3] ديوي جون، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة أحمد حسين الرحيم، مراجعة احمد حسين ناصر، منشورات دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1978، ص80.

[4] Gal Roger, **Histoire de l'éducation**, PUF, Paris, 1979, p 123.

المبتدئون لتجارب قاسية فمهمة التّربية البدائية تنشئة لدى الإنسان طبيعة إجتماعية تلتحم بطبيعته الحيوانية وأن تجعله بالتالي يولد مرتين ويعاني من مخاضين".[1]

### 2.1 التّربية في مصر القديمة:

لقد عرف المصريون نظاما طبقيا، ففي "أعلى النّظام يوجد رجال الدّين، الأغنياء والعلماء، ويأتي بعدهم طبقة الجنود وفي الأخير المزارعون وأصحاب الحرف الخاضعيين، وكان 'الكتبة' من الكتاب هم المتعلمون الوحيدون فيما عدا رجال الدّين الدين يضمنون مسيرة هذا التنظيم المعقد".[2]

وقد إقتصر التعلم على رجال الدّين، الكتبة والمهندسيين، كانت هذه المهن جميعا تتناقل وتتوارث، أما التعليم فكان يتولاه رجال الدين حاملي العلم الدنيوي والديني "فهذه الصلة الوثيقة بين العلم والدين ظلت قائمة حتى فترة قريبة في أوروبا قبل بروز المدرسة الحديثة"[3].

### 3.1 التّربية في الهند القديمة:

كان النظام التربوي الهندي يعتمد بمجمله على التمييز بين الطبقات وكان الفرد في هذه الحضارة أيضا يولد ويظل حبيس طبقته فمن يولد عبدا يظل كذلك .

كانت "الدراسة تستغرق 12 سنة، وقد يتوصل أفراد الطبقات الأخرى البسيطة إلى تحصيل العلم ولكنه يظل على مستوى بسيط جدا"[4].

### 4.1 عند اليونان والرومان:

إن هدف التعليم عند اليونان هو الإهتمام والعناية المشتركة بالروح والجسد معا، وهذا مع وجود تباعد وتباين بين الفقراء والأغنياء. كما تواجدت"مدارس للنحو و الموسيقى والرياضة لكن مقصورة على المواطنيين الأثرياء والأغنياء فقط أما الفقراء لا يتعلمون إلا القراءة والسباحة ومهنة من المهن".[5]

---

[1] عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أو ائل القرن العشرين**، مرجع سابق، ص 105.

[2] رشوان حسين عبد الحميد ، **التربية والمجتمع**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص 166.

[3] محمد علي جاد منى، **تاريخ تربية الطفل عبر العصور**، مرجع سابق، ص 17,

[4] GAL Roger, **Histoire de l'éducation,** op cité, p110.

[5] عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أو ائل القرن العشرين**، مرجع سابق، ص127.

أما الرومان فقد كان للدين أثر كبير مقارنة باليونان و"لا يعني الرومان كما كان يعني الاثنيين أن يبحثوا في كمال الجسد والنفس بحثا فكريا مجردا عن الغاية، بل كان كل شيء لديهم يهدف إلى غاية عملية، وكان غايتها خلق الفرد المتمرس في الفنون العسكرية والمتدرب على الشؤون الحياتية العلمية.إلا أن هذه التّربية ظلت هي أيضا مقصورة على قليل القليل من الأطفال".[1]

### 5.1 مؤسسات العلم الاسلامية:

في عصر الإسلام "كانت المساجد والكتاتيب الوسيلة الأساسية لتعليم المسلمين"[2] الّذين عرفوا المراحل التعليمية الثلاث والتي تشبه مرحلة التعليم الإبتدائي، مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي، وهي المعمول بها حاليا في معظم الدول فقد "وجد التعليم الإبتدائي في الكتّاب، أمّا المسجد فقد وجدت فيه المرحلتان الثانية والثالثة ".[3]

"إذ أن هناك علاقة وطيدة بين الدراسة والدين لدى المسلمين، فمن بين أهداف التعليم هي تكوين المؤمن الحقيقي، وهذا ما يتضح من خلال الأيات الأولى الّتي نزلت على الرّسول صلّى الله عليه وسلّم التي تمجد العلم والمعرفة وهي:

*"اقرأ باسم ربّك الّذي خلق، خلق الإنسان من علق، إقرأ وربّك الأكرم، الّذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم"*

وأيضا في الأحاديث النبوية مثل قول الرّسول (ص): "أطلب العلم من المهد إلى اللّحد" و"أطلب العلم ولوفي الصّين". هذه النصوص الديّنية عبارة عن دعوة مباشرة لنشر المعرفة."[4]

---

[1] عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، مرجع سابق، ص199.

[2] ملكة أبيض، **التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام و الجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة**، دار العلم للملايين، بيروت، 1980، ص251.

[3] ميخائيل خوري، **العلوم عند العرب، بيت الهامة**، بيروت، 1970، ص 131.

[4] بنغبريط رمعون نورية، الطفل المدرسة والشارع فضاء للّعب: حالة الجزائر، في مجلة انسانيات، **الطفولة والتنشئة الاجتماعية**، مركز البحث في الأنتروبولوجية الإجتماعية و الثقافية ، العدد41، 2008، ص 11 -34.

بهذا ارتبطت التّربية والتعليم في المجتمع الإسلامي شأنها شأن المجتمعات الأخرى بالمعبد وبرجل الدّين، أي أنّ التعليم كان في البدء لغايات دينية ثم لغايات دنيوية تتصل بالمعاش بمعناه البسيط جدا، فقد كان التعليم في خدمة الدّين و لأغراض دينية ويقوم على أيدي رجال الدّين.

من خلال هذا العرض الموجز لتاريخ الفكر التربوي بصفة عامة، نستنتج بأن المدرسة كمؤسسة لم تكن موجودة ولكن كمكان لتلقي العلم لم تكن مجهولة، وذلك مع وجود تربية و تعليم يعتمدان أساسا على التقليد والمحاكاة والتمرس بعادات المجتمع و معتقداته كالتحضير للحياة، وكانت تتولى هذه العملية مجمل مؤسسات و النظم الإجتماعية أو المجتمع بأسره.

ولقد برزت الأنظمة التربوية المتخصصة و المنتظمة مع ظهور الحضارات و تطورها، لكن هذا التعليم كان حكرا على طبقات معينة، "فأهمّ ما اتّسمت به التّربية قديما هو تركيبتها و توجّهها الحصري إلى فئات معيّنة ضيّقة ومحدّدة في المجتمع، دون أن نغفل ارتباطها بالعلوم الدّينية لذلك نجد أنها كانت تتم بصورة خاصة في المؤسسات الدينية كالكنيسة والمسجد "[1].

من هنا يطرح السؤال: كيف ظهرت ونشأت المدرسة الحديثة؟ وما هي أهم الأسباب التي ساهمت في ارساء قواعد المدرسة كمؤسسة؟ ما هي مختلف العوامل الاجتماعية الاقتصادية الثقافية والتي أدت مجتمعة إلى تأسيس المدرسة Institutionnalisation وجعلها مؤسسة كما هي عليه حاليا؟ مع العلم أنّ هذه المؤسسة عرفت في أوروبا.

إنّ ظهور و بروز المدرسة المعروفة حاليا كمؤسسة، يعود حسب أرياس فيليب Ariès Philippe إلى"أسباب تتعلق بتطور الحياة الأسرية، وبتغيّر النظرة إلى الطّفل، وهذا مرتبط إرتباطا وثيقا ببروز المجتمع الصناعي الحديث".[2]

[1] منى محمد علي جاد، **تاريخ تربية الطفل عبر العصور**، مرجع سابق، ص18.

[2]Ariès Philippe, **L'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime**, Paris, Seuil, 1973, p7.

ففي القرون الثّلاثة الأخيرة شهدت النّظرة إلى الطفولة تغيرات تتصل جوهريا بتطور المجتمعات وبالنّضال الّذي شهدته مجتمعات كثيرة لوضع تشريعات تحفظ حقوق الطفولة، وحسب سيروتا ريجين Sirota Régine"كان التغير الجوهري يتمثل في الإنتقال من عمل الطّفل إلى التعليم في المدرسة"[1].

## 2. نشأة المدرسة:

### 1.2 الطّفل والحياة الأسرية في ظل النظام القديم:

إن المجتمع الأوروبي التقليدي حسب أرياس فيليب Ariès Philippe لم يكن يولي أهمية للطفولة، فوجود الطفل كان متعلقا بممتلكات الأسرة وشرفها، كان يختلط باكرا مع البالغيين و يتحول مباشرة إلى رجل بمجرد بلوغه سن السّابعة أو الثمانية سنوات.

لم تأخذ الطفولة حيزا كبيرا من الإهتمام إلاّ بعد أن تغيرت وظيفة الأسرة بالذات، فبرزت الأسرة الحديثة ذات الوظيفة العاطفية الغالبة، بينما كانت الأسرة القديمة أو التّقليدية مركزا لوظائف متعددة ومحددة يوجزها أرياس فيلبسAriès Philippe كمايلي: "الإحتفاظ بالأملاك، ممارسة حرفة معينة بشكل جماعي و كان للأسرة دورها الأساسي في حماية الشّرف العائلي و لم تكن الوظيفة العاطفية أي للمشاعر بين الزوجين والأطفال ضرورية للحفاظ على توازن الأسرة".[2]

ومنذ حوالي القرن السابع عشر يمكن ملاحظة التغيّر حسب أرياس Ariès "إنطلاقا من متغيّرين مستقلين وهما:

- أوّلا بروز المدرسة والتي حلت محل اكتساب المهنة كوسيلة للتربية.
- وهنا يبرز المتغيّر الثاني المتعلق بتمحور الأسرة حول الطّفل من خلال الإقرار بضرورة تربية éduquerالأطفال ويعتبر ذلك من خصائص القرن التّاسع عشر والقرن العشرين".[3]

---

[1] Sirota Régine, **Éducation et Sociétés**- Revue internationale de sociologie de l'éducation- Sociologie de l'enfance I, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998, p12.

[2] Ariès Philippe, **L'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime**, Op cité, p 10.

[3] Ariès Philippe, **L'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime**, Ibid, p 19.

وحسب أرياسAriès"فإن المجتمع الصناعي الحديث وما أحدثه من تغيرات على مختلف المستويات، هو المسؤول المباشر عن المكانة الجديدة التي شغلها كل من الطّفل والأسرة في داخله"[1].

وهكذا بدأت الأسرة بالتمجور حول الطّفل ولم تعد وفاة الطّفل أمرا مقبولا كما في الماضي بل وصار من الأنسب تحديد النسل من أجل الاهتمام بالطّفل بشكل أفضل.

وهنا يتكلم أرياسAriès عما يسميه باكتشاف الطفولة وظهور الإحساس بها والإعتراف بها كفئة سن لها أهميتها في تاريخ الإنسان الراشد.

إن هذا التغير النوعي في نمط التعامل مع الطّفل ترافق مع بدايات نشوء المدرسة وتحولها إلى مؤسسة تتولى عملية التّربية.

### 2.2 بروز المدرسة:

إن الثورة المدرسية إذا حسب أرياس Ariès قد مهدت لها ثورة سكانية طويلة، تميزت بتحديد إرادي للنسل وتغير نمط الحياة والنظرة إلى الطفولة وكذا تغير كبير في بنية الأسرة الداخلية نفسها.

هذا وتعد الثورة الصناعية في أساس هذه التغيرات، إذ أن الّذي ساهم في إحداثها هو إنقلاب الحياة الإجتماعية، كتغير نوع العمل، ونوع العلاقات.

وقد ترافق بروز المدرسة مع بروز الحاجة لتربية الأطفال تربية مختصة، هذه التّربية لم يعد مقبولا ولا ممكنا أن تتم كما في السابق بواسطة إحتكاك الطّفل المباشر بعالم الراشديين.

أدى هذا إلى حصول تغير كبير على مستوى التقاليد السائدة في التعامل مع الطّفل كفرد متميز ومختلف، مع رفض دمجه مع البالغيين منذ سن سبع سنوات، "وقد توج ذلك بواسطة قانون إلزامية

[1] Ariès Philippe, **L'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime**, Ibid, p 20.

المدرسة الّذي صدر في فرنسا عام 1882 و في مختلف أنحاء أوروبا في فترات متقاربة من هذا التاريخ"[1].

لقد حدث تطور هائل في فترة زمنية بسيطة نسبيا، خلال القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، إنتقلت فيه المدرسة من حيّزها الضّيق والّذي لم يكن يتجاوز الصف في أحسن الأحوال و بعد أن كان الدرس يتم أمام باب الكنيسة أو في زاوية من الشارع أو في الكتاب عند المسلميين أو في زاوية من المسجد، تحول إلى مؤسسات لها نظام طقسي تعليمي محدد.

"فمن مميزات المدرسة كمؤسسة هو النظام الطقسي التعليمي المتبع في المدارس، إذ أن هناك سلوك موحد عالمي يميز المدرسة كمؤسسة نذكر منه على سبيل المثال، شكل المدرسة وتقسيم الأطفال في أقسام، الجلوس على المقاعد بطريقة معينة وموحدة بشكل عام"[2].

و هي تظم أطفالا لهم عمر زمني محدد يقوم بتعليمهم معلمون حائزون على شهادات علمية محددة، ينال فيها هؤلاء الأطفال شهادات علمية، هذه المدرسة المؤسسة عممت في فرنسا وفي معظم أنحاء أوروبا و تحولت بذلك إلى مؤسسة إلزامية و مجانية، هذا يعني أن كل طفل يتم سن السادسة يتوجب على أهله إدخاله إلى المدرسة.

و هذه المدرسة المؤسسة من أكثر المواضيع إثارة للجدل، و من أهم المواضيع التي طرحتها نجد موضوع الصعوبات المدرسية و مفهوم سوء التكيف المدرسي و غيرها من المواضيع التي أصبحت تثيرها هذه المؤسسة منذ ظهورها إلى يومنا هذا.

## 3.المدرسة الجزائرية:

### 1.3 المرحلة الأولى: المؤسسات التربوية ما قبل الإستعمار الفرنسي

إن الدولة العثمانية لم تهتم بمجال التعليم في الجزائر، وأثر ذلك على نوع المؤسسات المنتشرة آنذاك والتي غلب عليها الطابع الديني، فالكتاتيب و الزوايا و المساجد تولت مهمة التعليم خلال هذه المرحلة،

[1] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، المغرب، 2004، ص32.

[2] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي، المركز الثقافي العربي**، مرجع سابق، ص44.

وهذا نظرا لغياب مؤسسات رسمية لإدارته، و وزارات مختصة به، فالتدريس ترك مفتوحا للمبادرات الفردية و الجماعية و كان مسؤولية الكل."[1]

ولقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهرا نسبيا قبل دخول الإستعمار الفرنسي وذلك نتيجة" لضخامة الأوقاف المخصصة له.

### 2.3 المرحلة الثانية: المدرسة في عهد الإستعمار الفرنسي

وبدخول الإستعمار الفرنسي عرف النظام التربوي الجزائري مرحلة جديدة يمكن تقسيمها إلى فترتين:

- المرحلة الأولى تبنى فيها الإستعمار الفرنسي "سياسة الهدم والتدمير"[2] وذلك بالقضاء على الفضاءات التربوية التقليدية، فأدت القوانين التي أدخلت على أملاك الحبوس بغرض خوصصتها إلى تقليص الموارد المادية التي كانت تسيّر النظام ما قبل الكولونيالي، فتم تقليص المدارس القرآنية.

وللقضاء على هذا النوع من المدارس عمد الإستعمار إلى:

- ✓ الإستيلاء على الوقف .
- ✓ تحويل المؤسسات التعليمية من كتاب مساجد وزوايا إلى أغراض الإستعمار الخاصة.
- ✓ إصدار قانون بعدم إنشاء مدارس.

- المرحلة الثانية: "عمدت فرنسا خدمة لمصالحها بالدرجة الأولى، إلى إعادة فتح بعض المدارس القرآنية مع إخضاعها للرقابة الشديدة، ومحاولة نشر مدارس أخرى، هدفها غزو أفكار الأهالي بتعميم الفرنسة و التنصير"[3].

---

[1] أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي 1830 –1954**، الجزء الثالث، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1998، ص233.

[2] تلوين حبيب، **التكوين في التربية التكوين التربوي في العالم وفي الجزائر، دراسة لمفاهيم تاريخيات وفلسفات وتقنيات**، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2002، ص 152.

[3] قوعيش جمال الدين، **أزمة التربية في العالم العربي، المنظومة التربوية في الجزائر نمودجا**، ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 29.

فكما شكل التعليم التقليدي خطرا إيديولوجيا للإستعمار الفرنسي فقد شكل له نشر التعليم الفرنسي ضرورة "و بموجب المرسوم الصادر في1870/05/14تم إنشاء المدارس الفرنسية في كل من الجزائر و قسنطينة وهران وعنابة ومستغانم"[1].

"رغم حتمية التعليم التي رآها اتجاه من الموقف الفرنسي (حيث أنه كان هناك موقف فرنسي آخر رفض نشر التعليم في الجزائر لأن التعلم سيؤدي إلى الوعي) إلاّ أنّ عدد المدارس لم يتجاوز الأربعين مدرسة حتى غاية 1870 كما أنّ تعليم الجزائريين كان يهدف فقط لتكوين الموظفين الصغار الذين كان الاستعمار في حاجة إليهم لتمرير سياسته".[2]

أما عن مراحل التعليم[3] فكانت كالآتي:

- التعليم الإبتدائي: يشمل على 8 سنوات، يضم فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 14 سنة .
- مرحلة التعليم التكميلي: يدوم ثلاث سنوات ينتهي بإختبار شهادة الأهلية.
- مرحلة التعليم الثانوي: تدوم ثلاث سنوات و لا يصل إليها إلا القليل من الجزائريين.

و بهدا كانت فرنسا قد أقامت منظومة إنتقائية، حيث حضي بهذا التعليم إلا القليل من الأطفال الذين أسعفتهم الظروف للإلتحاق بالمدرسة، وهكذا إستخدمت المدرسة من طرف فرنسا كأساس هيمنتها على الجزائر.

وقد اتخد الجزائريون موقف الحدر من التعليم الفرنسي، امتنعوا عن إرسال أولادهم إلى المدارس الفرنسية واتخدوا أسلوب المقاطعة، و بالإضافة إلى كون هذا التعليم يمثل بالنسبة لهم تهديدا للقيم

[1] تلوين حبيب، **التكوين في التربية التكوين التربوي في العالم وفي الجزائر**، مرجع سابق، ص 150,
[2] زرهوني الطاهر، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال**، دار النشر، الجزائر، ص134.
[3] زرهوني الطاهر، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال**، مرجع سابق، ص 100.

ومحاولة للقضاء على شخصيتهم فإن هناك أسباب أخرى جعلتهم يتخذون هذا الموقف يذكرها مصطفى الأشرف[1] كمايلي:

- اختطاف الشبان الصغار وإرسالهم إلى فرنسا للإنخراط في المدارس الثانوية العسكرية.
- تعميد وتنصير الألاف من الجزائريين من قبل السلطات الفرنسية بين 1867 و1868.

فالجزائريون لم يرفضوا التعليم في حد ذاته بل إن موقف الحذر والخوف الذي اتخذوه اتجاه هذا التعليم كان مرتبط بهذه العوامل، والدليل على ذلك هو مطالبتهم الدائمة بتوفير التعليم وهده المطالب كانت فردية وحزبية. هذا وإستمرت الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا في دورها التعليمي، فارتبط إسمها بإسم جمعية العلماء المسلمين بزعامة عبد الحميد إبن باديس، و قد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس تابعة لها في مختلف أنحاء الجزائر.

ولقد كان الكتاب هو الفضاء الذي يتم فيه التعليم الأولي أو الإبتدائي، غالبا ما يكون تابع لمسجد أو زاوية.

إن التغيرات التي عرفتها المجتمعات بصفة عامة و المجتمع الجزائري بصفة خاصة، جعلت الكتاب يفقد بعد ذلك الكثير من أهميته في المجتمع الجزائري، بإعتباره "من مخلفات مرحلة القرون الوسطى ومرحلة ما قبل الإستعمار، فقد كان موجها لمجتمع مختلف عن المجتمع الحالي حيث كان يمنح تعليما تمهيديا وأساسيا في الدين والأخلاق. ومن الوسائل التي كانت تمكّن من تعميم هذا التعليم في نظام مدرسي نجد كل من (المدارس التابعة للحركة الوطنية، الزوايا، والجامعات) حيث كانت تدرس فيها أصول الدين و الفقه و كذلك الآداب، التاريخ، المنطق، الفلسفة، الرياضيات، علم الفلك، الطب، وكل المعارف الموروثة عن الفترة اليونانية وعن الحضارة العربية الإسلامية"[2].

[1] مصطفى الأشرف، **الجزائر الأمة والمجتمع**، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر, المؤسسة الوطنية للكتاب، 1983 ص415.

[2] بن غبريط رمعون نورية، **الطفل المدرسة والشارع فضاء للّعب: حالة الجزائر**، مرجع سابق، ص 29.

وبدا استطاع" النظام المدرسي العصري أن يواكب التغيرات التي عرفتها المجتمعات و ذلك إيصال جملة من المعلومات بشكل أخر، بإستخدام قواعد وطرائق عصرية في التعليم لا تتماشى مع الطريقة السكولاستيكية التي تعتمد على الحفظ والسرد"[1].

### 3.3 المرحلة الثالثة: المدرسة الجزائرية في عهد الاستقلال

#### 1.3.3 المرحلة الأولى: مرحلة المراجعة وتجربة المدرسة الأساسية

صدرت بعض التشريعات والقوانين التربوية التي كانت تهدف في غالبيتها إلى إزالة أثر التشريعات السابقة، ونظرا لصعوبة الأوضاع تم إجراء تعديلات على مستوى الشكل و المضمون.

وتوالت إجراءات التصحيح فترة المرحلة الإنتقالية و كانت هناك عدة نقائص كقلة هياكل الإستقبال وضعف التأطير و قلة الإطارات والمعلميين.

ولإصلاح هذه النقائص ظهرت وثيقة سبتمبر 1969[2] المتضمنة لعدة نقاط من بينها:

- تعميم التعليم و نشره على نطاق واسع مع تحمل الدولة مسؤولية تأمينه و إعطائه الطابع الوطني.
- التعريب التدريجي للتعليم بدءا من الطور الإبتدائي.
- كما تم تعميم اللغة العربية على كل الأطوار التعليمية إبتداءا من السنة الدراسية 1980-1981.

#### 2.3.3 المرحلة الثانية إبتداءا من 1976:

و لإحداث القطيعة مع النظام الإستعماري الموروث، تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم سنة 1970، إنتهت هذه اللجنة بصدور أمرية رقم 135/76 المؤرخ في 1976/04/16. وكان الهدف هو إدخال اصلاحات عميقة و جدرية على نظام التعليم، تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الإقتصادية و الإجتماعية.

---

[1] بن غبريط رمعون نورية، **الطفل المدرسة والشارع فضاء للّعب: حالة الجزائر**، المرجع السابق، ص33.

[2] قوعيش جمال الدين، **أزمة التربية في العالم العربي**، مرجع سابق، ص 88.

هذا وقد تضمنت هذه الأمرية إلى جانب تكريس إلزامية التعليم و مجانيته و جزأرته، الخيار التكنولوجي والعلمي، وتم تعميم تطبيق هذه الأمرية إبتداءا من الدخول المدرسي 1981/1980، وسميت بالمدرسة الأساسية.

**المدرسة الأساسية:**

وقد خطط للمدرسة الأساسية أن تستغرق الدراسة فيها تسع سنوات موزعة على ثلاث أطوار هي:

- الطور الأول: و يتم فيه إتقان المهارات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، وهي بذلك مرحلة قاعدية من(6 إلى10 سنوات)، يتم فيها إكساب التلميذ وسائل التعبير الضرورية و الأساسية.
- الطور الثاني: يمتد من السنة الرابعة إلى السنة السادسة و يضاف إليه اللغة الأجنبية ومواد جديدة كالتاريخ و الجغرافيا، و تعتبر مرحلة الإيقاظ (من11إلى12) سنة.
- الطور الثالث: من السنة السابعة أساسي إلى التاسعة، حيث يدرس فيه مختلف العلوم النظرية و التطبيقية، أي الجمع بين التعليم العام و المهني، و تسمى مرحلة التوجيه (من3 إلى 15 سنة) أين يتم تجسيم المعارف و المفاهيم المكتسبة مع الإهتمام بعملية التوجيه.و يختم هذا الطور بإختبار إمتحان شهادة التعليم الأساسي.[1]

إستمرت المدرسة الجزائرية تعمل بهذا النظام طيلة سنوات الثمانينات إلى أن جاءت الرغبة في العزوف عنها لعدة أسباب إجتماعية و إقتصادية و سياسية.

فضعف مردود النظام التعليمي، تدهور أسعار البترول، تفاقم البطالة، النسبة المرتفعة للنمو الديمغرافي مع ظهور الأزمة المالية سنة 1986 وما ترتب عن ذلك من أزمات بدأت التساؤلات حول فعالية ومكانة المدرسة و دورها ضمن مشروع المجتمع.

و"بينما كان نظام التكوين و التربية الوسيلة المثلى لنموذج التنمية المطبق مند الإستقلال، "بدأت منذ التسعينات إعادة النظر في هذه الإستراتيجية التنموية و بدأت الصراعات الإيديولوجية السياسية حول

[1] كزافيي روجرس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، ترجمة موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنطومة التربوية الجزائرية، 2006، ص 56.

مختلف القضايا مثل محتوى التعليم وتدريس اللغات و تدني مستوى المكونين، وبدأ الطابع الجذاب للمدرسة يفقد بريقه بازدياد عدد الراسبين والمهمشين و الخريجين الدين لم يجدوا مناصب عمل"[1]

ولقد كانت من تابعات الأزمة السياسية التي عاشتها الجزائر خلال سنوات التسعينات أن أضحت المدرسة محل لعنة الغالبية و وجهت أصابع الإتهام للمنظومة التربوية الجزائرية و حملت المدرسة مسؤولية تلك الأزمات و فقد الكثير ثقته فيها. ومن ثم بدأت الإصلاحات و تم تنصيب لجان لإجراءها ومحاولة مسايرة التحولات العالمية.

## 4.إصلاح المنظومة التربوية:

### 1.4 الإصلاحات الأولى:

وكانت بإنشاء مؤسسات تأطير وتدعيم الإصلاح التربوي، و هي تنصيب المجلس الأعلى للتربية في مارس 1996 الّذي تم حله في 13 ماي 2000، استخلف بهيئة أخرى تدعى اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

**اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:**

كلفت بتشخيص شامل للمنظومة التربوية و قد تناولت هذه اللجنة جملة من المحاور منها[2]:

- تعميم التعليم التحضيري.
- تقليص سنوات التعليم الإبتدائي إلى 5 سنوات بدلا من ستة سنوات، و الرجوع إلى التسمية القديمة.
- المرحلة الاكمالية حيث سميت بالمرحلة المتوسطة .
- اخضاع الطابع القانوني و الرسمي على التعليم الخاص.

[1] Kateb Kamel, **Ecole population et société en Algérie**, édition l'harmattan, Paris, 2005, p10.

[2] بن بوزيد أبوبكر، **إصلاح التربية في الجزائر**، دار النشر، الجزائر، ص 28.

### 2.4 الإصلاح التربوي الجديد من 2003 إلى يومنا هذا:

إن إصلاحات 2003 كان هدفها بناء سياسة تربوية نهضوية مبدعة، مهمتها إمداد عمر الحياة المدرسية، وإعادة صياغة الفعل التربوي خاصة ما تعلق بالمناهج الدراسية، و فيها إستبدل مفهوم الإصلاح بمفهوم القطيعة، و لهذا الغرض تم تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج في جانفي 2008 و بها تم تبني منهج المقاربة بالكفاءات النى كانت من أهدافها محاربة الفشل المدرسي.

وهوما سمي بالجيل الثاني من الإصلاحات والتي أمر بإدخالها سنة 2003 لبلوغ النوعية، و زادت الحاجة أكثر، إلى الإصلاح بعد سنة 2015 عندما صادقت الجزائر في 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة.

## 5.النظام التربوي حاليا في الجزائر:

ويتألف النظام التربوي في الجزائر حاليا من ثلاث مستويات من التعليم والتكوين تحت إشراف إداري وبيداغوجي لثلاث وزارات مختلفة وهي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التعليم والتكوين المهنيين وأخيرا وزارة التّربية الوطنية وهي التي تهمنا في هذا البحث وهي المسؤولة عن:

- ✓ التعليم التحضيري.
- ✓ التعليم الأساسي الّذي يشمل الإبتدائي (والّذي سنتوقف عنده بطريقة مفصلة لأن له علاقة بموضوع البحث) والمتوسط.
- ✓ التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

### 1.5 المبادئ الأساسية للتربية الوطنية:

يحددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية كمايلي:

**المادة 7: يحتل التلميذ مركز إهتمامات السياسة التربوية.**

**المادة 8: تعدّ التربية بإعتبارها إستثمارا إنتاجيا وإستراتيجيا، من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الإجتماعي للتربية الوطنية والإستجابة لحاجيات التنمية الوطنية.**

**المادة 9: تساهم الجماعات المحلية، في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا، في التكفل بالطلب الإجتماعي للتربية الوطنية، لا سيما في إنجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الإجتماعي المدرسي.**

**المادة 10: تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الإجتماعي أو الجغرافي.**

**المادة 11: يتجسد الحق في التعليم بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص في ما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.**

**المادة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة.**

**المادة 13: التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات.**

**تمنح الدولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لاسيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية.**

**غير أنه يمكن أن يطلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتعلقة بالتمدرس والتي لا تمس بمبدأ مجانية التعليم، طبقا لشروط تحدّد عن طريق التنظيم .**

**المادة 16: تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم. يجب أن تكون المدرسة، في منأى عن كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.**

**المادة 17: تحدد شروط الدخول إلى المؤسسات المدرسية إستعمالها وحمايتها عن طريق التنظيم.**

**المادة18: تعتمد التّربية الوطنية على القطاع العمومي، غير أنه يمكن فتح المجال للأشخاص**

**الطبيعية أو المعنوية الخاضعة للقانون الخاص، لإنشاء مؤسسات خاصة للتربية والتعليم، تطبيقا لهذا القانون وللأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول**[1]

### 2.5 التعليم الأساسي في الجزائر:

تعرف اليونيسكو اليونسكو بأنه ذلك الحد الأدنى من التعليم العام، الّذي يهدف إلى مساعدة الأطفال على فهم مشاكل المحيط الّذي يعيشون فيه وأن تكون لديهم فكرة عن حقوقهم وواجباتهم الفردية والمدنية والقدرة على المساهمة في التقدم الإقتصادي والإجتماعي للبلاد.

حسب ذات المصدر فإن هذا التعليم أساسي لأنه يعطي للطفل الحد الأدنى من المهارات والمعرفة الأساسية للحياة.

وهو عام بمعنى أنه يهدف إلى إعطاء ثقافة عامة، ليست فقط أدبية وإنما الفنية والتقنية والأدبية.

إن التعليم الأساسي في الجزائر إلزامي وإجباري لمدة تسع سنوات لجميع التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين ستة إلى ستة عشر سنة ويشمل التعليم الإبتدائي والمتوسط.

وتتمثل أهم أهذاف التعليم الأساسي في الجزائر حسب القانون التوجيهي فيما يلي:

**المادة 44: يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الإلتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.**

**المادة 45: يهدف التعليم الأساسي، في إطار مهمته المحددة في المادة 44 أعلاه، على الخصوص إلى ما يلي:**

- ✓ **تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب .**
- ✓ **منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:**
  - **اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم .**
  - **تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.**

[1] القانون08 –04 المؤرخ في 23 –01– 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجريدة الرسمية العدد O4

- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلم الملاحظة والتحليل والإستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي و الجامد، و كذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج؛
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم؛
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الإتصال و تطبيقاتها الأولية؛
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما و تنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم و بذل الجهد و المثابرة و قوة التحمل؛
- التفتح على الحضارات و الثقافات الأجنبية و تقبل الإختلاف و التعايش السلمي مع الشعوب الأخرى
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

المادة 46: مدة التعليم الأساسي تسع (9) سنوات، وتشتمل على التعليم الإبتدائي والتعليم المتوسط.

المادة 47: يمنح التعليم الإبتدائي، الّذي يستغرق خمس (5) سنوات، في المدارس الإبتدائية. يمكن أن يمنح التعليم الإبتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 48: سن الدخول إلى المدرسة الإبتدائية هي ست (6) سنوات كاملة. غير أنه يمكن منح رخص إستثنائية للإلتحاق بالمدرسة وفق شروط .

المادة 49: تتوج نهاية التمدرس في التعليم الإبتدائي بإمتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.

المادة 50: يمنح التعليم المتوسط، الّذي يستغرق أربع (4) سنوات، في المتوسطات . يمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 51: تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط."

المادة 52: يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الناجحون طبقا للإجراءات المشار إليها في المادة 51 أعلاه، إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني وذلك حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه.

**يمكن للتلاميذ غير الناجحين، الالتحاق إما بالتكوين المهني وإما بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشرة (16) كاملة**[1].

قبل الإصلاح تم تنظيم التعليم الأساسي كما ذكرنا في ثلاث دورات، مدتها ثلاث سنوات لكل دورة وهي: الدورة الأساسية والتي تمتد من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، ودورة الإيقاظ من السنة الرابعة إلى السنة السادسة، ودورة الملاحظة والتوجيه من السابعة إلى التاسعة.

وكان يتم تدريس الدورة الأولى والثانية في المدارس الإبتدائية؛ أما التعليم الثالث فقد كان يتم في مدارس تكميلية تسمى المدارس الأساسية التكميلية.

بعد الإصلاح، تم تقسيم التعليم الأساسي إلى مستويين متميزين الإبتدائي مدته خمس سنوات، والمتوسط أربع سنوات

### 3.5 التعليم الإبتدائي:

هي الخطوة الأولى من التعليم الأساسي يتم القبول في السنة الأولى في سن ست سنوات بإستثناء الرخصة الإستثنائية للأطفال في سن الخامسة (والتي سوف يتم الإشارة إليها بالتفصيل في الفصل الموالي).

يمتد لمدة خمس سنوات تنتهي بإمتحان وطني يسمح بالإنتقال إلى التعليم المتوسط، هذا الفحص طبق لأول مرة في الموسم الدراسي 2007– 2008 و هويعادل إمتحان السنة السادسة في النظام القديم.

التعليم الإبتدائي متاح في المدارس الإبتدائية و يمكن توفيره في المؤسسات التعليمية الخاصة المقررة والمنشأة بموجب المادة 18 و المادة 47 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

هدفه الرئيسي هو تنمية قدرات التلميذ وذلك بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة التي تتمثل في التعبير الشفهي و الكتابي، القراءة، الرياضيات.

[1] القانون08 –04 المؤرخ في 23 –01– 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجريدة الرسمية العدد O4

**الجدول 1: تطور أعداد التلاميذ المسجلين في المدرسة الأساسية للأطوار الثلاث [1] 2000/1994**

| | 1995/1994 | 1996/1995 | 1997/1996 | 1998/1997 | 1999/1998 | 2000/1999 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الطور 1,2 أساسي | 4 548 827 | 4 617 728 | 4 674 947 | 4 719 137 | 4 778 870 | 4 843 313 |
| نسبة الإناث | 45,87 | 46,12 | 46,30 | 46,49 | 46,65 | 46,76 |
| الطور الثالث أساسي | 1 651 510 | 1 691 561 | 1 762 761 | 1 837 631 | 1 898 748 | 1 895 751 |
| نسبة الإناث | 44,06 | 44,40 | 45,61 | 46,52 | 47,20 | 47,93 |
| مجموع تلاميذ الطور الأساسي | 6 200 337 | 6 309 289 | 6 437 708 | 6 556 768 | 6 677 618 | 6 739 064 |
| نسبة الإناث | 45,39 | 45,66 | 46,11 | 46,50 | 46,80 | 47,09 |

تظهر إحصائيات[2] وزارة التّربية الوطنية بأن عدد التلاميذ في الطور الإبتدائي في إرتفاع حتى سنة 2000 حيث يبدأ بالانخفاض من4843313 تلميذ متمدرس إلى (4078954) سنة 2007.

إن هذا الانخفاض المسجل في سنة 2000 هو نتيجة لانخفاض معدل الخصوبة، وبالتالي انخفاض عدد السكان الدين تتراوح أعمارهم بين 0 و5 سنوات. وهذا التباطؤ أثر على الخمسة السنوات اللاحقة، حيث أن معدل الالتحاق بالمدارس الإبتدائية إنخفض بنسبة 2 في المائة سنويا.

وقد بلغ عدد التلاميذ في الابتدائي سنة 2017/2016 حوالي 4209022 ليرتفع العدد فيبلغ 4373222 سنة 2018/2017 وفي سنة 2019/2018 بلغ عدد التلاميذ الطور الابتدائي أكثر من 4 ملايين تلميذ أي ما يمثل نسبة 48.8%بالمائة من إجمالي عدد التلاميذ.

وارتفع معدل التكافؤ بين البنات والبنين في التعليم الإبتدائي من 41% في المائة في عام 1980 إلى47,37 في المائة سنة 2010 ليبلغ 47,58 سنة 2013/2012 و47,71 بالمائة سنة2015/2014 و47,69 سنة 2016/2015.

[1] L’office national des statistiques.

[2] L’office national des statistiques.

كما تدل الإحصائيات على إنخفاض معدل التأطير، بين 23إلى35 تلميذ لكل أستاذ. و هو يميل إلى الإنخفاض حيث أن عدد المدرسين في هذا الطور من التعليم يرتفع من سنة إلى أخرى من 35,80 تلميد لكل معلم في سنة 1980 إلى23,13 سنة 2010.

أما عن المدارس فقد بلغت عدد الأقسام المستعملة 419 133 سنة 2013/2012، من بينها 15953 أقسام تحضيرية، و142942 سنة 2016/2015 خصصت حوالي 16002 قسم للتعليم التحضيري.

هذا وقد بلغت عدد المدارس الإبتدائية 17995 سنة 2013/2012 و18588 مدرسة إبتدائية سنة 2016/2015[1] .

[1] L'office national des statistiques.

## ملخص الفصل

حاولنا في هذا الفصل إعطاء لمحة تاريخية حول كيفية ظهور وبروز المدرسة كمؤسسة في العالم وفي الجزائر بصفة خاصة.

فظهور هذه الأخيرة كان نتيجة ذلك التغير الذي عرفته المجتمعات فقد سبق الثورة المدرسية ثورة سكانية شملت عدة مجالات كالحياة الأسرية وتغير بنيتها ووظيفتها وتغير مكانة الطفل وأهمية التربية والتعليم وغيرها.

أما في الجزائر فلقد أثرت مختلف المراحل التاريخية التي عرفتها على هذه المؤسسة "مرحلة ما قبل الاستعمار، مرحلة الاستعمار، مرحلة ما بعد الاستعمار، العشرية السوداء، مرحلة الاصلاحات الجديدة" ما أثّر على التمثلات، التصورات، و الممارسات و على نظرة الفاعليين الاجتماعيين لها.

لاحظنا كيف تطورت هده المؤسسة في بنيتها و في عدد المتمدرسيين إناثا وذكورا "ما يعكس تطور نظرة الجزائريين إلى المدرسة فتعليم الإناث مثلا كان مرفوضا" وعدد المؤطريين بها إلا أنها عانت العديد من المشاكل وعرفت العديد من الإصلاحات المتوالية والمتتالية .

سنحاول من خلال الفصل الموالي التعرض إلى مفهوم الطفولة كونها مرحلة من مراحل النمو وسنركز الاهتمام على مرحلة الطفولة المتوسطة وهي التي تمثل مرحلة التحاق الطفل بالمدرسة فما الذي تتميز به هذه المرحلة ومامدى أهميتها وما هي أراء العلماء من مختلف المجالات حولها؟.

# الفصل الثاني: الطفولة ومراحل النمو

1. الطفولة مفهوم عام.
2. ثقافة الطّفل وأهميتها.
3. النمو و مراحله.
4. الطفولة المتوسطة.
5. آراء الباحثين حول سن السادسة.

## 1.الطفولة مفهوم عام:

تعد مرحلة الطفولة إحدى مراحل النمو التي يعيشها الإنسان، وتعظم أهميتها في كونها تمثل مرحلة النمو و التطور والتكوين نفسيا و جسديا، يحدث فيها بناء الطفل جسديا و تنشئته عقليا و سلوكيا.

يرى كل من دوركهايم إيميلDurkheim Emile و بويسون فاردينوند Buisson Ferdinand في القاموس الجديد للتربية والتعليم "بأن الطفولة هي فترة من النمو، أي بمعنى، الفترة التي يكون فيها الفرد، جسديا وعقليا، في حالة البناء و التطور، فالطّفل هو كائن في حالة نمو و تطور، لم تنته، إنه كائن ضعيف، مرن، يحتاج إلى التكوين و الرعاية".[1]

وبإعتبار الطفولة، مرحلة أولية من عمر الإنسان، فهي حساسة جدا ومهمة، إنها الأساس الّذي يقوم عليه بناء شخصية الفرد من جميع نواحيها، العقلية و الإجتماعية و النفسية.

وهي أيضا " فترة مرنة ذلك لأنها "مرحلة تعلم و إكتساب و تدريب على شؤون الحياة المختلفة، فهي المرحلة الخصبة للتعلم و تكوين الشخصية، من خلال تأثير العديد من العوامل المتداخلة، منها الوراثية والبيئية المحيطة".[2]

كما يعرفها جون لوي على أنها مرحلة من الحياة تحدث فيها تغيرات متتابعة متتالية غير متقاطعة وسريعة في الجوانب الفيزيولوجية والاجتماعية، في السلوكات، الحركات، وردود الأفعال التي تنتظر منه، وكذا القدرات الذكائية و الانفعالية.

فالطفولة تتميز بقوة الملاحظة والأهمية من حيث التغيرات و التطورات المختلفة خلال المراحل السنية المتتابعة، و بتشكل الوظائف النفسية الرئيسية، و تتميز كذلك بتبعية الطّفل لمحيطه، "خصائص سيكون لها تأثير (في جميع المجتمعات وفي جميع الأوقات) في تكوين التمثلات الفعلية أو المتوقعة للطفل والتي

[1] Buisson Ferdinand, Durkheim Emile, **Enfance in Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire**, Paris, Hachette, 1911, p166.

[2] الطيبي عكاشة عبد المناف، **التربية التفسية للطفل**، دار الجيل للطباعة والتشر، بيروت، 1992، ص 182.

يعتقد بأنها سوف تؤثر ليس فقط على سلوك الراشد إتجاه الطّفل، ولكن أيضا على سلوك الطّفل في حد ذاته".[1]

وتوافق معظم الأدبيات الإجتماعية و الأنثروبولوجية، على أن الطفولة هي بناء إجتماعي وثقافي. وعلى هذا النحو، فإنها توفر إطارا تفسيريا لإضفاء السياقية على السنوات الأولى من حياة الإنسان.

فالطفولة، بوصفها ظاهرة تتميز بعدم النضج البيولوجي، هي ليست عنصرا طبيعيا أو عالميا من المجموعات البشرية.

إنما هي حسب ما تؤكده سيلفي أكتوبر Sylvie Octobre "مكون هيكلي و ثقافي محدد لعدد كبير من المجتمعات. أكثر من ظاهرة بيولوجية، الطفولة هي بالتالي: بناء إجتماعي ثقافي يتطور تاريخيا، ويختلف من مجتمع إلى آخر، و يتعلق الأمر بالسنوات الأولى من حياة الإنسان"[2].

و في ذات السياق يؤكد بريلBril، على أن الثقافات تختلف فيما بينها، فيما يخص مجال الطفولة وفقا لنوع المهارات التي يتم تقييمها لذى الطّفل، و حسب العمر الّذي يجب أن تكون فيه هذه المهارات قد إكتسبت، و مستوى الكفاءة المتوقع في الطّفل.

"فالثقافة التي يعيش في ظلها هذا الأخير تشكل مجموعة من العادات و التقاليد و القيم المشتركة، التي تؤثر على عملية تطور مراحل عمر الطّفل المختلفة، و على نوع التعليم الّذي يتلقاه، و نوع الرعاية المتوفرة و غيرها، لذلك يصر العلماء على ضرورة مراعاة دراسة الطفولة في عالمها المحدد: في سياقه الإجتماعي و الديني و الثقافي و الإقتصادي ".[3]

---

[1] Guidetti Michelle, Lallemand Suzanne, Morel Marie France, **Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui**, Deuxième Edition, Armand Colin, Paris, 2000, p 123.

[2] Sylvie Octobre, **Enfance et culture: rencontre de deux objets sociologiques**, *in* Sylvie Octobre, Enfance et culture, Ministère de la Culture – DEPS « Questions de culture », 2010, p13-17.

[3] Guidetti Michelle, Lallemand Suzanne, Morel Marie France, **Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui**, op cité, p115.

لا يخفى بأن الطفولة، موضوع كائن، في مفترق طرق مختلف التخصصات العلوم الإجتماعية، كعلم الإجتماع، علم النفس و الأنتروبولوجيا. و هي لم تكن موضع إهتمام الجهود الفردية للباحثيين و العلماء فقط، بل إن مختلف الهيئات سواء على المستوى القومي أو على المستوى الدولي إهتمت بمجال الطفولة.

فقد صدر مثلا عن هيئة الأمم المتحدة، الإعلان العالمي لحقوق الطّفل، الّذي تضمن عشرة مبادئ، من بينها حق الطّفل خاصة في المراحل الأولى من حياته، في أن يلقى" تعليما مجانيا و إجباريا، و يجب أن يرقى هذا التعليم بثقافته العامة و يساعده على أساس من الفرص المتكافئة، أن ينمي قدراته و مداركه و إحساسه بالمسؤولية الأدبية و الإجتماعية، و يصبح عضوا نافعا في المجتمع".[1]

## 2.ثقافة الطّفل وأهميتها:

إن ثقافة الطّفل هي إحدى الثقافات الفرعية المهمة في المجتمع، و هي ثقافة قطاع متميز منه، لها جزء و مستوى ما للمجتمع من خصائص، بالإضافة إلى إنفرادها بخصائص أخرى، فالطّفل هو جزء مهم من المجتمع يكتسب عاداته و تقاليده و أفكاره و قيمه و معتقداته و لغته، إلا أن له خصوصياته الثقافية التي ينفرد بها عن مجتمع الشباب أو الكبار.

وتنبع أهمية ثقافة الطّفل من وظيفتها الأساسية، في تحويل المولود الجديد، من كائن بيولوجي إلى كائن إجتماعي، و تبدأ هذه العملية منذ لحظة الولادة و تستمر حتى الممات.

إلا أن الثقافة بما هي تنشئة إجتماعية، تحتل مكانة هامة خلال سنوات الطفولة وصولا إلى سن الرشد، فخلال هذه السنوات الحاسمة تتم عملية الإنتماء الإجتماعي، بخصائصها و ديناميّاتها الأساسية، كما تتشكل الهوية الذاتية التي يلعب المحيط الإجتماعي بمثيراته و أولوياته و وسائطه الدور الحاسم فيها.

كما أن الثقافة لا يقتصر دورها على تكوين هوية الطّفل بل تتعداه إلى تكوين شخصيته بمجملها، وتحدد سلوكاته و توجهاته، و ذلك من خلال "تقنين عمليات النموفي مختلف أبعادها العاطفية والمعرفية

[1] عباس فيصل، **علم نفس النمو**، دار الفكر العربي، بيروت، 1997، ص89.

والإجتماعية والسلوكية والجمالية وتوجيهها، وبالإضافة إلى ذلك، تقدم الثقافة للطفل خدمة التدامج الإجتماعي و الثقافي أي الإنتماء وحق العضوية الإجتماعية والثقافية الفاعلة".[1]

## 3. النمو و مراحله:

بما أن الطفولة هي مرحلة من مراحل النمو سنتطرق في هذا الجزء إلى مفهوم النمو، خصائصه وإلى أهم مراحله.

### 1.3 مفهوم النمو:

النمو هو سلسلة متتابعة من التغيرات، التي تسير نحو إكتمال النضج، فهو إذا ظاهرة طبيعية وعملية مستمرة تسير بالكائن الحي نحو النضج، ومن أبرز خصائصه[2]:

- ✓ أنه عملية مستمرة متدرجة.
- ✓ يسير في مراحل: يمر النمو عبر مراحل مختلفة، لكل مرحلة مميزاتها، وخصائصها، كما أنه لا يحدث فجاة، أي أن الإنتقال من مرحلة إلى أخرى، لا يحدث فجأة، وإنما يتم تدريجيا.
- ✓ التغيرات تسير دوما نحو الأمام.
- ✓ تتبع نسقا معينا، خاضعة لنظام، و خطة واضحة، فمراحله متتابعة ومتسلسلة.
- ✓ لا تنفصل أية مرحلة عن سابقتها، وعن التي تليها.
- ✓ أن سرعة النمو ليست مطردة، فسرعة النمو هي ليست على وتيرة واحدة في جميع مراحل العمر.
- ✓ مظاهر النمو تسير بسرعات مختلفة.
- ✓ النمو عملية معقدة، مظهره عام معقد، و مظاهره الجزئية و جوانبه المختلفة مترابطة و متداخلة، و لا يمكن فهم أي من هذه الأجزاء، و لا أي جانب من الجوانب بمعزل عن الأجزاء و الجوانب الأخرى.
- ✓ الفروق الفردية واضحة في النمو، يختلف الأفراد فيما بينهم، من حيث السرعة، و وتيرة النمو.

---

[1] السيد فؤاد البهي، **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975، ص 76.

[2] الرماوي محمد عيدة، **في علم النفس الطفل**، دار زهران للنشر و التوزيع، ط2 ، عمان، 1993، ص 95.

- ✓ النمو يسير من العام إلى الخاص، يسير النمو من الكل إلى الجزء، من اللاتمايز إلى التمايز.
- ✓ يتخد النمو إتجاها طوليا، يسير النمو في تطوره العضوي و الوظيفي إتجاها طوليا من الرأس إلى القدمين.

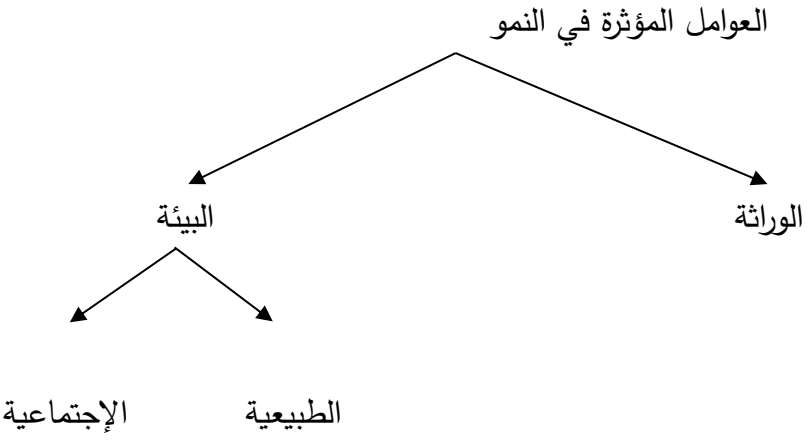
وهو يحدث في جانبين:

- جانب تكويني، حيث ينمو الفرد في طوله، وعرضه، و وزنه، والأعضاء الداخلية والخارجية، كالعضلات، و أجهزة المعدة و غيرها.
- أما الجانب الأخر فهو الجانب الوظيفي، و الّذي يقصد به نمو الوظائف التي يستطيع أن يقوم بها الكائن الحي كالتفكير و التخيل و التذكر.

- ✓ كل هذه التغيرات تهدف إلى غرض نهائي هو النضج.[1]

### 2.3 العوامل المؤثرة في النمو:

يتأثر النمو في مظاهره الجسمية و النفسية و الإجتماعية و العقلية، بعوامل عديدة، يمكن تلخيصها في المخطط التالي: [2]




**مخطط 2 يوضح العوامل المؤثرة في عملية النمو**

[1] زهران حامد، **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، 1994، ص 113.

[2] زهران حامد، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار العودة، بيروت، 1981، ص87.

### 3.3 الفئات العمرية:

ينمو الإنسان بصورة مستمرة، وفي مراحل، تتميز كل مرحلة بخصائص مختلفة، وأنه لمن غير السهل تقسيم حياة الانسان إلى مراحل، فمن خصائص النمو كما ذكرنا هو تداخل مراحله بعضها ببعض، ولا وجود لحدود فاصلة بين مرحلة و أخرى. لكن هناك تقسيمات إصطلاحية متعددة لمراحل النمو، تستند إلى خصائص بارزة معينة، تتميز بها كل مرحلة من هذه المراحل.

فتقسيم النمو إلى مراحل يعتبر مهما، لأنه يسهل وصف ودراسة نمو الطّفل بصفة عامة، و يساعد في زيادة فهم لمظاهر النمو المميزة في كل مرحلة من مراحله، و في التنبؤ بمظاهر السلوك المتنوعة في هذه المرحلة.

و يقسم النمو إلى مظاهر جزئية، جسمي، إجتماعي، فيزيولوجي. هذه المظاهر متكاملة و لا يمكن فصلها، فمن الصعوبة بمكان دراسة النمو في مرحلة معينة دون ربطها بمظاهر النمو المختلفة في تلك المرحلة.

فالنمو هو إذن عملية تراكمية، تتطور في شكل مراحل متصلة، كل مرحلة تمهد للتي تليها، وهو بمظاهره التكوينية كالشكل و الوزن، أو الوظيفة الحسية أو العقلية أو الحركية أو الإجتماعية. يتأثر بعوامل الوراثة و التكوين العضوي و الغذاء و البيئة الاجتماعية و الثقافية وغيرها.[1]

### 4.3 مراحل النمو:

استخدم مصطلح المرحلة أو stade عند كل من بياجيه جونPiaget Jean سيجموند فرويد Sigmund Freud و فالون هنريwalon Henri فعلى حسبهم فإن نمو الطفل يمر بمراحل أساسية.

يرى بياجيه Piaget أن مفهوم المرحلة يشتمل على خاصيتين هما:

1) أنها تشكل نظاما تسلسليا ثابتا بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة نمو دون المرور بالمرحلة التي تسبقها.

[1] معتصم–ميموني بدرة و ميموني مصطفى، **سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص 16.

2) أن الإنتقال من مرحلة إلى أخرى يتوقف على عاملي النضج و الخبرة معا.[1]

ويقسم النمو إلى عدة مراحل حسب كورت مانيل [2]هي كالتالي:

1. مرحلة الرضاعة: من الميلاد إلى إثنى عشر شهر السنة الأولى.
2. مرحلة الطفولة: من سنة إلى ثلاث سنوات.
3. مرحلة ما قبل المدرسة: و التي تمتد من ثلاث سنوات حتى خمسة سنوات.
4. مرحلة الطفولة الوسطى: ما بين ستة سنوات حتى تسعة سنوات.
5. مرحلة الطفولة المتأخرة: ما بين تسعة سنوات حتى إحدى عشر سنة.
6. مرحلة المراهقة
7. مرحلة الرشد
8. مرحلة الشيخوخة

سوف يقتصر إهتمامنا على مرحلة الطفولة المتوسطة.

### 5.3 مراحل الطفولة وتقسيماتها:

يجمع علماء النفس على أن لمرحلة الطفولة أهمية بالغة في تشكيل شخصية الفرد فيما بعد، فما يحدث من أحداث، و ما يمر به من خبرات تؤثر فيه في مرحلة الكبر، فخبرات الطفولة و تجاربها تترك بصمات قوية في مرحلة الرشد، ذلك لأن حياة الإنسان سلسلة متصلة الحلقات يؤثر فيها السابق في اللاحق والحاضر في المستقبل، و لكل مرحلة من هذه المراحل مميزات و خصائص.

و يمكن تقسيم مراحل الطفولة إلى عدة مراحل و تقسيمات، منها مرحلة الطفولة المبكرة ثم مرحلة الطفولة المتوسطة و أخيرا مرحلة الطفولة المتأخرة .

[1] السيد فؤاد البهي، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص166.

[2] فرات جبار سعد الله: **أساسيات في التعلم الحركي**، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، 2014، ص 67.

يرى الباحث عبد الرحمن الوافي بأن "الطفولة مرحلة من مراحل السنوات التطورية، فهي مرحلة حتمية يمر بها كل مولود بشري، و ينمو فيها جسميا، حسيا و حركيا، عقليا، لغويا، نفسيا و إجتماعيا، في أسرته، و في المحيط الإجتماعي الّذي يعيش فيه، و ذلك مرورا بالمراحل التطورية الثلاث".[1]

و من أهم هذه المراحل، كما يشير إليه الباحث عبد الفتاح دويدار، نجد الطفولة المتوسطة، و هي تتوسط مرحلتين، "أولهما: مرحلة الطفولة المبكرة وثانيهما: مرحلة الطفولة المتأخرة، و هي تضع الطّفل على مشارف المراهقة، و هي تطابق مرحلة الكمون عند فرويدFreud. و هنا و لأول مرة يتوقع من الطّفل أن يتعلم المهارات الأولية لثقافته عن طريق التعليم الرسمي".[2]

## 4. الطفولة المتوسطة:

يختلف العلماء في تحديد فترة الطفولة المتوسطة أي السن الذي تبدأ و تنتهي فيه، و لكن من المميزات الأساسية لهذه المرحلة هي إلتحاق الأطفال بالمدرسة، ليبدؤوا تعليمهم الإبتدائي، فتكبر علاقات الطفل وتتسع دائرته الإجتماعية، و يكتسب العديد من المهارات و الصفات و الخصائص الجديدة، فتتوسع مداركه باتساع دوائره و بيئاته، فتؤثر المرحلة بإختلافاتها و تجديدها في نمو الطفل و تركيبته، و يزداد إعتماده على نفسه، لتظهر إستقلاليّته و إنفصاله الذاتي عن الإتكالية على الوالدين، و تبرز هويته الذاتية وتتوضح فرديته.

و يتميز الأطفال في هذه الفترة، بالبحث عن التقدير و الإستحسان من خارج الأسرة، إذ تُمثل صورة الطّفل الذاتية أهمَ دوافعه و ضروراته و أولوياته، و بذلك فإن إنعكاس التميز و معيار الإعجاب منوط بنظرة البيئة الخارجيَة المتمثلة بالزملاء و المعلمين و دائرة الطّفل التعليميِة و خاصة الرفاق.

و حسب الباحثة هيرلوك إليزابيت Hurlok Elizabeth"إن الطفل في هذه المرحلة يتعلم المفاهيم الأساسية و التي تعتبر ضرورية لتكيفه مستقبلا، كما ينشغل في هذه المرحلة بالعمل على تقبله من طرف أقرانه و أن يصبح فردا في الجماعة"[3].

---

[1] كركوش فتيحة، **علم نفس الطفل**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص 17.

[2] كركوش فتيحة، **علم نفس الطفل**، المرجع السابق، ص 34.

[3] الريماوي محمد عيدة، **في علم النفس الطفل**، مرجع سابق، ص123.

### 1.4 خصائص الطفولة المتوسطة:

أما عن أهم مميزات مرحلة الطفولة المتوسطة بشكل عام فلقد إختصرها الباحث جنكيز فيما يلي:

- نمو الطفل و زيادة الإستقلال عن غيره، رغبة في تحقيق الذات وسط عالم الكبار، حيث يقل اعتماده على غيره في كثير من شؤونه. و تتسع بيئته الإجتماعية بالخروج الفعلي إلى المدرسة و الإنضمام إلى مجموعات جديدة.
- يهتم بالنشاط في ذاته بصرف النظر في نتائجه، كما يهتم بما هو صواب و ما هو خطأ.
- يبدأ بالإهتمام برأي الأصدقاء فيه، ويصبح إرضاء الأصدقاء عنده أهم من إرضاء الأباء و الكبار.
- تتميز هذه المرحلة أيضا "بإتساع الأفاق العقلية، و تعلم مهارات الأكاديمية المتمثلة في القراءة و الكتابة و الحساب.
- تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب، و ألوان النشاط العادية".[1]

وعلى العموم يتّصف الأطفال، في مرحلة الطفولة المتوسطة، بعدة خصائص مصنفة تبعا لإحتياجات الطّفل و تأثير البيئة فيه، و تتمثل الخصائص العامة، لهذه المرحلة بكونها خصائص بنائية تعمل في الطّفل صناعة، التكوين و التنشئة الجسدية و النفسية و السلوكية و التربوية و المعرفية.

"و يطلق على مرحلة الطفولة المتوسطة لفظ الطفولة الهادئة، غير أن نمو الطّفل الإجتماعي والسلوكي و الإنفعالي و غيرها من المظاهر تزداد بإطِراد واضح، نظرا لتعرض الطّفل لظروف مَعرفية جديدة تتعلق بالمدرسة."[2]

أما مظاهر نمو الطّفل في مرحلته المتوسطة من طفولته، فتشمل الجوانب الجسمية و الإنفعالية والفسيولوجية و النفسية و الحركية و الحسية و العقلية و هذا دائما مع وجود فروق فردية. و فيما يأتي بعض الخصائص المُميّزة لكل مظهر من هذه المظاهر: [3]

---

[1] الريماوي محمد عيدة، **في علم نفس الطفل**، المرجع السابق، ص87.

[2] ويليام كرين، **نظريات النمو مفاهيم و تطبيقات**، ترجمة محمد الأنصاري، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1996، ص57.

[3] حقي ألفت، **سيكولوجية النمو**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1986، ص 112.

## 2.4 مظاهر النمو في الطفولة المتوسطة:

- ✓ **النمو الجسمي:**

تتباطىء نوعا ما وتيرة معدل النمو الجسمي بهذه المرحلة، يفقد الطّفل أسنانه اللبنية، كما ينمو الإدراك الحسي لدى الطّفل بشكل متسارع، في هذه المرحلة فنجد أن الطّفل يدرك الألوان والزمن وتزداد القدرة العددية للطفل، يتمكن من التمييز بين الحروف مع بعض الخلط بين الأحرف المتشابهة، و يتميز الإبصار في الطفولة المتوسطة بطول النظر فيرى الكلمات الكبيرة والأشياء البعيدة بوضوح أكثر حيث يزداد التوافق البصري وتزداد دقة السمع مما يساعد على النمو اللغوي والإجتماعي وتكون حاسة اللمس قوية.

- ✓ **النمو الحركي:**

حيث يزداد نمو العضلات مع زيادة سيطرة الطّفل على العضلات الكبيرة وتعتبر هذه الفترة هي فترة إكتساب عدد كبير من المهارات الجسمية و الحركية.

- ✓ **النمو اللغوي:**

حيث يعتبر النمو اللغوي في هذه المرحلة بالغ الأهمية، بالنسبة للنمو العقلي الإجتماعي و الإنفعالي و هذا دائما مع وجود فروق فردية.

كما تكون هنالك إستعدادات لدى الطفل فيما يخص القراءة و الكتابة .

- ✓ **النمو الإنفعالي:**

في هذه المرحلة يكتشف الطفل أن الإنفعالات الحادة وخاصة غير المقبولة إجتماعيا من طرف أقرانه، ولذلك فإن هذه الإنفعالات تتلاشى، مع زيادة التحكم في التعبير عن إنفعالاته في الخارج.

- ✓ **النمو العقلي:**

يكون النمو العقلي بطيئا في الصغر ثم يصبح سريعا خلال هذه الفترة وحتى بداية المراهقة ينمو ذكاء الطّفل في هذه المرحلة نموا مطردا ومن بين مظاهر النمو العقلي لذى الأطفال في هذه الفترة نجد الإنتباه والتركيز.

✓ **النمو الاجتماعي:**

ويدعم ذلك إلتحاقه بالمدرسة وتعرّضه لعلاقات إجتماعيّة أوسع، فيتعلم المهارات الأساسية كالحساب و الكتابة و القراءة، و تبرز قدرات الفهم و التذكر لديه، و يتنامى خياله ليُثمر في إبداعه وتَعايشه مع الواقع، كما ينتقل بتطوّر من حالة التّفكير الحسيّ إلى المُجرد.

✓ **النمو الحسي:**

يتّسع إدراك الطّفل و علاقته بالأرقام و الألوان و الحروف، و يستطيع تمييز الفصول، و إدراك تعداد الأشهر و الأسابيع وأيام الأسبوع، و يتعلّق إدراكه للوزن بعلاقته بالأدوات و المواد و الطّبيعة، و يتناغم إدراكه البصري مع حركات يديه ليُسيطر أكثر على التمثيل الجسدي لتعبيراته، و يتنامى نضجه البصريّ و السمعي و اللمسي.

✓ **النمو العقلي:** يتسارع النمو العقلي للطفل في مرحلة الطّفولة المُتوسّطة.[1]

### 3.4 الطّفل و مرحلة المدرسة:

إن مرحلة الذهاب إلى المدرسة الإبتدائية تتوافق مع بداية مرحلة هامة من مراحل نمو الطّفل، هذه المرحلة تتضمن مهاما جديدة على مستوى بناء كيانه و مشروعه الوجودي، فهي بذلك تمثل بداية الشروع في بناء الإستقلال الذاتي و الإنفتاح على المجتمع.

ففي المدرسة تتكرس العلاقات الأفقية الندية مع القرناء والأتراب بعد أن كانت تغلب على علاقاته الطابع العمودي، التبعية، الرعاية الوالّدية و إلى غير ذلك.

ولا تقتصر هذه المرحلة على الطّفل لوحده بل تمس الأسرة والأم أو الوالدين كليهما، فيرى ويلارد أولسون أنه و منذ لحظة عبور الطفل عتبة المدرسة، فإنه يتم الإعتراف "بدخول مرجعية نفسية وإجتماعية ومعنوية أخرى من غير الأسرة و الوالدين، و الإقرار بسلطتها التي تتقاسم سلطتهما على الطّفل، فالدخول في قانون المدينة وعضوية المجتمع يكون بقبول الوالدين سلطة مؤسسية على طفلهما"[2].

ويرى زيدان محمد مصطفى بأن الذهاب إلى المدرسة هو في بعد هام أخر من أبعاده، "بداية الإنطلاق الفعلي لمشروع الطّفل المعرفي، إنه تكريس فعلي لتلك العملية التي إبتدأت منذ أيام حياته الأولى، فالطّفل

---

[1] حقي ألفت، **سيكولوجية النمو**، مرجع سابق، ص 112.

[2] ويلارد أولسون، **تطور نمو الطفل**، ترجمة ابراهيم حافظ واخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1959، ص87.

هو كائن باحث عن المعرفة بالأصل، وتظل هذه العملية غير رسمية، حتى لحظة دخوله إلى المدرسة. هنا تبدأ العملية المنظمة والمقننة والمكرسة بأنظمة تقويم تحكمها وتحكم بالتالي على مقدار كفاءة الطّفل فيها، و مدى تقدمه على دروبها"[1].

ويعتبره شحيمي محمد أيوب أنه تحول جدري في وضعية ودلالة الطّفل مؤسسيا و نفسيا في آن معا، يرسي أسس الأهلية المجتمعية اللاحقة، ذلك أن المعرفة ترتبط بالكبر، بإعتبار أن الكبير هو الذي يعرف، وأن "إكتساب المعرفة هو تكريس للإعتراف بالكبر، كما أن الكبر المعرفي يكرس بدوره بدايات الخروج من التبعية الطّفلية ليس فقط في المكانة بل في مركز الضبط النفسي السلوكي، أنا أعرف إذا أنا أستطيع أن أدبر ذاتي وبالتالي فأنا كبير وهنا يتم الحديث عن نوعية خبرة النمو و مسارها في المدرسة".[2]

ينتقل الطّفل بدخوله إلى المدرسة إلى المجتمع الأوسع و الأكبر، وينظم إلى جماعة زملاء المدرسة، ويبدأ هنا بمراعاة ضوابط المجتمع المدرسي، من أعراف وتقاليد وعادات، ويبدي فاعلية أكبر في ضبط ذاته و إدارة شؤونه، كمظهرين للإستقلالية، و تتضاءل إعتماديته على البالغين، و يتفاعل مع معلميه.

ويمر الطّفل في المدرسة بخبرات و ظروف و مواقف و علاقات جديدة، تمكنه من أن يعي ذاته وينعكس هذا الوعي على سلوكه الدال على قدرته على ضبط هذه الذات، و أن هذا الوعي يتماشى مع ما يصل إليه من تطور معرفي و إنفعالي، و ما يحققه من إستقلالية و قدرة على المبادأة و تطور لمفهوم التمركز حول الذات ليصل إلى الوعي بأنه عضو في مجتمع أكبر.

و تشير سوزان هارتر Suzanne Harter إلى وجود مرحلتين أساسيتين تتعلقان بوعي تقويم الطّفل بذاته، "الأولى هي مرحلة إعطاء الأوصاف البسيطة للذات، والثانية، هي مرحلة التكاملية في الأوصاف لتحديد السمة ويعطي فيها الطّفل وصفا عاما، هذا الوعي يخلق إتجاها لديه نحو ذاته، فيكون تقديره لها مرتفعا أو منخفضا أو معتدلا.

---

[1] زيدان محمد مصطفى، **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصيةٌ**، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة، جدة، 1990، ص 90.

[2] شحيمي محمد أيوب، **دورعلم النفس في الحياة المدرسية**، مكتبة الطفل النفسيةٌ والتربوية، الطبعة الأولى، دار الفكر اللبناني، 1994، ص105.

وقد تبين أن درجة هذا التقدير مرتبطة على نحو وثيق مع فهمه وتفسيره لسلوكه ولسلوك الأخرين: المعلمون، الزملاء في المدرسة، وتؤثر على علاقاته بهم. هؤلاء الذين يشكلون بالنسبة له "مصدرا مهما للتغدية الراجعة في تقييمه لذاته ومساعدته على التفريق بين ذاته الواقعية كما هي فعلا وذاته المثالية كما يتمناها أن تكون".[1]

## 4.4 أهمية اللعب لطفل المرحلة الإبتدائية:

من الصعب الفصل بين الطفولة واللعب، بسبب الدور الأساسي الّذي يقوم به هذا الأخير في حياتهم، فالأطفال مولعون بإعادة تصوير خبراتهم في لعبهم، و يكشفون عن عالمهم الخاص و علاقاتهم بالناس عن طريق اللعب، و هذا يجعلهم يعبرون عن خيالهم، و يتيح لهم فرصة التعبير عن حياتهم.

### 1.4.4 ماهية اللعب

اللعب هو لغة الطّفل الرمزية للتعبير عن الذات، فمن خلال تعامل الطّفل مع اللعب يمكن أن نفهم عنه الكثير. فالطّفل يكشف عن نفسه أثناء اللعب أكثر من أن يعبر بالكلمات، فهو يكشف عن مشاعره بالنسبة لنفسه وبالنسبة للأشخاص المهمين في حياته، والأحداث التي مرت به، بحيث نستطيع القول أن اللعب هو حديث الطّفل .

وإذا حاولنا أن نعدد السمات المميزة لنشاط اللعب الّذي يرى فيها البعض أنه مهنة الطّفل، فإننا نجد صعوبة في حصرها وسوف نشير إلى بعضهاعلى النحو التالي:

- اللعب من حيث كونه نشاط، فهو نوع من السلوك الحر، فلا يمكن إجبار الأطفال على أن يلعبوا.
- اللعب سلوك يشتمل دائما على المتعة و البهجة و التسلية بالنسبة للذين يمارسونه.
- اللعب قد يظهر في صور و أشكال مختلفة، فقد يكون فرديا في مرحلة و جماعيا في مرحلة أخرى.
- اللعب سلوك يتضمن إستخداما للطاقات الحركية و العقلية للطفل.
- اللعب سلوك يتميز بالسرعة و خفة الحركة و ذلك قد يرجع إلى كونه نشاط تلقائي.

[1] قناوي هدى و عبد المعطي حسن، **علم نفس النمو الأسس و النظريات المظاهر و التطبيقات**، دار قباء، القاهرة، 2001، ص79.

- واللعب هو مطلب من مطالب النمو و حاجة من حاجاته[1].

### 2.4.4 أهمية اللعب:

يوجد عدة فوائد للعب نذكر منها الاتي[2]:

- اللعب له تأثير مباشر في الجهاز العصبي الحركي والعضلي وذلك في إكتساب سرعة الإستجابة وصعوبة الحركات و دقتها.
- اللعب له أهميته الاجتماعية لأنه هو المظهر الطفولي للحياة الإجتماعية و تفاعلها، إذ يتعلم الطفل بواسطة قوانين اللعب أنظمته مع تنميته لروح التعاون بين أفراد الفريق وروح المنافسة الحرة.
- اللعب طريق تعبير عن ميول الطفل و مشكلاته و عقده، كما أنه طريق طبيعي لصرف طاقاته المخزونة التي لم تتمكن من الإشباع عن طريق النشاط العادي.
- يلعب نشاط اللعب دورا كبيرا في نمو الكلام لدى الطفل، و في التعبير الرمزي و في تكوين مهارات الإتصال و الكلام.

### 3.4.4 اللعب في مرحلة الطفولة الوسطى:

اللعب مظهر قوي من مظاهر التفاعل الإجتماعي في هذه الفترة النمائية من فترات الطفولة، إذ تشير عديد من الدراسات النفسية إلى أن الطفل مع بدايات سنواته بالمدرسة الإبتدائية، يتخفف كثيرا من صلاته بالراشدين اللذين كان يعتمد عليهم و يشاركونه في اللعب، وتزداد ألفته مع زملائه في نفس العمر من الأطفال في المدرسة أو في الحي، فيسيطر على الطفل نشاط الجماعة.

## 5.أراء الباحثين حول سن السادسة:

سنحاول أن نعرض، أراء بعض الباحثين حول سن السادسة من العمر و هي كثيرة و متنوعة، يصعب أن نذكرها كلها، سنكتفي بسرد أراء البعض منهم على سبيل المثال لا الحصر.

---

[1] زهران حامد، **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص122.

[2] عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 34.

من بين هؤلاء نجد الباحثة شيلاند ك Chiland K التي تؤكد على أن سن السادسة من العمر، تنتمي إلى مرحلة الكمون، إذ تقول: "من المؤكد أن السن السادسة بمثابة منعطف في نمو الطّفل فهذه السن هي بداية لنمو ذكاء إجرائي ملموس Intélligence opératoire concrète و سن الدخول إلى مرحلة الكمون، و السن التي يتعلم فيها الكثير من الأطفال القراءة ".[1]

كما ترى هذه الباحثة أنه في هذا السن، هناك إختلاف عند الأطفال في ما يخص إيقاع النمو Le Rythme، وذلك تبعا للتخلي، أو عدم التخلي بعد في هذه السن، عن المواضيع المستثمرة سابقا.[2]

أما لوبوفيسي سارجLbovici Serge فيشير إلى أن "الطّفل حتى سن السادسة، يكون كثير الإنشغال بالصراعات النفسية الأوديبية، وفي بعض الأحيان لا يستطيع أن يتخلى عن العلاقة القوية مع الموضوع الأول"[3].

كما تناول **برجوري Bergeret** سن السادسة، عند دراسته لحالة الكمون، و هو يرى أنها مرحلة الهدوء التي تسبق العاصفة، فهو يقول: "تلي أوديب و زوابعه، من السن الخامسة و السادسة إلى المراهقة، مرحلة من النمو، هي كلاسيكيا كمرحلة للراحة التدعيمية، للوضعيات المكتسبة، يميل فيها الطّفل إلى ميادين أخرى غير جنسية، كالمدرسة، و الرفقاء، و اللعب"[4].

بالإضافة إلى هؤلاء نجد الباحث **بيريBiret** [5] "الّذي يشير إلى أنه في سن ستة أو سبعة سنوات تبدأ مرحلة الكمون، أثناءها يقوم الطّفل بتصعيد Sublime الطاقة التروية و يستثمرها الأنا، و يكون هذا الأخير أكثر إستقلالية".

---

[1] ويلارد أولسون، **تطور نمو الطفل**، ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون، مرجع سابق، ص 200.

[2] Lbovici Serge, et Soulé Michel, **La connaissance de l'enfant par la psychanalyse**, 1989, p533.

[3] ان المقصود هنا بالموضوع الأول هو الأم، والعلاقة القوية التي يقيمها الطفل معها، في المراحل الأولى من حياته، وحسب لوبوفيسي "تبقى انشغالات الطفل بالصراعات النفسية الناتجة عن عقدة أوديب التي عاشاها حتى سن السادسة من العمر.

[4] سيجموند فرويد، ترجمة نجاتي، **الكف العرض والقلق**، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 1997، ص97.

[5] ملحم سامي، **علم تفس النمو**، دار الفكر، القاهرة، 2004، ص 45.

تتجاوز الفضولية، الجانب الجنسي وتتفتح على عالم المعارف، بعدما كانت الفضولية تخص المجال الجنسي قبل سن السادسة والسابعة من العمر فإنها تتجه إلى مجال آخر لكسب المعارف والتعلم واستثمار المدرسة و الدراسة.

إنطلاقا من أراء الباحثين السابقين حول سن السادسة، يمكن إعتبار هذه الأخيرة منعطفا حسب شيلاند ك Chilland K[1]، بين المرحلة الأوديبية ومرحلة الكمون، فهي بمثابة فترة زمنية إنتقالية، حيث تهدأ الجنسية نوعا ما، فمرحلة الكمون تجد منشأها في زوال أوديب.

في سن السادسة لا يحدث إنفصال تام عن المرحلة الأوديبية، "بل إن بقايا و أثار هذه الأخيرة، تظهر في سن السادسة، ثم في المراهقة تنشط هذه الأثار أكثر على مستوى الجهاز النفسي للمراهق لتحدد إنتقاله أو عدم إنتقاله إلى مرحلة الرشد"[2].

و يعتبر كل من "بياجيهPiaget و فالونWallon و سيجموند فرويدSigmund Freud هذه المرحلة كمرحلة الإجتماعية و المعرفة"[3].

### 1.5 نظرية التحليل النفسي وخصائص مرحلة الكمون:

لقد رأى فرويدFreud أن الطّفل يمر بمراحل و هما المراحل ما قبل التناسلية و المراحل التناسلية، ولقد صنف أطوار النمو في المراحل ما قبل التناسلية، إلى ثلاثة أطوار، و ربط كل طور بجزء معين من الجسم يكون موضع شهواته و لذاته وهي المرحلة الفمية، و المرحلة الشرجية و المرحلة القضيبية.

أما المراحل التناسلية فهي تضم: المرحلة الأوديبية ومرحلة الكمون ومرحلة البلوغ.

حسب نظرية التحليل النفسي فإن مرحلة الكمون هي فترة تمتد من زوال الجنسية الطّفلية في خمس أو ستة سنوات إلى بداية البلوغ وتتمثل في فترة خمود في تطور الجنسية.

ففيها يبدأ الطّفل تدريجيا في إلغاء الميل الجنسي، وتتميز بالإستقرار النسبي و الهدوء الإنفعالي، مع عدم وجود نظام جديد للجنس.

---

[1] ويلارد أولسون، **تطور نمو الطفل**، ترجمة ابراهيم حافظ واخرون، مرجع سابق، ص88.

[2] معتصم–ميموني بدرة وميموني مصطفى، **سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة**، مرجع سابق، ص 143.

[3] معتصم–ميموني بدرة وميموني مصطفى، **سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة**، المرجع السابق، ص141.

و يتعلم الطّفل في هذا الطور الأخذ والعطاء كما يبدأ في تحصيل المهارات و التوافق مع أراء الأشخاص المحيطين به، ففي فترة الكمون يخرج الطفل من عالم الأسرة، و يخطو خطوات إلى الإنضمام إلى جماعات جديدة أهمها المدرسة، و يرتبط بعلاقات جديدة.

و في هذا الطور ترسخ القيم الأخلاقية، و توجه الغريزة الجنسية إلى أعمال بناءه فتوجه نحو أهداف جديدة بتأثير عملية التسامي، التي ترتبط بمرحلة الكمون.

و"على الرغم من أن مظاهر التسامي و الهدوء و الإستقرار الإنفعالي هي المظاهر الغالبة على الطفل في هذه المرحلة، إلا أنها ليست المظاهر الوحيدة للسلوك في طور الكمون، فهذه المرحلة تتميز كذلك بالتمرد على السلطة الأبوية والإتجاه إلى الزمر، والتقارب بين قيم الأصدقاء والإرتباط القوي بعالم الرفاق والزملاء".[1]

فمن أهم خصائص هذه المرحلة:

- ✓ جمود النزعات الجنسية و الدوافع الليبيدية، التي ضلت تتفاعل خلال المراحل السابقة.
- ✓ الإنسياب من جانب الطّفل تجاه الضوابط و الإلتزامات العائلية و المدرسية و البيئة السوسيوثقافية.

و تعد مرحلة الكمون من مراحل تطور التي يتم خلالها كبت السنوات الأولى، و تحويل إستثمارات المواضيع إلى تقمصات الوالدين، و تطور عمليات التصعيد.Sublimation .

يؤكد ذلك أيضا هوزي بقوله "تعوض في هذه المرحلة الرغبات الليبيدية إتجاه الوالدين كمواضيع حب بتعبيرات التسامي Les expressions sublimées للعاطفة حنان Tendresseو رع dévotion و إحترام respect"[2].

يتبين أن مرحلة الكمون، تتوسط الجنسية الطّفلية و الرشد ففترة الكمون حسب مدرسة التحليل النفسي محددة بالفاصل بين الزمنين لتأسيس الجنسية L'instauration de la sexualité.

---

[1] ميلاني كلاين، **التحليل النفسي للأطفال**، ترجمة عبد الغني الديدي، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1994، ص130.

[2] Housser Jean, **Aspect génétique**, in abrégé de psychologie pathologique, théorique et clinique, sous la direction de Bergeret, Masson, 3eme Edition, Paris, 1979, p 5- 42.

إذ تخمد فيها الصراعات بعد زوال عقدة أوديب، فقد حدد فرويدFreud حسب بروسي أن فترة الكمون يمكن إعتبارها كنتيجة لتحطمDestruction عقدة أوديب، إذ أن التنظيمات الليبيدية Les organisations libidinales تبحث عن الراحة فيدخل الطّفل في مرحلة هدوء.

تنقص صراعات الطّفل و تتجه إهتماماته إلى إستثمارات جديدة، كربط علاقات مع مواضيع جديدة خارج العائلة، و إكتساب المعرفة، فكما يرى فرويد مرحلة الكمون هي حقيقة إعادة توزيع للطاقات التروية.

إذ ينشغل الطّفل في هذه المرحلة بكل ما هو واقعي، مبتعدا عن التجريد، فالأطفال خلال مرحلة الكمون، لا يتجرئون على الخوض في الأوهام، و الأفكار المجردة، نظرا لخطورة إيقاظ مجددا الصراعات النفسية.

تتحول الطاقة الجنسية خلال مرحلة الكمون، إلى أهداف غير جنسية، لهذا يتمكن الطّفل من إستثمار العالم المعرفي، فكما ترى دوبري، "هذه المرحلة تلي زوال عقدة أوديب، إذ أن مرحلة الكمون، هي مرحلة العمر الذهني لتوظيف المعارف و ترسيخها، و لتوسيع محيط العلاقات الخارجية"[1].

إذن تعرف مرحلة الكمون، بكونها المرحلة، التي تهذأ فيها الإستثمارات الليبيدية، ليكتشف الطّفل مجالات أخرى، منها الدراسة.

ففترة الكمون التي تخص الطفولة الثانية تقابل مرحلة الدراسة الإبتدائية، تتميز بحل الصراع الأوديبي وهي فترة أساسية لبناء الأنا، وتجنيد آلياته الدفاعية المنظمة و المحققة للتوازن، يصبح للطفل فيها أكثر حرية لتطوير فضوله، و نشاطاته، و قدراته، و تعرفه على المحيط، في علاقاته مع الغير، والأشياء.

يكتسب إستقلالية شخصية، فإذا تمّ كل شيئ على ما يرام فإنها مرحلة إطمئنان و سعادة يحقق الطّفل فيها تفاهما مع المحيطين به، حيث أن هذه التحولات لفترة الكمون هامة و أساسية لمواجهة التحورات الحاسمة لفترة البلوغ و المراهقة و ذلك في أحسن الظروف الممكنة.

يتجلى لنا مما سبق أن مرحلة الكمون تميز بصفة عامة السن السادسة من العمر تتسم بالهدوء الجنسي النسبي و خمود الطاقة الغريزية، بحيث ينسى الطّفل مؤقتا الإشكالية السابقة لتطور الطاقة الجنسية الأوديبية.

[1] ميلاني كلاين، **التحليل النفسي للأطفال**، ترجمة عبد الغني الديدي، مرجع سابق، ص 98.

و بالتالي يستطيع أن يستثمر المدرسة و الدراسة، فكما تقول دويري: "نظرا لعدم قدرة الطّفل على تحقيق الرغبة الجنسية مع المحارم بسبب عدم نضجه الوظيفي، يتراجع عن تحقيقها، و يتجه إلى عالم المعارف، فيسترجع الطّفل عندئذ، قدرا معتبرا، من الطاقة الإستثمارية التي كانت مثبتة في عقدة أوديب"[1].

### 1.1.5 زوال أوديب ومرحلة الكمون:

يعيش الطّفل الذكر و الأنثى حسب فرويدFreud ، صراعا نفسيا و قلقا أثناء المرحلة الأوديبية، يزول أو يخمد بالتخلي و التراجع عن إستثمار مواضيع هذه المرحلة، بتنشيط عملية الكبت، و الدخول إلى مرحلة الكمون.

فكما يقول فرويد Freud"تتجلى عقدة أو ديب أكثر فأكثر كظاهرة أساسية، للفترة الجنسية في الطفولة الأولى ثم تختفي هذه العقدة، نتيجة لتعرضها لعملية الكبت فتليها مرحلة الكمون"[2].

### 2.1.5 مميزات زوال عقدة أوديب:

يتم زوال عقدة أوديب بتخلي الطّفل تدريجيا عن الرغبات الليبيدية و العدوانية إتجاه مواضيع الحب المستثمرة، إذ تحل هذه العقدة بإختفاء تصورات المحارم représentations incestueuses وكبتها فيتقمص الطّفل الوالد من نفس الجنس.

بذلك تتكون الهوية الشخصية l'identité personnelle، يزول أوديب إذا تدريجيا بالتخلي عن تملك الموضوع المحب، تحت ضغط قلق الاخصاء، و تسمح التقمصات و التصعيدات للطاقة الليبيدية بإيجاد مواضيع أخرى للإشباعات و إستثمار الوسائل الفكرية.

حيث تقول روزين دوبري: "إن المدرسة مع التفتح نحو العالم الخارجي تساعد الطّفل على الخروج من المحيط العائلي الضيق، و تسمح بالتالي التراجع التدريجي عن تحقيق الرغبات الجنيسية مع المحارم"[3] .

---

[1] Housser Jean, **Aspect génétique**, in abrégé de psychologie pathologique, théorique et clinique, sous la direction de Bergeret, op cité, p35.

[2] معتصم–ميموني بدرة وميموني مصطفي، **سيكولوجية النمو في الطفولة**، مرجع سابق، ص128.

[3] بركات محمد، **عيادات العلاج النفسي والصحة النفسية**، دار القلم، الكويت، 1978، ص 45.

إن خوف الطّفل من الإخصاء، يؤدي به إلى التراجع عن أهدافه الأوديبية، فحسب فرويد: "عند تحطم عقدة أوديب يكون الطّفل مجبرا، على التخلي عن إعتبار الأم كموضوع ليبيدي، وفي هذه الحالة، هناك إحتمالين: إما تقمص الأم، أو تعزيز تقمص الأب، والإحتمال الأخير هو الّذي يعتبر عادي"[1].

إذن عن طريق التقمص الّذي تعرفه المرحلة الأوديبية، يعرف الصراع الأوديبي مخرجا، فيتوقف كل من الحب الليبيدي للوالد من الجنس المخالف، وكذلك الكره الشديد للوالد من نفس الجنس، يأتي هذا التقمص لإصلاح Réparer الإحباط والجرح النرجسي الّذي يتعرض له الطّفل، لإستحالة تحقيق الرغبات الأوديبية، هذه الإستحالة مرتبطة بالممنوع والمحرم L'interdit، الّذي يحول دون تحقيق الرغبات مع المحارم، الممنوع الّذي يعني خاصة للولد التهديد بالإخصاء.

عندما يتقمص الطّفل الوالد من نفس الجنس، فإنه يغادر العالم الخيالي، و يدخل في العالم الرمزي وعالم الثقافة، و هكذا يتحقق الإنسلاخ عن العلاقة الأوديبية، فيتم إدماج و إدخال intériorisation الصور الوالّدية، و متطلبات و إهتمامات الوالدين و كل ما يمثل الضمير La conscience moral عندهما الأمر الّذي يشكل الأنا الأعلى، الّذي يعين كوريث لعقدة أوديب .

بالنسبة لفرويد Freudفإن الأنا الأعلى لا يتشكل فقط على شاكلة الوالدين، إنما أكثر من ذلك، يضمن الأنا الأعلى وظيفة أساسية، ألا و هي إنتقال القيم الإجتماعية و المعايير التي تتكفل بتحقيق إحترامها، حتى المؤسسات التي تكونها.

يتبين إذن أن الصراع الأوديبي يؤدي إلى تغيرات هامة على مستوى الإقتصاد النفسي، وذلك تبعا لأسلوب حل هذه العقدة التي يعيشها الطّفل وعلى بنائها.

تتحدد معالم إستثماراته المستقبلية في جميع الميادين منها المدرسة، التي هي محل إهتمامنا في هذا البحث. حيث أن تعامل الطّفل مع هذه العقدة وفقا لإعداداته الدفاعية، إذا تم بشكل سليم فإنه سيفسح المجال أمامه لإستثمار الدراسة و إكتساب المعارف بإعتباره بعيد عن الصراعات النفسية.

أما عجز الطّفل عن حل و مواجهة عقدة أوديب، فذلك يبرز في خلل على مستوى تقمصاته و بالتالي إدخال الصور الوالّدية و يبقى خاضعا لقريني الحب، الكراهية، مما يسقط سلبا على اللذين يحيطون به.

[1] ميلاني كلاين، **التحليل النفسي للأطفال**، ترجمة عبد الغني الديدي، مرجع سابق، ص100.

بالنسبة للطفل هذه الصور الوالّذية كالمعلميين، و ذلك يؤدي إلى مشاكل في التكيف بإعتبار الطّفل يعيش صراعات لا تزال تتفاعل على مستوى لاشعوري.

فالكره الأوديبي l'hostilité œdipienne قد يأخذ مسارا ملتويا، قد يدرك معناه للوهلة الأولى كأن يفشل الطّفل بالتكيف في المدرسة معتقدا لاشعوريا أنه ينتقم من معلمه.

فالمشاكل الأوديبية لها القدرة الفائقة على التحور و التفاقم و قد تتعرض لعملية النقل se déplacer والتعميم se généraliser فمثلا الكره الشديد للأب قد يؤدي إلى ثورة ضد المجتمع. وقد يكون تخصيص من هذا المجتمع كالمعلم الّذي يثير صورة الأب في ذهن الطّفل فيصب على هذا الأخير كره الشديد وبالتالي تعرقل عملية التعلم لديه.

إن الإنطباعات التي يتركها النشاط الجنسي في المرجلة الأوديبية تترك أثارا عميقة لاشعورية في ذاكرة الطّفل، تحدد مدى توافقه أو عدم توافقه مع الواقع النفسي الداخلي، و الواقع الخارجي الموضوعي، إذ أن الصراع الأوديبي من شأنه خلق بناء ليبيدي جديد، الّذي يؤثر في كل علاقاته مستقبلا مع العالم الخارجي، و ما ينجر عنه من تفاعلات و الفشل الأوديبي يترك أثاره في شخصية الطّفل تعيق هذه التفاعلات .

إذا يتبين أن عدم زوال أوديب، يؤدي إلى ما يسمى بالتثبيت في المرحلة الجنسية الطّفلية مما يحول دون تحقيق التوازن في نمو الشخصية.

نستخلص من كل ما سبق حول عقدة أوديب و زوالها لدخول الطّفل مرحلة الكمون مايلي:

- زوال عقدة أوديب يمهد لظهور فترة الكمون.
- أسلوب وكيفية زوال أوديب يؤثر في فترة الكمون.
- الفترة الزمنية لزوال أوديب غير محددة اد تشمل تقريبا الستة السنوات.
- يتم زوال أوديب تدريجيا بدرجات متباينة بين الأطفال وحتى بين الجنسين ذكور اناث .
- البناء الأوديبي وكل ما ينجر عنه يمكن إعتباره كنوع من التحول في التطور الليبيدي.
- التراجع عن تحقيق الرغبات الليبيدية يدل على عملية الحداد إزاء الماضي، وبداية للتقمصات الأوديبية، التي تلعب دورا أساسيا في تكون الأنا، أي في بناء الشخصية.

### 2.5 نظرية النضج لجيزيل Gesell:

إن جيزيل لم يحدد بوضوح مراحل النمو المختلفة عند الطفل بل إكتفى بتحديد سلاليم نمو و بدراسة النمو و علاقة الطفل مع الأخرين مند الولادة حتى عشر سنوات و من العشر سنوات غلى ستة عشر سنة، و هو يعتقد بوجود أزمة في النموتبدأ تقريبا في سن 6 سنوات حيث ينتقل الطفل من البيت إلى العالم الخارجي و المدرسة.

و يعتبر جيزيل Gesellمن خلال نظريته في النمو أن النضج العصبي للطفل مهم ويحدد طبيعة النمو لديه وهي عبارة عن وظيفة يرى أنها تهدف إلى حفظ كيان العضوية و كل طفل ينمو طبقا لمخططه الخاص للنمو أي وفق مبدأ الفروق الفردية، وهومخطط منظم من الداخل مع كل ما فيه من توقعات وتأرجحات ونكوص و قفزات و هو يقترح أن نترك الطفل يفرض هو بنفسه نظام حياته على المحيطين به اعتمادا من هذا الأخير على مبدأ الطلب الذاتي أو الانتظام الذاتي.

### 3.5 نظرية إريكسونErikson في التطور الإجتماعي:

يرى إريكسونErikson ، أن الإنسان أثناء حياته، يتعرض لعدد كبير ومتلاحق من الضغوط الإجتماعية التي تفرضها عليه المؤسسات الإجتماعية المختلفة، كالبيت و المدرسة و الرفاق و غير ذلك، و تشكل هذه الضغوط مشكلات يجب عليه حلها.

ويقترح إريكسون Eriksonمصطلح الأزمة، لكل واحدة من هذه المشكلات، و يؤكد أن الإنسان، عليه أن يجد الحلول الإيجابية لها، حتى يستمر في التطور السليم.و لقد حدد ثماني مراحل للنمو لنفسي الإجتماعي مع العمر الزمني لكل مرحلة، و فيمايلي عرض موجز لمراحل التطور الإجتماعي لدى إريكسون**Erikson** : [1]

المرحلة الأولى: مرحلة تطوير الشعور بالثقة، و التغلب على مشاعر عدم الثقة.

المرحلة الثانية: تطوير شعور الإستقلال، و التغلب على مشاعر الشك والخجل.

المرحلة الثالثة: تطوير شعور المبادرة، و التغلب على الشعور بالذنب .

[1] معتصم–ميموني بدرة وميموني مصطفي، **سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص 150.

المرحلة الرابعة: تطوير الشعور بالعمل و المواضبة، و التغلب على مشاعر النقص و الدونية .

المرحلة الخامسة: تطوير الشعور بالهوية، و التغلب على الشعور بإضطراب الهوية و عدم تميزها .

المرحلة السادسة: تطوير الشعور بالإنتماء، و التغلب على مشاعر الوحدة و الانعزال.

المرحلة السابعة: تطوير الشعور بالإنتاج، و التغلب على مشاعر الركود.

المرحلة الثامنة: تطوير الشعور بتكامل الذات، و التغلب على مشاعر اليأس و القنوط.

يشير إريكسونErikson إلى أن سنوات المدرسة الإبتدائية التي تبدأ من السادسة، تمثل المرحلة الرابعة لديه في متصل النمو النفسي الإجتماعي، الّذي يبدأ بأزمة تمثل دافعا للنمو و محركا، و النجاح في حلها يساهم في إستمرارية نمو الأنا في هذه المرحلة و المرحلة التالية، و الفشل في الحل يؤدي إلى الإضطرابات في هذه المرحلة، و عدم القدرة على حل الأزمات المراحل التالية بشكل صحيح.

وفي هذه المرحلة يواجه الطّفل"أزمة الشعور بالنقص أو الدونية و يحاول مقاومة هذا الشعور وتجنبه و حل هذه الأزمة بإكتساب مشاعر الإنجاز و تجنب الشعور بالنقص و الدونية ".[1]

تلعب المدرسة دورا مهما في هذا المجال، و"تشير مشاعر المواظبة و العمل إلى شعور الطّفل بالإنجاز، نتيجة نجاحه في تطبيق المهارات الجديدة المكتسبة في مواقف الحياة المختلفة وحل مشكلاتها، أما الشعور بالنقص فيشير إلى مشاعر العجز لدى الطّفل عندما يشعر بأن مستوى المهارات التي إكتسبها لا يمكنه من التعامل مع المشكلات الراهنة و حلها".[2]

### 4.5 نظرية جان بياجيه Piaget Jean للنمو المعرفي:

إن الحديث عن علم النفس و الطّفل، لا يكتمل إلا بذكر جان بياجيهPiaget Jean ، و لقد أضاف هذا الأخير فكرا جديدا لفهم نمو الطّفل و قدم لنا معلومات وفيرة عن تطور عملية المعرفة و التفكير عن الطّفل.

[1] دبابنة ميشال ومحفوظ نبيل، **سيكولوجية الطفولة**، دار المستقبل، عمان، 1984، ص120.

[2] معتصم–ميموني بدرة و ميموني مصطفى، **سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة**، مرجع سابق، ص 78–92.

يقسم بياجيه النمو إلى ثلاث أطوار كبرى، طور حسي حركي، طور العمليات الواقعية، وطور العمليات المجرد، تنقسم هي الأخرى إلى مراحل فرعية كمايلي:

**1) الطور الحس الحركي:**

يتأسس هذا الطور على الإدراك و على الحركة، و هو عملي لا يتأسس، لا على الفكر، ولا على التصور، وهذا الطور يقسمه بياجيه إلى 6 مراحل فرعية:

- المرحلة الأولى: خلال الشهر الأول، وهي مرحلة لا تمايز بين الذات والخارج، وتسمى بمرحلة المنعكسات الفطرية و تستجيب للوظيفة الغذائية.
- المرحلة الثانية: من الشهر الأول إلى أربعة أشهر، مرحلة العادات المكتسبة و الحركات الاستجابات الدائرية الأولية.
- المرحلة الثالثة: من الشهر الرابع والنصف إلى 8-9 أشهر، هذه المرحلة تمضي نهاية اللاتمايز و بداية التمايز و ما يفرقها عن الموالية هي أن الأهداف هنا ليست مدركة مسبقا، بل تأتي بعد التكرار.
- المرحلة الرابعة: من 8-9 أشهر إلى 12 شهرا، تتميز ببداية ديمومة الموضوع، و تنسيق الوسائل مع الأهذاف.
- المرحلة الخامسة: تمتد من 12 إلى 18 شهرا.
- المرحلة السادسة و الأخيرة تمتد من 18 شهرا إلى 24 شهرا.

**2) الطور ما قبل العمليات والعمليات الواقعية:**

قسم بياجيهPiaget هذا الطور، إلى مستويين وهما مستوى ما قبل العمليات ومستوى العمليات الواقعية.

**1. مستوى ما قبل العمليات الفكر الحدسي:**

في هذه المرحلة، الفكر، حسب بياجيه يرتكز على التصور دون إستعمال عمليات منطقية كي تسمح للطفل بتنظيم المعطيات و المسائل على أساس منطقي، بل يبقى الفكر محدودا بالإدراك أي الصورة الحالية للشيء، لأنه لا يملك العملية المنطقية المعكوسة كي تسمح له بالتعرف على التحولات والجوانب

المختلفة للموقف أو للموضوع، تتطور اللغة في هذا المستوى بسرعة كبيرة وتفتح للطفل مجالا واسعا للتعرف على نفسه و محيطه.

**المرحلة الأولى:** من 2 إلى 4 سنوات

تتسم هذه المرحلة بتطور هام للوظيفة الرمزية التي تتكون من اللغة، اللعب الرمزي، الصور الفكرية، التقليد المؤجل.

**المرحلة الثانية:** من 5 إلى 6- 7 سنوات

تتسم هذه المرحلة بفكر حدسي أو قرب منطقي مثل المرحلة التي سبقتها مع ملاحظة تغيرات أخرى مهمة .

**2. مستوى العمليات الواقعية من 7 إلى12سنة:**

فحسب بياجيه تتميز هذه المرحلة بتطور إجتماعي هام، مع دخول الطّفل إلى المدرسة، "وبداية تشكل الإجراءات المنطقية والعمليات المنطقية الرياضية، ولكن هذه العمليات تبقى محصورة في نشاطات الطّفل على الوسائل الحسية، ويكتشف الطّفل بعض خصائص الأشياء، ويظهر مفهوم الإحتفاظ بالكمية والوزن، ويفهم الطّفل بعض خصائص العمليات مثل: التجميع كذلك يستطيع أن يدرك العمليات العكسية كما يبدأ اللعب المنظم القائم على القواعد والمبادئ ويبرز الحكم الأخلاقي"[1]

**3) مرحلة العمليات المجردة:**

في هذه المرحلة من النمو يتمكن الطفل من إدراك المفاهيم المجردة كما يكون الطفل كدلك قادرًا على التفكير الاستدلالي.

**5.5 أراء دوركايم Durkheim حول الطّفل ومرحلة الإلتحاق بالمدرسة:**

أبدى دوركايم إميل Durkheim Emile إهتماما بالأطفال، و التّربية الأخلاقية للطفل، و خص طور الطفولة بكتابين هما التّربية الأخلاقية و التّربية و علم الإجتماع.

[1] دبابنه ميشال ومحفوظ نبيل، **سيكولوجية الطفولة**، مرجع سابق، ص 199.

و لقد أوضح دوركايم Durkheim أن سلوك الطّفل، في طور ما قبل المدرسة، يختلف عن سلوكه، أثناء طور المدرسة. قسم دوركايم مرحلة الطفولة إلى طورين:

- الطور الأول: يبدأ من الميلاد حتى دخول الطّفل المدرسة و يخضع فيه الطّفل خضوعا كليا لتربية الأسرة.
- والطور الثاني الّذي يبدأ مع إلتحاق الطّفل بالمدرسة.

ولقد قلل دوركايم من قيمة الأسرة في تنشئة الصغار مقارنة بالمدرسة، وجعلها عنصرا ثانويا في المجتمع، ورفض رأي فرويد، في إعلاء شان الأسرة كقوة نفسية، في المجتمع، و في تشكيل السلوك .[1]

فالطّفل حسب دوركايم، في طور ما قبل المدرسة، يكون في سن صغيرة تتسم بضيق الأفق العقلي، وتحد هذه القدرات العقلية القاصرة من مبادئ الطّفل الأخلاقية، "كما تتصف حياته العاطفية، بالسذاجة وفي الوقت نفسه، تصطبغ أفكاره، بالبساطة و السطحية، و الضعف، و لا تسمح حياته النفسية، أن يقوم سلوكه، على أساس عقلاني، ومن ثم رفض دوركايم مسؤولية الأسرة، في التّربية الاخلاقية لأن الأسرة بحكم تكوينها البسيط، لا تستطيع أن تقوم بإعداد الطّفل، لأداء واجباته في الحياة الإجتماعية".[2]

وبذا إختلف مع فرويد Freud ، في تحديد الفترة الأهم، في تكوين شخصية الفرد، ورفض أهمية تأثير السنوات الخمس الأولى التي يقضيها الطّفل مع والّديه و إخواته في تكوين الشخصية، و بين أن الفترة الأكثر خطورة في حياة الشخص، هي التي تبدأ منذ إلتحاق الطّفل بالمدرسة، و خروجه من فضاء الأسرة، و خضوعه لتأثير المنهج المدرسي الموجه.

و إهتمام دوركايم Durkheim بالمدرسة، و تأكيده على أهمية المدرس في بث القيم الأخلاقية والإجتماعية، يرجع إلى أنه أخضع التّربية لحكم العقل، و قد جعل دوركايم Durkheim من المدرسة النظام الهام المسؤول عن تلقين الطّفل مبادئ الحياة الإجتماعية، لأن العمر العقلي للطفل يسمح بذلك، وفي الوقت نفسه تتحمل المدرسة مسؤولية المحافظة على الطابع القومي للشخصية.[3]

---

[1] ليلة علي، الطفل والمجتمع، **التنشئة الإجتماعية وأبعاد الإنتماء**، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2006، ص103.

[2] ويليام كرين، **نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات**، مرجع سابق، ص234.

[3] ويلارد أولسون، **تطور نمو الطفل**، ترجمة إبراهيم حافظ واخرون، مرجع سابق، ص78.

فالطّفل عند دوركايم Durkheim يدوب في المجتمع تماما و يشكل المجتمع شخصيته حسب القوالب الإجتماعية السائدة .

### 6.5 الطّفل بين دوركايم Durkheim وبياجيه Piaget:

يقودنا الكلام عن أراء دوركايم Durkheimعن الطّفل، إلى عقد مقارنة بينه وبين جان بياجيه Piaget Jean، فكلاهما إهتماما بأخلاق الطّفل و لكن من منظور مخالف.

ولقد إقترب بياجيه Piaget كثيرا من دوركايم Durkheim في تأكيدهما على أهمية طور الطفولة في سن التمدرس، ويرى دوركايمDurkheim أن هذا الطور، هام للغاية في تكوين الطابع الخلقي للشخصية، فعالم الطّفل ما قبل التمدرس كما يصفه يحد من أفقه الخلقي.

أما الطور الثاني الّذي يبدأ بالتحاق الطّفل بالمدرسة، فيمكن خلاله البدء في التهديب الأخلاقي، مع البدء في إخضاع الطّفل لمبادىء التفكير العقلي.

وهذا التأكيد على أهمية إدماج العناصر الأخلاقية عند الطّفل، في سن التمدرس، يجد قبولا عند بياجيه Piaget لأن الشعور الخلقي حسبما يرى لا يولد مع الطّفل، "بل إنه يتشكل نتيجة إمتصاص وتمثل الطّفل للعناصر الإجتماعية و الأخلاقية سويا، عند بدء ظهور مرحلة التفكير العقلي و الأحكام الأخلاقية التي يصدرها الطّفل في سن التمدرس، و بدا إنحسار تمركزه حول ذاته، عندما يشرع الطّفل في النظر إلى الفعل من خلال القصد".[1]

و قد إختلف كلا الباحثين، فقد إختلف مدخل كل منهما في دراسة الطّفل، " فبينما كان مدخل دوركايم Durkheim إجتماعيا، كان مدخل الدراسة الأساسي عند بياجيه Piaget، هو المدخل النفسي، وهو يؤكد أن مدخله في الدراسة مدخل نفسي".[2]

---

[1] ويليام كرين، **نظريات النمو مفاهيم و تطبيقات**، ترجمة مجمد الانصاري، مرجع سابق، ص154.

[2] ويلارد أولسون، **تطور نمو الطفل**، ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون، مرجع سابق، ص 149.

## ملخص الفصل:

تعتبر مرحلة الطفولة مرحلة مهمة من مراحل النمو و هي تقسم إلى طفولة مبكرة متوسطة و متأخرة.

وتمثل مرحلة الطفولة المتوسطة مرحلة التحاق الطفل بالمدرسة وهي تتميز بعدة خصائص فهناك من يعتبرها مرحلة أزمة في النموكجيزيلGesel ويواجه الطفل فيها حسب إريكسونErikson أزمة الشعور بالنقص أو الدونية فتتكون لديه مشاعر العمل والمواضبة وهي عند بياجيهPiaget مرحلة بداية تشكل الإجراءات المنطقية.

تعتبر مرحلة الطفولة المتوسطة مرحلة عبور وانتقال بالنسبة للطفل حسب نظرية التحليل النفسي فهي تشكل منعطفا بين المرحلة الأوديبية ومرحلة الكمون فتهدأ فيها الجنسية نوعا ما يخرج فيها الطفل من عالم الأسرة ينضم إلى جماعات جديدة أهمها المدرسة وبدا يقتحم العالم الرمزي وعالم الثقافة فيتشكل الأنا الأعلى ويعين كوريث لعقدة أوديب.

ولقد اختلف العلماء في تحديد الفترة الأهم في تكوين شخصية الفرد، فرفض دوركايم على عكس فرويد أهمية تأثير السنوات الخمس الأولى التي يقضيها الطّفل مع والّديه وإخواته في تكوين الشخصية، وبين أن الفترة الأكثر خطورة في حياة الشخص، هي التي تبدأ منذ إلتحاق الطّفل بالمدرسة، وخروجه من فضاء الأسرة، وخضوعه لتأثير المنهج المدرسي الموجه.

وهو يرى بأن الطفولة هي مرحلة بناء وتطور أي أن الطفل هو في مرحلة نمو و تطور لم تنته فهو ضعيف يحتاج إلى التكوين والرعاية تتولاه عدة مؤسسات مجتمعية من خلال ما يسمى بعملية التنشئة الاجتماعية وهوما سنتطرق إليه في الفصل الموالي.

# الفصل الثالث: التنشئة الاجتماعية

1. مفهوم التنشئة الاجتماعية.
2. خصائص التنشئة الإجتماعية.
3. أهداف التنشئة الاجتماعية.
4. مؤسسات التنشئة الإجتماعية.
5. سوسيولوجيا المدرسة.
6. الاتجاهات النظرية السوسيولوجية للمدرسة.

## 1.مفهوم التنشئة الاجتماعية:

### 1.1 التعريف اللغوي:

"هي عملية تحويل الكائن البيولوجي إلى شخص إجتماعي، عبر جماعات إجتماعية متنوعة، في نوعها، لكنها مترابطة في وظائفها".[1]

وهي تشمل جميع الجهود و النشاطات والوسائل الجماعية والفردية، التي تعمل على"تحويل الكائن العضوي عند الولادة إلى كائن إجتماعي، فالتنشئة هي عملية تعلم و تعليم، يشارك فيها كل من الفرد والجماعة، الفرد بما هوعليه من تكوين بيولوجي ثم نفسي، والجماعة بما توفره من ظروف إجتماعية مادية".[2]

تتم هذه العملية من خلال تفاعل الفرد ضمن جميع مستويات العلاقات الإجتماعية، وبهذا تحدث في إطار الجماعات الأولية و الثانوية و المرجعية، علما أن أهمية كل هذه الجماعات تختلف بإختلاف مرحلة نمو الفرد، و الواقع الإجتماعي الثقافي للجماعة أو المجتمع، فإذا كان الدور الأهم للجماعات الأولية، كالأسرة و جماعات اللعب و الجيرة في مراحل العمر الأولى، و في الجماعات البسيطة البدائية، فإن الأمر ينتقل من حيث الأهمية إلى الجماعات الثانوية، كالمدرسة و وسائل الإعلام بعد مرحلة الطفولة المبكرة و في المجتمعات الحديثة بشكل عام.

### 2.1 التعريف السوسيولوجي للتنشئة الإجتماعية:

إتفق معظم العلماء على أن التنشئة الإجتماعية هي "عملية تعليم وتعلم، تقوم على التفاعل الإجتماعي، هدفها هو أن يكتسب الفرد سلوكا، معارف و إتجاه مناسب لدور إجتماعي معين، تمكنه من مسايرة جماعته و التوافق معها و تيسر له الإندماج في الحياة الإجتماعية".[3]

و يعرفها مدلين قرافيتش MadelineGrawitz: "بأنها السيرورة Processus التي يتم من خلالها إندماج الفرد في المجتمع بفضل الأسرة و المدرسة و كدا اللغة و المحيطٌ".[4]

---

[1] معن خليل عمر، **التنشئة الإجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2004، ص18.

[2] إبراهيم عثمان، **مقدمة في علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999، ص182.

[3] زهران حامد عبد السلام، **علم النفس الإجتماعي**، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص213.

[4] Grawitz Madeleine, **Lexique des sciences sociales**, Ed Dalloz, paris, 2000, p 355.

أما عند مارغريت ميد Margaret Mead فالتنشئة الإجتماعية هي: "العملية الثقافية و الطريقة التي يتحول بها كل طفل حديث الولادة إلى عضو كامل إجتماعي، يعيش في مجتمع بشري معين و يتطبع بطبائعه".[1]

و يرى بارسونز Parsons بأن التنشئة الإجتماعية: "هي عبارة عن عملية تعليم تعتمد على التلقيين، المحاكاة و التوحد مع الأنماط العقلية و العاطفية و الأخلاقية عند الطفل و الراشد، وهي عملية مستمرة لا نهايةٌ لها"[2].

ويعرفها قارنيي وكابول Garnier et kapul قائلا: "هي السيرورة التي تمكن الفرد من تعلم وإستنباط مختلف العناصر الثقافية التي تتميز بها جماعته، وهذا ما يسمح له بتشكيل شخصيته الإجتماعية الخاصة به و يمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش ضمنها، وبفضل هذه السيرورة يتم إدماج بعض الملامح الثقافية في شخصية أفراد مجتمع ما، هذا الإدماج ينتج بصفة طبيعية ولا شعورية التجانس والتوافق مع الوسط الإجتماعي"[3].

وينظر إليها ستواب Stuab "بأنها العملية التي يتم من خلالها نقل القواعد ومعايير السلوك والتوقعات والمعرفة الخاصة بثقافة الكبار إلى الأطفال من خلال مراحل النضج و النمو".[4]

تعريف قراسل وآخرون Gresle et autres:

"إن التنشئة الإجتماعية هي سيرورة التعلم والنضج التي تقود إلى التكيف و الإدماج الاجتماعي للفرد.

إنها مجموعة من التفاعلات التي تبدأ مند الولادة و تساهم في بلورة الأنا عند الطفل وتشكيله للعلاقات الإجتماعية الخاصة به والتي تبدو عاملا جوهريا في تكوين الفرد".[5]

"أما عند لافون Laffon فالتنشئة الإجتماعية هي عملية إندماج الطفل في المجتمع أثناء نموه العقلي وتدخل في ذلك وسائل الإتصال والكلام والثقافة.

---

[1] مصباح عامر، **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة للطباعة و النشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر، 2003، ص178.

[2] فرح محمد، **البناء الإجتماعي والشخصية**، الهيئة العامة للكتاب، الإسكندرية، 1980، ص70.

[3] Capul jean Yves et Garnier Olivier, **Dictionnaire d'économie et des sciences sociales**, Ed hâtier, Paris, 1994, p116.

[4] دياينة ميتشيل، محفوظ نبيل، **سيكولوجية الطفولة**، 1984، مرجع سابق، ص29.

[5] Gresel François et autres, **Dictionnaire des sciences humaines; sociologie psychologie et anthropologie**, Ed Nathan, Paris, 1990, p 305.

عرفها ألكانAlkane واخرون أنها العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد طرق عيش مجتمع ما أو جماعة إجتماعية، حيث يتمكن من المعيشة في ذلك المجتمع و بين تلك الجماعة"[1].

و التنشئة الإجتماعية هي عملية ثقافية محضة موجهة للفرد، لكي يصبح فردا إجتماعيا من خلال إندماجه في المجتمع، بالإضافة إلى أنها تعني التمهيد أو التربية بمعناها الواسع، هذا التمهيد يبدأ في الطفولة وينتهي بموت الفرد.

تعددت التعاريف حول التنشئة الإجتماعية إلا أنها تشترك في إعتبار هذه الأخيرة " عملية تطبيع و تطبع تقوم على التفاعل الإجتماعي، و على أنها الطريقة التي تتكون من خلالها الشخصية الإنسانية، و يتعلم الفرد القيم و معايير المجتمع الذي يعيش فيه".[2]

## 2.خصائص التنشئة الإجتماعية:

- تتميز عملية التنشئة الإجتماعية بجملة من الخصائص نذكر منها مايلي:
- أنها عملية تعلم إجتماعي: فالفرد يتعلم الأنماط السلوكية التي يتميز بها المحيط الإجتماعي الذي يعيش فيه ويتطبع بهذه الخبرات والمهارات الإجتماعية. كما يتعلم الفرد فيها عن طريق التفاعل الإجتماعي أدواره الإجتماعية والمعايير والقيم الإجتماعية التي تحدد هذه الأدوار.
- أنها عملية نمو، فالتنشئة الإجتماعية تتولى عملية تشكيل الفرد منذ ولادته فتعمل على تحويله من كائن بيولوجي إلى كائن إنسان إجتماعي.
- إنها "عملية فردية وسيكولوجية، بالإضافة إلى كونها عملية إجتماعية في الوقت نفسه"[3].
- التنشئة الإجتماعية عملية تحدث عن طريق التفاعل بين الأفراد داخل محيط إجتماعي معين، فيتم خلالها نقل الأنماط السلوكية. "فالفرد يلاحظ النماذج السلوكية أمامه، يتأثر بها، وهذا التأثر يتحول إلى عملية تقمص و إمتثال للنماذج، كما يتعلم داخل جماعة الرفاق قيم و قوانين

---

[1] قناوي هدى محمد، **الطفل تنشئته و حاجاته**، مكتبة أنجلو مصرية، القاهرة، 2005، ص33.

[2] عبد العزيز سمير محمد، **التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي في ظل ظروف إجتماعية متغيرة**، مركز الدراسات الإسلامية والبحوث الإستراتيجية، الطبعة الأولى، أبو ظبي،2001، ص3.

[3] الرشدان عبد الله، **علم إجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 1999، ص76.

الجماعة، و التلميذ يتقمص السلوك الإجتماعي من خلال ملاحظته لسلوك المعلم و من خلال العلاقة الإجتماعية داخل حجرة الدراسة"[1].

- التنشئة الإجتماعية عملية مستمرة، لا تقتصر على مرحلة الطفولة فقط، فالفرد يخضع لها، منذ ولادته، و تستمر معه حتى وفاته، فهي عملية لا يمكن تجاوزها أو إنكارها في أي مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها الفرد، أي أنها تستمر، بدءا من الطفولة إلى المراهقة و الرشد فالشيخوخة حتى الممات، "فالنمو الإجتماعي الذي يحدث في شخصية الإنسان يكون بفعل التنشئة الإجتماعية التي يتلقاها الفرد في جميع مراحل نموه، الطفولة بمراحلها المختلفة، المراهقة، الرشد و الشيخوخة". [2]
- فالطفل تنمو لديه الحاجة إلى اللعب و المرح و الإختلاط بالآخرين، عن طريق اللعب مع أبيه و أمه و إخوته، ثم يتطور سلوكه الإجتماعي حتى تبدو عليه مظاهر حب الإستقلال عن الأسرة في تصرفاته اليومية و"يبدأ هذا الإستقلال مع بداية إلتحاق الطفل بالمدرسة التي تعد أولى خطوات الإنفصال عن فضاء الأسرة"[3]. فبعدما كانت علاقاته و تفاعلاته الإجتماعية محصورة في فضاء الأسرة، تصبح هذه العلاقات أكثر إتساعا هناك المعلم، المدير و هناك التلاميذ من نفس العمر و تلاميذ من أعمار مختلفة، فتختلف طريقة التعامل مع كل هؤلاء.
- التنشئة الإجتماعية تختلف من مجتمع لأخر، فهي تختلف في الأسلوب بإختلاف المجتمعات و الثقافات و تساهم فيها عدة مؤسسات. و ذلك طبقا للعادات و التقاليد، و حسب ما يراد ترسيخة و تطبيعه في الفرد، فما قد يكون مقبول في مجتمع ما ربما يكون مرفوضا في مجتمع أخر، بل و إن هناك إختلافات في المجتمع الواحد، فقد تتدخل عدة متغيرات و عوامل فتؤثر، كالمستوى الإقتصادي و التعليمي، نوع الأسرة، المنطقة التي يتربى فيها الطفل ريفية أو حضرية ...
- إنها عملية ديناميكية تتضمن التفاعل والتغير.

---

[1] مصباح عامر، **التنشئة الاجتماعية و السلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، مرجع سابق، ص39.

[2] معن خليل عمر، **التنشئة الإجتماعية**، مرجع سابق، ص 84.

[3] مصباح عامر، **التنشئة الاجتماعية و السلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، مرجع سابق، ص40.

- إنها عملية معقدة تستهدف مهاما كبيرة، ولها أساليب ووسائل متعددة لتحقيق أهدافها، والتنشئة الإجتماعية تتداخل فيها عناصر كثيرة بدءا من طبيعة شخصية الفرد و بنيتها النفسية إلى محيطها الإجتماعي.
- رغم تنوع الوسائل التي تتم عبرها كالأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق و وسائل الإعلام و دور العبادة إلا أن هناك تفاوت في التأثير من وسيلة لأخرى بناءا على نسبة إستجابة الفرد لكل وسيلة وتفاعله معها.
- التنشئة الإجتماعية "عملية تكيف إجتماعي".[1]

## 3.أهداف التنشئة الاجتماعية:

إن أبرز الأهداف التي تسعى التنشئة الاجتماعية في الوصول إليها عديدة و كثيرة نذكر منها:

- "تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن إجتماعي، حيث يكتسب الفرد صفة الإجتماعية".[2]
- "مساعدة الفرد على إمتلاك القدرة على التكيف الإجتماعي المستمر مع محيطه الإجتماعي و تزويده بالخبرات و المهارات الإجتماعية التي يتطلبها هذا التكيف".[3]
- تمكن الفرد من تعلم الأدوار الإجتماعية، فتعلم السلوك الذي يتفق مع ما تتطلبه أدوار إجتماعية معينة و مع ما يتوقعه أعضاء الجماعة من سلوك و تصرفات، ممن يقوم بهذه الأدوار التي تتراوح بين دور الزوج و الزوجة، دور الأم أو الأب أو رئيس العمل..... وهكذا. ويرى جونسون Gonsonأن "التنشئة الإجتماعية عملية تعلم، يتعلم الفرد فيها أداء أدوار معينة"[4]. واللعب أحد الأشكال التي يتخذها التعلم، فالطفل يلعب دور الأب و الأم و دور الشرطي والمدرس....إلخ، و من خلال التنقل في لعبه بين الأدوار يتعلم الأدوار الإجتماعية المختلفة لكل

[1] جابر جابر عبد الحميد، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982، ص83.

[2] أبو جابر محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار المعرفة، القاهرة، 2000، ص 20.

[3] عمر محمد التومي الشيباني، **تطور النظريات والافكار التربوية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1984، ص 134.

[4] سيد احمد عثمان، **علم النفس الإجتماعي التربوي التطبيع الإجتماعي**، المكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الأولى، 1985، ص 16.

دور ويكتسب المهارات المختلفة المرتبطة بالأدوار مما يساعد على سرعة عملية التنشئة الإجتماعية.

- يتعلم الفرد من خلال التنشئة الإجتماعية ضوابط السلوك.

## 4.مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

يرجع الباحثون التنشئة الاجتماعية إلى مختلف المؤسسات الاجتماعية التي يتفاعل الفرد فيها، و التي تجعله يدخل في إطار علاقات اجتماعية متنوعة، فهو يتعامل مع جماعات كثيرة و مختلفة، يستطيع من خلالها إكتساب إتجاهات و قيم و أساليب السلوك والعادات المختلفة، و تتنوع هذه المؤسسات، من بينها نذكر:

### 1.4 الأسرة:

تعتبر الأسرة من أهم البنيات تأثيرا في الأفراد والجماعات، "فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات الإجتماعية، و هي التي تقوم بتنظيم سلوك الأفراد بما يتلائم مع الأدوار الإجتماعية المحددة وفقا للنمط الحضاري العام".[1]

وهي من تتولى رعاية الفرد و تربيته في أهم فترات بناء شخصيته مما يؤثر في تكوين إتجاهاته وقيمه وأفكاره بل و في تشكيل حياته بصفة عامة.

"إن الأسرة هي التي تهيئ الطفل لإكتساب الخبرات في المجالات المختلفة، فهي أولى المؤسسات التي تتولى عملية التنشئة الإجتماعية ومن أهمها خاصة في الوحدة الإجتماعية الأولى التي يحتك بها الطفل"[2].

"كما أنها المسئولة الأولى عن تربية الطفل وتعليمه الإتصال والتطبع بالعادات والتقاليد و بالتالي جعله قادرا على العيش في محيطه"[3]، و هي بذلك تلعب دور أساسيا في عملية التنشئة ذلك لأن الفرد يتلقى فيها مجمل السلوكات المستقبلية والتي تحدد معاملاته مع غيره.

---

[1] ليلة علي، **الطفل والمجتمع، التنشئة الإجتماعية و أبعاد الإنتماء**، 2006، مرجع سابق، ص 65.

[2] جورج شهلا واخرون، **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية**، بيروت، 1972، ص314.

[3] قناوي محمد هدى، **الطفل تنشئته و حاجاته**، مرجع سابق، ص 35.

ويعد فرويد من بين العلماء اللذين أعطوا أهمية كبيرة للمرحلة التي يقضيها الطفل في كنف الأسرة وخاصة لمرحلة الطفولة المبكرة، حيث يرجع "أسباب معظم الأمراض النفسية من مخاوف وإضطرابات وعقد نفسية إلى الخبرات النفسية التي يعيشها الفرد خلال هذه المرحلة" .[1]

إن للأسرة دور مهم في تحديد شخصية الفرد على مختلف المستويات الانفعالية والمعرفية والجسدية، والأسرة هي المكانة الأولى التي تنمو فيها أنماط التنشئة الإجتماعية و لكن هذه العملية لا تتوقف عند الأسرة فقط، ذلك لأنها "عملية متواصلة مدى الحياة"[2] تبدأ داخل الأسرة لتمتد إلى العالم الخارجي أي رياض الأطفال و المدرسة و جماعة الرفاق".[3]

### 2.4 جماعة الرفاق:

جماعة الرفاق هي مجموعة من الأصدقاء و الزملاء يتفاعل و يحتك معهم الطفل في البيئة الخارجية، ولقد برزت أهمية هذه الجماعة في تشكيل قيم الأفراد مع التغيرات الإجتماعية، و تقوم جماعة الرفاق أو الصحبة أو الأقران بدور هام في عملية التنشئة الإجتماعية، "فهي تؤثر في قيم وعادات وإتجاهات الأطفال، حيث يجد الطّفل مجموعة من الأطفال يتصل و يتفاعل معهم"[4].

وفي سنوات المدرسة الإبتدائية يبدأ ظهور تأثير جماعة الرفاق في تطور شخصية الطّفل، إذ يصبح الرفاق نماذج سلوكية يمكن تقليدها، و تصبح جماعة الرفاق كذلك مصدرا لثواب و عقاب سلوك الطّفل ومحكات يقيس الطّفل بواسطتها صلاحية سلوكه الخاص، و مدى فاعليته و يصبح الرفاق، متنفسا لمشاعر غالبا ما تكبت في البيت.

فهي تتيح للفرد حرية واسعة في مجال تحقيق الهوية وإكتشاف الذات وغالبا ما ينظر إليها على أنها جماعة لهو و تسلية عند الأطفال، ولكن علماء الإجتماع يؤكدون على أهمية هذه الجماعة و أهمية الدور التربوي الّذي تلعبه في إعداد الطّفل وتنشئته فكريا وإنفعاليا وإجتماعيا.

---

[1] Decoster Sylvain, **La sociologie de l'éducation**, Ed de l'université de bruxelle, institut de sociologie, 1977, p46.

[2] وطفة علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، كلية التربية، جامعة دمشق، 1993، ص 79.

[3] وطفة علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، المرجع السابق، ص 24.

[4] أبو جابر صالح محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1998، ص49.

وتقوم جماعة الرفاق بدور هام في عملية التنشئة الإجتماعية وفي النمو الإجتماعي للفرد فهي تمكنه من القيام بأدوار إجتماعية متعددة لا تيسر له خارجها، فتتيح له فرصة التفاعل الإجتماعي الأولي الذي يتم بين أطفال بعيدا عن عملية الضبط و المراقبة التي تمارس في إطار الأسرة و المدرسة كما تهدف إلى إشباع ميل الطفل و رغباته و تحقيق عضويته.

"ويعد اللعب عند الأطفال من أهم العمليات التي تتم في إطار هذه الجماعة و التي يلعب فيها الأطفال عادة أدوارا إجتماعية كدور الأب الأم دور المعلم و الطبيب الخ"[1].

و"تحقق العلاقات مع جماعة الرفاق كثيرا من الأهداف نذكر منها مايلي:

- تقديم المعلومات والخبرات و المعايير التي يحتاجها الطفل.
- تشبع رغبات ومطالب الطفل النفسية والفكرية والإجتماعية من خلال التوحد مع الرفاق.
- القيام بأدوار اجتماعية مثل: القيادة.
- إتاحة فرصة تحمل المسؤولية الإجتماعية,
- إكتساب الخبرة، بأنواع العلاقات المتساوية والمتعادلة من خلال عملية الأخد و العطاء التي تتيحها جماعة الرفاق[2].

### 3.4 دور الحضانة ورياض الأطفال:

لا شك أن جميع مراحل العمر تأخذ أدوارا مهمة، في تشكيل الصورة النهائية لشخصية الطّفل، و من هنا برز الإهتمام بدور الحضانة و رياض الأطفال في عمليتي التّربية و التنشئة الإجتماعية، لأنها تمثل أولى البيئات المنظمة و المراقبة التي يعيشها الطّفل خارج بيته و أسرته و من أهم العوامل التي ساهمت في ظهور دور الحضانة و رياض الأطفال و تعاظم دورها في المجتمع الحديث مايلي:

1. خروج المرأة إلى العمل، و وجود الوالدين ساعات طويلة خارج البيت، مما حدا بوجود مؤسسة تعنى برعاية الطّفل أثناء وجودهما خارج البيت. و لكن هذا ليس هو السبب الوحيد الذي أدى إلى ظهور هده المؤسسات فلقد ذاع صيتها حتى عند العائلات التي لاتعمل فيها الأم.
2. ضيق المساحات المخصصة للعب في الشقق السكنية، كما أن رغبة الطّفل في البحث والتنقيب والتجريب فيما حوله من أشياء يقيدها حرص الكبار على المحافظة على أثاث البيت

[1] فاخر عاقل، **علم النفس التربوي**، دار الملايين، بيروت، 1990، ص164.

[2] السيد فؤاد البهي، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص213.

وأدواته و صيانتها من العبث، و أيضا حب المحافظة على نظافة المسكن و نظامه، و لذلك فإن الطّفل يحتاج إلى أماكن ينطلق منها، وينشط و ينعم فيها بالحرية، و يتوافر له و لغيره فيها بالأمن و الإحساس، بأن المكان أعد لهم خصيصا، و أنه ينتمي لهم و ينتمون إليه و بالتالي فإن دور الحضانة و رياض الأطفال تمكنه من تحقيق ذلك.

**3.** ظروف المدنية الحديثة، و تعقد الحياة في مجتمعنا الحاضر جعلت خروج الطّفل بمفرده خارج البيت أي في الشارع مخيفا، و جدير بالذكر أن "دور الحضانة و رياض الأطفال مكملة للبيت و إمتدادا له و ليست بديلا عنه، و لن يكون بمقدور دار الحضانة أو الروضة أن تحل محل البيت بأي حال من الأحوال".[1]

تعد التنشئة الإجتماعية للطفل الصغير، الغاية الرئيسية لبرامج دور الحضانة، حيث تسعى هذه المؤسسات على نحو أساسي، إلى تحقيق النمو الإنفعالي و الوجداني للطفل، بالإضافة إلى نموه المتكامل في جميع جوانب شخصيته.

وتقوم دور الحضانة على توفير عاملين أساسين هما: تهيئة البيئة الصالحة، وتوفير الهيئة المشرفة من المتخصصات المتفرغات لتربية الأطفال، و من المعلوم أن الإطار الاجتماعي في دور الحضانة يوسع مصادر إرضاء رغبات الأطفال، و يجعلهم يتعاملون مع غيرهم من أقرانهم في جو تتكافؤ فيه الفرص.

من هنا يتبين أن دور الحضانة لها أهمية بالغة في صنع شخصية الطّفل، فهي تعمل على تنميتها و تبرز مكنوناتها و تشكلها و تقولبها وفق الطابع المنشود، الّذي تظهر فيه ملامح السمات المرغوب فيها و في تنمية مهاراته اللغوية و تنمية إتجاهاته الإيجابية نحو المدرسة و ضبط دوافعه و سلوكاته و في مساعدته على التفاعل الإيجابي مع أقرانه و ضبط توافقه.

هذا و تعد مرحلة الروضة مرحلة تربية ما قبل المدرسة و مرحلة التهيئة للتربية المدرسية، إذ أن أهم أهداف رياض الأطفال، "الإنتقال التدريجي بالطّفل من جو البيت إلى جو المدرسة وإتاحة الفرصة له للتهيؤ للتعليم النظامي"[2].

---

[1] ضفي محمود خالد صلاح، **تطور تربية طفل ما قبل المدرسة بين الماضي و الحاضر**، مدارس كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2016، ص 102.

[2] ضفي محمود خالد صلاح، **تطور تربية طفل ما قبل المدرسة بين الماضي و الحاضر**، مرجع سابق، ص 54.

وتعد الروضة المكان الّذي يسعى إلى تحقيق الإهتمام بالطّفل و تلبية حاجاته بصفة بعامة، والتربوية منها خاصة، وتوفير فرص الانخراط مع الآخرين و اللعب و الإستكشاف، كما أن الطّفل في هذه المرحلة من نموه، تحركه مجموعة من الدوافع ذات الطبيعة النفسية الإجتماعية، و هي دافع حب الإستطلاع والإستكشاف، الّذي يدفعه للتعرف على الأشياء من حوله و السؤال عن كل شيء، ودافع التعلم الّذي يخلق لديه الرغبة في تعلم خبرات جديدة، و دافع اللعب الّذي يدفعه للإنخراط في ألعاب مختلفة مع أقرانه لأغراض الترويج والتسلية والمتعة والتعلم.

كما أن للعب في هذه المرحلة، قيمة خاصة بالنسبة للطفل "بإعتباره عاملا مهما في تطوره و نموه العقلي و العاطفي والجسمي و الإجتماعي، فضلا عن جوانب النمو الأخرى، و من خلاله يتعلم الطّفل ما لايمكن أن يتعلمه من غيره".[1]

ويتمثل دور رياض الأطفال في تنشئة الطّفل، من كونها تسعى إلى "نقل الطّفل من ذاتية الأسرة، إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أقرانه، ففي الروضة يتعرض الطّفل لأولى تجارب، وخبرات العلاقات الإجتماعية، خارج نطاق الأسرة وتتكون لديه الملامح الأولى لعلاقاته المتبادلة مع المجتمع".[2]

### 4.4 وسائل الإعلام و الاتصال:

تعتبر وسائل الإعلام كالراديو والتلفزيون والسينما والمسرح والكتب والمجلات والحاسوب والأنترنت و أجهزة الفيديو.... إلخ، من أهم المؤسسات في التنشئة الإجتماعية بما تقدمه من معلومات و حقائق و أخبار و أفكار و وقائع و أراء، و" التي تناسب كل الإتجاهات والأفكار وإشباع الحاجات النفسية لدى الفرد، مثل الحاجة إلى المعرفة و المعلومات، الترفيه و التسلية والأخبار والثقافة العامة، ودعم الإتجاهات النفسية و تعزيز القيم و المعتقدات أو تعديلها و التوافق مع المواقف الجديدة"[3]، و تيسر التأثر بالسلوك الإجتماعي في الثقافات الأخرى بما تقدمه من أفلام و مسلسلات و حصص رسوم متحركة للطفل.

---

[1] فاخر عاقل، **علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص 46.

[2] دياب فوزية، **الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة**، مكتبة النهضة المصريةّ، القاهرة، 1981، ص 101.

[3] منهوري رشاد صالح، **التنشئة الإجتماعية و التأخر المدرسي**، دراسة علم النفس الإجتماعي التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص182.

ومن أهم خصائص وسائل الإعلام مايلي:

1. أنها غير شخصية، أي أنه لا يحدث تلاق أو تعامل أو تفاعل بين أصحابها و بين الأطفال كما هو الحال في الأسرة و المدرسة.
2. تعكس جوانب من الثقافة العامة للمجتمع، جانب كبير من التنوع، ولا يستطيع أي وسيط اخر من وسائط التنشئة الإجتماعية أن يؤديها.
3. أن أهميتها و جاذبيتها تتزايد بالنسبة للطفل في المجتمعات الحديثة، فقد أصبحت تمثل جانبا كبيرا من وقته و إهتمامه.[1]

"فوظيفة وسائل الإعلام تتمثل في السماح للفرد الحصول على المعلومات و الأخبار، كما أنها وسيلة للترفيه و التسلية، و عن أثار وسائل الإعلام المتاحة للفرد، و ردود فعله تكون حسب سنه و خصائصه الشخصية و حسب المحيط الثقافي الذي ينتمي إليه الفرد و تنشئته".[2]

هذا و تتبع وسائل الإعلام مجموعة من الأساليب النفسية و الإجتماعية في عملية التنشئة الإجتماعية ندكر منها:

- التكرار: بحيث يحدث تكرار لشخصيات معينة، و الأفكار و الصور" تأثيرا على عملية التعلم لذى الطفل و تسهيل الإستيعاب لما يبث في هذه الوسائل من قصص و الكتب المصورة ومجلات الأطفال، و الإذاعة و التلفزيون و السينما، فيعرف الأطفال أشياء كثيرة عن مجتمعهم والمجتمعات الأخرى".[3]
- "الجاديبية و تنوع أساليب العرض، بزيادة التقدم التكنولوجي و أساليب الجدب قد بلغت درجة كبيرة من القوة و تتزايد بتقدم التقنية، وإنتشار أدوات و أجهزة الإعلام الحديثة المتطورة".[4]
- الدعوة إلى المشاركة الفعلية و المشاركة بالكتابة أو الرسم لإبداء الرأي، و حل مشكلة أو تعبير بالرسم أو بالكتابة و منح الجوائز.

---

[1] السيد عبد القادر شريف، **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص173.

[2] محي الدين مختار، **محاضرات في علم النفس الإجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 158.

[3] أبو جابر محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، مرجع سابق، ص264.

[4] السيد عبد القادر شريف، **التنشئة الإجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة**، مرجع سابق، ص 29.

- "عرض النماذج الشخصية و الأدوار الإجتماعية و أيا كان شكل هذه النماذج، فإنها إما أن تكون موجبة أو أن تكون سلبية "[1]

ويتلخص أثر وسائل الإعلام في عملية التنشئة الإجتماعية فيمايلي:

- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات، تتناسب مع كل الأعمار و كل المستويات و كل الشرائح الإجتماعية.
- إشباع الحاجات النفسية، مثلا الحاجة إلى المعلومات و التسلية و الترفيه و الأخبار و غيرها.
- المدة التي أصبح يقضيها الأطفال و الناشئة في مشاهدة برامج التلفزيون، أو أمام الحاسوب و الإنترنت .
- التأثير الكبير لهذه الوسائل على عقول الأطفال و على جوانب حياتهم، الإنفعالية و الإجتماعية.

و تستطيع وسائل الإعلام أن تمارس دورا تربويا متكاملا، عندما تحقق بعض الشروط التربوية، نذكر منها:

- نوع وسيلة الإعلام المتاحة فتلك الوسائل تقوم بدور هام و خطير يكاد لا بوازنه أي دور لأي مؤسسة أخرى في المجتمعات الحديثة، فوسائل الإعلام على مستوياتها المختلفة، المسموعة، المرئية، المقروءة، بما تملكه من مقومات و إمكانات تأثير فعالة قادرة على شد إنتباه المستمع، المشاهد، القارئ بطريقة تصل لسلب إرادة الفرد.
- ردود فعل الفرد لما يتعرض له من وسائل الإعلام حسب سنه، فهذه الوسائل لها دور فعال وحيوي في التأثير على الأفراد داخل المجتمع، سواء منهم الكبار أم الصغار و لكن تتفاوت في درجة التأثير بين الأطفال و الشباب و حتى الراشدين.
- درجة تأثر الفرد بما يتعرض له من وسائل الإعلام، فعلاقة الطفل بتلك الوسائل تعبر عن ماذا يتعلم الطفل، و كيف يتعلم أنماط السلوك و الإتجاهات والقيم، ولأن الأطفال يتعلمون فإنه يكون بإمكانهم تقليد السلوكات المتضمنة في تلك الوسائل و من ثم التعبير عن تلك السلوكيات، فالأطفال يدمجون تلك القيم و السلوكيات داخل نسق القيم الخاص بهم.

[1] أبو جابر محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، مرجع سابق، ص265.

وهكذا نجد "أن وسائل الإعلام بجميع فروعها المسموعة و المرئية و المقروءة، لها تأثيرات قوية وفعالة في التنشئة الإجتماعية للأفراد خاصة الأطفال، و التأثير فيهم بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة"[1] كل ذلك أكبر الأثر على التنشئة الإجتماعية.

### 5.4 المدرسة:

يأتي دور المدرسة بعد الأسرة و دور الحضانة حيث ينتقل الطفل من جو التربية ما قبل المدرسية إلى جو جديد مجهول أو سع و أكبر تحيطه الغرابة و النظام.

ففي السنوات ما قبل المدرسة يكون الطفل في أوجه نشاط طبيعي غير متكلف، في بيئة تتسم بإتصالات محدودة مهما إتسعت، و عند دخوله المدرسة يكون الطفل في سن السادسة، "ينتقل إلى بيئة تتميز بجديتها وتتضمن أدوارا وتنظيمات متعددة وعادة ما تكون مختلفة مع السلوك المألوف في المنزل والنظام الذي تفرضه دور الحضانة، فيتطلب ذلك من الطفل أن يميل سلوكه إلى المدى الضروري لتحقيق التكيف المناسب "[2].

"إن الطفل يأتي إلى المدرسة و هو حامل للمعايير و القيم و الإتجاهات، و تقوم المدرسة بتوسيع الدائرة الإجتماعية له، حيث يلتقي بجماعات جديدة من الرفاق، يتعلم منهم المزيد من المعايير الإجتماعية بشكل منظم و يكتسب أدوارا جديدة فضلا عن دور المنهج الدراسي الذي يعمل على توسيع مدار ذكائه وينمي شخصيته "[3].

فدور المدرسة هو توفير ثقافة عامة و متينة للطفل، و أن تسبق هذه الثقافة في عموميتها أي تخصص كما تحول عناصر ثقافة المجتمع إلى رموز، و تقوم بتعليم الثقافة كما يتعلم الطفل القراءة والكتابة و الحساب.

ودور المدرسة لا يقتصر على تلقين الفرد جملة من المعايير و المعلومات التي تحتويها الكتب والمواد الدراسية بل تتعداها إلى تلقين الطفل القيم و المبادئ الأخلاقية و الإتجاهات الدينية حيث يرى جولد سيمون بأن "التربية هي التي تكون أداة إلى نمو العقل و إزدهار النفس بالأخلاق ".[4]

---

[1] شبل بدران ومجفوظ أحمد فاروق، **في أصول التربية**، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية، الإسكندرية، 1994، ص77.

[2] الرشدان عبد الله، **علم إجتماع التربية**، مرجع سابق، ص124.

[3] فاخر عاقل، **علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص154.

[4] عدنان الأمين، **التنشئة الإجتماعية وتكوين الطباع**، مرجع سابق، ص75.

كما يتعلم الطفل في المدرسة قيمة الانضباط La discipline[1] بعدما يكون قد تربى في الأسرة على إعتماد الهيئة والحركة اللازمتين في المناسبات، أمام الضيوف و الأقارب، إتجاه الجد والجدة....إلخ، لكن عند إنتقاله إلى المدرسة يجد أن كل الوضعيات تحتاج إلى ضبط معين لحركات الجسد و أن كل مكان له نظام فهذه الحركات حتى في الملعب أو الساحة التي يمارس فيها مبدئيا حرية الحركة، فإن حركته محسوبة لا يجب أن تتجاوز حدودا معينة تحت عين الناظر.

و يتعلم الطفل في المدرسة قيمة الوقت، حينما يجد نفسه أمام جدول التوقيت، الذي يلتزم به التلميذ والمعلم، وفق برنامج محدد و مدروس، كما يتعلم من المدرس الذي يمثل السلطة الواجب طاعتها، بما تتضمنه من حزم و عطف أو تسلط و تحكم تؤثر في نظرته للسلطة العامة في مستقبل حياته.

فدور المعلم لا يقتصر على التلقين، و الذي يهدف التسليم بما يتعلمه الفرد و يحفظه، دون تسأل أو فهم فيصبح العقل أداة ترداد و حفظ، بدلا من أن يكون وسيلة تحليل و معرفة و نقد، بل أيضا بالطريقة التي يستجيب فيها المعلم لحاجات الطفل، بمعنى أن المعلم لا يحاول ضبط سلوك الطفل بإستخدام العقاب البدني، و هنا تكمن أهمية العلاقة بين التلميذ و المعلم، إذ يؤثر الجو داخل المدرسة على عملية التعليم و دوافع التعلم لدى الطفل.

و لذلك يؤكد كثير من المختصيين في علم النفس على العلاقة بين المعلم و التلميذ من أجل إنجاح عملية التنشئة الإجتماعية للمدرسة، منذ بدايتها فيرى إبن خلدون "أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم فمن كان مرباه بالعسف و القهر من المتعلمين أو الممالك أو الخدم، بسك بها القهر و ضيق عن النفس في إنبساطها و ذهب بنشاطها، و دعاها إلى الكسل و حمل على الكذب و الخبث، و هو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من إنبساط الأيدي بالقهر عليه، و فسدت معاني الإنسانية التيلة، من حيث الإجتماع والتمرن و هما الحمية و المدافعة عن نفسه و منزله و صار عيالا على غيره في ذلك".[2]

فدور المدرسة كمؤسسة أنشأها المجتمع، لا يقتصر على تأمين فرص التعليم، بل تتعدى ذلك إلى معالجة الإنسان فردا وجماعة في إرتباطه مع محيطه، هذا من خلال تزويدهم بالقيم والمعارف والأخلاق العامة، " فالتربية التي يتلقاها الفرد في المدرسة تهتم بجميع النواحي الشخصية، ومتابعة نموه الجسدي والأخلاقي والنفسي مع التوجيه والإرشاد، هذا وتقوم المدرسة بتحديد مكانة الفرد وتوزيع الوظائف

[1] محمد خالد، التربية الشبابية وأنماط التنشئة، في **مجلة النبأ**، العدد 55، 2001، ص 45.

[2] رمضان سليمان نوال، **التنشئة الإجتماعية**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1992، ص 54.

وإظهار قدراته و توجيه الأفراد إلى الطرق التي تؤديهم إلى المهن المختلفة، و إمداده بالمهارات الخاصة والضرورية لأداء متطلبات مختلف الوظائف"[1].

فيرى لبيب النجيحي: بأن المدرسة ضرورة إجتماعية لتنشئة الطفل و إدماجه في المجتمع، ولقد أنشأها المجتمع لتعد الجيل الصغير للإشتراك في النشاطات الإنسانية ويحدد لها المجتمع أبعادها.

نستنتج من كل ما سبق أن للمدرسة دور فعال في التنشئة الإجتماعية للأفراد، فهي التي تتيح أجيال المستقبل بالتعاون مع كل المؤسسات الإجتماعية الأخرى، و هي التي تعمل على تنمية قدرات الطفل الفكرية و الأخلاقية و تزوده بمختلف المعارف و المعلومات التي تساهم في تكوين شخصيته فمن بين المميزات التي تحدد دور المدرسة في تكوين شخصية الفرد تنمية الشعور بالإنتماء و الولاء لدى الطفل، و نقل ثقافة المجتمع إلى التلميذ كما تعمل على غرس القيم خلال العملية التعلمية، والمعلم هو العامل الحاسم والقادر على تعليم القيم و خروجها من الفكر المجرد إلى الواقع الملموس.

وفي هذا الصدد يرى محمد مصطفى أحمد: "أن الدور الحقيقي للمدرسة يجب أن يتجه إلى تدعيم التغير الثقافي و الإسراع به و توجيه فهمه، و ذلك من خلال تعريف التلميذ بالمتغيرات الثقافية، و تنمية العادات و الإتجاهات الجديدة، و إعداد الأجيال التي تصنع التغير و تكتسب قيم تميزها عن غيرها، وترتقي بالفرد و الجماعة"[2].

### 1.5.4 المتغيرات المرتبطة بالمدرسة و كفايتها في التنشئة الإجتماعية:

من الجوانب و المتغيرات المرتبطة بكفاية المدرسة للقيام بدورها في التنشئة الإجتماعية للطفولة مايلي:

- **المعلم:**

يشغل المدرس حيزا مهما في عملية التنشئة الإجتماعية المدرسية، "حيث يعتبر بالنسبة للطفل، كبديل عن الوالدين، ونظرا لتوسط المدرس للعملية التربوية في المدرسة، فهو يؤثر في سلوك التلاميذ بإعتباره النموذج المجسم بالنسبة للتلاميذ".[3]

---

[1] شحيمي محمد أيوب، **دور علم النفس في الحياة المدرسية**، مرجع سابق، 1994، ص 38.

[2] شروخ صلاح الدين، **مقالات في التربية البينية المدرسية**، النادي العلمي، الجزائر، 2000، ص 100.

[3] سمير كمال أحمد شحاتة، سليمان محمد، **تنشائة الطفل و حاجاته بينٌ النظرية و التطبيق**، مركز الإسكندريةٌ للكتاب، مصر، 2002. ص 39.

وتزداد مكانة المدرس أهمية في إعتباره المنبع الأساسي و المسؤول المركزي على تنسيق العوامل الموجودة في البيئة، و تهيئة الظروف القائمة كي تصبح المواقف التعليمية، حيوية و فعالة و مؤثرة .

و من جهة أخرى فكما يتأثر الأبناء بسلوك الأباء و الأمهات في الأسرة، و الاعتماد عليهم كمصدر للمعلومات و التلقي، فكذلك المدرس يتبوء هذه المكانة، بحيث أن إتجاهات المدرس في التعامل أو في التنشئة المدرسية، تنعكس أثارها على التلميذ في شكل أعراض سلوكية و خاصة في الأيام الأولى.

و بهذا فإن للمعلم الدور الهام و الرئيس في التنشئة الإجتماعية للطفولة، "من خلال عمليات التدريس للموضوعات المختلفة، و التقويم للأعمال و الواجبات و النشاطات، التي يقوم بها التلاميذ بهدف تنمية شخصياتهم و توجيه سلوكاتهم، كما يقوم بتوجيه التلاميذ و إرشادهم، و فرض النظام و الطاعة و تقديم المعززات، و إجراء العقاب، بهدف تغيير أنماط السلوك غير المرغوب فيها أو تعديلها، و أيضا تقديم التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ فيما يتعلق بأدائهم الصفي و تحصيلهم الدراسي".[1]

- **الكتب و المناهج المدرسية:**

إذ يؤدي الكتاب المدرسي وظيفة هامة، و يلائم الكتاب و المنهاج الدراسي مستوى التلاميذ العمري و العقلي و حاجاتهم و رغباتهم و ميولهم، و يأخذ بالفروق الفردية بينهم، و يشتمل الكتاب و المنهاج الدراسي على جميع النشاطات و القيم و الإتجاهات التي تعمل على توجيه التنشئة الإجتماعية للطفولة على نحوصحيح و سليم.

- **الثواب و العقاب للتلميذ:**

يمارس ممثلوا السلطة المدرسية الثواب و العقاب، فنجد تشجيعا لقيم معينة و تعزيزا لتصرفات التلاميذ بأنواع من الثواب مثل: المدح ومنح الجوائز و إعطاء الإمتيازات، و يحدث العكس فيما يتصل بالقيم و السلوك، الّذي لا يتفق مع النظام المدرسي، "فتطبيق أسلوب الثواب و العقاب من جانب المدرسة نابع من أداء الطّفل بإعتباره تلميذا، و ليس من كونه إبنا كما هوالحال في الأسرة، هذا الأداء الّذي يقارن في ضوء أداءات التلاميذ الآخرين".[2]

---

[1] سمير كمال أحمد شحاتة، سليمان محمد، **تنشائة الطفل وحاجاته بين النظرية و التطبيق**، المرجع السابق، ص56.

[2] ليلة علي، **الطفل والمجتمع، التنشئة الإجتماعية وأبعاد الإنتماء**، مرجع سابق، ص 67.

و مع كل الأساليب التي تتبعها المدرسة، فإن الطّفل "لا يبقى خاملا أو مستقبلا للأساليب المستخدمة معه، فالتلميذ يلاحظ و يعيش كل ما يجري في المدرسة من أحداث تتعلق بالزملاء أو بالمدرسيين و الإداريين و غيرهم، فالتلميذ ليس مسجل فقط، وإنما مشارك فعال".[1]

- **الإدارة الصفية و الإدارة المدرسية:**

إد يؤثر نمط الإدارة، سواء في غرفة الصف، أو في المدرسة بصفة عامة، في التنشئة الإجتماعية للطفل.

- **التفاعل الصفي:**

و هويتضمن ثلاثة مستويات من العلاقات الإجتماعية داخل المدرسة:

- ✓ فهناك العلاقة بين التلاميذ.
- ✓ وهناك العلاقة بين المدرسيين: و تتشكل هذه العلاقة، من خلال دور المدرسيين القيادي في عملية التنشئة الإجتماعية.
- ✓ و هناك العلاقة بين التلاميذ و المدرسيين: و هذا المستوى من العلاقة، على درجة كبيرة من الحساسية إذ يعول جانب كبير، من نجاح العملية التربوية عليه.

- **جماعة الرفاق و الأقران:**

دخول الطّفل إلى المدرسة و تفاعله مع وسطها الإجتماعي، يؤدي به إلى البحث عن جماعة من الأصدقاء ليتألف معهم، و تكون مجالا للإشباع الإجتماعي، و"لا يتم الإنتماء إلى جماعة معينة، إلا بعد التفاعل الإجتماعي بين التلاميذ لتظهر الميول و الإهتمامات المشتركة".[2]

[1] النجيخي محمد لبيب، **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار الوداع للنشر والتوزيع، الأردن، 1997، ص97.

[2] النجيخي محمد لبيب، **الأسس الإجتماعية للتربية**، مرجع سابق، ص 85.

### 2.5.4 أهداف التنشئة الإجتماعية على مستوى المدرسة:

وحسب عامر مصباح يمكن إيجاز أهداف التنشئة الإجتماعية على مستوى المدرسة إلى: [1]

1. تكملة البناء الإجتماعي، الّذي بدأته الأسرة في الفرد، بما تتيحه المدرسة، من تعلم خبرات جديدة.
2. تدريب الفرد على مهارات تحمل المسؤولية، بما تتيحه من نشاطات عملية، و ما تقدمه من دروس نظرية، في حجرة الدراسة .
3. تحديد مفهوم السلطة لدى الطّفل، و الإلتزام عند حدودها، و إمتثال أوامرها و التي تظهر في شكل الأستاذ مع التلميذ داخل حجرة الدراسة، و الإدارة المنظمة لشؤون المدرسة.
4. التحكم في سلوك التلميذ الإجتماعي عندما يخالط مجتمع المدرسة، و توضيح له مجال حريته و حرية الآخرين، عن طريق عملية المراقبة و التوجيه و المكافئة و العقاب .
5. إكساب الفرد مهارات الربط بين الواقع الّذي يعيشه مع والّديه و زملائه، و بين القيم و المثل التي يجب أن يحتكم إليها في تصرفاته و تفكيره و حكمه على الأشياء.
6. إتاحة الفرصة للفرد للإنتماء لجماعة الرفاق، و إشباع حاجاته الإجتماعية .
7. الإنتقال من المجتمع المحدود، الّذي يتركز حول الطّفل، إلى المجتمع الواسع، الّذي يضم الكثير من الرفاق، كذلك من وظائف المدرسة الأساسية، تنمية أنماط إجتماعية جديدة، حيث أنها تنمي شخصية التلميذ الإجتماعية، و تمكنه من نسج العلاقات الإجتماعية و التعامل مع المحيط الإجتماعي.
8. فللمدرسة وظيفة إجتماعية، و ذلك من خلال كونها نقطة الإلتقاء، لعدد كبير من العلاقات الإجتماعية المتداخلة، و إتاحة فرص عديدة أمام التلميذ لإكتساب إتجاهات إجتماعية، فهي محيط التفاعل الإجتماعي، و القنوات التي يجري فيها التأثير الإجتماعي.
9. تشكل المدرسة محيطا إجتماعيا معينا، مكون من طائفة معينة من الأفراد، وسلطة مشرفة ومتضمنة لمصالح و حاجات معينة للأفراد.

[1] مصباح عامر، **التنشئة الإجتماعية و السلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، مرجع سابق، ص 187.

### 3.5.4 أهمية المدرسة في عملية التنشئة الإجتماعية:

إن المدرسة هي المحيط الإجتماعي الّذي يتم فيه نقل الطّفل من محيط الأسرة الضيق، إلى الإنفتاح على الآخرين وعلى المجتمع الواسع، عن طريق التفاعل مع أقرانه، و محيط مدرسته، و التدرب على ممارسة العلاقات الإجتماعية.

كما أن المدرسة تمثل التعليم النظامي في المجتمع، و لا تخفى أهمية هذا التعليم، في الوقت الحاضر، خاصة مع تطور المجتمعات، حيث أصبح من أعظم العوامل أهمية، في النمو الإقتصادي و الإجتماعي.

وترجع أهمية المؤسسات التعليمية إلى أنها تمثل الخبرة الأولى، المباشرة للطفل خارج الأسرة، و تعتبر المدرسة أهم المؤسسات الإجتماعية التي تقوم بتنشئة الطّفل، فعندما يدخل الطّفل المدرسة يبدأ، في التفاعل مع أفراد غرباء، ليسوا من أقاربه، تتسع دائرة تفاعلاته الإجتماعية، حيث إن العلاقات في المدرسة أهم ما يميزها، أنها رسمية يغلب عليها الخضوع لقواعد محددة و معايير متفق عليها، يخضع لها الجميع أو على الأقل مطالبون بالخضوع لها، فالمدرسة هي البيئة الأوسع و الأكثر نشاطا و إحتكاكا ففيها يتعرض الفرد، للعديد من المؤثرات المتمايزة في أدوارها و مؤثراتها، فهناك المعلم و المنهج المدرسي، و الممارسات اليومية، و العلاقات، و الزملاء و المناخ، و عمليات الضبط الإجتماعي.

و تتبع قيمة التلميذ في المدرسة من ثلاث جوانب: [1]

الجانب الأول: مقدار ما يستطيع تعلمه، أي تحصيله الدراسي.

الجانب الثاني: مدى مسايرته لأنظمة المدرسة، و قواعد السلوك المطلوبة.

الجانب الثالث: هومشاركته في الأنشطة اللاصفية، و مدى ما يهتم به من ألوان النشاط.

فالمدرسة توسع الدائرة الإجتماعية للطفل، حيث يلتقي بجماعة جديدة من الرفاق، كما يتعلم المزيد من المعايير الإجتماعية في شكل منتظم، و كذلك يتعلم التعاون، والإنضباط السلوكي.

[1] سيد أحمد عثمان، **علم النفس الإجتماعي التربوي التطبيع الإجتماعي**، مرجع سابق، ص90.

ويمكن حوصلة أهمية المدرسة في النقاط التالية:

**1.** المدرسة تمثل المجتمع المحلي الّذي يجعل الطفل في "بيئته الإجتماعية يشعر بذاته ووجوده، و شخصيته من خلال شغله لمقعد بيداغوجي في القسم، و مناداته بإسمه، و أمره بفعل واجبات منزلية و محاسبته عليها، وتلقيه لألوان من الجزاء أو العقاب، على سلوكه وتصرفاته".[1]

**2.** محيط المدرسة هو المحيط الّذي تنصهر فيه تفاعلات التلاميذ و نزاعاتهم، و خصائصهم الفردية، و دوافعهم النفسية، و خلال هذا التفاعل و الإنصهار، يتم تعديل سلوك التلاميذ وضبطه، و الإرتقاء بمستوى التكيف، و التوافق الإجتماعي و التحصيل المدرسي.

لايقتصر دور المدرسة على تلقين العلم و المهارات الفنية، بقدر ما يرتبط دورها بتوجيه الفكر وتكوين شخصية الطّفل.

### 4.5.4 التربيه الأسرية و التّربية المدرسية:

تتعدد وتتنوع إذن الهيئات الإجتماعية التي تقوم، بالإشراف على عملية التنشئة الإجتماعية، و من بين أهم الهيئات و الأكثر فاعلية في عملية التطبيع، نجد الأسرة، كجماعة أولية، ثم يأتي بعد ذلك دور المدرسة.

تعتبر الأسرة، المؤسسة التربوية الأولى، التي يبدأ فيها الطّفل حياته، و يرى كل من جورج ميدGeorge Mead وتشارلز هورتون كولي Charles Horton Cooleyi "بأن للأسرة، أهمية قصوى في تشكيل شخصية الفرد، فهي الجماعة الوحيدة التي يتفاعل فيها الفرد تفاعلا مباشرا في طفولته ومنذ ولادته، و هي أيضا الجماعة الوحيدة التي يظل الفرد ينتسب إليها طوال حياته".[2]

وبهذا فإن الأسرة تشكل البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطّفل، فهي تشكل شخصيته تشكيلا فرديا وإجتماعيا، حيث يرى المختصون في التّربية و علم النفس "بأن أنماط السلوك التي يكتسبها الفرد من

[1] سمير كمال أحمد شحاتة، سليمان محمد، **تنشائة الطفل و حاجاته بينٌ النظرية و التطبيق**، مرجع سابق. ص 39.

[2] الشاوي محمد و آخرون، **التنشئة الإجتماعية للطفل**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، 2008، ص208.

عضويته في جماعة الأسرة، تمتد معه في سلوكه مع جماعات اللعب و جماعات المدرسة وجماعات العمل في المجتمع".[1]

حيث أن العلاقات الإجتماعية الأولى مع أفراد الأسرة، تحدد خبرات الطّفل عن الحب والعاطفة والحماية و الإنتماء، و تهيّئ إستعداداته البيولوجية ليتفاعل مع محيطه، و تتم عملية التنشئة الإجتماعية في إطار ثقافة معينة متميزة عن غيرها، بما تتضمنه من لغة و قيم و معايير سلوكية.[2]

إن تأثير الوالدين على الطّفل ليس كاملا أو أبديا، "فتأثير الأسرة الكامل على أبناءها، محدود بفترة زمانية وخاصة مع مواجهة الطّفل مطالب جديدة تفرض عليه من خارج الأسرة، و يواجه الطّفل هذه المطالب عندما يبدأ الإختلاط بجماعة رفاق السن، و زملاء المدرسة، كما يتعرض لتأثير المنهج المدرسي"[3].

إذ أن للمدرسة دورا كبيرا في التأثير على الطّفل، فلهذا النسق التعليمي أهميته في تطوير، وإبراز وصقل التطلعات و الدوافع عند الصغار، بالإضافة إلى تزويدهم بالمعارف و المهارات، و صقل قدراتهم.

والطّفل في المدرسة يواجه قيودا جديدة، ، على سلوكه وتصرفاته لم يكن يعرفها في البيت، إذ تبدأ "المدرسة في فرض النظام عليه، كما تطلب منه مطالب جديدة تختلف عن تلك التي عرفها في البيت، ويبدأ المعلم في معاملته كما يعامل الآخرين الغرباء، و حيث يتضح للطفل معنى التفوق و معنى التعاون والمشاركة و معنى التنافس و النجاح و معنى الجهد و العائد من النجاح، ومعنى الفشل والرسوب ويتعلم الطّفل كيف يحقق الأهداف، و يواجه أساليب جديدة للثواب و العقاب، تختلف عن الأساليب التي تعوّدها في الأسرة".[4]

وبهذا تشكل المدرسة المؤسسة الثانية التي تتولى مسؤولية تأهيل الطّفل إجتماعيا إلى جانب تأهيله علميا، أوجد المجتمع هذه المؤسسة لأن العائلة بمفردها غير قادرة على حمل عبء التأهيل الإجتماعي

---

[1] الشاوي محمد و آخرون، **التنشئة الإجتماعية للطفل**، المرجع السابق، ص205.

[2] طارق عبد الرءوف عامر، **أصول التربية الإجتماعية، الثقافية، الإقتصادية**، 2008، ص 155.

[3] طارق عبد الرؤوف عامر، **أصول التربية الإجتماعية الثقافية الإقتصادية**، المرجع السابق، ص 154

[4] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، مرجع سابق، ص 78.

والعلمي بعد أن يبلغ الطّفل سنا معينة، إذ ليس لها المؤهلات العلمية اللازمة للقيام بعملية التعليم، كما أن لها وظائف أخرى يجب أن تقوم بها.

يقول رابول أوليفييه Reboul Olivier في كتابه فلسفة التّربية نقلا عن سمير كمال أحمد، "إذا كانت الأسرة الحديثة تضطلع بالوظيفة الأولى في التّربية أي تنشئة المشاعر، فهي تضطلع أيضا بالوظائف الأخرى إجمالا، فهي تلقن تنشأ وتعلم، بيد أنها سرعان ما ترى نفسها، غير كافية لتلك المهام التي تؤلف التعلم و التي تأخدها على عاتقها مؤسسات خاصة تطابق كل منها نوعا مختلفا من التعلم"[1].

وبهذا كانت المدرسة بقيادة أفراد في المجتمع إختاروا تأهيل الغير كمهنة لهم، فترى منى فياض على أن "المدرسة هي حلقة مكملة للعائلة تتولى الطّفل عادة بعد الخامسة من عمره، و على مدى عشر سنوات على الأقل أي في مرحلة من العمر يكون فيها الطّفل، في أقصى حالات التأهب النفساني للتعلم والتقليد والتطبع والإئتلاف مع القيم التي يصادفها في مرحلة نموه هذه".[2]

هذا ما يعطي المدرسة في تنشئة الطّفل و تنمية شخصيته الإجتماعية و تأهيله علميا، دورا مهما بل مؤثرا جدا في حياته .ومن ثم إذا تمعنا في الدور الإجتماعي والتربوي، الّذي تقوم به المدرسة لوجدنا، أوّلا أنّها جزء لا يتجزء من المجتمع، وثانيا كنظام أو كمؤسسة تتألف من عناصر تكوّن هيكلها.

إنها بيئة جغرافية ومحيط إنسان يشمل ضمنه طبقات من الناس مختلفة سنا وثقافة، وإنتماء إجتماعيا وكلهم يحمل ثقافة إجتماعية معينة، قد تختلف بين أحدهم والأخر تبعا لمصدرها ولظروف تلقيها الخاصة بكل منهم.

فالتلامذة يختلفون سنا و ثقافة إذ يأتون من بيئات إجتماعية مختلفة، لها مفاهيمها السلوكية الخاصة بها، و لها مثلها العليا و إن كانوا إجمالا في صف السنة الأولى من نفس السن.

تتحكم بهذا الإطار الإجتماعي الإنساني الّذي يضم هذه الفئات من المواطنين، برامج مدرسية تضعها إجمالا السلطة التربوية، تبعا لمفاهيمها و للحاجات العلمية التي تستشعر بها مضافا إليها تقاليد حضارية وثقافية ودينية تكرسها الدولة كسياسة عبر أجهزتها المختلفة ومنها المدرسة.

---

[1] سمير كمال أحمد شحاتة سليمان محمد، **تنشائة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص 132.

[2] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، مرجع سابق، ص 81.

فالمدرسة تنقل للناشئة عبر المعلميين المفاهيم التربوية و الأخلاقية و الإجتماعية، و تنقل إليهم العلوم الأساسية المؤهلة لتحصيل أوسع و أدق و أعمق في المراحل اللاحقة على مرحلة التأسيس العلمي."إن المدرسة هي مجتمع جديد بالنسبة للطفل، له حياته الخاصة المتصلة بالحياة الإجتماعية العامة والمهيأة لها."[1]

إن عملية التّربية في المدرسة عملية مستمرة تنصهر في البرامج العامة، بحيث تصبح وحدة متكاملة معها، "ففي المدرسة تتوفر معطيات مصغرة عن المجتمع الأكبر، تتوفر علاقة الأقران بعضهم البعض، ويمارس الطلاب الدور القيادي بين بعضهم البعض، ثم الزمالة و المزاحمة و التقارب و السلطة على مستويات معينة، إنها ممارسة موجهة كما أنها محطات توقف و تعليق و تقييم مستمر".[2]

إن المدرسة مجتمع مصغر للمجتمع الأكبر، و تتوفر فيه جميع عناصر الإتصال البشري والعلاقات الإنسانية، والتفاعل بين الفرد والجماعة، إنها عالم يلجه الطّفل كخطوة أو لى نحوالعالم الأكبر، وفيه كل شئ جديد عليه، عالم فيه الزمالة كما فيه السلطة التي يمارسها معلم غريب عن الطّفل، مما يولد إحساسا بالغربة وتخل من الأهل عن الإحاطة الدائمة به، إذ أصبح بين يدين جديدتين.

ومن ثم إن هذا العالم، "يتميز بقيم سلوكية مختلفة عن قيم البيت ففي المدرسة نظام وانتظام سكوت وكلام كتم للإنفعالات وضبط للحركات، خشية من النفس ومن الغير، تطلع خائف نحو الحاضر والمستقبل، تخل عن عادات وإكتساب لأخرى جديدة".[3]

المدرسة عالم قائم بذاته وحاكمه المعلم، وحدوده المنهج الدراسي، التجوال في هذا العالم محظور إلا بما هومسموح به، بتدرج مكتسب بالجهد والعطاء، والمدرسة نظام تتواجد فيه قوى مختلفة ممثلة في المدير.

يتأثر هذا النظام بقوى خارجية، البيئة، الحاكم السياسي، الإدارة التربوية، التيارات الفكرية والتربوية والسياسية والإجتماعية، الرأي العام، طبقات المجتمع. فالمدرسة كنظام خاضعة لأنظمة أخرى متكاملة أو

[1] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، امرجع سابق، ص 81.
[2] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المرجع السابق، ص101.
[3] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، مرجع سابق، ص 180.

متنافرة ولكنها متواجدة في بعضها البعض، تتجادب الحياة الإجتماعية كما تتدافع فيما بينها، فالطّفل يحمل أثار بيئتة ونظامه الإجتماعي، كما يحمل أثار ثقافته وكذلك المعلم والمدير.

المجال المدرسي، هو المجال التربوي المقصود، الّذي تحدث فيه الظواهر التربوية التعليمية، "وهو بالتالي مجال نفسي وإجتماعي في نفس الوقت، لا يمكن فيه فصل الظواهر النفسية للأفراد، عن الظواهر الإجتماعية للمجموعات التي تلتقي فيه، وتتفاعل في أحداث الظواهر التربوية، فالمتغيرات السيكولوجية للأطفال من حاجات وأهداف ومدركات، تلتقي بالمتغيرات الإجتماعية، من منظومات القيم الثقافية".[1]

إن مرحلة المدرسة تبدأ في حياة الطّفل منذ السادسة فأكثر، إنها توافق مرحلة الهدوء بالنسبة لنموه النفسي والإجتماعي، لأنه يكون قد تجاوز مرحلة المعارضة والعناد أو في سبيله للخروج منها، فهو بذلك قد خطا في مراحل الإندماج الإجتماعي، كما أن حياته العاطفية قد اغتنت وإكتسبت خبرات لابأس بها في مواقفه من ذاته أو من الآخرين، ومن الموضوعات المحيطة به.

وللمدرسة وظيفة إجتماعية هامة، هي إستمرار المجتمع الّذي هي فيه، وذلك بأن" تيسر لأطفال المجتمع تمثل قيم هذا المجتمع ومعاييره، وتدربهم على السلوك الّذي يرتضيه عموما في المجتمع، وبذلك فهي وكالة من وكالات التنشئة الاجتماعية ذات الأهمية بمكان".[2]

إن أسرة الطّفل كجماعة أولية، كانت العلاقات تتميز فيها بالمواجهة والعمق والدفء، و"أن الطّفل فيها قد قدر قيمته لذاته، أما الآن وقد دخل المدرسة فهي جماعة ثانوية، ليس فيها دائما علاقات المواجهة، لا بين المدرسين والأطفال، ولا بين الأطفال بعضهم والبعض، فالعلاقات ليست على نفس الدرجة من العمق والحرارة".[3]

فأعداد الأطفال داخل المدرسة، كبيرة مقارنة بالأسرة، كما أن المدرسة كتنظيم إجتماعي له وظيفة محددة لا ترحب بنشأة هذه العلاقات، لأن تقويم التلاميذ وتقديرهم من خلال الإمتحانات، هوجزء أساسي من وظيفتها وأن نشأة علاقات حميمة عميقة بين المدرسين والتلاميذ، أمر يؤثر في سلامة أداء المدرسة لدورها التقويمي.

---

[1] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المرجع السابق، ص 238.

[2] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، مرجع سابق، ص 231.

[3] جادو عبد العزيز، **علم نفس الطفل وتربية**، المكتبة الجامعية الإزارطية، الإسكندرية،2001، ص 46.

إن العلاقات في المدرسة أهم ما يميزها أنها رسمية، يغلب عليها الخضوع لقواعد محددة، ومعايير متفق عليها يخضع لها الجميع أو على الأقل مطالبون بالخضوع لها.

و"الإختلاف بين الأسرة أو الروضة والمدرسة، في طبيعة العلاقات والتفاعلات، لا يعني فقدان وإنقطاع الصلة بين هذه الوكالات".[1]

والمدرسة هي مؤسسة تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية "تهدف إلى تنمية شخصية الطّفل المتعلم من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والإنفعالية والإجتماعية والروحية والأخلاقية على نحومتكامل، ومساعدته على الإندماج مع مجتمعه الكبير والتكيف معه، وتعد المدرسة أيضا الحلقة الأولى في التعليم النظامي المقصود، وحلقة مكملة للتربية الأسرية، وحلقة وصل مهمة بين البيت والمجتمع".[2]

وتلعب المدرسة دورا بارزا في عملية التنشئة الإجتماعية للطفل، من خلال "توسيع الدائرة الإجتماعية للطفل، حيث يلتقي لدى إلتحاقه بالمدرسة والإنخراط في نشاطاتها، بجماعات جديدة من الرفاق، وفيها يكتسب المزيد من المعايير الإجتماعية على نحومنظم، ويتعلم أدوارا إجتماعية جديدة، حيث يعرف بحقوقه وواجباته، وأساليب ضبط إنفعالاته، والتوفيق بين حاجاته وحاجات الآخرين والتعاون مع الآخرين".[3]

[1] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، مرجع سابق، ص 231.
[2] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المرجع السابق، ص 201.
[3] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، مرجع سابق، ص 145.

**الجدول 3: موازنة بين التّربية المنزلية والتّربية المدرسية:**

فيما يلي مقارنة بين التّربية في كل من المنزل والمدرسة.

| التّربية المنزلية | التّربية المدرسية |
|---|---|
| • إعتماد الطّفل على والّذيه في جميع نواحي حياته. | • الطّفل يصبح تلميذا بدخوله إلى المدرسة. |
| • علاقة الأسرة بالطّفل هي علاقة ذاتية مبنية على الحب والدفئء. | • أساس المعاملة بالمدرسة، المساواة والعدل، لتساوي جميع التلاميذ، أمام المعلم في الصلة و لا يفرق بينهم إلا ما يميزهم من التحصيل الدراسي. |
| • الأسرة تمثل الفضاء الخاص المغلق مهما اتسع . | • المدرسة تمثل الخروج إلى الفضاء الخارجي إلى المجتمع الأوسع. |
| • إن أسرة الطّفل كجماعة أولية، كانت العلاقات تتميز فيها بالمواجهة والعمق والدفـء وأن الطّفل فيها قد قدر قيمته لذاته. | • المدرسة فهي جماعة ثانوية ليس فيها دائما علاقات المواجهة، لا بين المدرسين والأطفال ولا بين الأطفال بعضهم والبعض، فالعلاقات ليست على نفس الدرجة من العمق والحرارة |

## 5.سوسيولوجيا المدرسة:

المدرسة مؤسسة إجتماعية تربوية حظيت بالإهتمام والدراسة منذ زمن طويل، وذلك نظرا لثقل المهمة الموكلة إليها من قبل المجتمع، وقد حاول الكثير من العلماء تحديد مفهومها.

فيعرفها مينشين وشبيروMinchine et chpirou"بأنها نظام مصغر يتعلم فيه الأطفال القواعد الأخلاقية والعادات الإجتماعية والإتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين".

وتعرف المدرسة بأنها مؤسسة إجتماعية، إلى جانب التلقين النظري، تدرب الطّفل تدريبا عمليا على الآداب والسلوك العمليين، كالآداب في حضرة المدرس والإستئذان في الدخول إلى الفصل.

كما تعرف المدرسة بأنها وسط يستقبل الطّفل، غير أنه ليس بوسط يرغب فيه الطّفل، أو يحبه بالدرجة الأولى، إنها وسط للعمل لا للإرواء الحيوي أو العاطفي وهي" وسط للضبط المتصل والمنظم وهي مكان لبناء العلاقات الاجتماعية"[1].

مرحلة المدرسة تتوسط مرحلتين، كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك في الفصل السابق، وهما مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة الطفولة المتأخرة، وتمثل انتقال الطفل من مجتمعه الصغير الأسرة أو مجتمع القرابة إلى مجتمع المدرسة وهوما يعتبر نقلا وتحولا كبيرا في حياته النفسية والإجتماعية، فالمدرسة مجتمع الغرباء، مجتمع أو سع يمثل بيئة جديدة، بعلاقات وصلات وأسس جديدة لها قوانينها.

ولقد عرفت المدرسة منذ الماضي كمؤسسة إجتماعية تقوم بعملية التعليم فقط لكن بعد تطور المجتمعات تطورت مهمة المدرسة من مؤسسة إجتماعية بالإضافة إلى كونها مؤسسة تربوية تعليمية وبذلك لم يعد التعليم بالمدرسة الحديثة إلا وظيفة عادية من وظائفها العديدة أو عنصر واحد من عناصرها الكثيرة التي تقوم بها المدرسة الحديثة.

ويعرفها دوركايم إميل Durkheim Emile"بأنها عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل للأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية وهو يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وادماجه في بيئته ووسطه"[2].

أما مفهوم المدرسة بالتحديد فقد ظهر إثر الانتقال الذي عرفه الفعل التربوي من مهمة تتكفل بها الِأسرة إلى عمومية، لتصبح المدرسة تلك المؤسسة العمومية التي يعهد إليها دور التنشئة الإجتماعية للأفراد وفق منهاج وبرنامج يحدده المجتمع.

والمدرسة بشكل عام مؤسسة عمومية أو خاصة تخضع لضوابط محددة تهدف من خلالها إلى تنظيم فاعلية العنصر البشري بحيث تنتج وتفعل وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة ويجعلها تقوم بعملها الخاص لكي يصب في الإطار العام ويحقق الأهداف والغايات والمرامي المرغوبة منه.

---

[1] الساموالوطي نبيل، **التنظيم المدرسي والبحث التربوي**، دار الشروق، الطبعة الأولى، جدة، 1980، ص108.

[2] العلوي محمد الطيب، **التربية والإدارة بالمدارس الأساسية**، دار البحث للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الجزء الأول، قسنطينة، 1982، ص 62.

هناك فكرة أساسية تركز عليها جميع هذه التعريفات وهي أن المدرسة مؤسسة إجتماعية تشرف على عملية التنشئة الإجتماعية للطفل، فعند تطور نمو الطّفل البيولوجي والمعرفي والإجتماعي، بتقدم السن، تصبح الأسرة غير قادرة على متابعة تنشئته إجتماعيا لوحدها حينها أوجد المجتمع مؤسسات إضافية أوكل إليها، مهمة متابعة تنشئة الطّفل اجتماعيا.

وينظر كثير من المختصيين إلى التربية المدرسية على أنها إعداد للحياة عن طريق الحياة، "فالتلميذ يعيش في المدرسة معيشة تكون أقرب ما يمكن إلى المعيشة التي سيندمج في غمارها في المستقبل ولذلك كان من مظاهر التربية في المدرسة التربية الاجتماعية أي تربية الأفراد لكي يعيشوا في المجتمع وسبيل ذلك أن يعيشوا فعلا في مجتمع المدرسة". [1]

وبما أن المدرسة هي فضاء يلتقي فيه الأطفال تبعا لهذا فهي تشكل عامل توحيد لم وجمع مختلف الطبقات الاجتماعية وصهر أفكارها وبلورتها بقدر الإمكان عبر العمل التربوي حيث يرى جون ديوي John Dewey "أنه لابد من جعل كل مدرسة حياة اجتماعية مصغرة كما يرى أن للمدرسة دورين أساسيين في خدمة المجتمع ويتمثلان في نقل التراث بعد تخليصه من الشوائب، وإضافة ما ينبغي إضافته لكي يحافظ المجتمع على حياته"[2].

ومن هنا فإن المدرسة تقوم على إدماج تلاميذها في مجتمع واحد فيحدث الإنسجام بين مختلف الأجناس والطبقات الإجتماعية.

والمدرسة هي حلقة وصل بين الأسرة والمجتمع الكبير فحسب رابحتر كيفRabahter Kief فهي "تقوم بعملية التربية بعد الأسرة أين يحصل للطفل عملية فطام ثانية هي عملية الفطام الاجتماعي عن البيت والأسرة وهي لا تقل خطرا في حياة الطفل من الفطام الأول عن ثدي الأم ".

وتتميز المدارس بميزات خاصة يمكن على أساسها أن ندرسها كوحدات إجتماعية مستقلة وهذه الميزات هي:

- أولا المدرسة تظم أفرادا معينيين هم المدرس والتلاميذ.
- ثانيا المدرسة لها تكوينها السياسي الواضح التحديد.
- ثالثا أنها تمثل مركزا للعلاقات الإجتماعية.

---

[1] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، مرجع سابق، ص119.

[2] زيدان محمد مصطفى، **النمو النفسي للطفل والمراهق**، الدار العربية للعلوم، لبنان، 1998، ص 100.

- رابعا لها ثقافتها الخاصة بها.

ولقد أشرنا في الفصل الأول من الجانب النظري للدراسة حول نشأة المدرسة أن حاجة المجتمع إلى المدرسة دفعته إلى إنشائها نتيجة لتراكم التراث الثقافي وتعقده وزيادة التخصص والحاجة إلى الكفاءة الاجتماعية والمهنية والمحافظة على التراث الثقافي والإضافة إليه والحدف منه والتغيير فيه ونقله إلى الأجيال القادمة ولتقابل حاجة من حاجاتها الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعا إجتماعيا وهذا كله تبعا أو في ضوء فلسفته ونظمه وأهدافه.

هذا وتتأثر المدرسة بكل ما يجري في المجتمع وتؤثر فيه أيضا، "وهي الأداة والوسيلة والمكان الذي بواسطته ينقل الفرد من حال التمركز حول الذات إلى حال التمركز حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح فيها الفرد إنسانا إجتماعيا وعضوا فاعلا في المجتمع".[1]

## 6.الإتجاهات النظرية السوسيولوجية للمدرسة:

هناك ثلاث مدارس فكرية:

### 1.6 النظرية الوظيفية: بقاء النسق:

هذا الإتجاه ينظر إلى المدارس عامة، على أن هدفها أن يصبح الأطفال إجتماعيين يتأقلموا مع مؤسسات المجتمع الإقتصادية والسياسية والإجتماعية.

تنطلق الوظيفية من سؤالين أساسيين:

الأول: "ما الوظائف التي تقوم بها المدرسة للمجتمع ككل ويعطي هذا التساؤل من وجهة النظر الوظيفية ما يسمى بحاجات النسق، إذ تقوم المدرسة بوظيفة المحافظة على الإتفاق القيمي والتماسك الإجتماعي.

والسؤال الثاني: هو ما العلاقات الوظيفية التي تربط المدرسة بالنظم الإجتماعية الأخرى المكونة للنسق الإجتماعي الأكبر".[2]

---

[1] زيدان محمد مصطفى، **النمو النفسي للطفل والمراهق**، مرجع سابق، ص 45.

[2] الساماوطي نبيل، **التنظيم المدرسي و البحث التربوي**، مرجع سابق، ص156.

ولدراسة المدرسة في ضوء الإتجاه الوظيفي نعرض هنا أراء مفكري هذا الاتجاه مثل إميل دوركايمDurkheim Emile وتالكوت بارسونز Talcott Parsons وكنجزلي دافيز Kingsley Davis وألبرت مور Albert Moore.

- **إميل دوركايمDurkheim Emile: المدرسة والتضامن:**

نظر دوركايم إميل Durkheim Emile إلى المدرسة بإعتبارها نظاما إجتماعيا يؤثر ويتأثر بالنظم الإجتماعية الأخرى ويرى أن للمدرسة وظيفة هامة في تجانس المجتمع من جيل لأخر، حيث يشير إلى أن المجتمع لا يستطيع البقاء إلا إذا وجد بين أعضائه درجة من التجانس، والمدرسة في المجتمع تدعم هذا التجانس وذلك بغرسها في الطفل منذ البداية تلك التمثلات التي يحتاجها في الحياة، وأنه بدون هذه التمثلات يصبح من المستحيل وجود التعاون والتضامن الإجتماعي في المجتمع.

ويقر دوركايم Durkheim "أن المدرسة من خلال نظامها التربوي تكسب الأفراد المهارات النوعية اللازمة للمهنة التي سوف يقوم بها في المستقبل وهذه الوظيفة ضرورية في المجتمع الصناعي الذي يتميز بتزايد تقسيم العمل المعقد، ففي المجتمع الصناعي نجد أن التماسك الإجتماعي يعتمد أساسا على تباين العديد من المهارات المتخصصة فصناعة سلعة ما مثلا يتطلب مجموعة من التخصصات المتباينة، الأمر الذي من شأنه خلق تعاون وتضامن إجتماعيين للأفراد، وعليه يقوم النظام التربوي بنقل القيم العامة التي من شأنها خلق التجانس بين الأفراد وكذا المهارات المتخصصة التي تعتبر ضرورية للتضامن الإجتماعي".[1]

وهكذا تتلخص رؤية دوركايم Durkheimفي أن النظم التربوية تعمل على غرس القيم المشتركة التي تعد الأساس الضروري للتجانس اللازم لبقاء المجتمع، كما أن المهارات الخاصة تشكل التنوع الضروري للتعاون الإجتماعي.

[1] الرشدان عبد الله، **علم إجتماع التربية**، مرجع سابق، ص98.

- **تالكوت بارسونز Talcott Parsons المدرسة ومتطلبات النسق الصناعي:**

تظهر قضية التنشئة الإجتماعية كأحد القضايا الهامة التي أثارها تالكوت بارسونز Talcott Parsons في إطار إهتمامه بعلم إجتماع التربية حيث ربط مثل دوركايم Durkheimبين التنشئة الإجتماعية وعملية الضبط الإجتماعي والعمل على تحقيق التكامل بين الأفراد والجماعات.

ويؤكد بارسونز Parsons إن "للمدرسة في النظام الرأسمالي وظيفتين رئيسيتين هما وظيفة التنشئة الإجتماعية ووظيفة الإعداد المهني ويرى بارسونز Parsons أن الأفراد باعتبارهم أعضاء في النسق الإجتماعي تتم تنشئتهم إجتماعيا عن طريق المدرسة التي تعدهم لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم في مجتمعهم"[1].

لقد إعتبر بارسونز Parsonsأن المدرسة مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة إجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، فدور المدرسة كما يؤكد بارسونز Parsons يتضمن إكتشاف قدرات التلميذ مبكرا والعمل على توجيهها وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء.

ويربط بارسونز Parsonsبين قدرات ودوافع التلميذ وبين التخصص المهني ويرى أن هذا الأمر مسألة يتطلبها الإنتاج في المجتمع الحديث لتحقيق النمو الإقتصادي، وهذا من شأنه المحافظة على إستقرار وإستمرار وبقاء المجتمع بإعتباره أحد متطلبات النسق الصناعي الحديث.

- **كنجزلي دافيز Kingsley Davis وألبرت مور Albert Moore التعليم أداة لتخصيص وتوزيع الأدوار:**

ينظر كل من كنجزلي دافيز Kingsley Davis و ألبرت مور Albert Mooreإلى التعليم باعتباره أداة لتخصيص الأدوار، ويربطان النسق التعليمي بصورة مباشرة بنسق التدرج الإجتماعي، ويذهبان إلى أن نظلم التدرج الطبقي يقوم بوظيفة إنتقاء ووضع الأفراد في أدوار ومراكز متباينة طبقا لقدراتهم، فهو وسيلة تضمن أن يشغل الأفراد الأكثر جدارة وقدرة في المجتمع المواقع ذات الأهمية، ويعني هذا أن الأفراد سوف يتنافسون للوصول إلى شغل هذه المراكز المهمة، وهنا يلعب النظام التعليمي دورا في هذه العملية فهو أداة الإختبار القدرة وإختيارها ووضعها في مواقع مختلفة طبقا لقدراتهم، فالنظام التعليمي يقوم

[1] الشيباني عمر محمد التومي، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، مرجع سابق، ص99.

بتمحيص وفرز وتصنيف الأفراد ويرتبهم في المجتمع في ضوء مواهبهم وقدراتهم. ويمكن تلخيص وظائف التعليم حسب دافيز ومور في المجتمع كمايلي: [1]

- نقل معايير وقيم المجتمع وتراثه الثقافي بصفة عامة.
- توجيه النشء وفقا لمواهبهم وقدراتهم للأدوار الملائمة لكل منهم في المستقبل,
- نشر المعارف والمهارات والتدريب للمشاركة الفعالة في قوة العمل.

### 2.6 المدرسة و إعادة إنتاج علاقات السيطرة:

- **نظرية معاودة الإنتاج الثقافي:**

وهي تربط بين الثقافة والطبقة الإجتماعية والسيطرة من جهة والتعليم ومتطلباته من جهة أخرى أي أنها تهتم بالكيفية التي تستطيع من خلالها المجتمعات الرأسمالية إعادة إنتاج نفسها، فدراسة الدور الوسيط الذي تلعبه الثقافة في إعادة إنتاج المجتمعات الطبقية هو الذي يحظى بالأولوية.

وتمثل أعمال بورديو Bourdieu و رفاقئه في فرنسا، وأعمال بازل بارنستاين Basil Bernstein في انجلترا نموذجين أساسين لدراسة إتجاه معاودة الإنتاج الثقافي وسنعرض فقط نموذج بورديو Bourdieu كمثال.

- **نموذج بيار بورديو Pierre Bourdieu:**

تبدأ نظرية بورديو Bourdieu لإعادة الإنتاج الثقافي بالإفتراض بأن المجتمعات الطبقية والأوضاع والترتيبات الإيديولوجية والمادية التي تعتمد عليها تتشكل جزئيا ويعاد إنتاجها من خلال ما يسميه بورديو Bourdieu بالعنف الرمزي La violance symboloque أي أن السيطرة الطبقية ليست ببساطة مجرد إنعكاس مباشر للقوة الإقتصادية ولكنها تتشكل من خلال الممارسة الماكرة للقوة الرمزية من جانب الطبقة الحاكمة. والثقافة من هذا المنظور تصبح حلقة الوصل بين مصالح الطبقات الحاكمة والحياة اليومية .

[1] وطفة علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، مرجع سابق، ص 200.

وينظر بورديوBourdieu"إلى التعليم على أنه يمثل قوة إجتماعية وسياسية مهمة في عملية إعادة الإنتاج الطبقي ولأن المدارس تبدو كأنها ناقل محايد وغير منحاز للثقافة إلا أنها تزيد من اللامساواة تحت قناع العدل والموضوعية".[1]

وهذه نقطة مهمة في تحليل بورديو Bourdieuحيث يرى أن الإستقلالية النسبية للنظام التعليمي هي التي تمكنه من خدمة المطالب الخارجية تحت قناع الإستقلالية والحيادية.

ومن المفاهيم المهمة لفهم تحليل بورديوBourdieu للكيفية التي تعمل من خلالها أليات معاودة الإنتاج الثقافيReproduction culturelle على أرض الواقع داخل المدارس مفهوم رأس المال الثقافيLe capital culturel والذي يشير إلى الأصول اللغوية والثقافية المختلفة التي يرثها الأفراد حسب الموقع الطبقي لأسرهم حيث يرث الطفل من أسرته مجموعة من المعاني والصفات الخاصة بأسلوب الحياة وأنماط التفكير ويرى بورديوBourdieu أن التحصيل الدراسي لأبناء الجماعات الإجتماعية المختلفة، يرتبط بصورة مباشرة بمقدار رأس المال الثقافي الذي يمتلكونه، فأبناء الطبقة العليا يحققون معدلات نجاح أعلى من أبناء الطبقات الأخرى، لأن عناصر ثقافتهم الطبقية هي السائدة في المجتمع والنظام التعليمي بصفة خاصة .

ويشير بورديوBourdieu إلى أن البناء الطبقي للمجتمع الصناعي لا يعبر عن مجرد إنتاج هذا البناء بصورة مباشرة بآليات عمل المؤسسات التعليمية، حيث تقوم هذه المؤسسات بوظيفة إنتقاء إجتماعي وفرز طبقي على أساس معايير ثقافة الطبقة المسيطرة.

وبالتالي فإن مهمة نقل المعرفة التي تقوم بها المدارس تستخدم في حقيقة الأمر لمساندة الطبقة المسيطرة وتدعيم سيطرتها من خلال إضفاء الشرعية على أوضاعها بواسطة النجاح المدرسي والتحصيل الدراسي.

يرى هنري جيروHenry Giroux أنه لا يمكن التقليل من نظريات معاودة الإنتاج وتفسيراتها المختلفة لدور التعليم ووظيفتها وإسهامها في توسيع الفهم حول الطبيعة السياسية للتعليم وعلاقته بالمجتمع

[1] ابراهيم عثمان، **مقدمة في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص 98.

المسيطر لكنه يرى بأن منظرو نظرية معاودة الإنتاج بالغوا في تصوير فكرة السيطرة في تحليلاتهم، وأهملوا فكرة أن الناس يصنعون التاريخ بالفعل.

لقد إختفت على حسبه الذات الإنسانية بصورة عامة في هذه النظريات ولم تترك مساحة تذكر للحظات التكوين الذاتي والتأثير والمقاومة، فهذه النظريات تصور لنا المدارس كأنها مصنع أو سجون، ويصور فيها المعلمون والطلاب وكأنهم مجرد دمى تؤدي أدوارا يحكمها منطق النظام الرأسمالي وممارسته الإجتماعية.

من هذا المنطلق ظهر إتجاه أخر ينتقد هذه الرؤى الماركسية التي تتمحور في تحليلاتها على علاقات السيطرة من جانب واحد والخضوع من الجانب الأخر. يتمثل هذا الإتجاه فيما يسمى بالتربية النقدية والتي تركز في تحليلاتها على إمكانية المقاومة وبالتالي التغيير.

### 3.6 التربية النقدية أو النظرية التفسيرية:

تمثل أفكار التربية النقدية إضافة مهمة للتراث النظري في علم اجتماع التربية، لقد تجاوزت التربية النقدية النظرة المخادعة للنظريات الوظيفية المحافظة كما تجاوزت النظرة المتشائمة اليائسة للنظريات النقدية التقليدية ورأت أن كلتا النظريتين تسهمان في النهاية في تكريس الأوضاع القائمة والمحافظة عليها دون تغيير.

ومن ثم أكّدت التربية النقدية على إمكانية تحرير الإنسان وتغيير المجتمع وتحقيق الحرية والعدالة والديمقراطية، لقد خرجت التربية النقدية من النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت من خلال الأعمال التجريبية لباولو فيريريPaulo Freire وتأثرت بنظريات ما بعد الحداثة ويحسب روادها على تيار الماركسيين الجدد.

وينصب إهتمام التربية النقدية على مقاومة الظلم الإجتماعي واللامساواة الإقتصادية وإعادة غرس الأمل في إمكانية إحداث التغيير إنطلاقا من الإيمان بالفعل الإنساني، وبقدرة الإنسان على صنع التاريخ.

ومن رواد التربية النقدية مايكل أبلMichel Apple إيفانا ليشIvan Illich باولو فريري Paulo Freireويعد هنري جيروHenry Giroux على رأس هذا الاتجاه لأنه أوسعه مشهرة، وأغزرهم إنتاجا وأكثرهم ميلا للتنظير".[1]

[1] وطفة علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، مرجع سابق، ص 86.

## ملخص الفصل:

تعتبر التنشئة الإجتماعية عملية تعليم وتعلم وتربيةٌ، يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الإجتماعي أدواره الإجتماعية، و يكتسب المعارف و القيم الإجتماعية و الإتجاهات النفسية. و هي عملية نمو يتٌحول من خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره إلى فرد ناضج ويتحكم في إشباع حاجاته بما يتٌفق والمعايير والقيم الإجتماعية، و يستطيع أن ينشئ العلاقات الإجتماعية مع غيره.

كما أنها عملية مستمرة، لا تقتصر فقط على مرحلة الطفولة، ولكنها تستمر مع المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة، وهي عملية دينامية، تتضمن التفاعل و التغير، ومعقدة تستهدف مهاما كبيرة وتتخذ أساليب ووسائل متعددة لتحقق ما تهدف إليه. وهناك عدة هيئات أو مؤسسات تتولى هذه العملية كالأسرة والمدرسة وغيرها.

## ملخص الجانب النظري

اتضح من خلال ما تم تقديمه في الجانب النظري من الدراسة أن مرحلة التحاق الطفل بالمدرسة هي مرحلة عبور كبرى ينتقل فيها الطفل من وضعية أو من مرحلة إلى وضعية أخرى مغايرة من الحياة الأسرية إلى الحياة المدرسية أو من الحياة المغلقة الى الحياة الاجتماعية وهو ما يسمى بالعبور والإنتقال.

فكيف يتم التعامل مع هذا الحدث ما هي الممارسات و التحضيرات التي تقام و لماذا هذه الممارسات، هذا ما سنحاول الإجابة عنه في الجانب التطبيقي من الدراسة؟

# الجانب التّطبيقي

# الفصل الأول: التّحضير والتّجهيز

1. الأدوات المستخدمة في البحث.
2. الممارسات الملاحظة.
3. على مستوى الأسرة: الطقوس، العادات والتقاليد.
4. متطلبات الدخول المدرسي: المقتنيات والمشتريات.
5. التّجهيز النفسي.
6. فضاءات ما قبل التّمدرس والتّحضير للمدرسة.
7. سن التّمدرس.
8. تسجيل الطفل وإختيار المدرسة خاصّة أو عامّة.
9. تمثّلات أولياء التلاميذ ومواقفهم إتّجاه المدرسة.

## 1. الأدوات المستخدمة في البحث

كأيّ باحث موضوعي، أرسينا عددا من الإجراءات المنهجية، يتصدّرها الوصف الموضوعي لمختلف الممارسات والتّمثلات التي يحملها حدث إلتحاق الطفل بالمدرسة لأول مرّة، معتمدين في ذلك على المنهج الأنتروبولوجي.

وكأدوات للبحث الميداني: إعتمدنا على الملاحظة المباشرة أثناء الحدث ل-39 طفل إلتحقوا بالمدرسة للمرة الأولى أي أننا كنا حاضرين، و قمنا بملاحظة السلوكات و الأفعال مباشرة لحظة حدوثها وحاولنا استكمال المعلومات المتحصل عليها باستخدام المقابلة غير مباشرة شملت الأطفال أولياءهم وأقاربهم. يمثل الجدول 6 خصائص هؤلاء الأطفال و الجدول 5 خصائص أسرهم.

بالإضافة إلى المقابلات المجراة مع الأطفال وأسرهم، قمنا بإجراء مقابلات أخرى مع مبحوثين أختيروا بصورة عشوائية أثناء الحدث أو خارجه، لم يكن يهمنا إن كان لديهم طفل سيلتحق بالمدرسة للمرة الأولى لحظة القيام بإجراء المقابلة أم لا. وقد شملت فئات مختلفة من حيث السن، الجنس، المستوى التعليمي، الإقتصادي. كما قمنا بإجراء مقابلات مع كلّ من له علاقة بفضاء المدرسة، من معلمين ومدراء مدارس وكذا الموظفين في المدرسة، الحرّاس، عمّال النّظافة وغيرهم، في مكان عملهم أو خارجه و الجدول 4 يمثل عدد المقابلات المجراة.

لقد أختيرت العيّنة بصفة عشوائية وشملت مبحوثيين من أصول جغرافية وأوساط إجتماعية وثقافية مختلفة، كما وقد لجأنا إلى استخدام معارفنا من الأصدقاء والأقارب.

أقيمت الدراسة كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول(الفصل التمهيدي للدراسة) بكل من ولاية وهران (مدرسة فريحة محمد ومدرسة حسن قويدر)، الجزائر العاصمة (مدرسة رابح بيطاط ومدرسة الحي الدبلوماسي) والبليدة (مدرسة محمد بن يمينة ومدرسة وخّام محمد).

**جدول 4: يمثّل عدد المقابلات التي أجريت:**

| المستجوبين | عدد المقابلات |
|---|---|
| مدراء مدارس | 12 |
| المعلّمون | 10 |
| العمّال العامليين بالمدرسة | 10 |
| مقابلات أجريت خارج الحدث | 86 |
| مقابلات أجريت أثناء الحدث شملت الأطفال و أولياؤهم | 49 |
| **المجموع** | **167** |

وفيما يلي جداول توضح خصائص الأطفال وخصائص أسرهم:

**الجدول5: معلومات تخصّ أسرة الطفل:**

| الطفل | نوع الأسرة | عمل الأم | عمل الأب | المستوى التعليمي للأب | المستوى التعليمي للأم | عدد الأطفال بالأسرة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أب أم وأطفال | / | إطار | جامعي | جامعي | 03 |
| 02 | أب أم وأطفال | أستاذة | إطار | جامعي | جامعي | 03 |
| 03 | أب أم وأطفال | مربيّة أطفال | عون أمن | ثانوي | ثانوي | 02 |
| 04 | أب أم وأطفال | / | عسكري | ثانوي | متوسط | 02 |
| 05 | أب أم وأطفال | / | موظّف بمؤسسة خاصّة | إبتدائي | إبتدائي | 04 |
| 06 | أب أم وأطفال | / | مهندس دولة | جامعي | ثانوي | 05 |
| 07 | أب أم وأطفال | / | تاجر | جامعي | جامعي | 02 |
| 08 | أب أم وأطفال | إطار بقطاع الصحة | إطار | جامعي | جامعي | 03 |
| 09 | أب أم وأطفال | محامية | طبيب | جامعي | جامعي | 03 |
| 10 | مع الجد والجدة | / | تاجر | إبتدائي | جامعي | 03 |
| 11 | أب أم وأطفال | / | إطار بمؤسسة نفطال | جامعي | جامعي | 03 |
| 12 | أب أم وأطفال | / | بائع بصيدلية | إبتدائي | إبتدائي | 04 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | مع الأم الوالدين مطلقين | موظّفة بشركة موبيليس | تاجر | جامعي | جامعي | 01 |
| 14 | أب أم وأطفال | | تاجر وأستاذ | جامعي | جامعي | 02 |
| 15 | أم وأطفال فالأب متوف | / | / | / | / | 03 |
| 16 | أب ام وأطفال | أستاذة جامعية | أستاذ جامعي | جامعي | جامعي | 03 |
| 17 | أب أم وأطفال | / | إطار بالأمن | جامعي | جامعي | 03 |
| 18 | أب أم وأطفال | طبيبة مختصة | طبيب مختص | جامعي | جامعي | 02 |
| 19 | أب أم وأطفال | عون استقبال | موظّف في المستشفى | ثانوي | ثانوي | 03 |
| 20 | أب أم وأطفال | ممرّضة | تاجر في مؤسّسة خاصة | ثانوي | جامعي | 03 |
| 21 | أب أم وأطفال | / | إطار بالسوناطراك | جامعي | جامعي | 02 |
| 22 | أب أم وأطفال | أخصائيّة نفسانية | محاسب | جامعي | جامعي | 04 |
| 23 | أب أم وأطفال | / | مقأو ل | ثانوي | جامعي | 03 |
| 24 | أب أم وأطفال | / | مفتّش شرطة | جامعي | جامعي | 04 |
| 25 | أب أم وأطفال | / | مالك لورشة نجارة | ثانوي | ثانوي | 05 |
| 26 | أب أم وأطفال | / | ناقل للبضائع | ثانوي | ثانوي | 02 |
| 27 | أب أم وأطفال | أستاذة | محامي | جامعي | جامعي | 03 |
| 28 | أب أم وأطفال | / | مسيّر حي | ثانوي | ثانوي | 03 |
| 29 | أب أم وأطفال | / | تاجر بمواد البناء | جامعي | جامعي | 03 |
| 30 | أب أم وأطفال | طبيبة | طبيب | جامعي | جامعي | 02 |
| 31 | أب أم وأطفال | / | بائع في محلّ | إبتدائي | ثانوي | 02 |
| 32 | أب أم وأطفال | أستاذة جامعية | موظّف بشركة التأمين | جامعي | جامعي | 03 |
| 33 | أب أم وأطفال | أستاذة | إطار بالسوناطراك | جامعي | جامعي | 01 |
| 34 | أب أم وأطفال | أستاذة | تاجر مالك لمؤسسة | جامعي | جامعي | 05 |
| 35 | أب أم وأطفال | أستاذة جامعية | أستاذ جامعي | جامعي | جامعي | 05 |
| 36 | أب أم وأطفال | أستاذة جامعية | / | جامعي | إبتدائي | 03 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 37 | أم وأطفال الوالدين مطلقين | عون استقبال | تاجر | ثانوي | ثانوي | 02 |
| 38 | أب أم وأطفال | عاملة بمؤسسة للتسيير العقّاري | رئيس مستخدمين مؤسسة سونلغاز | جامعي | جامعي | 02 |
| 39 | أب أم وأطفال | معلمة | حلاّق | جامعي | ثانوي | 02 |

يتّضح من خلال الجدول أن:

- معظم الأسر هي من النّوع النووية، تحتوي على الأب، الأم والأطفال، يعتبر ذلك من بين التغيرات التي عرفتها الأسرة الجزائرية في بنيتها. فقد أوضحت البيانات الإحصائية للديوان الوطني للإحصاء سنة1998 بأن هناك نزوع نحو نمط الأسرة النووية الذي يمثل 71% مقابل 13,9% تمثل نمط الأسرة الممتدة. إنعكس هذا على الممارسات المرافقة لحدث الدخول إلى المدرسة، وعلى توجهات أخرى سنتطرق إليها بالتفصيل في الوصف والتحليل.
- نلاحظ أن 20 إمرأة من بين 39 حالة مدروسة أي ما نسبته 51.28%، هنّ عاملات في قطاعات مختلفة، وهو أيضا إحدى المؤشرات الدالة على التحولات الإقتصادية والإجتماعية التي يشهدها المجتمع، وذلك أحيانا له تأثير على الممارسات والخيارات كتسجيل الطفل في مدرسة خاصة وإعادة تقسيم العمل وتنظيم الوقت داخل الأسرة.
- لاحظنا أن معظم الحالات هم من المتعلمين والحاصلين على شهادات جامعية. فأغلبية الآباء ذووا مستوى تعليمي جامعي ما يعادل 25 حالة أي 64.10% ، أما دوي المستوى التعليمي المتدني فنسبتهم قليلة، ونفس الشيء بالنسبة للأمهات فأغلبيتهن لديهن مستوى تعليمي جامعي 25 حالة كذلك بنسبة 64.10% .
- يتضّح من خلال الجدول أن معظم الأسر تحتوي على طفلين أو ثلاثة (حالات قليلة تضمّ أربعة أو خمسة أطفال)، فالحصول على عدد أقل من الأطفال، هو خيار تلجأ إليه أغلب الأسر لضمان أحسن تكفل بهم. فتغير الأسس الإجتماعية والثقافية للأسرة بفعل التعليم التمدن الهجرة العمل المأجور الزواج خارج الأسرة أدى إلى تغير العلاقة بين الأباء والأبناء من علاقة بالأطفال إلى علاقة نوعية بالطفل فقد أصبح إنجاب الأبناء يناقش بين الزوجين ويخضع للترتيب

والتخطيط من حيث الأولويات وأصبح الوالدين يتهيئان لمجيء الطفل بتحضير الظروف لذلك فالطفل يفكر فيه ويهييؤ به ويفكر في مستقبله.

- المهنة: اختلفت مهن الأباء بين إطار وطبيب وتاجر، أما الأمهات فقد بلغ عدد العاملات 30 اي بنسبة 76.92%من بينهم 9 أي ما يعادل 23.7%عاملات في قطاع التربية، 19 حالة من بين 39 هن غير عاملات و هو ما يمثل نسبة 48.71% من إجمالي العينة.
- التجانس في المستوى التعليمي بين الأب والأم: هناك تجانس في المستوى التعليمي لحوالي 30 حالة من بين 39 أي بنسبة 76.92%
- 22 حالة أي 56.41% المستوى الجامعي لكليهما.
- 6 أي حوالى 15.38%المستوى الثانوي.
- 2مستوى إبتدائي لكليهما أي بنسبة 5.12%.
- 4 أي 10.25%حالات المستوى التعليمي للأم متدني مقارنة بالأب و4 أي 10.25%حالات أخرى المستوى التعليمي للأب متدني مقارنة بالأم.

**الجدول 6: معلومات تخصّ الطّفل:**

| الطفل | ترتيبه (الأسرة) | سنه (بالسنوات) | جنس | نوع المدرسة | نوع فضاء ما قبل التمدرس | وجود إخوة بالمدرسة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الثاني | 06 | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للمؤسسة العسكرية | نعم |
| 2 | الأول | 5 ونصف | ذكر | عامة | تحضيري بمدرسة إبتدائية | لا |
| 3 | الأول | 06 | أنثى | عامة | جمعية | لا |
| 4 | الثاني | 06 | أنثى | عامة | المسجد | نعم |
| 5 | الأول | 06 | ذكر | عامة | المسجد | لا |
| 6 | الثالث | 06 | ذكر | عامة | المسجد | نعم |
| 7 | الأول | 06 | ذكر | خاصة | رياض أطفال تابعة للقطاع الخاص | لا |
| 8 | الثانية | 06 | أنثى | خاصة | رياض أطفال التابعة للمؤسسة | نعم |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | العسكرية | | |
| 9 | الأولى | 05 | أنثى | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 10 | الأولى | 06 | أنثى | خاصة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 11 | الأول | 05 | ذكر | خاصة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 12 | الرابع والأخير | 06 | ذكر | عامة | المسجد | لا |
| 13 | الأول | 5 ونصف | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 14 | الأول | 06 | أنثى | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 15 | الأول | 06 | ذكر | عامة | المسجد | لا |
| 16 | الأول | 06 | ذكر | خاصة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 17 | الأولى | 06 | أنثى | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 18 | الأولى | 06 | أنثى | خاصة | التربية التحضيرية مدرسة إبتدائية | لا |
| 19 | الثالثة | 06 | أنثى | خاصة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | نعم |
| 20 | الثانية | 06 | أنثى | خاصة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | نعم |
| 21 | الأولى | 05 | أنثى | عامة | رياض اطفال تابعة لمؤسسة سوناطراك | لا |
| 22 | الثالث | 06 | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | نعم |
| 23 | الرابع | 06 | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | نعم |
| 24 | الثالثة | 06 | أنثى | عامة | التربية التحضيرية مدرسة إبتدائية | نعم |
| 25 | الأول | 06 | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 26 | الثاني | 06 | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | نعم |
| 27 | الأول | 06 | أنثى | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 28 | توأم طفل | 06 | أنثى | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | وطفلة الأولان | | | | | |
| 29 | الثالث | 05 | ذكر | خاصة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | نعم |
| 30 | الأول | 05 | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 31 | الأول | 06 | ذكر | عامة | جمعية | لا |
| 32 | الأولى | 06 | أنثى | عامة | التربية التحضيرية مدرسة إبتدائية | لا |
| 33 | الأول | 06 | ذكر | خاصة | رياض أطفال تابعة لمؤسسة سوناطراك | لا |
| 34 | الخامسة | 06 | أنثى | خاصة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | نعم |
| 35 | الثالث | 06 | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | نعم |
| 36 | الأولى | 05 | أنثى | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 37 | الأولى | 06 | أنثى | عامة | التربية التحضيرية مدرسة إبتدائية | لا |
| 38 | الأول | 06 | ذكر | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |
| 39 | الأولى | 5 ونصف | أنثى | عامة | رياض أطفال التابعة للقطاع الخاص | لا |

يتبيّن من خلال هذا الجدول الخاص بالأطفال أنّه:

- على العموم سن الطفل عند دخوله المدرسة هو6 سنوات ويمثّل السّن القانوني للتّمدرس؛
- هناك 10 أطفال من بين 39 أي ما نسبته25,64 %حالة أدخلوا في سن مبكرة، 7 حالات أي 17.94% منهم بلغ سنهم 5 سنوات و3 أي 7,69%حالات من الأطفال المولودين بالأشهر الأولى من السّنة، إلتحقوا بالمدرسة في سن 5 سنوات ونصف؛
- أنّ التوجّه الأغلب هو نحو المدارس العامة، 29 أي 74,35%طفل بمدرسة عامة و 10 أي25.64 %بمدارس خاصة؛
- كل الأطفال الّذين شكّلوا عيّنة الدراسة قد تلقوا تربية تحضيرية.

- أما فيما يخص فضاءات ما قبل التّمدرس فقد تنوّعت وإختلفت (5 أي 12.82%أطفال بالمساجد، 23أي ما يعادل 58.97%بأقسام الطفولة التّابعة للقطاع الخاص، 4 أي 10.25% أطفال برياض الأطفال التّابعة للمؤسسات وهي المؤسسة العسكرية أو مؤسسة سوناطراك، 5 أي 12,82%أطفال بقسم التّحضيري التّابع للمدارس الإبتدائية العامّة و2أي 5,12% من جمعية )

- نلاحظ أنّ في معظم الحالات ترتيب الطفل ضمن الأسرة هو الأول (البكر)، هذا الأخير يحظى بإهتمام وممارسات خاصة، مقارنة باللّذين يأتون بعده أي الأوسط والأصغر، فهو يمثّل التّجربة الأولى للوالدين ويكون الحدث غنيّ من حيث الممارسات.

## 2. الممارسات الملاحظة:

تقوم معظم الأسر المستجوبة في إطار هذه الدّراسة في كل من ولايات وهران، الجزائر العاصمة والبليدة، بالتّحضير والتّجهيز لحدث إلتحاق الطفل بالمدرسة لأول مرّة، هذا الحدث الّذي يحظى بأهميّة وعناية خاصّة، من خلال ممارسات، عادات وتقاليد مختلفة، كإعداد الأكلات التقليدية، شراء الملابس الجديدة للأطفال، إقتناء الأدوات المدرسية، وغيرها.

يعتقد بأنّ هذه الممارسات ستكون فأل خير على الطفل، تضعه في جو مريح، تحببه في الدّراسة وتسهّل عمليّة تّكيّفه مع المدرسة، التي تعتبر فضاء جديد يكتشفه لأول مرّة.

معظم المستجوبين يؤكدون على أهمية هذا الاتّصال الأول بالمدرسة وتأثيره على تقبل الطفل لها وعلى مشواره الدّراسي مستقبلا، فإن تمّ استثماره بشكل جيد سيعود بالإيجاب عليه.

ما هي إذن السلوكات المعتمدة من طرف الفاعليين الاجتماعيين أثناء هذا الحدث؟ كيف يتم التّحضير والتّجهيز له؟ ما هي مختلف الممارسات التي تقام ؟ ولماذا هذه الممارسات؟ سنحاول الإجابة على التساؤلات المطروحة في هذا الجزء من البحث.

### 3. على مستوى الأسرة الطقوس، العادات والتّقاليد:

تمارس معظم الأسر المستجوبة تقاليد وعادات خاصة متوارثة من جيل إلى أخر قد تختلف من عائلة إلى أخرى، حسب المنطقة التي تنحدر منها هذه الأسر وطبقا لعدة عوامل أخرى، إلاّ أنّ الإطار العام يبقى مشترك. من بين هذه العادات إعداد الأكلات التقليدية، وخاصة الخفّاف في كل من مدينة البليدة والجزائر العاصمة أو ما يعرف بالسّفنج في مدينة وهران. لا تكتمل الفرحة بهذا اليوم إلا بتجهيز وإعداد هذا النّوع من العجائن، الّذي كثيرا ما يكون موجودا في مختلف المناسبات السّعيدة، حسب ما أكّدته لنا العديد من النسوة، كسميرة من البليدة لتقول في هذا الصدد:

*عند دخول الطفل لأول مرة إلى المدرسة نقوم بعدّة عادات، من بينها طهي الخفاف وهو عبارة عن خليط من الدقيق والخميرة والماء الدافئ، يترك هذا العجين ليخمر جيّدا حتى يتضاعف حجمه وبعدها نقوم بقليه. الخفاف يعني الخفة وسرعة الفهم، أي خفّة الرّأس والقدرة على التحصيل والإستيعاب أكثر.* وتضيف محدّثتنا قائلة: *إنّ مثل هذه العادات ورثناها عن أمّهاتنا وجدّاتنا تمسكنا بها ومضينا على خطى الأجداد.*

أمّا هاجر من الجزائر العاصمة فتحدّثنا عن تجربتها مع إبنها قائلة: *إنّ هذه السّنة ستكون المرّة الأولى الّتي تطأ فيها قدما إبني معاد المدرسة وبما أنّني تربّيت على هذه العادة، فيجب عليّ تطبيقها على أولادي.* حيث تقول: *أنها ستحضر الخفاف وسيكون أول ما سيتناوله الطفل في صبيحة الدخول المدرسي، وللتّعبير عن فرحتها بدخول إبنها إلى المدرسة، ستقوم أيضا بتوزيع ما قامت بإعداده على جيرانها وأحبابها* وأقاربها. وعن العبرة والهدف من تحضير هذا الطبق خصّيصا، تضيف هاجر *قائلة: يحضّر الخفاف خصّيصا في هذا اليوم تيمّنا بإسمه أي من الخفّة ليكون الطفل سريع البديهة ولديه خفّة في إستيعاب الدّروس.*

قد تكتفي بعض الأسر بإعداد الخفاف فقط، وقد تحضّر أطباق أخرى بالإضافة له كمختلف الحلويات الخاصّة بالمناسبات السعيدة مثل المبسّس، البغرير أو المسمن في مدينة وهران المعارك، الرّفيس أو المبرجّة في كلّ من الجزائر العاصمة والبليدة.

وهناك من النسوة من أكّدت لنا على أنّه، ليس من الضّروري إعداد الخفاف بحدّ ذاته أو البغرير أو غيره، وإنما ينبغي أن تكون الأطباق المعدّة في هذه المناسبة حلوة المذاق كتلك التي تحضر في

المناسبات السعيدة كالأعياد مثلا، إذ *يعد أول يوم من الدخول المدرسي بالنسبة للمتمدرسين الجدد كيوم عيد بالنسبة لهم ولعائلاتهم. على حد تعبير سعاد من العاصمة.*

أما فريدة فتؤكد على: أنه *يجب أن يكون الطبق المحضّر إحتفالا بإلتحاق الطفل بالمدرسة لأول مرّة حلوا كي يكون مشواره الدراسي كذلك.* إضافة إلى الخفاف تقول بأنها: *تقوم بإعداد الحلويات التقليدية التي تحضّر في الأعياد والمناسبات*، كما *تقوم بوضع قطعة سكر في فم الطفل قبل توجهه إلى المدرسة ".*

وبالإضافة إلى إعداد الخفاف وغيرها من الأطباق الحلوة فإنّ هناك عادات أخرى تمارس، وهنا تحدّثنا فاطمة من مدينة وهران وهي إمرأة مسنة على أن التحضير لهذا الحدث يتّم مند ولادة الطفل، وهذا ما لمسناه كذاك من خلال دراسة الماجستير[1] التي قمنا بها حول الطقوس المرافقة لحدث ميلاد طفل في مدينة وهران، لاحظنا مجموعة من الطقوس تقام عند ولادة الطفل تحضيرا لدخوله المدرسي. فتقوم الجدة أو القابلة[2] مثلا بوضع السّرة بعد أن تجفّ بين صفحات القرآن، لأن يصير الطّفل، ولدا صالحا، نجيبا وحافظا للقرآن، و يمكن أن يحملها( أي السّرة ) الطفل معه عند دخوله للمدرسة لأول مرّة أو عند إجتيازه للإمتحانات. كما تحضّر كمّادات مبلّلة بالماء السّاخن لتوضع على كتفي الطّفل عند ولادته، حيث يعتقد بأنّ هذا سيجعل منه طفلا ذكيا وناجحا في مشواره الدّراسي.

إن العديد من العائلات لا تزال محافظةعلى هذه الممارسات والتقاليد، ومن بينها هذه الأسر التي مازالت متمسّكة بهذا الإرث المعنوي تعبيرا عن فرحتهم من جهة ولإعتقادهم بأن لها وقع إيجابي وحسن على نفسية الأطفال من جهة أخرى.

وأكّد لنا معظم المستجوبين بأنّ للجدّات دور كبير في الحفاظ على هذه التقاليد فهن اللواتي يمتلكن المعرفة الواسعة لهذا الإرث. نذكر هنا حالة الطفل محمد الّذي إنتقلت جدّته من مدينة تبسه إلى البليدة،

---

[1] Marouf A, **Les rituels de la naissance à Oran. Essai d'approche anthropologique**, mémoire de magistère soutenue, sous la direction de professeur Moutassem Mimouni Badra, université d'Oran, op cité.

[2] القابلة هي امرأة مسنة في الغالب لم تتلقى أي تكوين في مجال التوليد اكتسبت المهنة عن طريق الحبرة ولهذه الشخصية دور كبير في طقوس الولادة التقليدية وفي مختلف طقوس العبور التي تخضع لها تنشئة الطفل في المجتمع الجزائري التقليدي

أيّاما قبل الدخول المدرسي، لتحرص على أن تقام هذه العادات على أكمل وجه، فقامت بإعداد الخفاف والمعارك والبغرير، أحضرت معها الحبل السّري المقطوع يوم ولادته، الّذي إحتفظت به لرميه في المدرسة، قامت بإعداد العقدة وهي خليط من المكسّرات والعسل، وبرشّ الماء بعد خروج الطفل من المنزل، وتقول *أنها هي من يرافق الطفل إلى المدرسة وتحرص على أن يقدّم قدمه اليمنى عند عتبة المدرسة*، كما وأكّدت لنا على أهميّة ماء زمزم ليتبرك به الطفل.

أضافت أيضا *أنّها: مارست هذه العادات عند إلتحاق أولادها بالمدرسة لأول مرّة، وتؤكّد بأنّهم نجحوا في دراستهم فمنهم من أصبح مهندسا، أستاذا وطبيبا.*

ووفقا لأقوالها أنّ هذا الإهتمام بالطفل في هذه المرحلة، اجتماع الأسرة من أجله وممارسة هذه العادات سيساعد في تخفيف من حدة القلق أو الخوف الّذي يشعر به ويهيئه للمدرسة.

وتؤكد سامية قائلة: *إنّ هذه العادات الّتي تمارس للتّعبير عن فرحة العائلة بدخول إبنها إلى المدرسة لأول مرّة من إعداد للأكلات وغيرها ورثنها عن الجدّات اللّواتي تحرصن على ممارستها وتتفاءلن خيرا بها، الهدف منها هو التهيّئة النّفسية للطفل، تحبيبه في المدرسة، جدبه نحوها وتقريبه من هذا المكان.*
وعن السبب الذي يجعلها تحافظ على هذه العادة، كانت إجابتها: *بأنّها ورثتها عن أمّها الّتي دائما تحثّها على ضرورة الحفاظ على كل العادات والتقاليد التي تخلّت عنها بعض من العائلات.*

فأمام معظم هذه الآراء التي أكّدت على أهميّة العادات وعلى ضرورة ممارستها، فترى فيها مناسبة لتعزيز الرّابط الإجتماعي وجلب الفأل الحسن وتحبيب الطفل في المدرسة. وجدنا بالفعل عائلات أخرى تخلّت عن هذه الممارسات. لتقول سعاد 35 سنة: *إنّ الطفل في هذه المرحلة لا يحتاج لهذه التقاليد، أو ما أسمته "الخرافات" بل إلى حضور الوالدين ودعمهم الدّائم له.*وعن أسباب التخلّي عن هذه التقاليد القديمة، *فهي ترى بأنّها بدون معنى ولا فائدة منها.*

أمّا بالنّسبة لكريمة وعن أسباب التّخلي عن هذه العادات فهي ترى: بأنّ *التغيير الذي حدث في تكوين الأسرة، والإستقلال عن البيت الأكبر، أدّى بالعديد من الأسر إلى التخلي عن هذه الممارسات، الّتي كانت تجمع الأسرة الواحدة والجيران للإحتفال بهذه المناسبة.*

أما فاطمة الزهراء فهي ترى في *هذه الممارسات طرق وحيل كانت تلتجئ إليها الأسر في القديم وهذا في غياب البديل. أمّا الآن فهي تقول: بأنّ المجتمع تغيّر مما أتاح للأسر وسائل وأساليب أخرى غير تلك التي كانت تعتمد عليها في الماضي مثل الانترنت وما توفره من معلومات حول كيفية التعامل مع هذا الحدث، ضف إلى ذلك تواجد المختصّين في المجال النفسي والتربوي لتهيئة الطفل ومساعدته، والرّوضة وفضاءات ما قبل الّتمدرس وغيرها من العوامل التي تساعد في تحضير الطفل وتهيئته.*

ويؤكد بوتفنوشت مصطفى في دراساته حول المبادىء الأساسية للتغير الإجتماعي بأنّ التّنشئة الإجتماعية للطفل في المجتمع الجزائري، تختلف في الأسرة الحالية، مقارنة بالأسرة التقليدية ويرجع ذلك على حسبه إلى "عدّة عوامل كتغيّر نوع الأسرة والإنتقال من الأسرة الممتدة إلى النووية وكذا نزوح الأسر من الريف إلى المدينة، تغيّر طبيعة العمل وتأثير وسائل الإعلام المختلفة". [1]

ولكن وفي بعض الحالات لاحظنا أنّ الأسر، وإن كانت قد تحوّلت من أسر ممتدة إلى أسر نووية، فإنّ هذا التحوّل لا يؤثّر دائما على الممارسات وعلى العلاقات الإجتماعية في نطاق نظام القرابة.

فهناك الأسر الّتي عرفت التحوّل في الشكل فقط، ولم تعرف أي تحوّل خاصة على مستوى العلاقات والأدوار والممارسات والعادات والتقاليد. كما أنّ هناك أسر جمعت بالفعل بين الشكل والمحتوى، وهكذا يبدوأن الأمر يتعلق" بنموذج أسري متحوّل متعدّد الأنماط من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ حجم هذا النّموذج، لا يعكس بالضّرورة نوعيّة الممارسات".[2]

هذا وتختلف أهمية الإحتفالات والعادات الممارسة حسب ترتيب الطفل ومركزه بين إخوته البكر أو الوسط أو الأصغر "إذ يؤثّر مركز الطفل في الأسرة أي كونه الطّفل الأول أو الأصغر أو الوحيد في أسلوب تربيته وتنشئته الإجتماعية وعلاقته الإجتماعية"[3]، فلقد لاحظنا من خلال هذه الدراسة الميدانية أنّ

---

[1] Boutefnouchet Mustafa, **Société et modernité, les principes du changement social**, office des publications universitaire, Alger, 2004, p 288.

[2] Lakja Abdelkader**, Présentation du livre de Enrique Martin** Criado, **les deux Algéries de Pierre Bourdieu**, revue tiers monde n 210, 2012, p 212.

[3] Megherbi Abdelghani, **Culture et personnalité dans la société algérienne de Massinissa à nos jours**, ENAL, OPU, Alger, 1986, p139.

الطّفل البكر يحظى بإهتمام خاص وبممارسات خاصة يختلف عن إهتمام هذه الأسر بالأطفال الّذين يأتون بعده، وهذا ما أكدته لنا نورة من وهران:

*كانت الإحتفالية باليوم الأول الّذي إلتحق فيه إبني الأكبر بالمدرسة، خاصّة ومختلفة عن باقي إخوته، قمت فيها بدعوة أمّي وحماتي، وبإعداد مختلف الحلويات، كان كل شيء جديد بالنّسبة لي، كنت جدّ متحمّسة مقارنة ببقيّة إخوته، فالطفل الأول، يمثّل بداية لحياة جديدة في الأسرة، فهو أول خبرة لوالديه.*

أخيرا تؤّكد معظم الأسر سواء تلك الّتي لازالت تتمسّك بهذه العادات، أو تلك الّتي تخلّت عنها، على أهمية المدرسة والتعليم، وهي بذلك تعلّق أهميّة كبرى على النّجاح المدرسي، موقف الأهل هذا يثيره فيهم مستقبل الطفل المهني أو الإجتماعي، والّذي من السّائد إرتباطه بالنّجاح المدرسي. وهذا ما إتضح لنا عند إستجواب المبحوثين حول تمثلاتهم ومواقفهم إتجاه المدرسة.

## 4. متطلبات الدخول المدرسي المقتنيات والمشتريات:

يرافق دخول الطفل للمرّة الأولى للمدرسة، عادات أخرى وهي شراء الملابس الجديدة وإقتناء الأدوات المدرسية، فبمجرد اقتراب الدّخول المدرسي تعرض على واجهات المحلات، الأدوات المدرسية، المحافظ والمآزر، بأشكال وبأثمان مختلفة ومتنوعة.

فالمحافظ مثلا أصبحت تحمل صور الأفلام الكرتونية المفضّلة لدى الأطفال وتراوح سعرها بالنسبة للطور الإبتدائي ما بين1000و 1700 إلى 3500 دينار، وفي بعض الأحيان فاق سعرها 6 ألاف دينار.

أمّا المآزر فقد تراوحت أسعارها ما بين 500 و1300 دينار بل وحتى 3000 دينار، بالإضافة إلى المقلمة التي: أخذت أشكال فواكه، سيارات وحيوانات وتراوح سعرهما ما بين 100و500 دينار، و الكراريس والكتب المدرسية وغيرها من المقتنيات والمشتريات.

*ولقد اختلفت أراء الأسر المستجوبة حول مدى أهمية وضرورة إقتناء هذه المتطلبات وعن الغاية والهدف من وراء هذه الممارسات*

- فقد تستخدم من طرف الأسر كوسيلة لتحبيب الطفل في المدرسة حيث تقول سعاد من العاصمة: *من بين التّحضيرات الّتي نقوم بها عند دخول الطفل إلى المدرسة لأول مرّة هي شراء الملابس الجديدة للأطفال، إقتناء الأدوات المدرسية، المآزر والمحافظ إلى غير ذلك، وهذا لتحبيبه في المدرسة.*
- ويقول مصطفى في هذا الصّدد، وهو بائع في صيدلية وأب لأربعة أطفال، إبنه الأصغر عبد الرحمن سيلتحق بالمدرسة لأول مرّة سنة: 2014*عند دخول طفلي إلى المدرسة سأشتري له ملابس جديدة، محفظة، أدوات مدرسية وغيرها..... ويضيف قائلا: وأمام ما تعرضه المكتبات والأسواق من تشكيلات متنوّعة من أدوات الدراسة بأشكال وألوان مختلف، لإستقطاب الأولياء والأطفال خاصة. رغم ارتفاع أسعارها مقارنة بدّخلي الشهري وأمام إصرار ولدي على إقتنائها وتلبية لطلباته سألجأ للإقتراض..... المهم بالنّسبة لي هو تحفيزه على الدراسة وتحبيبه في المدرسة.....المقابل هو الدّراسة والنّجاح والتّحصيل الدّراسي الجيّد.*
- ومنهم من يبحث عن إرضاء الطفل، إلياس من العاصمة أب لثلاثة أطفال، ابنه الأصغر حسين دخل المدرسة لأول مرّة في الموسم الدراسي لسنة 2015، وهو يؤكّد أنّ الملابس والأدوات المدرسية الّتي يقتنيها من الماركات العالية، أسعارها مرتفعة مقارنة بالدّخل الذي يتحصّل عليه، مضيفا أنه يلجأ للإستدانة. وعن الأسباب التي تدفع به إلى ذلك يقول: *أنا لا أريد لإبني أن يشعر بالنّقص أو بالغيرة من زملائه فلقد إشتريت له مثلا محفظة سعرها 5 آلاف دينار مصنوعة من الجلد.*
- هذا وقد طالت **المفاخرة والمعايرة والمقارنة** هذه المناسبة، مما جعلها وسيلة للتّفاخر والتّباهي وللبروز أحسن من الآخر، وفي كل هذا بحث عن الحظوّة والبروز وعن مكانة إجتماعية وعن السلطة أيضا، فهناك من يؤكّد على ضرورة إقتناء الأدوات ذات الماركات العالية من أجل التّفاخر والتّباهي حتّى وإن أدّى به الأمر إلى الإستدانة.

فتحرص مثلا ناريمان من وهران، ماكثة بالبيت زوجها إطار في السوناطراك، على شراء الملابس وتوفير الأدوات ذات الماركات والجودة العالية لإبنها سامي، مهما كان ثمنها فهي تملك الإمكانيات وتؤكد قائلة: *إنّه إبني الأول.... نحن نعيش في مجتمع تهمّه المظاهر..... إنّ الجهاز التعليمي يمارس نوع من التّمييز بين الأطفال.. . حتّى المعلّمين في المدرسة أصبحت تهمّهم المادّة على حساب الكفاءة ويفرّقون*

*بين الأطفال....عندما يرتدي الطفل أحلى الملابس ويقتني أجود الأدوات فإنّ المعلمين يهتمون به ويبحثون عن نوعية عمل والديه.*

وبحثا عن التّميز والبروز تؤكّد سمية من وهران والتي يمتلك زوجها شركة للبناء، على أنّها تريد لإبنها أن يكون متميّزا مقارنة بالآخرين، فهي قامت بإغتنام فرصة تواجدها بإسبانيا في العطلة الصيفية لإقتناء الملابس والأدوات المدرسية من هناك .....وتقول: *الملابس الّتي يرتديها إبني لا مثيل لها، المحفظة والكراريس والأقلام وغيرها كلّها اشتريتها من إسبانيا.* أمّا نبيلة فهي قد إشترت لإبنها الملابس وحتّى الأدوات من تركيا، وكذلك الحال بالنّسبة لدليلة التي أتت بها من تونس.

فالتّفاخر والتّباهي وحبّ الظّهور كلّها تدلّ وتقود نحو معنى ومحتوى ومضمون واحد، "إذ أنّ الشّخص الممارس لهذه السّلوكات يحاول أن يبدو مميّزا، له الأولوية والأفضلية على الآخرين".[1]

ويرى علماء الاجتماع بأنّ لهذه الظاهرة علاقة" بالنّمط الاستهلاكي وببروز الفردانية "[2]l'individualisme الّذي أصبح سببا آخر في السّعي نحو التنافس مع الآخرين، وهو يمثّل أحد تجلّيات العولمة".

هذا بالإضافة إلى دور وسائل الإعلام والإّتصال في التّأثير على الأفراد والجماعات، وتوجيه إختياراتهم ومعتقداتهم وأفكارهم، فالتّنافس الحاد بين الأسر جعل من بعض الحاجيات تنتقل من الثّانوية إلى الأساسية.

وهوما يدفع بالأسر إلى الإستدانة والإقتراض، خاصّة مع تزامن الدخول المدرسي في السّنوات الأخيرة، مع الأعياد والمناسبات الإستهلاكية المتوالية.

---

[1] الجابري محمد عابد، **العولمة والهوية الثقافية عشر أطروحات المستقبل العربي**، العدد 228، المجلد2، بيروت، 1998، ص 90.

[2] حدار عبد العزيز، **الطفولة الجزائرية والعولمة، أي دور للتربية ما قبل التمدرس في تحقيق الصحة النفسية كمطلب من متطلبات العيش في عصر العولمة**، مجلة الأداب والعلوم الإجتماعية، ص55 –64.

أمام هذا الوضع تستعمل كل الوسائل لتحقيق الغايات، من أجل التّباهي بين الناس "لإثبات الذّات وإشباع الحاجات الّتي يتولّد عن عدم إشباعها صراع مرفوقا بحالة من التوتّر، والّتي أضحت تكلّف الأسر ما لا طاقة لهم به".[1]

- قد لاحظنا من خلال دراستنا الميدانية أنّ البعض الآخر من المستجوبين يتجنّب المحلات والمكتبات التي تعرض السّلع بأسعار مرتفعة، وهي على حسبهم مخصصّة *للمرفهين* أي الأغنياء. هم يلجئون للباعة المتجوّلون في الأسواق لإقتناء الأدوات ذات الجودة المتوسّطة أو الرّديئة، تحاشيا للحرج الّذي يسبّبه إلحاح أبناءهم من جهة ولأنها تناسب قدرتهم الشرائية من جهة أخرى على حسبهم.

وفي ذات السيّاق يؤكّد نور الدّين موظّف أنّه: نظرا للمبالغة في الأسعار، تصل في أحيان كثيرة إلى حد غير معقول، مقارنة بالدخل الذي يتحصّل عليه، الأمر الذي يدفعه إلى عدم التوجّه إلى تلك الفضاءات، تجنّبا للحرج، مشيرا إلى أنّ الأبناء يفضّلون تلك الأدوات، كما وأنّه يريد إسعاد ابنه، الّذي سيدخل المدرسة لأول مرّة، مضيفا *أنّ الباعة المتجولون في الأسواق يوفّرون الأدوات ذات الجودة المتوسّطة أو المقبولة في أسعار تناسب قدرته الشرائية.*

وأعرب فارس، عون أمن، عن إرتياحه من وجود تجار الأرصفة الّذين يبيعون سلعاً متنوّعة، بأسعار يمكن وصفها بالمعقولة، ما يدفعه لشراء متطلباته لديهم، مضيفا أن بعض السّلع التي يصل سعرها إلى 1000 دينار كالحقائب المدرسية مثلا في المكتبات، يجدها عند تجّار الأرصفة بنصف الثّمن ولا يهمّه نوعيّتها أو بلد المنشأ، بقدر ما يهمّه ثمنها ومناسبتها لإمكانياته المادية.

- أما بعض الفئة الأخرى وأمام عدم توفّر الإمكانيات، فهي تنتظر الإعانة التي تقدهما المدرسة للحصول على المآزر، المحافظ والكتب المدرسية، كحالة شريفة من وهران أم لثلاثة أطفال زوجها قد توفي ولا أحد يعيلها، إبنها الأكبر أسامة، يدخل المدرسة لأول مرة وهي تؤكد قائلة: *أمام عدم توفر الإمكانيات، سأقوم بتحضير الملف المناسب، للحصول على المساعدة من طرف المدرسة لإقتناء الأدوات والملابس لإبني.*

[1] الجابري محمد عابد، **العولمة والهوية الثقافية**، مرجع سابق، ص92.

## 5.التّجهيز النفسي:

هنا، تؤكّد نجاة وهي أستاذة، على أنّ التّحضير النّفسي للطّفل قبل الدخول المدرسي يعتبر أساسيا فتقول: على الأسرة *أن تعي أنّ الطفل قبل دخوله إلى المدرسة يحتاج إلى تجهيز نفسي* وذكرت لنا بعض الحيل الّتي من شأنها التّخفيف من وقع الحدث، مؤكدة على أهميّة التّواصل والحديث مع الطّفل عن مزايا المدرسة والذّهاب لشراء إحتياجاته المدرسية بألوان مبهجة زاهية تشعره بالسّعادة، أضافت أنّها تضع بعض الحلوى واللّعب المفضّلة أو القصص المصوّرة في الحقيبة المدرسية لطفلها لترغيبه في المدرسة. ثم أكملت قائلة: *الروضة أو المسجد وغيرها من فضاءات ما قبل التّمدرس، أصبحت تساعد الطّفل على الإندماج بسهولة في المدرسة لأنّها الفضاء الّذي يتعلّم فيه الطّفل العيش في الجماعة.*

أمّا نوال من العاصمة ترى أنّ أطفال اليوم في غننا عن مثل هذه الممارسات نظرا لتواجد الرّوضة وغيرها فتقول: أنّ إبنتها كانت جدّ سعيدة بالتحاقها بالمدرسة، ولكن دخولها الرّوضة هو الّذي كان صعبا عليها، تضيف قائلة: *إنّ مرحلة إجتياز الامتحانات هي من أعسر المراحل التي يمر بها طفل السّنة أولى إبتدائي وأسرته.*

## 6.فضاءات ما قبل التّمدرس والتّحضير للمدرسة:

لقد أصبح إعداد الطفل ما قبل المدرسة من الأمور المسلم بها في جميع دول العالم، ينقسم هذا الإعداد إلى قسمين: الأول يتعلّق بتعليم الطفل الكتابة والقراءة والحساب، والثّاني تنمية الإستعداد النفسي، العقلي، الجسمي، الإنفعالي والإجتماعي، أي تهيئته الشّخصية للوفاء بمطالب المدرسة، وتعتبر هذه الفضاءات"مؤسّسات تربوية وإجتماعية تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلاً سليماً للإلتحاق بالمرحلة الإبتدائية، حتّى لا يشعر الطفل بالإنتقال المفاجئ، من البيت أو من الأسرة إلى المدرسة ".[1]

[1] Benamar Aicha, **Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme: dynamiques comparées des offres publiques et privées**, dans Carrefours de l'éducation 2012/2, n°30, p 99.

ومن الواضح أنّ هذه الظّاهرة مرتبطة بتطور الحياة الأسرية بصفة عامة وتغيّرها، كتغيّر نوع السّكن، الخوف على الأطفال من البقاء في الشّارع، تغيّر نوع الأسرة والأدوار التّربوية وغيرها.

هذا ولقد أثبتت الدراسة التي أجريت في الجزائر، من طرف المركز الوطني للبحث في الانتروبولوجيا الإجتماعية والثقافية Crasc في عام 2003، برعاية وزارة التربية والتعليم واليونيسيف على أنّ:

"الأمّهات في كلّ القطر الوطني تطمح إلى وضع صغارها في مؤسّسة حضانة، حديقة أطفال، قسم تحضيري رغبة في رفع حظوظهم في النّجاح عند إلتحاقهم بالمدرسة، اذ يعتبر الأولياء أنّ بقاء الطفل بالبيت لا يساعده على تطوير فكره وإجتماعيته، وفي بحث وطني لوحظ بأنّ هذه الظاهرة ليست مرتبطة بعمل المرأة فقط مما يدل على تغيير في منظور الأولياء إلى دورهم التربوي، وتوكيل جزء من صلاحياتهم إلى مؤسسات التربوية للطفولة الصغرى".[1]

كما أكّدت نتائج هذا المسح الذي أجري من طرف المركز الوطني للبحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية Crasc على تنوّع وتعدّد فضاءات ما قبل التّمدرس، فمنها ما هوتابع "لوزارة التّربية الوطنية، وهناك الهياكل الواقعة تحت مسؤولية البلديات، وتلك التّابعة للقطاع الخاص المعروفة بدور الحضانة L'école maternelle، رياض الأطفال التّابعة للمؤسّسات، وكذلك الكتّاب والمدارس القرآنية ذات الطّابع التّقليدي أو الحديث الواقعة تحت مسؤولية وزارة الأوقاف أو "الحبوس"، أو الجمعيات الدّينية."[2]

هذا وقد ميّزت المادّة 38[3] من القانون التوجيهي للتّربية الوطنية، بين التّربية السابقة على التّمدرس، التي تغطّي المرحلة ما بين الثّالثة ونهاية السّنة الرّابعة من العمر، وهي تهدف إلى التّكفل بالأطفال إجتماعيا وتربويا، تقع خارج نطاق مهام وزارة التّربية الوطنية.

---

[1] معتصم–ميموني بدرة وميموني مصطفى، **سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص 43.

[2] **نورية بنغبريط رمعون, عائشة بن عمار, بدرة** معتصم–ميموني, **زبيدة سنوسي و شريفة غطاس,« مسارات التمدرس وفضاءات التنشئة الاجتماعية** »، مرجع سابق، ص 13.

[3] بوسنينة سعيد، **التربية التحضيرية في الجزائر، تطور وتحديات**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011، ص 65.

والتّربية التّحضيرية التي تعد المرحلة الأخيرة للتّربية ما قبل الدرسة، تخصّ الأطفال الّذين تتراوح سنهم بين الخامسة والسادسة، وهذه المرحلة هي امتداد واستمرارية للتّربية الأسرية وما قبل المدرسة، تعمل على تهيئة الطفل للإلتحاق بالتّعليم الإلزامي، وهي التي تتكفل بها وزارة التّربية الوطنية بالإضافة إلى هياكل وهيئات أخرى.

ولقد حدّدت المادّة 40 من القانون 08-04 المؤرّخ في 23 يناير2008، الّذي يتضمن القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية، الهياكل التي تمنح بها التّربية التّحضيرية:

"تمنح التّربية التّحضيرية في رياض الأطفال، وفي أقسام التّربية التّحضيرية الموجودة بالمدارس الإبتدائية، حيث تستقبل أقسام التّربية التّحضيرية الأطفال البالغين خمس سنوات من العمر، وتودع طلبات التّسجيل في أقسام التّربية التّحضيرية بالمدارس الإبتدائية، ونظرا لطاقة الاستيعاب الّتي مازالت محدودة في بعض المدارس، تستقبل ملفّات الأطفال وترتّب تبعا لتاريخ الميلاد، ويعلن عن المقبولة منها في حدود شرط السن"[1] ويقبل في هذا القسم الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4-6سنوات، في حجرات تختلف عن غيرها، بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية.

وتنص المادّة 42: [2] على أنّه يمكن الهيئات والإدارات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية والتعاضديات والجمعيات، ذات الطّابع الاجتماعي والثقافي، والمنظّمات الاجتماعية المهنية، أن تفتح هياكل للتّربية التّحضيرية.كما يمكن الأشخاص الطبيعية والمعنوية الخاضعة للقانون الخاص، فتح هياكل للتّربية التّحضيرية.

وتعد التّربية التّحضيرية مرحلة من المراحل التّعليمية المشكّلة للنّظام التّربوي في الجزائر، حيث تتكوّن المنظومة التّربية الوطنية، حسب القانون التّوجيهي من المستويات التالية:

- ✓ التّربية التّحضيرية .
- ✓ التّعليم الأساسي.
- ✓ التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي.[3]

التّربية التّحضيرية إذن، هي المرحلة الأخيرة للتّربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضّر الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم بين خمس(05) وست (06) سنوات، للإلتحاق بالتعليم الابتدائي. "وهي تعتبر "المكان

[1] بوسنينة سعيد، **التربية التحضيرية في الجزائر، تطور وتحديات**، مرجع سابق، ص152.

[2] بوسنينة سعيد، **التربية التحضيرية في الجزائر، تطور وتحديات**، مرجع سابق، ص153.

[3] بوسنينة سعيد، **التربية التحضيرية في الجزائر، تطور وتحديات**، المرجع السابق، ص154

المؤسّساتي، الّذي تنظر فيه المربّية للطّفل، على أنّه ما زال طفلا وليس تلميذا. ومن ثمّ فالتّربية التّحضيرية، هي إستمرار للتّربية الأسرية، تحضيرا للتّمدرس في المرحلة المقبلة بالنّسبة للطفل، مكتسبا مبادئ القراءة والكتابة والحساب".[1]

وتؤكّد معظم الدراسات على أهمّية هذه المرحلة في "التّقليل من التّسرب المدرسي، والحدّ من الإخفاقات والإقصاءات وكره المدرسة من قبل الطفل، خاصّة في الأيّام الأولى من المدرسة".[2]

وهنا تشير أسماء وهي مديرة روضة في وهران، *على أهمّية التربية ما قبل المدرسية و على التّربية التّحضيرية بصفة خاصة، في مساعدة الطفل على التّفاعل الإجتماعي، أو الخروج من المجال أو النّطاق الضّيق في التّعامل، إلى نطاق واسع، حيث تتّسع حياته الإجتماعية، لتضمّ الأصدقاء والزّملاء وأشخاصاً آخرين، فيعيش الشّكل الطّبيعي والواقعي للحياة، وكلّ هذه المعاني مهمّة، لتسهم في بناء شخصية واثقة، وقادرة على التّعامل مع المواقف المختلفة. فإذا جاءت فترة المدرسة الّتي فيها الكثير من الإلتزامات والواجبات والوظائف، حيث يكون الطّفل مؤّهلاً للتّعامل معها، كون الرّوضة مهّدت لإنتقاله من مرحلة التعلّق الشّديد بالأم وبالبيت، إلى مرحلة جديدة مهمّة جدا، وهي مرحلة التّعليم والدراسة، فيكون إندماجه فيها أكثر نجاحاً وسلاسة لما إكتسبه من مهارات التّعامل مع الآخرين في الرّوضة، وأصبح أكثر إستقلالاً، فيتفرّغ بهذا للدّراسة ومصاعبها وليس لكيفية التّأقلم للإطار الجديد*".

ويرى الطّاهر مدير مدرسة بالبليدة: *أنّ القسم التّحضيري ورياض الأطفال، تعتبر مهمّة في دفع ونبوغ تلميذ السّنة الأولى إبتدائي بعد دخوله المدرسة حيث يقول: نشاهد ونجد أروع التّلاميذ نشاطا وموهبة وذكاء، حيث سبق لهم دخول القسم التّحضيري ويستطرد بقوله: كما يساهم ذلك في تجنّب فشل التلميذ منذ السّنة الأولى وتحقيق النجاح وبناء الهدف، وعدم هروب الصّغير من الدّراسة، مع بداية الأسبوع الأول من دخوله المدرسة، مع ملاحظة أنّ هذه الظّاهرة قلّت كثيرا وبدأت تختفي.*

*ويضيف محمود مدير مدرسة بوهران قائلا: إنّ التّربية التّحضيرية، ورياض الأطفال بصفة عامّة، أصبحت تشكّل التّجربة الأولى للطفل، خارج الأسرة، في إحتكاكه مع شخص وأشخاص آخرين غير العائلة، فهي المرحلة التّمهيدية التي يتعلّم فيها الطفل، أن يكون في مجتمع، وهي مرحلة الإنفصال*

---

[1] بوسنينة سعيد، **التربية التحضيرية في الجزائر، تطور وتحديات**، نفس المرجع السابق، ص 155.

[2] **نورية** بن غبريط رمعون، عائشة **بن عمار**، بدرة معتصم–ميموني، زبيدة **سنوسي** وشريفة غطاس، **مسارات التمدرس وفضاءات التنشئة الإجتماعية**، مرجع سابق, ص 67.

*التّدريجي عن الأجواء الأسرية، والبدء في التّعامل مع أجواء جديدة، وبالتّالي القدرة على التّفوق والتّحصيل الدراسي.*

ولقد كان معظم المبحوثين دائما، يعقدون مقارنة بين الماضي حيث لم تتواجد هذه المؤسسات، وإن تواجدت فإنّه لم يكن هناك إقبال عليها، إلاّ من قبل فئات قليلة من المجتمع، وبين الحاضر، فتقول سامية وهي مديرة مدرسة: *في الماضي كان يلتحق الأطفال بالمدرسة دون تحضير أو تجهيز مسبق، أي من البيت مباشرة، فكان اليوم الأول من المدرسة، يسوده الحزن والبكاء وصراخ، وعدم تقبل للمدرسة، وكنّا نعاني كثيرا مع ظاهرة قلق الإنفصال وعدم التّكيف و كره المدرسة والتسرب منها من قبل الأطفال.*

كما وأكّد لنا معظم المستجوبين على أهميّة فضاءات ما قبل التّمدرس بصفة عامة وعلى مرحلة التّحضيري، الّتي على حسبهم أصبحت تلعب دورا ايجابيا وضروريا في تحضير الطّفل للمدرسة، مهما كانت طبيعة الحياة الأسرية، والفضاء المعاش من قبل الطفل.

ويؤكّد المبحوثين من أولياء التلاميذ على أنّه، حتّى وإن لم يقبل الطفل على الروضة، في سن مبكرة فإنّ مرحلة التّحضيري هي الأهمّ، ولا يجب على الطفل أن يدخل إلى المدرسة دون المرور بهذه المرحلة، فهي على حسب قول فاطمة *الزهراء: أصبحت تمثّل السّنة الأولى في النظام القديم، فمع نهاية مرحلة التّحضيري، يكون الطفل يعرف جميع الحروف والأرقام وحافظا للكثير من السّور*. و الطفل الذي لم يتلقى أي تعليم تحضيري مسبق سيتلقى صعوبات في الدراسة التي أصبحت معقدة و صعبة في نظرهم.

كما ولاحظنا تباين في أراء المستجوبين حول نوع الفضاء، وتأثيره على الطفل، على تقبله للمدرسة وعلى تحصيله الدراسي لاحقا.

فمنهم من يفضّل المسجد لأسباب عديدة، لن نخوض فيها في هذا البحث، لأنّها ليست من اهتماماتنا كالياس وحمزة وصليحة من العاصمة بقولهم مثلا: *أطفال المسجد هم الأكثر تكيّفا ونجاحا في المدرسة مقارنة بالآخرين، في المسجد يتعلّمون الحفظ كما وأنّ التّكاليف رمزية.*

ومنهم من يفضل تلك الفضاءات التّابعة للقطاع الخاص كسعاد وأمينة وصارة وتقول فاطمة في هذا الصّدد:

*حفيدتي التي كانت بقسم تحضيري تابع للقطاع الخاص، إلتحقت بالمدرسة الإبتدائية هذه السّنة وتقول المعلمة، بأنّ مستواها جيّد. أطفال المسجد يتعلّمون الحفظ فقط، أمّا حفيدتي فهي موهوبة في الحفظ والحساب والأنشطة، وهذا بشهادة معلّمتها، الّتي قالت لي بأنّها في كلّ دخول مدرسي تقوم بتقسيم الأطفال*

*على أساس الفضاء الّذي أتوا منه، فتضع الّذين أتوا من المساجد في صفّ، والّذين أتوا من الفضاءات الأخرى في صفّ آخر، والذين لم يلتحقوا بأيّ فضاء في صفّ آخر*

في الأخير نذكر نتائج التّحقيقات الميدانية التي أجريت في وهران، بين سنتي 1996 إلى 2000، والتي تلخص في نقاط أساسية نظرة العائلة وعلاقتها بما قبل المدرسي كمايلي:

- وجود "تطوّر ملحوظ ليس فقط لتمثّلات الآباء للأطفال، ولكن أيضا للآمال حول ما قبل مدرسي.
- إعتبار أنّ التّسجيل في ما قبل مدرسي، هو وسيلة لتحقيق مشروع العائلة، فالآباء يأملون في تحقيق من خلال أطفالهم نوعا معيّنا من الحياة المثالية، مما يعكس الطّموح إلى قيادتهم إلى أبعد حدّ ممكن في دراستهم، منذ هذه المرحلة.
- أهميّة ما قبل مدرسي في مساعدة الأطفال للتّكيف مع الحياة المدرسية.
- الدور الرائد للتّحضيري في تأقلم الطفل مع المدرسة، وفي تكوين فكره"[1].

## 7. سنّ التّمدرس:

يحدّد القانون رقم 08 – 04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، ولاسيما المادّة 12 منه، "شروط تسجيل التّلاميذ في مؤسّسات التّربية والتّعليم وكيفية فتح ومسك ملفّاتهم المدرسية، والتّرتيبات اللاّزمة لتسجيل الأطفال الّذين بلغوا سنّ التّمدرس الإجباري. وهم الأطفال الّذين يتمّون سنّ السّتة سنوات، ما بين 1جانفي إلى31 ديسمبر. إلاّ أنّ هناك ما يسمّى بطلب رخصة تخفيض السّن الّتي تسمح للأطفال الّذين بلغوا سن الخامسة بالتسجيل في قسم السّنة أولى إبتدائي.

لاحظنا من خلال المقابلات التي أجريناها أنّ هناك إقبال على طلب هذه الرّخصة من طرف الأولياء ذوي الأطفال المولودين بالأشهر الأولى من السّنة.

هنا نذكر حالة الطّفل معّتز المولود في شهر جانفي، لم يتّم بعد سنّ ستّة سنوات، حاول والده تسجّيله في المدرسة بطريقة عادية، إلاّ أنّ الملفّ لم يقبل من طرف مديرة المدرسة، معلّلة ذلك بعدم بلوغ الطّفل السّن القانوني للتّمدرس ، مما دفع الوالد إلى طلب رخصة تخفيض السّن، هذه الأخيرة أصبحت مربوطة

[1] القانون08 –04 المؤرخ في 23 –01– 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجريدة الرسمية العدد 04.

بعدد الأطفال في القسم، فإقترحت عليه مديرة المدرسة تسجيل إبنه في القسم التّحضيري وفي حالة توفر الأماكن وعدته بتحويله إلى قسم السّنة الأولى.

كذلك حالة الطّفل إسلام المولود في شهر مارس، الّذي تلقّى التّعليم التّحضيري بدور حضانة خاصّة، حاول والداه تسجيله في مدرسة عمومية ولما رفض ملفه، بحكم أنّه لم يتّم السّن القانوني وأنّ أقسام السّنة الأولى ممتلئة، فلجآ والداه إلى مدرسة خاصّة وتمّ تسجيله بها في السّنة أولى إبتدائي.

تجدر الإشارة أن، العديد من أولياء التّلاميذ ومدراء المدارس أكّدوا لنا أنّه، على غرار هذه الفئة من الأطفال المولودين في الأشهر الأولى من السّنة والّذين بلغ سنهم خمسة سنوات وعدة أشهر، فإنّ بعض الأولياء، يسعون إلى التّبكير في إدخال أبناءهم إلى المدرسة مباشرة بعد بلوغهم سن الخامسة.

يقول الطّاهر مدير مدرسة: *هناك العديد من الطّلبات لإدخال الأطفال في سنّ مبكّرة، وطلب رخصة تخفيض السّن، في السّنوات الأخيرة، تزايد الطلب عليها ، ولقد اتخذت الوزارة عدة إجراءات ووضعت شروط معينة لمنح هذه الرخصة. حيث أنه لا يسلم أي ترخيص إلا بعد أكتمال تسجيل الأطفال الذين بلغوا السن القانونية أو سيبلغونها في 31 ديسمبر تعطى الأولوية في الترخيص للأطفال المولودين إبتداءا من 1 جانفي إلى غاية 31 مارس و هناك تراخيص إستثنائية ما لم يتعد عدد تلاميذ الفوج 36 أو يتسبب في فتح فوج إضافي.*

مع ذلك نجد الأولياء يسلكون جميع السّبل، من أجل إدخال أبناءهم إلى المدرسة في سنّ مبكرّة، منهم من يستخدم النفوذ أو الوساطة، يقول رشيد وهو إطار أنّه اضطر إلى إستخدام معارفه ويردّد قائلا: *لقد سجّلت إبني بمدرسة أخرى حيث تقطن جدّته .... ثمّ سأحوّله إلى مدرسة قريبة..... إستخدمت معارفي فأنا أعرف مدير التّربية هناك.*

وتقول ياسمينة من الجزائر العاصمة: *لم أتمكن من تسجيل إبني في المدرسة لكن حماتي سجلت إبنها رغم أنّه في نفس سن ولدي وذلك بفضل زوجها التاجر، فهو معروف ويملك النّفوذ.*

*أما سامية من العاصمة تقول: أخي يعمل في مجال التّربية قد تمكّن من إدخال إبنه في سنّ مبكّر بفضل علاقاته، وابني مولود في شهر جانفي رفض طلب إدخاله السنة الأولى، فليس لديّ المعارف.*

أمّا نجيّة وهي أستاذة جامعية، أدخلت إبنتها ريمة في سنّ الخامسة، وذلك بإستخدام علاقاتها تقول: *لديّ معارفي ما مكنني من إدخال إبنتي في سنّ مبكّر، فأنا أعرف مفتش التّربية.* وتضيف قائلة: *إنّ المعلّمة التي تدرّس إبنتي كانت تدرس عندي وهي أكّدت لي بأنّها ستولي عناية خاصّة بها.....* تواصل مسترسلة في حديثها: *إذا لم تكن لديك علاقات فلا يمكن إدخال الطفل في سنّ مبكّر إلّا بالتّوجه إلى المدارس الخاصّة.*

وهناك من يستخدم نفوذه المادي، يؤكّد لنا محمد رجل أعمال في مجال البناء، أنّه قد ساعد مدير مدرسة في بناء منزله، وهذا الأخير سمح بتسجيل إبنه أمين في السّنة الأولى ابتدائي رغم عدم بلوغه السنّ القانوني(مولود في شهر أوت).

أمّا عن الأسباب التي تدعو بهؤلاء إلى التّبكير في تسجيل أولادهم نذكر:

- السّبب الرئيسي هو محاولة ربح سنة في مشواره الدّراسي، تقول فاطمة الزهراء مثلا: *إنّ الطفل في سنّ مبكّر، قادر على التعلّم مقارنة بغيره، التّبكير يوفّر عليه سنة من عمره، ثم إنّ تأخير الطّفل عن دخول المدرسة، يجعله يشعر بتخلّفه عن من هم من مثل سنّه من أبناء الجيران والأقارب، وهذا التأخير يجعل المدرسة غير مثيرة بالنسبة له، فمن الصّعب تحبيبه في هذا المكان مقارنة بالأصغر سنّا.*
- *في بعض الأحيان يرى الوالدين أنّ طفلهما ذكّي، مما يسمح بالتّبكير في إدخاله إلى المدرسة ولا داعي من تأخير هذه المرحلة، فتقول فتيحة: إبنتي ذكيّه جدًّا شاطرة إنّها تعرف الحروف والأرقام، مربيّتها في الرّوضة أكّدت لي بتفوّقها مقارنة بقريناتها، وأوصتني بإدخالها المدرسة في سنّ مبكّرة.*
- وقد أجرينا مقابلات مع أولياء كانت لهم التّجربة بإدخال أبناءهم في سنّ مبكرّة، اعتبروها تجربة غير موفقة وأكّدوا لنا عدم تكرارها مستقبلا، *كحالة رتيبة الّتي تقول: لقد أدخلت إبني في سنّ مبكّر، أحسّ بأنّني كلّفته أكثر من طاقته، لن أكرّر هذا الخطأ بالنّسبة لأخيه المولود بشهر جانفي.*
- كما أنّ هناك من المبحوثين، من يرى بأنّ التّبكير بإدخال الطّفل المدرسة، هوأيضا أصبح وسيلة للتّميز، التّباهي والتّفاخر، وإظهار إمتلاك السّلطة والنّفوذ، أو كما أسماه بيار

بورديو Pierre Bourdieu **رأس المال الإجتماعيِ Capital social**، أي الكمّ أو الرّصيد الإجتماعي من الصّلات، الرّموز والعلاقات الإجتماعية، فالشّخص حسب بورديو Bourdieu "عندما يكوّن شبكات إجتماعية، فإنّما ينشئ لنفسه رصيدا إجتماعيا وثقافيا، يزيد من مصالحه ومن رصيده من القوّة والهيبة، ومن ثمّ تظهر الإمكانية في تحويل رأس المال الإجتماعي إلى رأس مال مادي، مثلما يتحوّل رأس المال المادي إلى رأس مال اجتماعي، فرأس المال الإجتماعي لا يوجد في الأشخاص ولا في الواقع المادي، وإنمّا يوجد في العلاقات الإجتماعية بين الأفراد، ويتشكّل من الإلتزامات والتّوقعات فيما بين الأفراد وإمكان الحصول على المنافع".[1]

## 8.تسجيل الطفل وإختيار المدرسة خاصّة أو عامّة:

وهنا تأتي مرحلة أخرى من مراحل التّحضير للإلتحاق بالمدرسة، وهي إختيار المدرسة المناسبة للطفل فنجد عدّة معايير تعتمدها الأسر، منها:

إختيار المدرسة التي تحصّلت على أعلى النّتائج، كحالة شهناز التي أصرّت أمّها، على أن تزاول إبنتها الدّراسة بمدرسة عقبة بن نافع بالبليدة، على الرّغم من أنّ هذه الأخيرة بعيدة من مقرّ سكناهم، لمّا سألنا الأمّ وهي طبيبة عن أسباب إختيارها كانت إجابتها كالتّالي:

*إنّ هذه المدرسة تحصّلت على أعلى المراتب في السّنوات الأخيرة، كما أنّ لديها من أفضل المعلّمين...إنّني لا أريد لابنتي أن تزاول دراستها في أيّ مدرسة كانت خاصّة في هذه المرحلة الأولى، حيث ستترسخ فيها الصّورة الايجابية أو السّلبية عن المدرسة، زميلاتي بالعمل، هنّ اللّواتي نصحنني بذلك كماأنّ إخوتها درسوا بهذه المدرسة..... وأنا أعرف الكثير من معلّميها.*

وهناك من يفضل المدارس الخاصّة لأسباب متعدّدة من بينها:

- أكّدت منال قائلة: *أنا لست راضية عن المدرسة العامّة التي تدرس بها ابنتي الكبرى.....معلّمة واحدة ترافقهم مند السّنة الأولى إبتدائي، أرى بأنّ هذا الأمر لا فائدة منه، إنّ*

[1] Bourdieu Pierre, **Le capital social, notes provisoires, actes de la recherche en sciences sociales**, vol 31, 1980, p2.

*العقدة التي تشعر بها المعلّمة أسقطتها على إبنتي، لاحظت بأنّها تغرس فيهم عاداتها وطريقتها في التّفكير، ... قرّرت أن أسجّل ابني الأصغر في مدرسة خاصّة، وتضيف قائلة: أخاف من معلّمات المدارس الإبتدائية..... لا يوجد عطاء، الدّافعية والتّحفيز، فظروف العمل، عدد التّلاميذ في القسم وغيرها من العوامل تؤثّر على نفسية المعلّمين، ويصل بهم الأمر إلى ضرب التّلاميذ والعقاب البدني بكل أشكاله.*

- أمّا رحيم، من البليدة، فقد سجّلته أمّه وهي ماكثة بالبيت، بمدرسة خاصّة وعن أسباب الإختيار، قالت محدّثتنا: *سجّلته في تلك المدرسة بسبب التّنظيم، وأغلبيتهم من أبناء أساتذة في المدارس العمومية، وأساتذة جامعيين وأطبّاء وإطارات."*وأضافت محدّثتنا: *إنّ مستحقاتها ليست في متناول أيّا كان، تتراوح تسعيرة التّسجيل بالطّور الإبتدائي ما بين 14000و18000 دينار في الشّهر، إضافة إلى دفع مبلغ 20000 دج للتّأمين.*
- كما يلجأ بعض الآباء المتعجّلون في إدخال أطفالهم في سن مبكرة إلى المدارس الخاصة، لينا وهي من مواليد شهر مارس سجّلها والدها بمدرسة خاصّة، بعد أن رفضت إحدى المدارس العمومية تسجيل وقبول ابنته بها.
- عمل المرأة في بعض الأحيان، يكون السبب في اللجوء إلى المدارس الخاصّة، كحالة سيرين التي سجّلتها أمّها، وهي إطار في قطاع الصّحة بمدرسة خاصّة، مؤكّدة على أنّ التّوقيت يساعدها، فتتركها بالمدرسة من السّاعة الثّامنة إلى الثّالثة والنّصف مساءا، وذلك يتماشى وطبيعة عملها.
- لكنّ هناك من يرى بأنّ هذه المدارس يلجأ إليها غير النّاجحين، بشرى أرادت أمّها أن تسجّلها بمدرسة خاصّة، لكنها غيّرت رأيها قائلة: *إنّ ابن عمّها كان يدرس بمدرسة خاصّة، وقد كان من الأوائل، لكن عندما اضطّر والده إلى تحويله إلى مدرسة عمومية لأسباب مادّية، تدنّى مستواه، وتضيف إنّ ما يهمّهم في المدارس الخصوصية، هي التحصيل المالي، كما أنّ جارتي نصحوها بأن تسجّل ابنها في مدرسة خاصة، بعد أن رسب في مدرسة عمومية حتّى يضمن الانتقال.* وتضيف محدثّتنا قائلة: *،إن النّتائج المحقّقة من طرف هذه المدارس خلال الامتحانات الرّسمية متدنية، وتضيف قائلة: إنّ الأولياء يرجعون إلى المدارس العمومية بعد ثبوت فشل أبنائهم في المدارس الخاصّة.*

- و هناك من يؤكد على أهمية المدارس الخاصة خاصة في المرحلة الإبتدائية فتقول سليمة في هذا الصدد: *سأسلجه بالمدرسة الخاصة في المرحلة الإبتدائية فقط ثم في المستويات الأخرى سأوجهه نحو القطاع العام.*

على العموم، ومن خلال استجواب الأولياء حول هذا الموضوع، لاحظنا وجود اتّجاهين: اتّجاه يرفض المدارس الخاصّة ويفضل العامّة، واتّجاه آخر، يفضّل المدارس الخاصّة.

- أما عن الاتّجاه الّذي يفضّل المدارس العمومية، تقول إحدى المستجوبات:

*في الحقيقة أنا أرفض المدارس الخاصّة لأنّي على علم بطريقة عملهم، رأيت بنفسي كيف تضغط الإدارة على المعلّمين من أجل تضخيم النّقاط. .إنّ الأولياء الّذين يسجّلون أبناءهم بهذه المؤسّسات، لا علم لهم ببعض التّشويهات، هم تجّار ورجال أعمال وإطارات، يعتقدون بأنّ أطفالهم، سيكون لهم حظ أكبر في النّجاح ولكنّهم مخطئين.*

إنّ هؤلاء الّذين يضعون ثقتهم في المدارس العامّة، ليس لأنّها مجانّية وتابعة للدولة، ولكن على حسبهم تشمل عدّة ثقافات وطبقات من المجتمع، وذلك عكس المدارس الخاصّة الّتي يزاولها أبناء الأغنياء فقط، هكذا كانت إجابة المستجوبين:

*إنّي أثق في المدارس العامّة من أجل بلوغ أهدافنا المستقبلية، لأنّها تضمّ وتمنح لجميع الطّبقات الاجتماعية دون استثناء، فقد بيّنت قدرتها على تكوين أجيال، نحن كلّنا ننحدر من هذه المدرسة.*

إنّ الاستثمار في المدرسة، هوالمدخل الوحيد بالنّسبة لهؤلاء الأولياء، من أجل الحصول على وضعية اجتماعية مرموقة.

انتظارات وآمال الآباء في مجال التّربية تبدو واضحة، فهم يبحثون عن النجّاح *المدرسي لأبنائهم بأيّ ثمن، هذا ما يفسر تعلّقهم بهذه المؤسسة المدرسية العامّة.*

إنّ بعض الأولياء، يرفضون فكرة تسجيل أبناءهم في مدرسة خاصّة، بذريعة أنّها غير متساوية، حيث أنّ الجانب التّجاري يبرز على حساب الجانب البيداغوجي، بالإضافة إلى أنّها حسب رأيّهم مجرد وسيلة

للتّميز الاجتماعي والتّفاخر المطلوب من طرف بعض الطّبقات الاجتماعية. و التّوجه نحو هذا النوع من المدارس، أصبح موضة، فهو ليس في متناول الجميع، وهويمثّل فرصة عند اليعض للدّخول في التّرتيب عن مكانة اجتماعية جديدة.

- ولكن هناك اتّجاه آخر، يفضّل المدارس الخاصّة عن قناعة ووفق نظرتهم تضمن التّكفل البيداغوجي للتّلميذ على أحسن مستوى، ويعتبرونها الوسيلة الوحيدة لبلوغ أهدافهم التّربوية، هذا ما أكّده لنا أحد المستجوبين، وهوطبيب قائلا: *سجّلت ابني بمدرسة خاصّة، لأنّني على يقين أنّه سيتلقّى تعليما ومعارف أحسن، فالتّعليم بها صارم، النظام متوفر و عدد التلاميذ قليل.*

إنّ التّغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري فيما يخص وسائل التّربية والتغير الاجتماعي، جعلت من التّعليم "وسيلة للتّنافس، بين مختلف الطّبقات الاجتماعية من أجل النّجاح والحصول على مكانة اجتماعية مرموقة".

## 9. تمثّلات أولياء التّلاميذ ومواقفهم اتّجاه المدرسة:

كان للمدرسة بعد الاستقلال مكانة جد مهمّة لدى معظم العائلات الجزائرية، "كان ينظر إليها أنّها المؤسّسة التّربوية الوحيدة القادرة على تكوين وإعداد إطارات الدولة، واعتبرت فرصة ثمينة للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع" حسب كامل كاتب.[1]

في العشرين سنة الأخيرة تغيّرت هذه النّظرة، حيث لم تعد تعتبر وسيلة فعّالة للنّجاح بل على العكس من ذلك، أصبحت هناك "نظرة تشاؤمية حول المدرسة من طرف المجتمع، تحت شعار أنّها مؤسّسة لإنتاج البطّالين"[2].

[1] Kateb Kamel, **Ecole population et société en Algérie**, édition l'harmattan, 1996, p288.

[2] Benali Radjia, **Les pratiques éducatives des parents algériens: entre tradition et modernité**, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Paul Durning, université Paris 10, 2004, p 169.

على العموم إنّ هناك العديد من الانتقادات الموجّهة للمدرسة بصفة عامة، فمن المستجوبين من يرى أنّ المدرسة تعيش أزمة، يمكن أن تصنّف ضمن المشاكل الكبرى التي يعاني منها المجتمع الجزائري كالبطالة وأزمة السّكن.

وهناك من يرى أنّ للمدرسة مسؤولية عن ارتفاع مستوى البطالة، وبالتّالي ليس لديها معنى إذا لم تكن قادرة على تكوين الشباب.

أمّا البعض الآخر من أولياء التّلاميذ فعبّروا عن قلقهم العميق اتّجاه المدرسة، هذه المؤسّسة الّتي من المفروض أن تلعب دورها المتمثّل في التّربية والتّعليم وخاصّة نقل التّراث الثّقافي ما بين الأجيال، لم تعد تؤدّي دورها بالطريقة الصحيحة، ممّا أثّر على سيرورة تكوين الهويّة الثّقافية لدى الشّباب الجزائري.

رغم الانتقادات الموجّهة للمدرسة والتّعليم، وأزمة الثّقة في هذه المؤسسة، إلاّ أنّنا لمسنا من خلال هذه الدّراسة أهمّية المدرسة والنّجاح المدرسي بالنّسبة للفاعليين الاجتماعيين، وهذا ما يظهر من خلال مختلف التّحضيرات، التّجهيزات والاهتمام الخاص الّذي يحظى به اليوم الأول بالمدرسة، ومحاولة توفير كلّ الإمكانات لإنجاح هذا الحدث الذي يعتبر محدّدا لمستقبل الطفل.

للمستجوبين عدّة اتّجاهات ومواقف اتجاه المدرسة، يقرّون من خلالها على أهمّيتها وقيمتها، واصفين إيّاها بالخطوة الأساسية في التّربية والتّنشئة الاجتماعية للأطفال، فالمدرسة تمثّل لهم، منبعا لإكتساب المعارف ووسيلة للتّطور الاجتماعي، تمكّن الطّفل من التّعلم، الإندماج في الحياة الاجتماعية، تكوين الشّخصية، وتطوير قدراته العقلية، تقول إحدى المبحوثات:

*المدرسة تمثّل بالنّسبة لنا، أولا وقبل كلّ شيء التّربية، المعرفة والعلم. إنّها جدّ مهمّة في عائلتنا، أأكّد دائما لأولادي على أهمّية المدرسة، والفرق بين المتعلّم وغير المتعلّم.....إنّ المدرسة هي مكان للمعرفة، الثقافة والتّربية، ولانستطيع بأيّ شكل من الأشكال، أن نقلّل من قيمتها.*

*إنّ المدرسة والعلم، التّربية والتّعليم هم أساس تطوّر المجتمع.*

*إنّ المدرسة تمثّل المستقبل لأولادنا والمجتمع بصفة عامّة، المدرسة هي الوسيلة الوحيدة لتحقيق النّجاح.*

هي من بين الجمل المكرّرة من طرف المستجوبين، ممّا يبيّن بأنّ لديهم تعلّق كبير بالمدرسة، حيث يؤكّد أحد المستجوبين قائلا: *لست متعلّما ولكنّي، أرى أنّ المدرسة والتّعليم هما الضّوء الذي يرشدنا في الحياة فهما الطّريق الصّحيح للمستقبل.*

ليست فقط العائلات المتعلّمة هي التي تعطي أهمّية كبرى للمدرسة مقارنة بالعائلات الأخرى، وتستثمر أكثر في المجال المدرسي من خلال ممارساتها اليومية، وتعتبرها وسيلة لبلوغ أعلى الوضعيات الاجتماعية.

لاحظنا بأنّ الأولياء غير المتعلمين يولون للمدرسة أهمّية كبرى، وفي بعض الأحيان المدرسة مقدّسة من طرف بعض الأشخاص غير متعلمين، بالنّسبة لهم هي وسيلة للتّخلص من الظّروف الاجتماعية الصّعبة.

عبّر لنا معظم المستجوبين عن آمالهم الكبرى اتجاه المدرسة، ممّا يدلّ أنّ لهم انتظارات كبيرة اتّجاه مستقبل أولادهم، فمثلا هذه شهادة لامرأة مستجوبة في إطار هذا البحث:

*إنّني أثق بالمدرسة بنسبة مئة في المئة لأنّي أعرف الكثير من الأشخاص اللّذين نجحوا في حياتهم من خلال المدرسة، عندما يكون الشخص متعلّم، لا يجد أيّة صعوبة في الفهم.*

*أنظري إلى الدّول المتقدّمة كيف تطوّروا، أظنّ بأنّ هذا لايكون ممكن إلاّ بفضل العلم، وفي عائلتنا النّجاح لا يتّم إلاّ من خلال العبور بالمدرسة.*

إنّ للمدرسة أهمّية كبرى لدى مختلف الطبقات، حتّى الأغنياء، وعلى الرّغم من توفّر الإمكانيات، وطرق أخرى لنجاح أطفالهم، إلاّ أنّهم، يؤكّدون على أهمّية الدّراسة، والمدرسة، فيقول أحد المستجوبين:

*أولادي لا ينقصهم شيء، كلّ المتطلبات متوّفرة لهم ومستقبلهم مضمون، لكنّني أحرص على دراستهم لأنّها مهمّة في الحياة.*

## ملخص الفصل:

في هذا الفصل تطرقنا إلى أهم التحضيرات الخاصة بحدث إلتحاق الطفل بالمدرسة، من عادات وتقاليد وإعداد للأكلات التقليدية إلى شراء الملابس والأدوات المدرسية وإختيار المدرسة والسن المناسب للتمدرس .

إن كل هذه الممارسات والسلوكات تؤكد على أهمية التعليم والمدرسة والنجاح والتفوق الدراسي الذي أصبح وسيلة للتنافس بين الفاعليين الإجتماعيين فالكل يبحث عن الأفضل للطفل والأفضل هو ضمان مستقبل أحسن له هذا الأخير أصبح مرهونا بمدى نجاحه في المدرسة، فكل هذه الممارسات تؤكد على أهمية هذه الخطوة الأولى من خلال محاولة توفير الجو المناسب للتمدرس.

سنحاول في الفصل الموالي أن نصف و نحلل مرحلة الإلتحاق بالمدرسة و هذه الخطوة الأولى بها. إذ سيتم التركيز على الطفل و كيفية تعامله مع هذا الحدث؟ و الممارسات الأسرية و ما يحدثه هذا الحدث على مستواها؟

# الفصل الثّاني: الالتحاق بالمدرسة

1. الالتحاق بالمدرسة بين الماضي والحاضر.
2. الطّفل والمدرسة .
3. الالتحاق الأول بالمدرسة.
4. الطّفل والمعلّم .
5. إيقاع المدرسة والإيقاعات الفردية والجماعيّة.
6. ظاهرة مرافقة واصطحاب الأولياء لأبنائهم إلى المدرسة.

## 1. الالتحاق بالمدرسة بين الماضي والحاضر:

في القديم وقبل توفّر المدارس بشكلها الحالي في المجتمع الجزائري، كان الفقيه هو الّذي يشرف على العملية التّربوية، هذه الأخيرة التي كانت تتّم في المساجد والكتّاتيب قبيل التّواجد الاستعماري، فلقد كان الكتّاب هوالمكان المخصّص لتعليم الأطفال أي التّعليم الابتدائي، وقد يكون تابعا لمسجد أو لزاوية أو مستقلاّ بنفسه، وهذا ما تطرّقنا إليه في الفصل الأول من الجانب النظري.

"فعندما يصل الطّفل إلى سنّ الخامسة أو السّادسة، كان وليّ أمر الطّفل، يذهب به عند الفقيه، وتهيّء الأسر أبناءها لدّخول المدرسة القرآنية أو المسجد، يقدّم الطّفل إلى الطّالب أو الفقيه، برفقة أبيه وفي بعض الأحيان برفقة أخيه الأكبر، وفي يوم الدّخول يحمل الأهل للطّالب، بعض الحلويات والشّاي وهو ما يسمّى بالفتوح، لتكون فاتحة خير على التّلميذ الجديد من أجل استعداداته الذّكائية ".[1]من هنا كان مصدر تلك العادات والأكلات التي تمارس حاليا كالخفاف والبغرير وغيرها والتي تطرقنا إليها في الفصل السابق.

بعد توفّر المدارس بشكلها الحالي، ارتفع عدد الملتحقين بهذه المؤسّسة، كان الانتقال من فضاء الأسرة إلى فضاء المدرسة يتّم بصورة مفاجئة، لم تكن هناك أيّ تهيّئة ولاتجهيز مسبق للطّفل، أمام عدم توفّر الوسائل، الإمكانيات، الفرص والخيارات مقارنة بالوقت الحاضر، إضافة إلى سوء معاملة الأطفال في حالة رفضهم أو خوفهم من المدرسة.

فتتذكّر حكيمة وهي إطار سامي، أو ل يوم وطأت فيه أقدامها قاعة دراسية، واصفة إيّاه بالمأتم الطّفولي، تقول بأنّه: *يوم يعني الكثير خاصّة لمن أكمل دراسته ووصل إلى مراتب متقدّمة من التّعليم، فذلك اليوم الّذي جلسنا فيه بمقعد، ربّما كان صالحا للجلوس أو ربّما لا، وأمّامك سبورة ربما كانت صالحة للكتابة أو لا، قد يصلح أن يكون عنوان تقرير لاستعاذة لحظة صنعت الكثير من الفارق.*

حكيمة، دخلت المدرسة أول مرة موسم 1973، تتذكر ذلك اليوم: " *بينما كان والدي يصطحبني إلى المدرسة، كان عويل وصراخ الأطفال الخائفين يرتفع ويتعالى، لأشاركهم في ذاك المشهد الحزين الذي يبدو كمأتم طفولي، عندما فارقت يد والدي أحسست أن قسوة المدرسة ستبتلعني إلى الأبد، كأنّ والدي*

[1] Zerdoumi Nefissa, Enfant d'hier, **L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel Algérien**, Paris Ve: François Maspero, 1979, p 159.

*تنازل وتخلّى عنّي، وسأبقى حبيسة هذا المكان المخيف، فالأساتذة كانوا يتعاملون بقسوة مع الآباء والتّلميذات بضرورة إدخالهن للأقسام، المهمّ بالنّسبة لهم، هوإنهاء ذاك الجو البئيس، لم يكن هناك مراعاة لمشاعر وأحاسيس الأطفال ومخاوفهم، ولم يسمح حتّى من تطوّع أو محاولة لشرح الأمر ببساطة وبلطف لنا، متفهّما وضعنا وصِغر عقولنا، وهذا ما زاد من تجذّر الفكرة السوداوية والقاسية عن المدرسة. فمازلت أتذكّر محاولاتي للفرار من داخل القسم، وكيف كانت المعلّمة تواجهني بقسوة جعلتني أتسمّر في مكاني، فالحروف والتلاوة لم تكن تشغلني حينئذ، بقدر ما كنت أود أن أستفيق من ذلك الكابوس الّذي إلتهم طفولتي."*

العربي، يسترجع ذلك اليوم بحزن ومرارة: "*أول شيء رأيته في المدرسة هي عصا غليظة في يد المعلّم، فقد كان يوما مشؤوما من موسم 1980، بكيت بحرقة في القسم، أنا الّذي تربّيت بدلع في بيتي، إذ كنت الطفل البكر لأسرتي، ولما رآني المعلم أبكي، طلبني وسألني عن السّبب، فأجبته بأنّها هي العصا، سألني: لماذا تصلح العصا؟ فأجبته: للضّرب !. أضحكه جوابي، لكن ضحكته لم تلغ خوفي، بل على العكس زادت الأمور سوءا، فصارت المدرسة منذ تلك اللّحظة سجنا، عليّ أن أهرب منه في أسرع فرصة، لقد كان ذلك اليوم الأول مدمرا من الخوف وغيّر كثيرا من طبيعتي، فقد توقّفت حياتي العادية عن النّمو على أسوار المدرسة، وكان السّبب هو: العنف!. غير أنّه وبفضل تشجيع أمّي، تابعت دراستي إلى أن وصلت إلى الجامعة.*"

أمّا مصطفى فيتحدّث عن ذلك اليوم "الاستثنائي" بكثير من الفرح ويقول: "*قبل أسبوع من الدّخول المدرسي، وأنا أنتظر ذلك اليوم بكثير من الشّوق، لم أنم في اللّيلة الّتي تسبقه من شدّة البهجة.... في السّاعة المحدّدة لذلك الصباح، كنت حاضرا بجانب أمّي، الّتي لعبت دورا كبيرا في تحبيب المدرسة إلى قلبي، إنّه إحساس غير معهود، فرح لا يوصف. أبرز ما بقي عالقا بذاكرتي هوما حَدث لصديق لي (يوجد اليوم في منصب هام وكبير) تبوّل بسبب خوفه الشّديد من الأستاذة، التي كانت قاسية في تعاملها مع التّلاميذ، خلال اليوم الأول بحيث لم تراعِ ظروفهم، ومع ذلك والحقّ يقال، فتلك الأستاذة لعبت أدوار تربوية وتعليمية كبيرة ظهرت في ما بعد.*"

أمّا نبيل يحكي كيف كان فرحا وكيف تغيّرت فرحته: "*كان ذلك اليوم في 1985، وبالضّبط في موعد التّسجيل، بعد ولوجي إلى المدرسة بدا لي الفضاء كبيرا، وكانت فرحتي لا توصف، وعند لقاء والدي*

*بالمدير، حاول هذا الأخير استفزازي بسخرية مخاطبا والدي: "واش هذا اللّي راك جايبو للمدرسة مْخُتن ؟. في يوم الدّخول المدرسي، اختلطت المشاعر لديّ. لكن تواجد أقراني من "أولاد الحومة" بذات المدرسة، منحني بعض الدفء. لم أحبّ المعلّم عندما رأيته، ولم أحبّ المدرسة أيضا بعد ذلك، أكثر شيء كنت أكرهه بالمدرسة هو"الحفظ"، ظلّ المعلّم يصرّ علي ّطيلة السّنة لحفظ القرآن، لكنّي لم أكن أبرع سوى في الأشغال اليدوية.*

حمزة وهو من الجزائر العاصمة دخل المدرسة لأول مرّة في موسم الدّراسي 1986وبالضّبط بمدرسة البساتين الخضراء، فيتذكّر ذلك اليوم قائلا: *لقد كنت تائها أو مبّحر، في الصّباح الباكر اقتادني أخي الأكبر إلى مكان فيه الكثير من النّاس، تجمّعنا في فناء المدرسة، نادوني باسمي، كنت نتبّع ولم أكن أعرف أحدا منهم،* ويكرر ويقول: كنت مبّحر *وما كان يطمئنه هو وجود أخيه الأكبر في ذات المدرسة وكان يتوق إلى رؤيته .*

سميرة، مهندسة تتحدّث عن أنّ ذلك اليوم سيبقى محفورا في ذاكرتها للأبد: *" إستيقظت باكرا كما عوّدتني أمّي، ألبستني فستانا قصيرا أبيض وحذاءً أبيض، إتّجهنا أولا إلى بقّال حيّنا، واشترت لي دفترا وقلما أزرق. وصلنا المدرسة التي كانت أيضا تَفتح أبوابها للعام الأول، في السّاحة وقف المدير، وبجانبه سيّدة أنيقة ورجل طويل عرفنا أنّه الحارس، طلب منّا أن نتفرّق في صفوف حسب المستوى الدراسي، وبعد ذلك توجّهنا نحو القسم المخصّص لنا وكُنا كثر، تخيّلت للحظة أنّنا سندرس جميعا، لكنّ كل ّتخيالاتي تبدّدت حين دخلت ثلاث سيّدات أذكرهن بالإسم، بدأن بمناداة أسماء التّلاميذ، وكنت في اللاّئحة الثالثة من نصيب الأستاذة فوزية، كان شكلها شبيها بقريباتي تقدّمت منّي، وسلّمت على أمّي فهي تعرفها، ربتت على كتفي لتطمئنني ثم تسلّمتني وأخذتني معها إلى القسم بعد أن أخبرتني والدتي، أنّها ستنتظرني في السّاعة العاشرة.*

## 2.الطّفل والمدرسة:

ترسم لدى الطفل صورة سلبية أو ايجابية عن المدرسة، وفق التّهيؤ الّذي تمارسه البيئة والوسط الإجتماعي على الطفل من جهة، ومن خلال التّهيؤ الذي يقوم به الطفل في حدّ ذاته من جهة أخرى، تختلف شخصيات الأطفال عند إلتحاقهم بالمدرسة الابتدائية تبعاً للخبرات الّتي مروا بها، المهارات الّتي اكتسبوهاأو طبقاً لاتّجاهات عدّة أخرى لدى الطفل.

- فالوسط الاجتماعي عامّة والأسري خاصة، يترك تأثيرات على الطفل، فمواقفه ومعاملته له طوال عمره قبل هذه المرحلة وخلالها، له تأثير على تكوين هذه الصّورة الايجابية أو السّلبية وعلى مدى تقبل هذا الفضاء أو رفضه، فالطفل لا يدخل إلى المدرسة دون تجربة سابقة. هذه التجربة هي مرحلة الانتظار التي يغذيها الأهل والمحيط عامّة. إنّ كلّ الأحاديث الّتي مرّت على مسامعه حول المدرسة تضّج برأسه كوعد اقتران رائع أو مخيف، على سبيل المثال (عندما تصبح كبيرا ستعرف) والتي تتبعها تهديدات من نوع (*سوف ترى عندما تذهب إلى المدرسة*)، (*لن تستطيع فعل هذا وهذا، يجب أن تصبح عاقلا وأن تنهض باكرا*).
- كما عايش قبل إلتحاقه بالمدرسة تجارب الآخرين من أفراد المجتمع المقربين منه، كأخيه الأكبر أو غيره من أبناء الجيران والأقارب المنخرطين في حياة المدرسة، "*حيث أنّ لعلاقة الطّفل بأفراد أسرته تأثير عميق على نمّو شخصيّته، وعلى تفاعله مع أفراد المجتمع، خارج نطاق الأسرة. وفي الأسرة يقوم كل طفل بتطوير إطاره المرجعي، الّذي من خلاله، يقيّم ويتقبّل العالم الخارجي، كما أنّ العادات والمهارات التي يتعلّمها في البيت تقرّر قدرته على التّعامل بنجاح في مواقف الحياة المختلفة*".[1]
- ولعلّ أهمّ خبرة سابقة يمكن أن تؤثّر في خبرات الطّفل بهذه المرحلة، كما رأينا سالفا، هي إلتحاقه بدار الحضانة ورياض الأطفال، الّتي جعلته يحمل تصوّرات خاصّة عن جو المدرسة، عن شخصية المعلّم وطبيعة العمل المدرسي، وبالتّالي بعض الصّور الايجابية، أو السّلبية اتّجاهها، وفي كلّ الأحوال، تعتبر فترة الالتحاق برياض الأطفال، تمهيداً للالتحاق بالمدرسة، لما تمثّله من تخفيف لصدمة الإنقطاع عن الأسرة.
- ولا ننسى دور وسائل الإعلام وخاصّة التلفزيون والأنترنت من خلال الرسوم المتحرّكة أو البرامج المخصصة للأطفال، الّتي ساهمت هي الأخرى في تكوين صورة عن المدرسة خاصّة في العصر الحالي، حيث أصبح لها تأثير أكبر مقارنة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى.

وهنا نعرض بعض أراء الأطفال، الّتي تكررت كثيرا، عند استجوابهم حول هذا الحدث أي التحاقهم بالمدرسة:

[1] معتصم-ميموني بدرة وميموني مصطفى، **سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص62-63.

فهناك من يرى أنّ المدرسة هي مكان كبير للّعب، فيقول ياسين من الجزائر العاصمة: *أنا أبلغ من العمر ستّة سنوات، وحان وقت ذهابي إلى المدرسة، لقد اشترت لي أمّي الملابس والأدوات المدرسية، شاهدت شكل المدرسة في التّلفاز في الرّسوم المتحرّكة وفي البرامج المخصّصة للأطفال، هي تحتوي على ملعب كبير وأماكن للّعب وممارسة الرياضة.*

*ويضيف معتز من البليدة: لقد كبرت سأذهب إلى المدرسة مع أختي الكبرى*، لقد رأيت المدرسة عندما كنا نصطحب أختي إليها..... فيها العديد من الأطفال يلعبون ويمرحون.

أمّا إسلام فيقول: أنا *لا أريد أن أذهب إلى الرّوضة، بل إلى المدرسة، فهي أحسن وأفضل، لا أحبّ الرّوضة، فالأطفال يضربون ويعتدون عليّ، كما إنّني لا أحبّ مربيّتي.*

أمّا ملاك فعندما سألناها عن المدرسة، بدأت بطرح الأسئلة عن هذا المكان الجديد وعن الإختلاف والتشابه بينه وبين الرّوضة.

وأنيس قال: *أنا خائف من المدرسة، قالت لي أمي سيعاقبونني في المدرسة إن قمت بمثل هذه السّلوكات، فالمعلّمة لن ترضى بهذا .*

إنّ الطّفل من خلال ما سمعه وما يسمعه عن المدرسة والدّراسة، تكوّنت لديه صورة عنها، فقد تكون الحياة المدرسية فرصة وعيدا لانطلاق الطّفل وحيويّته، فيرى فيها وسيلة لإحراز قيمة إضافية لذاته وتوسيع دائرة ممتلكاته وعلاقاته، دخوله إلى المدرسة يعني كبره ونموّه، امتلاكه لأدوات مدرسية وعناية خاصّة عند الذهاب إليها.

ومن زاوية أخرى، قد تكون المدرسة بالنّسبة للطّفل عامل قمع، أين تمثّل الحياة المدرسية بالنّسبة له تهديدا للحد من رغباته وقمع حريته، وأنّ والديه قد تخلّيا عنه بإدخاله إلى المدرسة.

على الرّغم من الموقف الّذي اتّخذه من هذه المؤسّسة، فقد تكوّن في أعماقه ما يشير إلى إمكانية تقبّله أو نفوره منها، إلاّ أنّه يقبل عليها فهي تمثّل مرحلة ضرورية لابدّ منها.

كما أنّ للمدرسة دور كبير في تغيير هذا الموقف الّذي ترسخ في ذهن الطّفل سالبا كان أو ايجابيا، لكنّه يبقى دائما موقفا مبدئيا له دوره وتأثيره.

## 3. الالتحاق الأول بالمدرسة:

لاحظنا من خلال هذه الدراسة الميدانية ووفقا للحالات المدروسة فروقا في السّلوكات الّتي صدرت من الأطفال في يومهم الأول بالمدرسة، يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- انعزال وخوف، قلق، حيرة وتساؤلات، قد تصل إلى درجة رفض المدرسة، وهو سلوك عادي يرجع إلى طبيعة الحدث في حدّ ذاته ولتجربة اليوم الأول ولعدة عوامل أخرى نذكر منها مايلي:

✓ الشّعور بالغربة والانعزال من المكان، ففضاء المدرسة هو فضاء جديد على الطفل، يختلف عن المنزل وعن الرّوضة من حيث الشّكل والتّنظيم. إنّ هذه المشاعر تظهر كثيرا عند الأطفال الّذين تلقوا التّعليم التحّضيري بمؤسّسات غير تلك التي زاولوا فيها التّعليم الابتدائي، لاحظنا في دراستنا هذه أنّ الأطفال الّذين تلقوا تعليمهم التّحضيري بنفس المدارس الإبتدائية الّتي زاولوا بها دراستهم، كانوا مرتاحين مقارنة بأولئك الّذين أتوا من المؤسّسات الأخرى.

✓ الخوف من الأوجه الجديدة، المعلّمة والعدد الكبير من التّلاميذ، فوجدنا الأطفال يتساءلون عن ماهية هذا الفضاء الجديد وعن هذه الوجوه الجديدة .... يبحثون عن أصدقائهم وعن مربّيتهم هذا من جهة أي أنّ هناك من الأطفال من يبحث عن المقارنة بين فضاء المدرسة وفضاء الرّوضة.

هناك ظروف خاصّة أخرى قد تجعل الطفل يشعر بهذا القلق والحزن في يومه الأول بالمدرسة فقد:

✓ يصادف التحاق الطّفل بالمدرسة ولادة مولود جديد في الأسرة، ممّا يولّد الغيرة عنده، والّتي تجعله يفضّل البقاء بالبيت، ويكره الذّهاب للمدرسة، الّتي يرى أنّها ستحرمه من منافسة أخيه في الوالدين ورعايتهما وحنانهما. فيعتقد أنّهما يريدان التّخلّص منه، وأنهّما لم يعدا يحبّانه وهذا ما أكّده لنا الطفل محمد الّذي تزامن دخوله المدرسي، مع ولادة أخيه فلاحظنا عليه علامات الحزن، الانعزال والبكاء.

✓ من جهة أخرى، فإنّ نوعية الحديث حول المدرسة الّذي يقال أمام الطّفل من طرف الأسرة، يلعب دورا هاما في فكره وذهنه، عن طبيعة هذا المكان الجديد، فالبعض كما رأينا سابقا يلجأ إلى استخدام المدرسة كمصدر تهديد في حالة قيام الطفل بسلوكات غير مرضية، وأن

الأمّ ستكون جد سعيدة وستتخلّص منه ومن سلوكاته لساعات عندما يذهب إلى المدرسة، وأنّه لن يستطيع أن يتحرّك في المدرسة كما يتحرّك بالبيت، وغيرها من الأوصاف الّتي تجعل من المدرسة مكانا، لا يرغب الطفل بالذّهاب إليه منذ اليوم الأول، بل يعتبره مكانا للعقاب ولطمس معالم شخصّيته.

✓ إنّ ترتيب الطفل في الأسرة يؤثّر، وهنا تطرح مسألة الأطفال الّذين تربوّا تربية خاصّة: تربية تقوم على الحماية والرعاية البالغة. كحالة الطّفل عبد الإله الّذي كنّا قد تابعنا ولادته، وكيف كان حدثا بهيجا وهاهو الآن يدخل إلى المدرسة لأول مرة. هذا الطّفل الّذي ولد بعد سبع سنوات من الانتظار، هو الحفيد الأول لكلتا العائلتين أي عائلة الأم وعائلة الأب، إن شدة تعلقه بجدته جعل لحظة دخوله المدرسة تتميز بالبكاء والصراخ، ورفضه لهذا المكان. حيث أنّ لأسلوب تعامل الأهل مع الطّفل دور كبير، مما يجعل انفصاله عن والديه صعبا، وفي هذه الحالة عن جدّته.

✓ وتلعب المواقف الطّارئة داخل المدرسة سببا مهمّا، في هذا الاضطراب كملاحظة المعاملة القاسية من قبل المدرّسين كالضّرب والصّراخ والتّعنيف. ومشاهدتهم لهذا العنف عبر وسائل الإعلام

- هذه السلوكات وهذه التساؤلات، قد تصل إلى درجة رفض المدرسة، ولكنّها في الغالب مشاعر عادية ومؤقّتة، قد تكون مرفوقة بأعراض قلق وتكون عابرة تزول بسرعة.
- لكن هناك من يصل بهم الأمر إلى درجة ما يسمى بالفوبيا من المدرسة، وهي اضطراب نفسي مرتبط بالخوف من الذّهاب إلى المدرسة، ما يجعل الطّفل يمرّ بحالة نفسية مزرية، قد تدوم لعدّة أيّام وأحيانا لعدّة أشهر. وهنا تروي حليمة حالة ابنتها *الّتي كانت ترفض المدرسة، وكانت تظهر عليها أعراض حقيقية، تبدأ بآلام تظهر ليلة أو في صباح يوم الذّهاب إلى المدرسة، وقد تصل إلى درجة التّقيؤ والألم واضطرابات في النّوم أو حتّى نوبات قلق. وهي تقول بأنّ هذه الأعراض دامت مع ابنتها لمدة تفوق ثلاثة أشهر، إلى أن عرضتها على أخصّائي.*
- ولدى فئة أخرى من الأطفال، يكون الدّخول المدرسي يوم تسوده الفرحة والسّرور، فرحة بالثياب بالمكان، بالالتقاء مع الأصدقاء الجدد وبالاهتمام الّذي يلقاه الطفل من طرف الأسرة، لاحظنا بأنّ هذه الفرحة قد تدوم أو قد تتحوّل إلى حالة حزن.
- وهناك فئة من الأطفال تعيش هذه اللّحظة، بأنهّا لا حدث فلا تظهر عليهم، لا ملامح الحزن ولا الفرح والسرور بهذا اليوم.

إنّ خصوصيات التكّيف المدرسي أو عدمه، يكون وفقا لمحورين أساسين حسب روزين دوبري وهما:

- ✓ إعداد العلاقة مع الموضوع .
- ✓ الإعدادات الدّفاعية للتّصدي للقلق.

"فعملية استثمار المعرفة ليست عملية بسيطة، تبدأ فجأة بالدّخول إلى المدرسة، بل هي سياق تطوّري تبدأ مع ولادة الطفل وتتطوّر مع تطورّه، انطلاقا من تكوين العلاقة مع الموضوع إلى التّمييز بين المواضيع إلى الصّراع الأو ديبي، وكيفية التّصدي لهذا الأخير.

إنّ تحديد إمكانية التكيف أو عدم التكيف المدرسي يرتبط بنوعية "الإمكانيات الدّفاعية المكوّنة من خلال مراحل النمّو، والّتي في الأصل ترتبط بنوعية الرعاية الأمومية، من خلال طريقتها في تقديم الأشياء لطفلها باعتبار أن المواد الدراسية تتطلب استثمارا من نوع خاص".[1]

إن التكيّف أو عدم التكيّف المدرسي عند الطّفل، يرجع حسب الباحثة روزين دوبري، إلى محورين أساسين: هما "الإمكانيات الدّفاعية للطفل، التي تلعب دورا هاما في عملية التكيّف مع المحيط الجديد، وذلك في تعامل هذه الإمكانيات الدّفاعية مع قلق الانفصال، أي الانفصال عن الأمّ والابتعاد عنها لأول مرّة بالدّخول إلى المدرسة، وكذلك نوعية العلاقة مع الموضوع التي يكون الطّفل باستطاعته تكوينها مع المعلمّ." [2]

فالدّخول المدرسي يعدّ مرحلة تحوّل عميق وهامّ في حياة الطفل، "إذ يغادر المحيط العائلي الضيّق ويدخل في المحيط المدرسي الواسع، ويجد التّلميذ نفسه أمام حالة حرجة وحالة صراع "إمّا العبور إلى عالم الراشدين أو يبقى طفلا"[3].

---

[1] شرادي نادية، **التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر، 2011، ص225.

[2] شرادي نادية، **التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي**، مرجع سابق، ص227.

[3] رياض نايل العاسمي، **سيكولوجية الطفل الرافض للمدرسة**، 2015، مرجع سابق، ص199.

إنّ مدى تكيّف التّلاميذ، في المجتمع المدرسي، "يتوقّف على إمكانية وقدرة تنظيمهم العقلي على التّفاوض مع القلق الدّاخلي ومقاومته، ونوعية العمل النفسي تستطيع أن تختلف أولّا" حسب خصوصيات التّنظيم العقلي، وتختلف أيضا حسب أوقات مرور الحياة"[1].

إنّ روزين دوبري أعطت أهمية كبيرة لانتقال الطّفل من المحيط العائلي إلى المجتمع المدرسي، إذ أن هذا الانتقال يؤدي "بالشعور بالقلق إزاء العالم الخارجي، الذي لم يألفه الطفل من قبل، لكن كل طفل يستجيب لهذا الانفصال والانتقال، وما ينّجر عنه من قلق حسب قدراته العقلية والنفسية، فهناك أطفال يتقبّلون هذا الانفصال، ويهذا يدمجون بسهولة في المجتمع المدرسي، الّذي يعتبر جديدا بالنّسبة إليهم، وهناك من يصعب عليه تقبّل الوضعية الجديدة، على المستوى العقلي، لذلك يستجيب بأعراض مختلفة".[2]

هذا ويختلف مفهوم الفوبيا عن قلق الإنفصال حسب ذات الباحثة، بل إنّ الفوبيا المدرسية يمكن أن تكون سببها هو قلق الانفصال، هذا الأخير الذي ينتج عن اختلاف نوعيّة العلاقات أو ما يسميه علماء النفس différence de température "بين الفضاء أو بيئة الأسرة والمنزل، والفضاء أو بيئة المدرسة، الذي يترجم بعدم الشّعور، بالأمان والخوف من المجهول، فإذا كان الطّفل يشعر بالأمان مع والديه وفي محيطه الأسري، فإنّه وبدخوله إلى فضاء جديد، والّذي لا تتوّفر فيه الحماية لأنّه فضاء مجهول، غير مألوف كالمدرسة، ما يؤدّي إلى ظهور ما يسمّى بقلق الانفصال".[3]

إنّ الأطفال الّذين يعيشون هذا النوع من القلق، حسب ذات الباحثة تكون لديهم ردود فعل حريصة، بمجرد ابتعادهم عن الوالدين اللّذان يمثّلان الأمان والطمأنينة، "فقد يشعرون مثلا من أنّ شيئا ما يحدث للوالدين، أو قد يشعرون بأنّهم في خطر لأنّهم يجدون أنفسهم في بيئة خارجية، غير آمنة بالنّسبة لهم. هذا يمكن أن تتّخذ أشكالا مختلفة مثل عدم الراحة الجسدية (الصداع وآلام في المعدة) على سبيل المثال"[4].

---

[1] رياض نايل العاسمي، **سيكولوجية الطفل الرافض للمدرسة**، المرجع السابق، ص 220.

[2] شرادي نادية، **التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي**، مرجع سابق، ص 225,

[3] Debray Rozine, **Equilibre psychosomatique de l'âge scolaire**, EMC, psychiatrie, 1986, p4.

[4] Debray Rozine, **Equilibre psychosomatique de l'âge scolaire**, op cité, p5.

وترى روزين أنّه "في بعض الأحيان، قد يكون الأبوين هما الّذين ينقلون هذا القلق، أي قلق الانفصال إلى الطفل فيشعرون بأنّهم هم العنصر الوحيد الحامي للطفل وبتواجده لوحده في المدرسة، يشعرهما بعدم الأمان، من هنا نجد عدة سلوكيات تؤثّر على الطفل".[1]

وترى أيضا أنّه في بعض الأحيان، "أنّ المكان أي فضاء المدرسة، يكون هو السّبب في ظهور هذا الرّفض".[2]

## 4. الطّفل والمعلّم:

المعلّم هو شخص جدّ مهمّ، هومن يتولّى الطّفل، يستقبله، ويمهّد له الجو لقبول أو عدم قبول مجتمع جديد عليه، وهوفي المدرسة، من يتولّى ليس فقط العملية التّعليمية المتمثّلة في القراءة والكتابة بل له تأثير كبير على نفسيّة الطفل، ولشخصيّة المعلّم دور كبير في تكيّف الطّفل أو عدم تكيّفه في المدرسة، كمّا أنّ هذه العلاقة الأولى الّتي تبنى بين الطّفل والمدرسة تلقي بظلالها على شخصيّته.

إنّ التّأثير الايجابي للمعلّم على الطفل، يجعل الأولياء يشعرون بالارتياح، في أولى خطوات الطفل خارج البيت منفصلا عنهم، لذلك تجدهم يحرصون على اختيار المعلّم أو المعلّمة المناسبة، وهنا يشير فريد إلى أنّ الدخول المدرسي يفتح عليهم نوافذ كثيرة، فمن جهة، يتمّ التّفكير في المدرسة إذا كانت بعيدة أو قريبة، وهذا يعني أنّه ينبغي أنيكون للأطفال مرافقين، ومن جهة أخرى، يتمّ التّفكير في نوعية المعلّم، فبعض أطفالنا، يقول *المتحدّث 'يرفضون الدّراسة خوفا من معلّميهم، لذا نبحث عن أحسن المعلّمين، فمثلا واجهت ابنتي الكبرى الكثير من المشاكل مع معلّمتها، إلى درجة أنّها أصبحت تكره الذّهاب إلى المدرسة.*

ويرى أو لياء الأمور، أنّ تصرّفات المعلّمين، كالعنف والتّمييز وغيرهم قد تكون سببا في تعقيد الطفل، ممّا يترك بعض الآثار السّلبية عليه ما يجعله، على حسبهم يصحوغاضبا، ومعلنا رفضه الذّهاب إلى المدرسة، قد تمتّد هذه الآثار على المدى البعيد. وكثيرا ما تتردّد شكاواهم من المعلّمين.

---

[1] Debray Rozine, **Equilibre psychosomatique de l'âge scolaire**, Ibid, p5.

[2] Debray Rozine, **Equilibre psychosomatique de l'âge scolaire**, Ibid, p5.

نعيمة من العاصمة وهي ربّة منزل، تروي لنا تجربتها السّيئة عند التحاق طفلها عبد الرحمن بالمدرسة، فكانت المعلّمة على حسب قولها ومند اليوم الأول من دخولها إلى الصّف لا تتوقف عن الصراخ. وهي تؤكّد قائلة: *لم يعتد ابني على المدرسة إلاّ بعد مرور حوالي ثلاثة أشهر، كان في بداية التحاقه بها دائما يرفض ولا يتقبّل فكرة ذهابه إليها، على الرّغم من أنّ أخته كانت معه في نفس المدرسة، وكان يبكي ويصيح بصفة مستمرة، خلال وجوده في المدرسة، والمعلّمة تطلب مني أن اصطحبه وكنت أتعجّب من أنّها، لا تستطيع جدبه لمجتمع المدرسة، ولا تريد أن تبدل أي مجهود معه.*

وتضيف قائلة: *إنّ المعلّم هو الأساس، لأنّه يتعامل مباشرة مع التّلميذ..... إنّ تواجد الطفل بالمدرسة هوليس فقط للدّراسة ولتعليم الحروف، وهو الحال الّذي ألت إليه المدرسة في الوقت الحالي. إنّها مكان يتعلّم فيه الطفل أسس وقيم تعامل ايجابية، بعيدة عن العنف بكلّ أشكاله لفظا وسلوكا .*

وتحكي مريم ما حدث لإبنها عصام، وهو طفل عادي، أدخلته إلى المدرسة في سنّ مبكّرة، وكانت لديه مشكلة في نطق بعض الحروف، ولكن مستوى ذكائه طبيعي، المعلّمة رأت بأنّه طفل غير طبيعي، يجب إبعاده من المدرسة، أعلمت إدارة المدرسة ووالديه بذلك، مما أدّى إلى انهيار الأسرة، توجّهت به الأم إلى المختصين، فأكّدوا لها أنّ ابنها سليم، وإلتحق بعد ذلك بمدرسة أخرى.

إنّ الدّخول المدرسي وما يطرحه من تحضيرات وترتيبات، لا يقتصر على الطفل وأسرته، إنّما يشمل المدرّسين والمدرّسات أيضا، الّذين يحاولون جدب الطفل، وكسب ودّه، والتّغلب على الخوف الّذي يميّز أول يوم دراسة، ولكلّ في ذلك رأيه وطريقته الخاصّة.

يقول إبراهيم، معلّم في مدرسة رابح بيطاط في الجزائر العاصمة: *نحن نعلم، أنّ دخول الطّفل للمدرسة هوبمثابة صدمة من بين الصّدمات العديدة التي يعيشها ويتلقّاها الطفل في حياته، كصدمة الولادة مثلا، وبعدها تأتي هذه الصّدمة الثانية، وهي صدمة المدرسة، حيث يتعامل مع أشخاص آخرين والعالم الخارجي، وهذا يحتاج إلى تمهيد من المنزل أولا، وصبر من المدرسة والمعلّمين، لذلك لابد من وجود تعاون بين المدرسة والمنزل، كي يستوعب الطفل هذه الصّدمة.*

وتضيف سامية، معلّمة في مدرسة محمد بن يمينة من البليدة: *في بعض الأحيان قد تكون المدرسة في حدّ ذاتها هي السبب في كره المدرسة من قبل الطفل، من خلال عنف بعض المعلّمين، بل ومن*

*الرّفقاء أيضا، فالمناخ المدرسي مليء بالعنف، ولا ننسى كذلك أنّ هذا الطفل الّذي يأتي إلى المدرسة للمرّة الأولى، سيختلط مع أطفال من مثل سنّه، و منهم من هم أكبر منه سنّا، فيتعلّم منهم ويتأثر بهم.*

أمّا سامية من وهران، ترى بأنّ لأولياء *التّلاميذ دور مهم في هذه المرحلة، ففي بعض الأحيان يسود عدم الاهتمام، وفي الحين الأخر هناك نوع من المبالغة في محاولة ترغيب الطفل في المدرسة، وجعل كل وقت الطفل حديث عن المدرسة، وهوما يجعل الطفل يحسّ بالضّغط حتّى قبل دخوله إلى المدرسة وهذا أيضا يأتي بنتيجة عكسية.*

أمّا ربيحة معلّمة، فترى أنّ جيل اليوم لا تنفع معه السّلاسة في التّعامل، وإنّما العقاب والشّدة والصّرامة مند اللّحظات الأولى، وهي تقول في هذا الصّدد: *لقد ولّى زمن إعطاء الحلويات للأطفال، ولننظر إلى الأجيال السابقة، الّتي تتلمذت وتأسّست على الضّرب في المدارس، تخرّج الكثير منهم وأصبحوا في مناصب رفيعة بالدولة، فهل الضّرب أرجعهم إلى الخلف؟.*

صالح موظّف، يرى أنّ من أهم أسباب كراهية التّلميذ للمدرسة، في مرحلته الأولى هو الضّرب والعنف بكلّ أشكاله، الّذي يعتبر تدميرا للشّخصية.

وعلى أيّة حال تنبغي الإشارة هنا إلى أنّ دور المدرّس يتميّز ويختلف عن دور الأهل، ذلك أنّ هؤلاء يعيشون على "شكل جماعة شخصية كاملة، مع عدد صغير من الأطفال، أطفالهم بالذّات ويتصرّفون معهم على أساس هذه الوضعية بالذّات"[1].

أمّا المعلّم فهو موجود في وضعية، وبحكم مهمّته فهو على علاقة مع عدد كبير من الأطفال، وهي "علاقة ضيّقة ومحدّدة مكانيا وزمانيا، مطبوعة بشكل محدد في محتواها، ومن جرّاء كل هذه الاختلافات تنتج الوظيفة، الّتي تشكّل محتوى علاقة المعلّم بالتّلميذ، وهي القيام بتعليم وتربية مجموعة مهمّة من الأطفال في المدرسة"[2].

[1] بولبي، **رعاية الطفل و نمو المحبة**، ترجمة أبو النور وعمار، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، 1965، ص 88.

[2] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، 2004، مرجع سابق، ص175.

وعلاقة المعلّم بالتّلميذ هي "علاقة غير شخصية، مقابل العلاقة الفردانية والشّخصية للأهل بطفلهم". فالمدرسة تفرض على الأفراد، المعلّم والتّلاميذ، المنفّذين لأدوارهم، بأن تجعلهم يحترمون أسلوبا من العلاقات المحدّدة، من خلال المدرسة، هذا يعني أنّ "الوضعية المدرسية تسبّب عدوانا، ضدّ كلّ ألفة عند التّلاميذ والمعلّمين، وبينما تتأسّس وظائف الأهل التّربوية في جو أسري، فإنّ وظائف المعلّم التّربوية، تظهر عارية وفي حالتها الفظّة"[1].

فالمعلّم يتطلّب الطّاعة، حكما وبشكل أكثر تشدّدا، وأقلّ حبّا مقارنة بالأهل، يتبيّن بشكل واضح بأنّ المدرسة، تستبعد أنماط العلاقات الأليفة "لتتحوّل إلى تنظيم تتحدّد عقلانيّته، بالنّسبة إلى الهدف الموضوع، باعتبارها مؤسّسة عقلانية، ذات هدف محدّد".[2]

## 5. إيقاع المدرسة والإيقاعات الفردية والجماعية:

إنّ الحديث عن الدّخول المدرسي، هوحديث عن دخول ثقافي، اجتماعي، اقتصادي ودخول سياسي. فالدّخول المدرسي هو ليس حدثا اعتباطيا، وإنّما هي ظاهرة تهمّ شرائح وفئات كبيرة من المجتمع، منها الأسرة، التي تعتبر نواته الأساسية، فتعيش هذا الوضع كتغيّر، تقلّب، وتحوّل في الإيقاعات الفردية والجماعية، ويعاد إنشاء، تأسيس، وبناء شبكة زمنية خاصّة بأيّام المدرسة، يمتد هذا التّأثير إلى خارج الأسرة.

نجد الأولياء يعيدون تنظيم أوقاتهم، خاصّة لمّا يكون الطّفل الأكبر، وتكون أول تجربة بالنّسبة لهم، فتعاش هذه المرحلة كتغيّر عبور وانتقال، إذ أنّ حدث التحاق الطّفل بالمدرسة، يحدث تغيّرات، فلا شيء يبقى على ما كان عليه في السّابق.

وهنا تقول فايزة ماكثة بالبيت، وهي أمّ لطفلين، ابنها الأكبر عبد الوهّاب، دخل المدرسة لأول مرّة في الموسم الدّراسي لسنة 2016_2017 تقول: إنّ *دخول ابني إلى المدرسة، أحدث عدّة تغيّرات على مستوى الأسرة، أشعر بأنّني أصبحت مقيّدة، لا أستطيع الخروج كما في السّابق، أصبحنا ننتظر العطل المدرسية، أو نهاية الأسبوع، من أجل الخروج، السّفر والتّنزه.... لم أعد أحضر الحفلات والمناسبات الّتي تتزامن مع*

[1] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، مرجع سابق، ص225.

[2] فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المرجع السابق، ص 205.

*أيام الدراسة.....في الرّوضة لم أكن أكترث، أمّا في المدرسة، فإنّ غياب الطّفل، قد يؤثّر على تحصيله الدراسي.*

وتقول كريمة: *الدّخول المدرسي يفرض علينا إعادة ترتيب أمورنا، أوقاتنا وحساباتنا، فهو يقيّد الحرية في الدّخول والخروج من المنزل، لتصبح مرتبطة بتوقيت المدرسة..... إجبارية النّهوض باكرا .....تجهيز المنزل والفطور قبل خروج الأطفال من المدرسة، وضرورة التّواجد بالمنزل في المساء أيضا من أجل استقبال الطّفل..... عندما نخطّط لأيّ أمر علينا أن نأخذ بعين الاعتبار هذه النقطة..... كل شيء مرتبط بتوقيت المدرسة.*

أمّا بالنّسبة للنّساء العاملات، فهنّ يستخدمن عدّة طرق، فمنهن من تضطرّ إلى وضع أبناءها عند الجيران، وهناك من العائلات من يلجأ إلى أفراد الأسرة الآخرين، وخاصّة الجدّة التي تلجأ إليها الأسر، سواء من أجل البقاء في المنزل لاستقبال الطفل، بسبب عمل الأم وغيابها عن المنزل في وقت الفطور، أو لمرافقة الطّفل واصطحابه إلى المدرسة .

وفي حالات أخرى يتمّ اللّجوء إلى المدارس الخاصّة التي تعمل بالنّظام الواحد، كمّا أنّ هناك من الأسر من يبحث عن تسجيل الطفل في مدرسة قريبة من مقرّ عمل الوالدين وخاصة عمل الأم.

كما لاحظنا وجود نسوة يقمن باصطحاب الأطفال إلى المدرسة ويتقاضين مبلغ شهري حوالي 2000 دينار للطفل وقد تتولين افطار الطفل في حالة ما إذا كانت المرأة عاملة كحالة سعاد وهبة من البليدة .

أما حسينة فقد خصصت سيارة الأجرة التي تمتلكها لاصطحاب الأطفال وتتقاضى مبلغ 7000دينار للطفل وهي تقول *"أصطحب معي 5 إلى 6أطفال في مدارس خاصة وعامة. أريد شراء سيارة أكبر من هده كي أتمكن من العمل مع عدد أكبر من الأطفال كلهم من أبناء الاطارات وأصحاب النفود التجارة اليوم أصبحت مع الأطفال".*

## 6. ظاهرة مرافقة واصطحاب الأولياء لأبنائهم إلى المدرسة:

إنّ التحاق الطّفل بالمدرسة لأول مرّة يخلق لدى الأولياء، إنشغال آخر مرتبط بهذا الحدث خصّيصا، وضرورّي بالنسبة لهم (خاصّة في الوقت الحالي لعدّة أسباب سنتطرق إليها فيما بعد)، نتحدث هنا عن ظاهرة أو ما يمكن أن نسميه بعادة اصطحاب الوالدين، لأبنائهم من وإلى المدرسة يوميا، صباحا ومساءا.

وجدنا الأولياء يشرعون في طرح الكثير من الأسئلة حول، كيف ومن يتولّى؟ مرافقة أبنائهم أثناء الذّهاب إلى المدرسة والعودة منها صباحا ومساءا.

ويقرّ معظم المستجوبين، في إطار هذه الدّراسة، على أنّ هذه العادة هي جديدة عليهم، يعترفون بأنّهم في السّابق، لم يصطحبهم أهاليهم يوما إلى الدّراسة، ولم يرافقهم أحد إلى المدرسة، كانوا يقطعون طرقا صعبة، يركبون شاحنات وجرّارات، وفي أقصى الظّروف الطّبيعية، ويتوجّهون لوحدهم إلى المدرسة.

ويؤكّد معظم المبحوثين، على أنّ ظاهرة مرافقة الأطفال واصطحابهم، كانت تقتصر فقط، على فئات معيّنة من الأطفال، وعلى المتمدرسين في المدارس الخاصّة، وفي حالة وجود المدارس على بعد مسافات بعيدة من مقرّ السكن، ممّا يضطّر الأولياء إلى نقل أبنائهم ليس لغرض سوى بعد المسافة، لكن مؤخّرا وقبل عشر سنوات تقريبا، انتشرت وطغت ظاهرة مرافقة الأطفال من قبل ذويهم إلى المدارس العمومية، وحتّى القريبة من مقرّ سكناهم ومن الأحياء السكنية الآهلة بالسكان.

إنّ التغيّر الاجتماعي الذي مسّ بالمجتمع الجزائري، فيما يخص مكانة الطّفل وأهمّيته والخوف عليه، كان سببا من بين الأسباب، الّتي أدّت إلى ظهور هذه الظاهرة .

لكنّ هذه الظّاهرة هي مرتبطة بجانب آخر، زاد من بروزها وشيوعها بين أوساط الأسر، فتفشي ظاهرة العنف على العموم، وظاهرة اختطاف الأطفال بصفة خاصّة من المدارس، وما تتناوله وسائل الاعلام من حوادث قتل واختطاف الأطفال وغيرها، كلّ هذا زاد من مخاوف الأولياء وزاد من إصرارهم على مرافقة أبنائهم، وعدم السّماح لهم، بالتّوجه إلى المدرسة لوحدهم، خاصّة المتمدرسين في الطّور التّحضيري والسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي.

وهنا تحدّثنا مليكة الّتي تبلغ من العمر 38سنة، ابنها البالغ من العمر 5 سنوات، اكتشف المدرسة لأول مرّة، بعد أن كان يقتصر تعلّمه في المساجد، تقول: *منذ دخول ابني إلى المدرسة، أصبح همّنا الوحيد هومن يرافقه من وإلى المدرسة. رغم أنّني سجّلته بمدرسة قريبة من مقرّ السكن....* فما يتردد من حوادث اختطاف وقتل للأطفال، *جعلني أخاف على ابني، أصرّ على مرافقته إلى المدرسة وعدم السّماح له بالتّوجه إليها وحده.*

أمّا جمال يقرّ بأنّ خوفه الشديد على ابنته من وقوع مكروه لها في أول يوم دراسي لها، والانتشار الواسع لظاهرة اختطاف الأطفال والعنف قد *كوّن له ولعائلته آثار نفسية وانطباعات مخيفة، وخاصّة بالنسبة لزوجته التي تصرّ على أن يقلّ ابنته إلى المدرسة كل يوم وهي تقوم بارجاعها في المساء.*

ولقد خصّص كمال وهومتقاعد كلّ ساعات وقته، لمرافقة ابنته ذهابا وإيابا من وإلى المدرسة، وهويقول في هذا الصّدد: بعد أن أصبحنا نسمع بحوادث الاختطاف المتكرّرة التي تطال الأطفال، فالشّارع بالنسبة لي لم يعد آمنا.

وقد روت لنا نادية من وهران، على أنّها تعزم على مرافقة ابنتها يوميا إلى المدرسة، خشية وخوفا عليها من الاختطاف أو حوادث المرور ومن التحرّش، وقد زرعت في ذهن ابنتها الكثير من التّوصيات..... *لا تكلّمي أحدا، ولا تصعدي في أيّ سيارة، حتىّ وإن كانت لجيران أو معارف، ولا تسلكي الطّرق المختصرة، ولا تدخلي المحلاّت، واحذري الشيوخ والشّباب و.....غيرها من التّوصيات.*

فبالإضافة إلى الإصرار على مرافقة الأبناء إلى المدرسة، نجد الأولياء يعمدون إلى استخدام استراتيجيات أخرى، كتخويف الطّفل وتحذيره من الوقوف لوحده بالقرب من المدارس، زرع الرّعب فيه من الغرباء وذلك بتحذيره من التّكلم والتّحدث أو الاقتراب منهم.

## ملخص الفصل:

في هذا الفصل قدمنا تحليلا و وصفا للحظة دخول الطفل إلى المدرسة فلاحظنا وجود اختلافات بين الأطفال في كيفية التعامل مع هذا الحدث تراوحت بين الخوف و القلق الفرح و السرور.

أما الأسرة فإنها تعيش هذا الحدث كتغير في الإيقاعات الفردية والجماعية وإعادة لتقسيم العمل والأدوار.

و قد تطرقنا إلى أهمية المدرسة و أهمية مكانة المعلم و طبيعة علاقته بالتلميد فهي غير شخصية، مقابل العلاقة الفردانية والشّخصية للأهل بطفلهم.

سنحاول في الفصل الموالي أن نناقش فرضيات الدراسة و أن نفسر ونحلل أهم النتائج المتوصل إليها.

# الفصل الثّالث: أهمّ النّتائج، تفسيرها وتحليلها

1. مناقشة الفرضيّات.
2. الطّفل والتحاقه بالمدرسة العبور والانتقال.
3. على مستوى الأسرة.
4. أهمّية الطّفل وتمحور الأسرة حوله.
5. الالتحاق بالمدرسة الممارسات والتّغيرات الاجتماعية.

## تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

### 1. مناقشة الفرضيّات:

بالرّجوع إلى فرضيّات الدّراسة الآتية:

- إنّ مرحلة الدخول إلى المدرسة، هي مرحلة جدّ حسّاسة تتطلّب ممارسات وتحضيرات وتجهيزات خاصّة. إنّ مرحلة الدّخول إلى المدرسة هي مرحلة جدّ حسّاسة، تتطلّب ممارسات وتحضيرات وتجهيزات خاصّة.
- إنّ مختلف الممارسات والتّحضيرات والتّجهيزات تعبّر عن مدى أهمّية هذا الحدث. وأنّ التّغيرات الاجتماعية التي عرفها المجتمع الجزائري تؤثر على الممارسات.
- إنّ هذه الممارسات تعكس وتظهر التّغيرات الاجتماعية التي يعيشها المجتمع الجزائري، من هنا افترضنا أنّ التّغيرات قد حدّدت ممارسات تعبّر عن ذلك.

من خلال النّتائج المتحصل عليها، تأكّدت العلاقة بين هذه الفرضيّات الثلّاثة، وتبيّن أنّ حدث التحاق الطّفل بالمدرسة يعتبر مرحلة حسّاسة، وأنّ الأسر من خلال ما تمارسه، من عادات، تقاليد، طقوس، تحضير وتجهيز نفسي (شراء الملابس الجديدة، اختيار أحسن فضاءات ما قبل التّمدرس، أحسن المدارس والمعلّمين لأطفالهم) تحاول تسهيل، عمليّة عبورهم وانتقالهم، إلى فضاء المدرسة.

هذه الممارسات تعبّر عن مدى أهميّة حدث الإلتحاق بالمدرسة، فبالإضافة إلى إجباريته، هو يمثّل ضرورة وخطوة حاسمة بالنّسبة للأسر، تعتبره محددّا لمستقبل الطّفل، وتستخدم شتّى الطّرق والوسائل لإنجاحه، وهذا راجع إلى الوظيفة التي أصبحت تشغلها " المدرسة في المجتمعات الحديثة فهي وسيلة للحصول على مكانة اجتماعية، عكس المجتمعات التقليدية الّتي كان فيها تقسيم العمل والحصول على مكانة اجتماعية يتّم وفق معايير أخرى. "[1]

وهذا ما يثبت الفرضيّة الثاّنية للدّراسة، فالتّغيرات الاجتماعية الّتي عرفها المجتمع الجزائري والأسرة التي تمثّل نواته الأساسية، أثرت على التوجهات والممارسات.

[1] وطفة علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، 1993، مرجع سابق،ص 67 .

إنّ هذا الحدث هو وسيلة لبروز هذه التغيّرات ويتجلّى ذلك من خلال التّفاخر، التّنافس بين الأسر لتوفير الأفضل، ويظهر كذلك من خلال بعض الاختيارات، كالتّوجه نحو المدارس الخاصّة وغيرها.

## 2.الطّفل والتحاقه بالمدرسة العبور والانتقال:

إنّ التحاق الطفل لأول مرّة بالمدرسة هي مرحلة حسّاسة من الجانب النفسي، تتزامن مع فترة جدّ مهمّة من فترات النّمو لدى الطّفل، وتتميز بخصائص معينّة (تمثل سنّ الدخول إلى مرحلة كمون عند مدرسة التحليل النّفسي، مرحلة الاجتماعية والمعرفة، وبداية تكوين الاستقلال الذّاتي والخروج إلى العالم الخارجي).

وهي مرحلة عبور وانتقال من وضعية إلى أخرى مغايرة. من وضعية الطّفل إلى وضعية التّلميذ ومن فضاء الأسرة إلى فضاء آخر مختلف من عدّة جوانب، نوعية الفضاء، العلاقات والنّظام المفروض...وغيرها.

ويرى فان جينب Van Gennep أنّ كل انسان يمرّ خلال حياته بتحوّلات، ترافقها ممارسات هي الطّقوس، تختلف هذه الأخيرة طبقا لكل مجتمع، وتتمّ كما يرى في ثلاث مراحل:

- المرحلة الانفصالية: حيث يخرج الفرد من حالته السّابقة؛
- المرحلة الكامنة: حيث يكون الفرد بين حالتين؛
- مرحلة الاندماج: حيث يكتسب الفرد وضعه الجديد.

وفي طقوس العبور والانتقال هناك ممارسات، من طرف المحيط العائلي والاجتماعي، لمساندة الطفل في هذا العبور.

## 3. على مستوى الأسرة:

### 1.3 التجند الأسري:

يحرس الأولياء على أن يتم حدث إلتحاق الطفل بالمدرسة للمرة الأولى في أحسن الظروف فيحاول الأباء البحث عن أحسن المؤسسات وأفضلها من حيث تحقيقها لأحسن النتائج في الإمتحانات الرسمية

فتتحمل الأسرة عناء نقل الأبناء على بعد مسافات طويلة وتحمل مشقة الذهاب والإياب لأجل ذلك كما قد يلجأ البعض الأخر إلى المدارس الخاصة هذا وتخصص الأسر جزءا مهما من ميزانيتها لهذا الحدث ومتطلباته المادية كما يتم تقسيم وتوزيع الأدوار ليس فقط بين الزوجين بل قد يتدخل أعضاء آخرين كالجدة وغيرها.

## 2.3 الأسرة، الممارسات والالتحاق بالمدرسة:

إنّ التّحضير لهذه المرحلة يتّم منذ لحظة ولادة الطّفل ( حيث تمارس طقوس معيّنة لحظة ميلاده، الهدف منها هو الإعداد لمرحلة التّمدرس). وتتّضح أيضا التجهيزات لهذا الحدث في السّنوات الأولى من حياة الطّفل، ( من خلال فضاءات ما قبل التّمدرس والّتي من بين أهدافها التّهيئة للمدرسة وتحقيق التّفوق الدّراسي)، وتواصل هذه التحضيرات إلى غاية الأيّام الأولى للدّخول المدرسي، فهناك طقوس خاصّة تقوم بها الأسر، مستمدّة من عادات وتقاليد متوارثة، ترى فيها وسيلة لجلب الفال الحسن من أجل تهيئة الطّفل، تحبيبه في المدرسة وإنجاح هذه الخطوة الهامّة في حياته، كإعداد مختلف الأكلات، شراء الملابس والمقتنيات الضّرورية لهذا الحدث، والّتي يؤثّر فيها الجانب الاقتصادي للأسرة.

كما أنّ مرحلة التحاق الطّفل بالمدرسة، تملي على العائلات سلوكيات، وتخلق لديهم انشغالات عديدة، حول سنّ التّمدرس بين التّبكير أو التأّخير، اختيار المدرسة، خاصة مع بداية بروز توجّهات نحو المدارس الخاصة لعدة أسباب، منها النظام الّذي تعمل به هذه المؤسسات، التوقيت، عمل المرأة، أزمة الثّقة، بعد ظهور مخاوف من المدارس العامة.

إنّ الأسرة تعيش هذا الحدث كتحوّل في إيقاعات الحياة الفردية والجماعية، يعاد تنظيم الوقت وتقسيم المهام والأدوار وفقا لمتطلبات هذا الحدث. فالتحاق الطفل بالمدرسة يطرح مسألة جدول التّوقيت هذه الأخيرة، مما يفرض على الأسر إتّباع إيقاع معيّن ( النّهوض باكرا، استقبال الطّفل صباحا ومساءا، مرافقته إلى المدرسة وحول من سيتولى ذلك) وكثيرا ما ترى العائلات بأنّه لا يتوافق مع توقيت عمل الوالدين .

يتّضح أنّ لهذه الممارسات والأفعال المرافقة لحدث التحاق الطفل بالمدرسة دلالات ومعاني عديدة، لعلّ أولاها، أنّها توضّح أهمّية مكانة الطّفل لدى الأسر في المجتمع الجزائري.

## 4. أهمّية الطّفل وتمحور الأسرة حوله:

إنّ الطفل يمثّل اللّبنة الأساسية الّتي تقوم عليها الأسرة، ويحتل مكانة هامّة في المجتمع الجزائري التّقليدي والحديث، تحوم حول ولادته العديد من الممارسات والمعتقدات، "فهو بمثابة الضّامن لإستمرارية العائلة، من خلاله تتأكّد الأسرة من امتلاكها القدرة على الإستمرار. فالطفل يمثّل الخصوبة "[1].

ذلك ما لمسناه من خلال رسالة الماجستير، أهمية حدث الولادة الّذي ترافقه عادات، تقاليد وطقوس احتفالية بقدوم المولود الجديد، وكيف أنّ هذا الحدث هو طقس عبور وانتقال للطفل والمرأة.

يهتّم المجتمع كثيرا بالطفولة، من خلال الحثّ على الإنجاب، "الّذي يعد اكتمالا لرجولة الرجل ولأنوثة المرأة، وبذلك يحتل الطّفل أهمية ومكانة هامّة، في حياة الأسرة ككل، والحياة الأبوية، بصفة خاصّة"[2]

في الماضي كانت أهمّية الأبناء تقتصر غالبا على كثرتهم، قوّة العائلة تكمن في عدد الأبناء وخاصّة الذّكور منهم، ويعود ذلك إلى طبيعة المجتمع الجزائري، والتّعليم آنذاك لم يكن بالأهمية الّتي يحظى بها حاليا فالأساس كان التوجه المبكر نحومهنة معينة كما أنّه لم يكن اجباريا إلاّ بعد الاستقلال.

لكن حاليا الوضع تغير، أضحى السّهر على إعداد الطفل وتمدرسه هو الرهان الرئيسي للعائلة، فالطّفل أصبح يمثّل مشروع لتجسيد أمال الأبوين، وترافق ذلك مع تعاظم أهميّة التّعليم والتّعلم لدى الأبناء، تحديد النسل ومحاولة الحصول على عدد قليل من الأطفال من أجل ضمان أحسن تكفل بهم.

وهذا على الرّغم من الانتقادات الموجّهة إلى المدرسة والّتي لمسناها من خلال أراء أولياء التّلاميذ ومواقفهم اتّجاه المدرسة.

---

[1] Khoudja Souad, **Rôle et statut de la mère dans la famille matrio-patriarcale**, in être femme au Maghreb et en méditerranée, Karthala, Paris, 1998, p 35.

[2] Lacoste Dujardin Camille, **Des méres contre des femmes, maternité et patriarcat**, éd. la Découverte, Paris, 1985, p 115.

### 1.4 جنس الطفل وتأثيره:

لم نلحظ تمييزا بين الجنسين الذكر والأنثى من خلال الممارسات الملاحظة في إطار هذه الدراسة ولم يتبين ذلك من خلال المقابلات المجراة مع المستجوبين أيضا.

إذ لا يؤثر جنس الطفل على أهمية هذا الحدث ولا على العناية التي توليها الأسر له. فتمدرس الفتيات لم يصبح مرفوضا بل مرغوبا ومشجعا عليه حالها في ذلك حال الطفل الذكر ولم يبرز من خلال إجابات المستجوبين تفضيل للذكور على الإناث فقد عبروا كلهم عن اتجاه ايجابي تجاه الجنسين فالتمدرس ليس خاص بجنس دون أخر.

ولقد كانت نسبة الفتيات المتمدرسات قبل 1954 ضعيفة وهذا راجع إلى طبيعة المجتمع التقليدي ورفضه لهدا التمدرس وبعد أن تهيأت الظروف، وبتشجيع من الأسرة التحقت المرأة بمختلف المؤسسات المدرسية ومع مرور السنوات تزايد عددها إلى الحد الذي حققت فيه تعادلا وأحيانا تفوقا على الذكور.

## 5.الالتحاق بالمدرسة الممارسات والتّغيرات الاجتماعية:

إنّ الظّروف العامّة للحياة في المجتمع الجزائري، قد تغيّرت في السّنوات الأخيرة، عدّة عوامل أدّت إلى التّسريع من وتيرة هذه التّغيرات الاجتماعية والأسرية، فالمجتمع الجزائري ما قبل الاستقلال كان يعرض صورة مجتمع ريفي تقليدي محافظ وهرمي. مباشرة بعد الاستقلال شهد المجتمع الجزائري، تغيّرات معتبرة مرتبطة بالتّصنيع، التّحضر والهجرة من الريف إلى المدينة، نتج عنه ظهور هياكل اجتماعية وأسرية جديدة.

يقول بوسبسي محفوظ في هذا الصّدد: "إنّ الأسرة الجزائرية ظلّت طوال الفترة الاستعمارية، مجمّدة في بنيتها القديمة، وانهار ذلك بعد الاستقلال، لمجموعة من العناصر المتكاملة والمتقاربة ساهمت في تغيير المجتمع الجزائري"[1].

[1] Boucebci Mahfoud, **Psychiatrie société et développement**, Alger, SN ED, 1979, p 29.

البنية الأسرية التقليدية قد تغيّرت بظهور نماذج عائلية جديدة، فالعائلة التي كانت تستند على التعلّق بالأصل الأبوي، الحصول على أكبر عدد من الأطفال الحصول على مهنة في سن مبكرة، قد مرّت بعدّة تحوّلات غيّر متطلّبات النّموذج التّقليدي.

ومحصّلة ذلك، ظهور الطّابع الفردي، على أشكال الأسرة، وإعطاء للزوجين أدوارا، كانت تؤدّيها سابقا، مجموعة العائلة، بما في ذلك التّكفل التّام، والرّعاية الشّاملة بالأطفال من قبل الوالدين، وإعادة النّظر، في الأدوار التّربوية، الحصول على عدد أقل من الأطفال، لقد كان لهذا التّغير نتائج، "فالتّربية في الأسر الجزائرية، كان هدفها، تنشئة الطّفل من أجل انخراطه في المجتمع، في أدوار ومكانات محدّدة، لضمان إعادة إنتاج النّظم القائمة"[1].

كان الاهتمام ينصّب على إعداد الأطفال الأنثى والذّكر لأدوارهم المستقبلية، دور الأم والأب من جهة، وعضو في جماعة أو مجموعة أسرية لديها هرمية محدّدة من جهة أخرى.

كانت التنشئة الاجتماعية للطّفل وتربيته بصفة عامّة تعتمد بالأساس على أفراد الأسرة، وعلى كل النّاضجين من حوله، يتواجد الطّفل معهم طيلة طفولته ويلقى الرعاية والعطف منهم بل قد يصير موضوع استمتاع وتسلية بالنسبة لهم، لكنّه في مرحلة الخروج من الفضاء الأسري إلى الفضاء الخارجي وعادة يكون في سنّ مبكرّة، يحدث تغيير جدري في هذه العلاقة التي تتميز أحيانا بالقسوة (مثلا عند تصحيح سلوكه من طرف الأب أو الجد).

خلال الفترة الاستعمارية أو ما قبلها كان الهدف من إلحاق الطفل بالكتاب هوحفظ القرآن ومشاركة الفقيه في تعديل سلوكه، فقد كان غالبا يستعمل أسلوبا قاسيا لتقويمه، ويتلقى ذلك تأييدا وتفويضا من الوالدين، حيث تشتد المراقبة على الطفل ويتعرض للعقاب البدني، وذلك يعيق الطفل من اتخاذ مواقف فردية أو من تحسين وضعه داخل الجماعة لدرجة أنه يبقى معولا عليها.

لقد تطور المجتمع الجزائري حاليا ومند الاستقلال، حيث أصبحت المدرسة اجبارية لكلا الجنسين، فهناك تأكيد على أهمّية المرور بهذه المؤسّسة الّتي أضحت تمثّل أساس نجاح الأولاد بالنّسبة للوالدين،

[1] Lahouari Addi, L**es mutations de la société algérienne, famille et lien social dans l'Algérie contemporaine**, la découverte, paris, 1999, p 12.

بعدما كان الهدف الأساسي من التّربية في النّموذج التّقليدي، هو إعداد الأطفال لأداء أدوارهم المستقبلية ضمن العائلة.

حتى الحياة العائلية تغيّرت كثيرا، تقلّص حجم الأسرة وتغيّر وضعية المرأة جعلا الأسرة تتأسس أكثر حول الفرد منها على الجماعة، أدّى ذلك إلى تعدّد أدوار أعضائها وتداخلها مما ترك مجالا لأنماط جديدة من التكيّف تمكّن من تربية الطّفل في هذا الحيز الجديد.

### 1.5 أهمية التعليم والمشروع الدراسي :

إن التمدرس هو بالنسبة للأسرة موجود ضمن ديناميكية جماعية فنجاح هذا الحدث يعايش على أنه نجاح لكل المجموعة فهو بمثابة مشروع عائلي.

فالتحسن في مستويات المعيشة قد أدى إلى ازدياد طموحات الأفراد في الحياة وأوضح مظهر لذلك هو التعليم فالأباء تزداد رغبتهم في تمدرس أبناءهم، وأصبح مستقبل الأبناء يمثل رهانا لدى الأولياء عليهم أن يكسبوه على إعتبار أن المصير المهني فالإجتماعي لهؤلاء الأبناء وأحيانا الأسرة يحدده التمدرس.

وهكذا أصبحت المدرسة تعكس طموحات الأسرة فهي مجال يستثمر فيه من أجل نجاح مهني واجتماعي على اعتبار أنها الوسيلة للارتقاء المادي والإجتماعي.

إن اهتمام الأسر المستجوبة بالتمدرس يرجع إلى إعتقادها في سلطة المدرسة وأنها وسيلة للحراك والترقية الاجتماعية والتغير والحصول على مكانة اجتماعية .

صار الأولياء يلجؤون إلى كل الوسائل مستعملين علاقاتهم الشخصية وعلاقاتهم القرابية والولائية ومراكزهم الإجتماعية ووظائفهم وهكذا أصبح الرصيد العلائقي أو الرأسمال الإجتماعي يستعمل كاستراتيجية من الإستراتيجيات.

وتترجم الممارسات الأسرية إلى أشكال مختلفة ومظاهر متنوعة ومتعددة كالتوجه نحو المدارس الخاصة والبحث عن أحسن المدارس العمومية وأحسن المعلمين ومحاولة إدخال الطفل في سن مبكرة توفير مختلف الإمكانيات المادية منها والاجتماعية لإنجاح هذا الحدث.

### 2.5 الرأسمال الإجتماعي:

فقد يلجأ بعض الأولياء إلى إستعمال رأسمالهم الإجتماعي أي رصيدهم العلائقي من أجل الحصول على رخصة تخفيض السن أو في اختيار القسم والمدرسة بل وحتى المعلمة لأبنائهم.

فقبل التحاق الطفل للمدرسة يبدأ الأولياء بالسؤال عن المدرسة وعن المعلميين من حيث سلوكاتهم وتعاملهم مع التلاميذ ويسألون عن سمعة المدرسة عن مستوى توفر النظام وعن نسبة النجاح التي حققتها في الإمتحانات بل وحتى عن نوعية الأطفال الدين يزاولون الدراسة بها .

وهنا نجد أن لشبكة العلاقات دور هام في هذه الممارسات فمثلا السن القانوني للتمدرس هوسن ستة سنوات لكن الحصول على رخصة تخفيض السن كما رأينا يتم عن طريق علاقات معينة. وهكذا تتعدد الأسباب المبررات وتتعدد الوسائط والتدخلات.

### 3.5 الممارسات والظروف الإقتصادية للأسر:

المصاريف الخاصة بهذا الحدث متنوعة وتهيئة الظروف المادية تأتي في مقدمة الأعمال التي يقوم بها الوالدين بهدف خلق الإطار المناسب لدراسة أبناءهم، ونلاحظ هنا تفاوتا بين العائلات التي تنتمي إلى فئات إجتماعية مختلف تحكمها مداخيل العائلة، فتؤثر الظروف الإقتصادية للأسر على الممارسات وعلى بعض التوجهات.

إذ قد يتحصل أبناء العائلات الغنية والميسورة الحال على إمتيازات لا يتحصل عليها أبناء الطبقات الأخرى ولا سيما الفقيرة كالتوجه نحو المدارس الخاصة.

كما قد يشكل العمل على توفير الظروف المادية عبئا على البعض وخاصة على الأسر التي لديها عددا كبيرا من الأبناء المتمدرسين، فتلجأ في أغلب الأحيان إلى الإستدانة والإقتراض لتلبية حاجات أبناءها من مقتنيات ومشتريات ومصاريف خاصة باللباس والأدوات والكتب المدرسية التي تعرف إرتفاع في الأسعار حسب المبحوثين.

كما أن توفر العرض، تنوعه والطلب المتزايد على المقتنيات ذات الماركات العالية من جهة و بحثا عن التميز والتفاخر في ظل التنافسية التي ظهرت في إطار التغير الذي عرفه المجتمع بصفة عامة جعل الأسر تلجأ إلى هذه الممارسات.

### 4.5 التّفاخر والبحث عن مكانة اجتماعية:

لقد لاحظنا من خلال هذه الممارسات أن ظاهرة التّفاخر طالت هذه المناسبة، الّتي يمكن اعتبارها من بين مظاهر التغيير الحاصلة في المجتمع، ويتجلّى ذلك في التّهافت على المقتنيات والمشتريات، اختيار المدارس الخاصّة وغيرها من النّشاطات التي من شأنها جعل الطّفل متميزا. فقد مسّت هذه الظّاهرة جميع الطّبقات الاجتماعية، العائلات الغنية والميسورة الحال، حيث لاحظنا أن بعض الأسر قد تلجأ إلى الاستدانة، المهم بالنسبة لهم هو نظرة الأخرين والمجتمع، وفي هذا بحث دائم عن الحظوة، البروز، الشرف، والتميز. مما خلق نوع من التنافس بين العائلات.

يرى المفسّرون لهذه الظّاهرة، بأنّ لها علاقة بالتّغير الاجتماعي، فهي مرتبطة بالنّمط الاستهلاكي وهو يمثّل أحد تجليات العولمة ولوسائل الإعلام دور في تفشّي هذه الظّاهرة[1].

### 5.5 المستوى التعليمي للوالدين وإعادة الإنتاج الإجتماعي والثقافي:

إحراز رأسمال تعليمي معين يجعل الأولياء أكثر حرصا على التعليم والنجاح مند لحظة إلتحاق الطفل بالمدرسة، فيحاولون إيجاد وتهيئة الظروف المناسبة لذلك، إذ تعتقد الأسر التي لدى الأزواج مستوى جامعي أنه لابد عليها المحافظة على وضعها التعليمي المادي والإجتماعي الذي تعيشه أو استفادت منه، فرأس المال المدرسي في الميراث الأسري كما تقول زنقلي singly وشغل الإبن لمكانة الأب لم يعد يتم في الفضاء الإجتماعي بطريقة مباشرة إذ عليه أن يمر بالمدرسة حتى يتمكن من إقرار قيمته[2]وفي كل هذا رغبة في إعادة الإنتاج الإجتماعي للفئات ذات الرأسمال التعليمي العالي.

---

[1] الجابري محمد عابد، **العولمة والهوية الثقافية عشر أطروحات المستقبل العربي**، مرجع سابق، ص90

[2] Singly François (de), **L'école et la famille**, in van zanten, dir, l'école l'état des savoirs Paris, La découverte, 2000, p 35.

وتؤكد جميع الفئات حتى تلك التي لها مستوى إبتدائي على أهمية هذا الحدث، فيحاولون تحقيق آمالهم ومشاريعهم التي لم يتمكنوا منها فيما سبق بأبناءهم وبذلك تتعدد الممارسات والتوجهات ولكن الهدف واحد تحقيق النجاح والحصول على مكانة إجتماعية التي لم تعد ممكنة دون المرور بالمدرسة على حسبهم.

### 6.5 عمل المرأة وتأثيره:

يعتبر دخول المرأة عالم الشغل أحد مؤشرات التحولات و التغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري، فمن الممارسات الإجتماعية المسيطرة في الأسرة التقليدية زواج الفتيات في سن مبكر وإقتصار دور المرأة في أداء المهام المنزلية والإنجابية وتهميشها من الفضاءات العمومية ولم تكن المرأة تنال مكانة إجتماعية وإعترافا إلا بقدر إنجابها للذكور الذين يضمنون إسم العائلة.

إن هذا المشهد الإجتماعي قد تعرض للتحول، ويرجع ذلك إلى تعليم المرأة وخروجها للعمل وعرف هذا الأخير تطورا هاما في السنوات الأخيرة.

لهذا العامل تأثير على الممارسات وعلى بعض الإختيارات وقد يطرح إنشغالات متمثلة في اشكالية التكفل بالأولاد في فترة منتصف النهار، قد لاحظنا لجوء الأزواج إلى الحلول الآتية:

- تمثل المدارس الخاصة حلا بالنسبة للزوجان العاملان طيلة اليوم، التي تبقي التلاميذ في فضائها من وقت دخولهم صباحا على الثامنة والنصف إلى المساء.
- قد تلجأ المرأة إلى الجيران.
- قد تلجأ إلى النسوة التي تعملن كحاضنات للأطفال.

## ملخص الفصل:

إنّ التحاق الطفل لأول مرّة بالمدرسة هو مرحلة عبور وانتقال من وضعية إلى أخرى مغايرة. من وضعية الطّفل إلى وضعية التّلميذ ومن فضاء الأسرة إلى فضاء آخر مختلف من عدّة جوانب، نوعية الفضاء، العلاقات والنّظام المفروض...وغيرها.

يحرس الأولياء على أن يتم هذا الحدث في أحسن الظروف فقد أضحى السّهر على إعداد الطفل وتمدرسه هو الرهان الرئيسي للعائلة.

فالتحسن في مستويات المعيشة قد أدى إلى ازدياد طموحات الأفراد في الحياة وأوضح مظهر لذلك هو التعليم و زيادة رغبة الأباء في تمدرس أبناءهم، إذ أصبح مستقبل الأبناء يمثل رهانا لدى الأولياء عليهم أن يكسبوه على إعتبار أن المصير المهني فالإجتماعي لهؤلاء الأبناء وأحيانا الأسرة يحدده التمدرس.

لم نلحظ أي تمييز بين الجنسين الذكر والأنثى من خلال الممارسات الملاحظة في إطار هذه الدراسة.إذ لا يؤثر جنس الطفل على أهمية هذا الحدث ولا على العناية التي توليها الأسر له.

وتؤكد جميع الفئات حتى تلك التي لها مستوى إبتدائي على أهمية هذا الحدث، فيحاولون تحقيق آمالهم ومشاريعهم التي لم يتمكنوا منها فيما سبق بأبناءهم.

إلا أن إحراز رأسمال تعليمي معين يجعل الأولياء أكثر حرصا على التعليم والنجاح مند لحظة إلتحاق الطفل بالمدرسة، إذ تعتقد الأسر التي لدى الأزواج مستوى جامعي أنه لابد عليها المحافظة على وضعها التعليمي المادي والإجتماعي الذي تعيشه أو استفادت منه.

وقد تبين كذلك أن لشبكة العلاقات أو ما يسمى برأس المال الإجتماعي دور هام في هذه الممارسات، هذا و تؤثر الظروف الإقتصادية للأسر على الممارسات وعلى بعض التوجهات. كما طالت ظاهرة التّفاخر هذه المناسبة، وهو ما يمكن اعتباره من بين مظاهر التغيير الحاصلة في المجتمع.

وبذلك تتعدد الممارسات والتوجهات ولكن الهدف واحد تحقيق النجاح والحصول على مكانة إجتماعية التي لم تعد ممكنة دون المرور بالمدرسة على حسب الفاعليين الإجتماعيين.

# الخاتمة

## الخاتمة

حاولنا من خلال هذا البحث دراسة حدث التحاق الطفل بالمدرسة و قمنا بمتابعة مختلف مراحل سيروررته حاولنا جمع وصف و تفسير مختلف الممارسات التي ترافقه بأبعادها ومظاهرها المختلفة في كل من ولاية وهران البليدة والجزائر العاصمة .

من خلال الاهتمام بهذا الموضوع تمكّنا من الحصول على تحليل لقطاع مستعرض لثقافة المجتمع مع وجود اختلافات في الخيارات، التوجهات والتمثلات ترجع لعدة عوامل منها الجانب التعليمي والجانب الاقتصادي، شكل الأسرة وحجمها، ترتيب الطفل وعدد الأطفال بالمنزل، عمل المرأة وغيرها من العوامل الّتي تؤثر من أجل الوصول إلى الأهداف المبتغاة.

لاحظنا بأن مرحلة إلتحاق الطفل بالمدرسة هي مرحلة جد حساسة ترافقها ممارسات مختلفة، فهناك من العائلات من تقوم بممارسة طقوس خاصة كإعداد الأكلات التقليدية و الحلويات الخاصة بالمناسبات السعيدة، و هناك من يلجأ إلى طرق أخرى كالتحضير النفسي للطفل.إضافة إلى عادة شراء الملابس الجديدة و المقتنيات المدرسية، و محاولة توفير أفضل تربية في مرحلة ما قبل التمدرس، واختيار أحسن المدارس و أحسن المكونيين، تعددت الإستراتيجيات والممارسات اختلفت الطرق والهدف واحد هو محاولة تحقيق النجاح المدرسي للطفل.

إن التغيرات الإجتماعية التي عرفها المجتمع الجزائري و التحسن في المستوى المعيشي للأسر زاد من طموحاتهم و أثر على الممارسات و الإنتظارات و التمثلات الإجتماعية نحو الطفل، المدرسة و التعليم.

إن معظم الأسر التي شكلت عينة الدراسة تؤكد على أهمية تحديد النسل للحصول على عدد قليل من الأطفال لضمان أحسن تكفل بهم. فقد أصبح إنجاب الأبناء يناقش بين الزوجين ويخضع للترتيب والتخطيط من حيث الأولويات وأصبح الوالدين يتهيئان لمجيء الطفل بتحضير الظروف لذلك فالطفل يفكر فيه ويهييؤ به ويفكر في مستقبله.هذا المستقبل الذي أصبح مرتبط بالتعليم والنجاح المدرسي وهذا على الرغم من الإنتقادات الموجهة إلى المدرسة.

حين كنا نطرح السؤال لماذا هذه الممارسات؟ كانت الإجابة واحدة و مشتركة بين المستجوبين هي تحقيق النجاح المدرسي للطفل الذي أضحى من الرهانات الأساسية الّتي تقوم عليها عملية تنشئة الطفل.

هذا الاهتمام مرتبط بالنظرة إلى التعليم التي تعكس بدورها ما ينتظر من هذا التعليم في تحقيق الحصول على مواقع وامتيازات مادية ورمزية. هذه المراهنات الموجودة في تصورات الأفراد هي التي تفسر لنا الممارسات التي يلجأ إليها الأولياء وهذا إن دلّ على شيء، فإنما يدل على ما يضعه الأولياء من آمال وطموحات في التعليم

كما يضيف علماء الاجتماع بأن الرأسمال المسيطر اليوم هو الرأسمال المدرسي، وطريقة إعادة الإنتاج في المجتمع أصبح يغلب عليها العامل المدرسي، فالمجتمع يسير وفق نظام إنتاج ذو مكون مدرسي. والأُسرة اليوم، حتى وإن كانت تتميز برصيد مدرسي كبير، لا يمكنها أن تتدخل في هذه العملية إلا بطريقة غير مباشرة. لكن تجدر الإشارة إلى أن، رغم عدم قدرة الأُسرة المعاصرة على التدخل المباشر، كما في السابق في تحديد الورثة لا يعني أنها فقدت السلطة كلها، بل أنها تتصرف بفضل إعداد ممارسات خاصة التي تهدف إلى إنتاج عناصر اجتماعية فاعلة فالتعليم بالنسبة للمبحوثين هو استثمار ومشروع جماعي لايخص الطفل لوحده.

فالتمدرس بالنسبة لهؤلاء الأبناء يرتبط بتصورات ايجابية نحو التعليم كمصدر لتحقيق امتيازات مادية ورمزية، وكمؤشر على التقدير الاجتماعي، وهو محل انتظارات اجتماعية من قبل مختلف الأسر بمختلف فئاتهم التعليمية والمهنية والمادية.

نؤكد في الختام أنّنا لاندعي أننا وصلنا إلى نتائج في غاية الإحاطة حول موضوع الدّراسة، فهو موضوع متعدد الجوانب ويمكن مقاربته من زوايا عديدة، إذ تبقى العديد من الجوانب الهامة لهذه الممارسات لم ننصفها حقها من التحليل والتفسير.كالتعمق في جانب من جوانب الدراسة كالجانب الخاص بالمدارس الخاصة و المدارس العامة و عقد مقارنة بينهما فيما يخص لحظة إلتحاق الطفل بالمدرسة مثلا. أو القيام بمتابعة الطفل في مرحلة ما بعد الدخول المدرسي و ملاحظة مدى تأثير هذه الممارسات على تحصيله الدراسي لاحقا.

# المراجع

## قائمة المراجع:

### المراجع باللغة العربية


- أبوالقاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي 1830 -1954**، الجزء الثالث، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1998.
- أبوجابر محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة، القاهرة، 2000.
- أبوجابرصالح محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1998.
- السويدي محمد، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغير في المجتمع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
- الجابري محمد عابد، **العولمة والهوية الثقافية عشر أطروحات المستقبل العربي**، العدد 228، المجلد 2، بيروت، 1998.
- الساموطي نبيل، **التنظيم المدرسي والبحث التربوي**، دار الشروق، الطبعة الأولى، جدة، 1980.
- الطيطي محمد، خصاونة عون، عريفج منير وآخرون، **مدخل إلى التربية**، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان، 2002.
- البيلاوي حسن، **علم اجتماع التربية المعاصر**، شيلبدرات، دار المعارف، الإسكندرية، 2000.
- الأخرص صفوح محمد، **علم اجتماع العائلة**، مطبعة الطبرية، دمشق، 1990.
- الخشاب مصطفى، **دراسات في علم الاجتماع العائلي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1985.
- الفوال صلاح، **علم الاجتماع المفهوم والموضوع**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982.
- السيد فؤاد البهي، **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
- السيد عبد القادر شريف، **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

- الشاوي محمد وآخرون، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- الشيباني عمر محمد التومي، **تطور النظريات والافكار التربوية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1984.
- الرماوي محمدعيدة، **في علم النفس الطفل**، دار زهران للنشر والتوزيع، ط2 ، عمان، 1993.
- الرشدان عبد الله، **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 1999.
- العاسمي رياض نايل، **سيكولوجية الطفل الرافض للمدرسة**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- الناشف هدى محمود، **الأسرة وتربية الطفل**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013.
- النجيخي محمد لبيب، **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار الوداع للنشر والتوزيع، الأردن، 1997.
- احسان محمد الحسن، **مدخل الى علم الاجتماع**، دار النشر والطباعة، الطبعة الأولى، بيروت، 1988.
- احسان محمد الحسن، **البناء الاجتماعي والطبقية**، دار الطبعة، بيروت، 1983.
- ابراهيم عثمان، **مقدمة في علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999.
- الطيبي عكاشة عبد المناف، **التربية التفسية للطفل**، دار الجيل للطباعة والتشر، بيروت، 1992.
- بركات محمد، **عيادات العلاج النفسي والصحة النفسية**، دار القلم، الكويت، 1978.
- بوتفنوشت مصطفى، **العائلة الجزائرية التكور والخصائص الحديثة**، ترجمة دمري أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.
- بن بوزيد أبو بكر، **اصلاح التربية في الجزائر، دار النشر، الجزائر**، 2004.

- بنغبريط رمعون نورية، بن عمار عائشة، معتصم–ميموني بدرة، سنوسي زوبيدة، غطاس شريفة، مسارات التمدرس وفضاءات التنشئة الاجتماعية، في إنسانيات، **المدرسة مقاربات متعددة**، عدد 6، مجلد 3–2، مركز البحث في الأنتروبولوجية الإجتماعية و الثقافية، 1998.

- بنغبريط رمعون نورية، الطفل المدرسة والشارع فضاء للّعب: حالة الجزائر، في مجلة انسانيات، **الطفولة والتنشئة الاجتماعية**، العدد41، مركز البحث في الأنتروبولوجية الإجتماعية و الثقافية، 2008 .

- بوسنينة سعيد، **التربية التحضيرية في الجزائر، تطور وتحديات**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.

- بولبي، **رعاية الطفل ونمو المحبة**، ترجمة أبو النور وعمار، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، 1965.

- تلوين حبيب، **التكوين في التربية التكوين التربوي في العالم وفي الجزائر**، دراسة لمفاهيم تاريخيات وفلسفات وتقنيات، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2002.

- جابر جابر عبد الحميد، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982.

- جادو عبد العزيز، **علم نفس الطفل وتربية**، المكتبة الجامعية الإزارطية، الإسكندرية، 2001.

- جورج شهلا واخرون، **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية**، بيروت، 1972.

- حسين عبد الحميد رشوان، **التربية والمجتمع**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002.

- حدار عبد العزيز، **الطفولة الجزائرية والعولمة أي دور للتربية ما قبل التمدرس في تحقيق الصحة النفسية كمطلب من متطلبات العيش في عصر العولمة**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة البليدة، 2016.

- حقي ألفت، **سيكولوجية النمو**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1986.

- دبابنة ميشال ومحفوظ نبيل، **سيكولوجية الطفولة**، دارالمستقبل، عمان، 1984.

- دليو فوضيل، مغريب علي وأخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، دار البعث، منشورات جامعة منتوري، الجزائر، 1999.

- دينكن ميتشل، **معجم علم الاجتماع**، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الثانية، 1986.
- ديوي جون، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة احمد حسين الرحيم، مراجعة احمد حسين ناصر، منشورات دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1978.
- دياب فوزية، **الطفل وتنشئته بينٌ الأسرة و دور الحضانة**، مكتبة النهضة المصريةٌ، القاهرة، 1981.
- رمضان سليمان نوال، **التنشئة الاجتماعية**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1992.
- رائد خليل سالم، **المدرسة والمجتمع**، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان، 2006.
- رشوان حسين عبد الحميد، **التربية والمجتمع**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002.
- زعيمي مراد، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2002.
- زهران حامد عبد السلام، **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، 1977.
- زهران حامد، **علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، 1994.
- زهران حامد، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار العودة، بيروت، 1981.
- زيتون كمال عبد الحميد، **تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونيا**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
- زيدان محمد مصطفى، **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصيةٌ**، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة، جدة، 1990.
- زيدان محمد مصطفى، **النمو النفسي للطفل والمراهق**، الدار العربية للعلوم، لبنان، 1998.
- سمير كمال أحمد شحاتة، سليمان محمد، **تنشائة الطفل وحاجاته بينٌ النظرية والتطبيق**، مركزالإسكندريةٌ للكتاب، مصر، 2002.
- سليمان محمد، **تنشائة الطفل وحاجاته بينٌ النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندريةٌ للكتاب، مصر، 2002.

- سيجموند فرويد، ترجمة نجاتي، **الكف العرض والقلق**، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، الجزائر، 1997.
- سيد احمد عثمان، **علم النفس الاجتماعي التربوي التطبيع الاجتماعي**، المكتبة الأنجلومصرية، الطبعة الأولى، 1985.
- شاقا فرانكفورت ناشمياز ودافييد ناشمياز، ترجمة طويل ليلى، **طرائق البحث في العلوم الاجتماعية**، الطبعة الأولى، بترا للنشر والتوزيع، سوريا، 2004.
- شبل بدران ومجفوظ أحمد فاروق، **في أصول التربية**، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية، الإسكندرية، 1994.
- شحيمي محمد أيوب، **دورعلم النفس في الحياة المدرسيةٌ** ، مكتبة الطفل النفسيةٌ والتربوية، الطبعة الأولى، دار الفكر اللبناني، 1994.
- شروخ صلاح الدّين، **مقالات في التربية البينية المدرسية**، النادي العلمي، الجزائر، 2000.
- شرادي نادية، **التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر، 2011.
- شفيق محمد، **البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1985.
- صالح محمد علي أبوجابر، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1998.
- ضفي محمود خالد صلاح، **تطور تربية طفل ما قبل المدرسة بين الماضي والحاضر**، مدارس كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2016.
- طارق عبدالرءوف عامر، **أصول التربية الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية**، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008.
- عباس فيصل، **علم نفس النمو**، دار الفكر العربي، بيروت، 1997.
- عبدالرحمن، عبد الله محمد، **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والدراسات الميداينة الحديثة**، دارالمعارف الجميلة، بيروت، 2000.

- عبد العزيز سمير محمد، **التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي في ظل ظروف اجتماعية متغيرة**، مركز الدراسات الإسلامية والبحوث الإستراتيجية، الطبعة الأولى، أبوظبي، 2001.
- عبد الفتاح تريا، **منهج البحوث العلمية**، دار العرب للنشر، الكويت، 1973.
- عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002.
- عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
- عطوف ياسين، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، دار النهار، لبنان، 1981.
- علي ليلة، **الطفل والمجتمع، التنشئة الاجتماعية وأبعاد الإنتماء**، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، الاسكندرية، 2006.
- غيث عاطف، **علم اجتماع النظم**، دار المعارف، الجزء 2، بيروت، 1967.
- فاخر عاقل، **علم النفس التربوي**، دار الملايين، بيروت، 1990.
- فرات جبار سعد الله، **أساسيات في التعلم الحركي**، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، 2014.
- فرح محمد، **البناء الاجتماعي والشخصية**، الهيئة العامة للكتاب، الإسكندرية، 1980.
- فياض منى، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، المغرب، 2004.
- قوعيش جمال الدين، أزمة التربية في العالم العربي، المنظومة التربوية في الجزائر نمودجا، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2008.
- قناوي هدى وعبد المعطي حسن، **علم نفس النمو الأسس والنظريات المظاهر والتطبيقات**، دار قباء، القاهرة، 2001.
- قناوي هدى محمد، **الطفل تنشئته وحاجاته**، مكتبة أنجلومصرية، القاهرة، 2005.
- كركوش فتيحة، **علم نفس الطفل**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
- كزافيي روجرس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، ترجمة موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، 2006.

- محمود حسن، **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981.
- محمد خالد، **التربية الشبابية وأنماط التنشئة**، مجلة النبأ، العدد 55، 2001.
- محمد الطيب العلوي، **التربية والإدارة بالمدارس الأساسية**، دار البحث للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الجزء الأول، قسنطينة، 1982.
- محي الدّين مختار، **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
- مرابط **إيمان**، حوصلة بحث وثائقي حول المدرسة الجزائرية: الدراسات الموجودة بمركز البحث في الأنتروبولوجية الإجتماعية والثقافية، في مجلة إنسانيات، **المدرسة: مقاربات متعددة**، العدد77- 80، 1998.
- مصباح عامر، **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر، 2003.
- معن خليل عمر، **التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2004.
- ملحم سامي، **علم نفس النمو**، دار الفكر، القاهرة، 2004.
- ملكة أبيض، **التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة**، دار العلم للملايين، بيرون، 1980.
- مصطفى الأشرف، **الجزائر الأمة والمجتمع**، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر, المؤسسة الوطنية للكتاب، 1983.
- منصف الحواشي، الطقوس وجبروت الرموز: قراءة في الوظائف والدلالات ضمن مجتمع متحول، في إنسانيات، **معرفة وديناميات اجتماعية**، عدد 49، مجلد 14، 3، مركز البحث في الأنتروبولوجية الإجتماعية و الثقافية، 2010.
- منهوري رشاد صالح، **التنشئة الاجتماعية والتأخر المدرسي**، دراسة علم النفس الإجتماعي التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
- منى محمد علي جاد، تاريخ **تربية الطفل عبر العصور**، حورس للطباعة والنشر، جامعة القاهرة، 2005.
- ميخائيل خوري، **العلوم عند العرب، بيت الهامة**، بيروت، 1970.

- ميلاني كلاين، **التحليل النفسي للأطفال**، ترجمة عبد الغني الديدي، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1994.
- معتصم-ميموني بدرة وميموني مصطفى، **سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
- وطفة علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، كلية التربية، جامعة دمشق، 1993.
- ويليام كرين، **نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات**، ترجمة مجمد الأنصاري، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1996 .
- ويلارد أولسون، **تطور نمو الطفل**، ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1959.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**


- Abric Jean Claude, Pratiques sociales et représentations, collection dirigée par Maisonneuve Jean, Puf, Paris, 1997.
- Ariès Philippe, l'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime, Paris, Seuil, 1973.
- Benamar Aicha, le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme: dynamiques comparées des offres publiques et privées, dans, **Carrefours de l'éducation,** 2012/2, n°30.
- Benali Radjia, Les **pratiques éducatives des parents algériens: entre tradition et modernité**, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Paul Durning, université Paris 10, 2004.
- Bergeret Jean, Masson, 3 eme édition, Paris, 1979.
- Bourdieu Pierre, Le capital social, notes provisoires, actes de la recherche en sciences sociales, vol 31, 1980.
- Bourdieu Pierre, **les rites comme acte d'institution**, in actes de la recherche en sciences sociales, 1982.
- Boutefnouchet Mustafa, **société et modernité les principes du changement social**, office des publications universitaire, Alger, 2004.
- Boucebci Mahfoud, P**sychiatrie société et développement**, Alger, SN ED, 1979.
- Buisson Ferdinand, Durkheim Emile, Enfance in **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire**, Paris, Hachette, 1911.
- Housser Jean, Aspect génétique, in abrégé **de psychologie pathologique, théorique et clinique,** sous la direction de Bergeret, Masson, 3eme Edition, Paris, 1979.
- Capul jean Yves et Garnier Olivier, **Dictionnaire d'économie et des sciences sociales**, Ed hâtier, Paris, 1994.
- David Myriam, **2 à 6 ans: Vie affectif et problèmes familiaux**, Privat, Paris, 1993.
- Debray Rozine, **Equilibre psychosomatique de l'âge scolaire**, EMC, psychiatrie, 1986.
- Decoster Sylvain, **la sociologie de l'éducation,** Ed de l'université de bruxelle, institut de sociologie, 1977.
- De Landsheere Viviane et Gilbert, définir les objectifs de l'éducation, PUF, Paris, 1978.
- Dolto Francoise, **l'enfant en souffrance**, PUF, Paris, 1981.
- Durkheim Emile, **éducation et sociologie**, Puf, Paris, 1966.
- Erikson Erik, **enfance et société**, delachau et niestlé, Paris, 1976.
- Gal Roger, histoire de l'éducation, PUF, Paris, 1979.
- Grawitz Madeleine, **Lexique des sciences sociales**, Ed Dalloz, paris, 2000.
- Gresel François et autres, **Dictionnaire des sciences humaines, sociologie psychologie et anthropologie**, Ed Nathan, Paris, 1990.

- GUIDETTI Michelle, LALLEMAND Suzanne, MOREL Marie France, Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, Deuxième Edition Armand Colin, Paris, 2000.
- Lacoste Dujardin Camille, **des mers contre des femmes, maternité et patriarcat**, Ed la découverte, Paris, 1985.
- Lbovici Serge, et Soulé Michel, **la connaissance de l'enfant par la psychanalyse**, 1989.
- Lakja Abdelkader**, présentation du livre de Enrique Martin** _Criado, **les deux Algéries de Pierre Bourdieu**, revue tiers monde n 210, 2012.
- Lahouari Addi, L**es mutations de la société algérienne, famille et lien social dans l'Algérie contemporaine**, la découverte, paris, 1999.
- Martine Segalen, **Sociologie de la famille**, Armand colin, 4eme édition, Paris, 1996.
- Mandon Daniel, **culture et changement social, approche anthropologique**, collection synthèse, chronique sociale, Lyon, 1990.
- Marouf Asma, **Les rituels de la naissance à Oran. Essai d'approche anthropologique**, mémoire de magistère soutenue, sous la direction de professeur Moutassem Mimouni Badra, université d'Oran, 2009.
- Moutassem Mimouni Badra, Devenir psychologique et socioprofessionnel des enfants abandonnés à la naissance en Algérie, **thèse de doctorat d'état en psychologie clinique**, Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, Université d'Oran, Es Senia, 1999.
- Mauss Marcel, **Manuel d'ethnographie**, Payot, Paris, 1967.
- Megherbi Abdelghani, **culture et personnalité dans la société algérienne de Massinissa à nos jours**, ENAL, OPU, Alger, 1986.
- Kateb Kamel, école population et société en Algérie, édition l'harmattan, Paris, 2005,
- Khoudja Souad, **Rôle et statut de la mère dans la famille matrio-patriarcale**, in être femme au Maghreb et en méditerranée, Karthala, Paris, 1998.
- Singly François (de), l'école et la famille, in van zantendir, l'école l'état des savoirs Paris, La découverte ,2000.
- Sylvie Octobre, **Enfance et culture: rencontre de deux objets sociologiques**, *in* Sylvie Octobre, Enfance et culture, Ministère de la Culture - DEPS « Questions de culture », 2010.
- Sirota Régine, **Education et Sociétés**- Revue internationale de sociologie de l'éducation- Sociologie de l'enfance I, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.
- Zerdoumi Nefissa, Enfant d'hier, **l'éducation de l'enfant en Milieu traditionnel Algérien**, Paris Ve: François Maspero, 1979.

# الملاحق

## دليل المقابلة

إن السؤال الأساسي المطروح هوواش ديروا كي يدخل الطفل للمدرسة ؟

أسئلة أخرى ثانوية قمنا بطرحها إضافة هذا لهذا السؤال الرئيسي وقد قسمت هذه الأسئلة إلى عدة محاور:

**المحور الأول:** حول التحضيرات والتجهيزات

كيف يتم التحضير والتجهيز لهذا الحدث؟

متى تبدأ هذه التحضيرات؟

ما هي العادات التي تقومون بها ولماذا هذه العادات؟

ما هي مختلف الأكلات التي تقومون بإعدادها احتفالا بهذا الحدث ولماذا؟

ماهي مختلف المشتريات والمقتنيات التي قمت بها؟

من يقوم بشراء مستلزمات الدراسة؟

كيف تقوم بتجهيز طفلك لهذا اليوم؟

هل سبق وأن سجلته في الحضانة؟ لماذا؟ أين؟ منذ متى؟ وكيف وقع الاختيار عليها؟

في أي مدرسة سجلت ابنك؟

ولماذا هذا الاختيار؟

ماذا تفضل المدارس الخاصة أو العامة ولماذا؟

هل أنت مع التبكير بإلتحاق الطفل بالمدرسة أو تأخيره ولماذا؟

ما رأيك بالمدرسة وبالتعليم في الجزائر؟

**المحور الثاني** حول لحظة التحاق الطفل بالمدرسة؟

ما الذي يمثله لك هذا الحدث؟

ما هوالفرق بين الالتحاق بالمدرسة في الماضي والحاضر؟

كيف كانت ردة فعل طفلك لحظة دخوله إلى المدرسة؟

هل كان فرحا أم حزينا؟

من رافقه إليها ولماذا؟

كيف قمت بمساعدته لتقبل هذا اليوم؟

ما رأيك في المعلمين وما مدى تأثيرهم على الطفل في هذه المرحلة؟

ما مدى تأثير ترتيب الطفل في العائلة على الممارسات والتحضيرات؟

كيف عشتم هذا الحدث؟

ما الفرق بين قبل دخول طفلك إلى المدرسة وبعد؟

كيف قسمتم ونظمتم وقتكم؟

من سيتولى مرافقة الطفل من وإلى المدرسة صباحا ومساءا؟

لماذا لا تتركه يذهب وحده إلى المدرسة؟

هل الأم عاملة؟ ما مدى تأثير ذلك؟

**المحور الثالث حول التمثلات**

ما الدي يمثله هذا الحدث بالنسبة لكم؟

ما رايك في المدرسة بصفة عامة وهل انت تثق فيها؟

ما مدى أهمية التعليم بالنسبة لطفلك ومادا يمثل ؟

مادا تنتظرون من المدرسة؟

**Les rituels de passage. Le rapport aux institutions de formation**

**Résumé :**

L'objectif de cette étude est d'analyser et comprendre l'état général dans lequel s'effectue l'évènement de l'entrée à l'école chez l'enfant âgé de 5 à 6 ans en Algérie.
Nous avons essayée de définir ce premier contact avec l'école et illustré son importance dans le développement psychosocial de l'enfant.
Nous nous intéressons également aux pratiques et représentations que porte cet évènement dans l'esprit des familles algériennes.
Les résultats de la recherche on démontrés que le changement social qui a touché à la société algérienne a eu un impact majeur sur les pratiques, comportements orientations et représentations.

***Mots clés** : L'entrée à l'école, l'enfant, la famille, les pratiques, les représentations le changement social.*

**«Joining the school for the first time in Algeria »**

**Abstract:**

The subject of this topic is to study the impacts of the first phase when a kid joins the school.

In addition, we will focus on the psychological, social, and anthropological effects that this event leaves on the family from one side. From the other side different behaviors, acts and forms that can be associated with this event.

This phase is a great moment of transition in kid's lives, which is very similar to the teenagers age.

Through our presentation and analysis of this different behaviors and acts before and after joining the primary school, we found out that sociological changes that we have been through these last years have a direct influence on beliefs, forms and even thoughts, which is clearly seen in daily acts.

***Key words** joining school, family, forms, acts and social changes*

طقوس العبور و الانتقال .العلاقة بمؤسسات التكوين

**الملخص:**

موضوع هذه الذراسة هو مرحلة إلتحاق طفل 5، 6 سنوات بالمدرسة لأول مرة.
ينصب اهتمامنا في هذا البحث على الطفل من جهة و ما يمثله هذا الحدث من الجانب النفسي ، الإجتماعي و الأنتروبولوجي، و على الأسرة من جهة أخرى و مختلف الساوكات ، الممارسات و التمثلات.
إن مرحلة التحاق الطفل بالمدرسة هي مرحلة عبور و إنتقال عظمى تشبه في دلالتها وأهميتها مرحلة المراهقة.
لاحظنا و قدمنا وصفا و تحليلا لمختلف الممارسات الطقوس و السلوكات التي تمارس قبل في أثناء و بعد هذا الحدث.
ووجدنا بأن التغير الإجتماعي الدي مس و لا يزال يمس بالمجتمع الجزائري أثر على المعتقدات و التمثلات و التوجهات بل و قد حدد ممارسات تعبر عن ذلك.

**كلمات مفتاحية :**الالتحاق بالمدرسة، الطفل، الأسرة ،الممارسات، التمثلات، التغير الإجتماعي .