

Á Á

Á Á Á Á Á Á Á Á Á Á Á Á

تمهيد

إن الفضاء المدرسي ما زال يطرح كثيراً من الأسئلة سواء بالنسبة للمجتمعات المتقدمة أو غيرها، فصيغورة التعلم تكشف باستمرار عن الوسائل و التقنيات الجديدة التي لا بد من استعمالها، كما أنها تكشف عن المناهج التي عليها أن تتلاءم مع التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية... التي تعرفها المجتمعات، مما يجعل السؤال المتعلق بفائد المدرسة و ملمح التلميذ المتردج منها محل نقاش مستمر، و هذا ما لمسناه في كثير من المؤلفات التي تتطرق إلى موضوع المدرسة، و طرائق التدريس. و قد لفتت انتباها ثلاثة كتب حاولنا أن نقرأ كل واحد منها على حدة، لنستخلص في الأخير الانشغال العام الذي يجمعهم، و الذي نعتقد أنه مطروح بحدّة في مناهجنا و مؤسساتنا التعليمية والتربوية.

الكتاب الأول

PERRENOUD, Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Paris, Librairie DROZ, 2^{ème} édition complétée 1995, Collation 346 pages; 15 cm

يتطرق الباحث فليب برينو¹ في مؤلفه إلى سوسيولوجيا التطور الاجتماعي و إلى الطرائق و المعايير التي من خلالها تصنع المدرسة الابتدائية تراتبيات

¹ Perrenoud, Philippe, sociologue, est professeur à l'Université de Genève. Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser à la différenciation de l'enseignement, et plus globalement au curriculum, au travail scolaire et aux pratiques pédagogiques, à l'innovation et à la formation des enseignants. Il anime avec Monica Gather Thuder le laboratoire de recherche Innovation-Education-Formation (LIFE). Chez ESF, Philippe Perrenoud a déjà publié six ouvrages, dont : Pédagogie

الامتياز، و بالخصوص تلك التي تقرر الإخفاق و النجاح المدرسي. و بالنسبة للمنهج المستخدم في الدراسة فإن الباحث يرتكز على الملاحظات العديدة و المباشرة، و أيضا على المقابلات التي أجراها مع المعلمين، و بالتالي فإن طريقة البحث لا تراثن على أية نتيجة مبهرة. و الكتاب يتتألف من عشرة فصول هي :

1- الامتياز المدرسي واقع مبني: حاول الباحث في البداية تمييز صنع تراتبيات الامتياز عن أصل التفاوتات الواقعية للرأسمال المدرسي، و حاول بعد ذلك عرض تداخل هذا البحث مع الأبحاث الجديدة.

2- تراتبية الامتياز و لا مساواة الرأسماль الثقافي: يعرّف الباحث و يحدد بطريقة واضحة المفاهيم الخاصة بالامتياز والمعيار و التطابق و المهارة و الرأسماль الثقافي و اللامساواة و التراتبية. كما يعرض بعضا من العناصر السوسيولوجية للامتياز من غير التركيز على المدرسة، من أجل البرهنة على أن صنع تراتبيات الامتياز ليست خاصة بالفضاء المدرسي وحده.

3- الامتياز في المدرسة: في هذا البحث يحاول الباحث أن يبرهن على خصوصيات الامتياز المدرسي الذي أدخل إلى المدرسة في القرن الماضي. و إن كان الباحث لا يدعي وصف أصول الأنظمة المدرسية، فإنه يحاول ربط تحليل الامتياز المدرسي بأفقه التاريخي.

4- صورة الامتياز المدرسي في المسار النظامي: هذا الفصل هو عبارة عن عرض للمسار النظامي في التعليم الابتدائي، غايته استخلاص جوهر الامتياز المدرسي، كما هو موجود في الحالة الظاهرة أو الخفية في القوانين والخطط الدراسية و المناهج و وسائل التدريس.

5- التقييم النظامي للامتياز المدرسي: يحلل فيه المؤلف التقييم النظامي انطلاقا من النصوص المشرعة له، كما يصف الممارسات الأكثر انتشارا و المرتبطة بالتقييم و التنقيط، و بتنظيم الامتحانات و مقاييس التصحيح، و تشكيل الأحكام التكيبية المتحكمة في النجاح أو الرسوب.

6- التطور والتقدم في المسار الدراسي: يظهر فيه اهتمام الباحث بوظائف التقييم النظامي، و خاصة عندما يحدد التقدم في المسار الدراسي، مما يتاح له فرصة أكثر للإحاطة بالعلاقات الموجودة بين التقييم والتقسيم العمودي للعمل البيداغوجي. فالللاميد ينتقلون من معلم آخر عندما يتقدمو من درجة لأخرى. حيث أن تركيبة المسار Curriculum في البرامج السنوية تلعب دورا حاسما في صنع الامتياز المدرسي. و وظيفة التقييم المقارن تتمثل في التحكم في لا مساواة الوتيرات و قدرات التعلم و إخفاء بعض تناقضات النظام.

7- عندما يصبح الامتياز هو المعيار الحقيقي: في هذا الفصل يتطرق الباحث إلى العمل المدرسي، معتبرا أن نشاط المتمدرس بمثابة عمل، و بأن المدرسة إجبارية، و بالتالي فإن الامتياز مرهون بالإرادة الحسنة لللاميد و برغبتهما أو حبهم للتعلم و العمل، أكثر مما يتعلق الأمر برأسالهم الثقافي، ما يدفع إلى مناقشة القسمة التقليدية بين تقييم السلوكات الخاصة بالالتزام بالقواعد الداخلية للمدرسة و تقييم المهارات العقلية و الفكرية الممحضة.

8- المسار الحقيقي و العمل المدرسي: يعمق تحليل العمل المدرسي و المسار الحقيقي الظاهر أو الخفي، مما يؤدي إلى وصف الامتياز المدرسي كتدريب على التلمذ أو كاستبطان لثقافة داخلية للتنظيم و للقسم.

9- من التقييم الحدسي إلى التقييم النظامي: يتساءل فيه المؤلف عن مكونات الامتياز المدرسي، للإجابة على هذا التساؤل يحاول بيروينو أن يصل إلى إدراك و فهم التقييم غير النظامي بوصفه تركيبة دائمة للممارسة البيداغوجية، و طريقة للتحكم في عمل التلاميد، حيث يصير صنع تراتبيات الامتياز مجرد منتج مشتق، و لكنه يحضر للتقييم النظامي. و باعتبار أن الفصل قد بين نسبية الاختلاف بين التقييم النظامي و غير النظامي رغم اختلافاتها الوظيفية، يتوجه الباحث بعد ذلك إلى جرد للموارد المستخدمة في الامتياز المدرسي، بما في ذلك الرأسال الثقافي وصولا إلى المركبات الأخرى كالإرادة الحسنة واستراتيجيات التلميد وإلى الذكاء العملي، و أخيرا "المترالية الاجتماعية".

وأخيرا الاستنتاج: وقد وضع له الباحث عنوان "من اللامساواة الواقعية إلى صنع الامتياز" حدد فيه هدفه المتمثل في عدم رغبته في الدفاع عن أطروحة وحيدة حول التقييم، ولكن بالأحرى البرهنة على ميكانيزمات وعرض التنوع بدل وحدة الممارسات، وغموض وظائف التقييم أكثر من إسهامه الواضح في الانتقاء أو في إعادة إنتاج اللامساواة أو التفاوتات الاجتماعية، أو على العكس إسهامه في عقلنة الفعل البيداغوجي.

و يتبعين من كل ذلك أن بيりينو من الباحثين المنتقدين لهاجس البحث عن "الامتياز"، إذ يرى أنه لا يمكن أن يكون في متناول جميع البشر، بل يقتصر ذلك على فئة قليلة من الأفراد، كالشخصيات الأسطورية والأنبياء... "فالامتياز لا يوجد إلا بشرط ألا يكون في متناول الجميع". إن السعي إلى بلوغ هذا الهدف يعبر في الحقيقة عن انفصال أهداف التدريس عن الغايات العملية، فكل ما يريد به المدرس في هذه الحالة هو أن يكون المتعلم ممتازاً من خلال التحكم في نشاطات تعليمية محددة، كما كان الأمر سائداً في التعليم الإجباري، حيث أن "التعلم يستجيب نادراً ل حاجيات وظيفية، ما عدا تلك المتعلقة بالنجاح في الدراسة... لأننا لا نتعلم تحت دافع الضرورة العملية، من أجل الوصول إلى هدف ملموس، أو حل مشكل حقيقي، أو الخروج من وضعية صعبة. العمل المدرسي هو مسار طويل نحو تحكم بعيد، و الذي يجب أن يكون محركه الأساسي في فكر المعلم هو الرغبة في الامتياز، و المغذي بصورة مجرية لممارسة متحكم فيها". و يؤكّد المؤلف مرة أخرى على هذا الانفصال قائلاً أن: "شكل التمدرس يستلزم كذلك تعريفها الثقافة مرتكزة على معارف، وعلى مهارات Savoir-faire منفصلة جزئياً عن التطبيقات، التي من المفروض أن تمهد لها، بتعريف الثقافة هي أقل اندماجاً في نمط معين للحياة، و هي أكثر فأكثر عبارة عن رأسمال ضروري من أجل الشروع لاحقاً في نوع من الممارسات العقلية أو المهنية".

إن مشكلة تقييم الامتياز مطروحة بحدّه في الكتاب، فالمدارس تتلقى بطريقة تدريجية وسائل و إجراءات التقييم. و إذا كان التقييم النظمي لا يخلق تفاوتات خلال مدة التعلم الأولى، أي تلك التي تترسخ في الأشهر الأولى من التمدرس، والسابقة للتقييم الأول، إلا أن دور التقييم النظمي بعد ذلك يصير غامضاً، لأنه من جهة يكبح نشاط بعض الأطفال، و يجعلهم سجناء داخل هوية "اللامايد

السيئين" ، و من جهة أخرى فإنه يسمح للمعلمين بأن يعوا الفروقات في حدود وسائلهم ، وبالتالي التدخل من أجل منع تدهور و زيادة هذه الفروقات. و إذا تم تأكيد الامتياز، أو عدم تأكيده في مرحلة التمدرس الابتدائية ، فإن ذلك سيؤثر على توجيهه التمدرس ، و بالتالي على الشهادات و الوظائف المتحصل عليها لاحقا. و البحث عن الامتياز يظهر من خلال التقىيم المستمر للتلاميذ ، وقد تم إصدار نصوص تشريعية تحدد طرق التقىيم ومنها مثلا: ما ورد في التشريع المدرسي الخاص بالتعليم الابتدائي في جنيف و من أهمها: "النص رقم 122 الذي يتضمن :

إن المعلم يسلم عبر مراحل منتظمة لتلاميذ المدرسة الابتدائية كراس مراسلة ، الذي يقدم من خلاله للآباء الملاحظات الضرورية عن سلوکات ، و تطبيقات و عمل أطفالهم.

يجب على المعلم أن يكتب ملاحظاته بالشكل الذي يسمح بإعلام الأولياء ، و تشجيع الأطفال. أما النص رقم 123 فإنه يبحث الآباء في بداية السنة الدراسية ، على تسجيل توقعاتهم التي تدل على أنهم أحاطوا علمًا بالإجراءات القانونية و التنظيمية الواردة في الكراس. و المقصود من وراء هذا هو متابعة و مراقبة التلاميذ من قبل الأولياء و المعلم معا. و للمدرسة استراتيجية خاصة في توجيه التلاميذ نحو الفوز و عليهم فقط إعادة صياغة معايير النجاح و معايير الامتياز بما يتلاءم مع قدراتهم و رغباتهم لما للامتياز من أهمية في النهوض بالمجتمعات.

الكتاب الثاني

الدليل النهجي للتعليم ما قبل مدرسي ، من إنجاز مجموعات البحث في النشاط ما قبل مدرسي CRAPS ، ترجمة حموي حميда ، إصدار الديوان الوطني للطبعات المدرسية (الجزائر) ONPS 1996 ، صفحة 134

أنجز هذا الكتاب من طرف مجموعة كبيرة من الباحثات و الباحثين² ، و هو مقدم باللغتين الفرنسية و العربية.

² بن غبريط رمعون ، نورية ، منسقة المشروع- ميموني معتصم ، بدرة - بن عمار ، عائشة - غطاس ، شريفة - رباحي ، زوبيدة - بوسليمان ، شفيقة - قدّار ، خديجة - جuman ، نابهة - تشنار محبوب ، رشيدة - سنای ، محمد - عاشور ، عبد الفتاح.

إن تأليف الدليل المنهجي الموجه للأطفال من سن أربعة سنوات إلى سن ستة سنوات كان نتاجاً عن تزايد نسبة التمدرس، وفتح المتزايد لفضاءات التعليم "القبدريسي" في الجزائر كنتيجة لدمقرطة التعليم، ودخول المرأة عالم الشغل، وتماشياً مع هذا الإقبال المتزايد على هذه الفضاءات كان لا بد من التفكير في إنجاز دليل منهجي ينظم وينهج العملية التربوية و التعليمية داخل هذه الفضاءات، و خاصة وأن بعض المربيين ما زالوا يصررون على تقديم الدروس (في التعليم ما قبل مدرسي) في شكل أسئلة/ أجوبة، علماً أن هذه الطريقة تقتل في الطفل كل مبادرة. وفي المقابل فإن الاعتماد على طريقة "المشروع" تهدف إلى تحقيق ثلاثة مرامي أساسية هي:

تحويل العلاقة بين الطفل و المربيبة بتوسيع مجال مشاركة الطفل ليصبح فاعلاً و منتجاً لمعارفه.

تقديم المعارف في نسق تكاملٍ يزول معها تشابهها الظاهري.

فتح المدرسة على الحياة وعلى المحيط السوسيو-ثقافي للطفل.

لقد كانت مؤسسات ما قبل مدرسي تحاكي في السابق إما أساليب العائلة في التربية بالاعتماد على الأمر و النهي، أو أساليب المدرسة الابتدائية في التعليم بالاعتماد على الحفظ و التكرار. إنها مؤسسات قائمة على الانضباط وسيلة و هدفاً، فقد ورد في "الدليل المنهجي" مخطط توضيحي يعبر عن العلاقة التي كانت تحكم "المربيبة" بالطفل، فالمربيبة تلقن وتسير، و الواسطة بينها وبين الطفل قائمة على الانضباط، أما الطفل فهو ينفذ و يعيد الإنتاج. و من الأخطار التي تنجم عن هذه العلاقة أن الطفل يلتجأ إلى "الزنقة" ليأخذ مبادرات فردية و يمارس استقلاليته، لأنه في المدرسة مجرد منفذ، بمعنى أنه في هذه المرحلة بحاجة لأن يعبر عن ذاته من خلال اللعب و الصراخ و الشجار... و إذا لم يجد ذلك في المؤسسات التربوية فإنه يلتجأ إلى الشارع. استدعاي هذا الوضع المأساوي تفكيراً في طريقة منهجية يجب على المربيات أن يتبعنها للتকفل بالأطفال بطريقة سليمة، دون أن يؤثر ذلك سلبياً على المسار التعليمي اللاحق، و لا على البيئة التي يعيش فيها هؤلاء الأطفال.

إن الكتاب على العموم مكون من قسمين رئисين، أحدهما يتمحور حول معطيات نظرية و الآخر حول معطيات تطبيقية من أجل مساعدة المربي/المربيبة على تصور نشاطه و إنجازه ثم تقييمه:

القسم الأول متعلق بمعرفة طفل مرحلة "ما قبل مدرسي"، حيث يحوي ثلاثة مباحث هي:

الخصائص النفسية

و يدرس كلا من النمو الحركي والعقلي والاجتماعي والوجوداني. وقد ورد في "الدليل" أن من خصائص الطفل السيكولوجية والسوسيولوجية هي "الحركة" التي لا تعبّر عن التشویش أو الفوضى في السلوك، ولكنها تعكس الحاجة إلى التعبير واستنفاد الطاقة وإظهار الكفاءات وإبراز الاستقلالية و اكتشاف الوسط والالقاء بالآخر و التعرف عليه. و فيما يتعلق بالذكاء، فالدليل يستند على نظرية جون بياجيه، إذ أنه ابتداء من الشهر 18 يبدأ الطفل في تكوين "الوظيفة الرمزية" التي لا بد من تبنيتها بواسطة ابتكار الحكايات والألعاب التنكريّة وألعاب الأدوار ورسم الشخص المفضلة ومحاكاة الكبار. و يختلف هذا الذكاء عن ما هو موجود لدى الأطفال الذين يتجاوزون سنهم الخمس سنوات ويمكن قياسه بواسطة مجموعة من الأسئلة كما كان يفعل بيوني (Binet) الذي كان يعتبر أن الذكاء شيء عام ("حزمة" من الصعوبات). و من أجل تقييمه يكفي أن نطرح على الشخص أسئلة مختلفة متصاعدة الصعوبة، و من يجيب على الأسئلة الأكثر صعوبة هو الأكثر ذكاءً من ذلك الذي لا يجيب إلا على الأسئلة السهلة. و لكن الأسئلة وحدتها لا يمكن أن تكون وسيلة حاسمة لتقييم ذكاء طفل لم يتجاوز الخمس سنوات، لأن رصيده اللغوي لا يؤهله لفهمها، و عوضاً عن الأسئلة تصير النشاطات التربوية المتنوعة كالرسم والموسيقى واللعب والتمثيل المسرحي... وسائل لتطوير الذكاء وتنميته لا لتقييمه.

ثم يتطرق الدليل لميزة أخرى للطفل هي "الأنية" التي من خلالها يرد الطفل كل شيء إلى آناته، و "الدليل المنهجي" يقترح بعض النشاطات التي تنمي هذه الميزة التي بفضلها تتحقق استقلالية الأطفال، بواسطة لعب أدوار أو التضامن ضمن المجموعة واحترام القاعدة المسطرة من طرف المربية، هذا بالإضافة إلى اللعب بالتناوب.

و فيما يخص النمو الجنسي والنفسي، فإن "الدليل" لا يتغاضى عن مدى فضول و حاجة الأطفال في سن 5 إلى 6 سنوات إلى معرفة الفروقات الجنسية الموجودة بينهم، فمن خلال اللعب يتم التعرف على جسم الآخر و لمسه، كلعبة

الطبيب والمريض، والأب والأم... و هذا الفضول مهم من أجل النمو المتوازن لشخصية الأطفال.

و قد تمحورت خلاصة هذا البحث في التأكيد على أن الطفل إنسان له مشاعره و إمكانياته و حدوده، و هو يأتي للمدرسة بخصائصه الجسدية و السيكولوجية و الاجتماعية. و من أجل تنمية هذه الخصائص لا بد أن تكون المدرسة وسطا منسجما و آمنا، و مستجيبة لل حاجيات المتنوعة للطفل الذي يحتاج للتقدير و الاحترام.

الخصائص الاجتماعية الثقافية والاجتماعية اللغوية

حيث يتطرق الدليل إلى الاتجاهات الكبرى في تربية طفل "قبل المدرسي"، ثم يستعرض المحيط السوسيو-ثقافي و مسألة تعلم اللغة العربية. إن اللغة تظهر في سن الثالثة عندما يبدأ الطفل في تركيب الجمل، بعد اكتسابه للأسس اللغوية كاستعمال الضمائر. و يقترح الدليل بعض الأنشطة لتنمية اللغة منها القراءة و الكتابة و التعبير الشفهي و الحكي. و الملاحظ هنا أن الطفل في هذه المرحلة يظل في المستوى الشفهي، أما المستوى الكتابي، فتأخذه المربية على عاتهها، فهي التي تكتب على الصبور، و كي لا يبقى الطفل مجرد منفعته يقوم بمساعدتها بأن ي ملي عليها ما يجب أن تكتبه.

و يبين "الدليل" أن هناك عدم توافق بين رغبة الأولياء، و المناهج التربوية الحديثة المستعملة في ما قبل مدرسي لأن المربيات غالبا ما يشتكن من تصرف بعض العائلات حيال بعض الأنشطة كالرمل و الماء و وسائل التلوين التي تعتبرها العائلات مضيعة للوقت، فالأولياء يستعجلون بداية تعلم أبنائهم القراءة و الكتابة، فهم لا يدركون الاختلاف الموجود بين التمدرس المسبق و التمدرس الإجباري. في حين أن اللعب ما بين أربعة إلى ستة سنوات وسيلة تعليمية، تسمح من جهة بإحداث النمو النفسي و الجسماني، و تحقيق الأهداف الاجتماعية كالتعاون والمنافسة... ومن جهة أخرى تكوين المعارف الضرورية.

و الخلاصة الأساسية المتضمنة في البحث أن الطفل كائن يعرف ويصبوا إلى زيادة معارفه، لذا على المربية أن تعمل على إثراء قاموسه اللغوي، و تشجعه على التعبير الشفهي، و لا تلومه على أخطاء النطق أو الكتابة كي لا تعقدة.

استراتيجيات التعلم والتقييم

و يركز هذا البحث على استراتيجيات التواصل، و استراتيجيات تكوين المفاهيم وأخيراً استراتيجيات التقييم. و يصل إلى أن قبل المدرسي يتعهد بالتعلمات الأساسية. و التقييم خطة مدمجة في عملية التعلم، و هو يمكن من الوقوف على عوائق التعلم لتجنبها.

أما القسم الثاني فيتعلق بطريقة المشروع و يضم نماذج تطبيقية، و هو مقسم إلى ثلات مباحث هي:

الأهداف التربوية والبيداغوجيا بواسطة المشاريع

و قد تم اعتبار أن الأهداف الأساسية للتربية "قبل المدرسية" تكمن في تحضير الطفل للدراسة بمنحه وسائل تنمي قدراته في المجال المعرفي كالإبداع و حل المسائل، و في المجال الحسي الحركي كالتنوع في المكان، و في المجال الوجداني الاجتماعي مثل العمل مع الغير. و ذلك كله يتمحّق بواسطة المشروع الذي هو خطة و برنامج. و قد تم اختيار هذا المنهج البيداغوجي لأنّه يمكن إدماج معارف بفضل اكتساب المتعلم "كفاءات عرضية" تسهل عليه هي الأخرى تنمية استراتيجيات التعلم، كما أنه يسمح باكتساب الممارسات الاستهلاكية في مجالي المحيط و المواد الدراسية.

نماذج لبعض المشاريع

و منها بالخصوص مشروع الورق و مشروع السوق و مشروع البستنة و مشروع الخزف. إن البيداغوجيا بواسطة المشاريع تتيح ترجمة الأهداف البيداغوجية القبمدرسية ترجمة عملية. فما دام تجسيد مشروع ما يمر بتحول فكرة ما أو هدف معين إلى وضع منجز، فإنه جد مهم أن تكون المشاريع المنتقة واقعية حتى تكون النشاطات الناجمة عنها قابلة للإنجاز. و كل مشروع يهدف إلى تحقيق نتائج ملموسة، قابلة للتقييم في كل مرحلة من إنجازه.

التنظيم الزمكاني للقسم

و فيه تأكيد على ضرورة تنظيم القسم بملحوظة الحجرة و حصر المزايا والمساوي والإمكانيات التي توفرها. أما تنظيم الوقت فهو يراعي في الفترة

الصباحية الاستقبال، ثم إقامة الورشات بتبادل الأفواج ثم فترة الاستراحة، و من العاشرة إلى وقت الخروج تقام الورشات بتبادل الأفواج و مع اقتراب وقت الخروج يدعى الأطفال إلى ترتيب الأدوات و الإنشاد و أخيرا الخروج. و يكون تسبيير الوقت لما بعد الظهيرة مختلفا نوعا ما عن الفترة الصباحية.

الكتاب الثالث

Le préscolaire en Algérie. Etat des lieux et perspectives, sous la direction de Nouria Benghabrit-Remaoun, Oran, Editions du CRASC, 2005, 270 pages.

يصعب علينا في الحقيقة أن نفصل بين الكتاب الثاني والثالث، لأنهما وليدا نفس المؤسسة و نتيجة تفاعل مجموعات البحث و تداخلها، كما أن كليهما يختص بدراسة الفضاءات التربوية التي تسبق التمدرس الإجباري في الجزائر، فليس من الغريب أن يحيل الكتاب الثالث على الكتاب الثاني.

لقد ورد في المقدمة العامة للكتاب أن باحثي المركز الوطني للأبحاث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية في مجال ما قبل مدرسي منقادون بهدفين، فمن جهة عليهم إنتاج معرفة حول الطفولة و حول التكفل البيداغوجي بها، و من جهة أخرى تحليل نظام التنشئة الاجتماعية للطفلة في ما قبل مدرسي في الجزائر.

أما فيما يخص المنهج الذي يكفل تحقيق هذين الهدفين، فإن الكتاب يسعى إلى عرض نتائج الأبحاث المختلفة التي توصل إليها المركز، و الاعتماد على الأبحاث الكيفية التي كانت على أساس المقابلات و الملاحظات الموجهة إلى المربيين والأهل و القسم. و يضاف إلى هذه الجهود نتائج الأبحاث الكمية الخاصة بـ "التحقيق الوطني حول ما قبل مدرسي" الذي طالبت به وزارة التربية الوطنية، و الممول من طرف منظمة اليونيسيف (United Nations Children's Fund) سنة 2003، فانطلاقا من هذه المعطيات يتم عرض الوضعية الحقيقة ل مختلف مؤسسات ما قبل مدرسي.

و الكتاب عبارة عن عمل جماعي، شارك فيه عدد من الباحثات أمثال: نورية بن غبريط-رمون، عائشة بن عمار، خديجة قدّار، بدرة معتصم-ميموني، زوبيدة سنوسى، شريفة غطاس. و يتكون الكتاب من قسمين رئيسيين:

القسم الأول بعنوان: من تعدد العرض المؤسسي إلى اللامساواة في التكفل التربوي بالطفولة.

يحتوي هذا القسم على ستة محاور هي:

ما قبل مدرسي في الجزائر

تاريخ و توجهات للباحثة نورية بن غبريط-رمون طرق سير ما قبل مدرسي للباحثة عائشة بن عمار البرامج و الطرائق البيداغوجية للباحثة خديجة قدار المؤطرون الإداريون و البيداغوجيون للباحثة بدرة معتصم-ميموني عائلة الطفل الموضع في ما قبل مدرسي و التحولات الاجتماعية للباحثة زوبيدة سنوسى

ما قبل مدرسي في المغرب العربي

ما هي الآفاق؟ خلاصة جماعية: يتضح من القسم الأول أن المؤسسات الخاصة بـ "ما قبل مدرسي" في الجزائر إرث استعماري. و بعد الاستقلال ولأسباب عملية، ومن أجل وضع كل الهياكل القاعدية في خدمة التمدرس الإجباري، و بقرار وزاري مؤرخ في 23/09/1965 تم تحويل الهياكل و الطاقات المخصصة لما قبل مدرسي، لصالح المدرسة بوصفها إطارا رسميا ووحيدا للتربية و التعليم. ثم كان هذا الإجراء من أجل استرداد الهياكل البيداغوجية الخاصة بدور الحضانة و غيرها، ليتمكن كل التلاميذ البالغين سن السادسة من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. يبين هذا الإجراء أن ما قبل مدرسي لم يؤخذ في هذه الفترة مأخذ الجد، فالاستغناء عنه يدل على اعتباره عملية ثانوية و هامشية لا تأثير لها على المسار العام للدراسة. و لم يتم إعادة التفكير في "ما قبل مدرسي" إلا في سنتي 1974 و 1975، حيث دفع الاسترجاع التدريجي للأماكن التربوية بوزارة التربية الوطنية خلال سنة 1974-1975 إلى أن تأخذ على عاتقها التنظيم البيداغوجي والتحكم في ما قبل مدرسي الخاص بالقطاع العام أو الخاص، و ذلك من أجل توحيد المناهج التربوية، و ربما لتحقيق مبدأ "تكافؤ الفرص". و لقد نبع التفكير في برامج ما قبل مدرسي من واقع، أن الهياكل الخاصة بما قبل مدرسي كانت تعتمد على مناهج ذات مرجعيات إيديولوجية متباعدة،

ما استدعي التفكير في إيجاد الدليل المنهجي الخاص بالمرحلة السابقة للتمدرس الإلزامي، خاصة في مرحلة تفشي فيها العنف الذي لا سبيل إلى تجاوزه أو الحد منه إلا بإعادة تنظيم فضاء التمدرس. والتفكير في فضاء التعلم هو تفكير في السياق الذي تتم فيه "العملية التربوية".

إن الكتاب يبين أن من وراء البحث عن دليل منهجي لهذا النمط من التعليم يمكن هدف استراتيجي يتمثل في توحيد المناهج في ظل تعددية مؤسساتية³ تحضن كل منها الطفل بطريقتها الخاصة، فعلى سبيل المثال لا الحصر تختلف الأهداف بين دور الحضانة وبين رياض الأطفال، وبينما تهدف الأولى إلى التحضير للتعليم الابتدائي، فإن الثانية تخصص فضاء واسعاً للعب.

ويقوم "الدليل" المخصص لتوجيه طرق التعليم في مرحلة ما قبل مدرسي على مبدأ أساسي، مفاده أن الطفل ليس مجرد متلقٍ و منفعل أمام معلم يعرف، و هذا خلافاً لما كان سائداً من قبل، أي إلى غاية سنة 1980. فلم يعد منذ ذلك الأمر منحراً في تعليم الطفل معارف تسمح له لاحقاً بتخطي كل الامتحانات المدرسية، ولكن هناك اليوم توجه يعطي الأولوية لمقاربة تفاعلية Interactive، مما يعني العمل على جعل الطفل شريكاً و فاعلاً في النشاط التعليمي. وقد ورد في الكتاب أن هذا الدليل يتصور البيداغوجيا بواسطة المشاريع... فالطفل لم يعد - كما كان يعتقد - سلبياً و ساكتاً أمام معلم يعرف. و يعود الفضل في ذلك لـ Bloom الذي أعاد التفكير في الفضاء التربوي آخذًا بعين الاعتبار العلاقة الموجودة بين استعدادات المتعلم و المسار التعليمي العام. و النتيجة هي أن كل من المكتسبات المتحصل عليها من خارج المدرسة أو من داخلها تؤخذ بعين الاعتبار و تستغل بطريقة ذكية مساره الدراسي، دون إهمال للمركبات التعليمية التي تضعها الهيئات المعنية.

و الواقع أن ما قبل مدرسي يعرف اليوم تطوراً كبيراً في الجزائر، و قد بدأ الاهتمام بهذا القطاع منذ سنة 1992، غاية تحسين النتائج و التقليل من التسرب

³ من هذه المؤسسات والهيئات ما يلي: الأقسام ما قبل مدرسية التابعة لوزارة التربية الوطنية- رياض الأطفال التابعة للمؤسسات- الهيئات الواقع تحت مسؤولية البلديات- الهيئات التابعة للقطاع الخاص المعروفة بدور الحضانة L'école maternelle- الكتاب والمدارس القرآنية ذات الطابع التقليدي أو الحديث الواقعة تحت مسؤولية وزارة الأوقاف أو "الحبوس"، أو الجمعيات الدينية.

المدرسي لأخطاره المتعددة، حيث أن الديمقراطية اليوم تتلخص في تحسين النتائج المدرسية، والحد من الإخفاقات والإقصاءات، التي يكون ضحيتها عدد أكبر من التلاميذ، وما قبل مدرسي يمكنه أن يساهم في ذلك.

وإذا كان الآباء لا يقبلون ببعض المناهج التربوية المعول بها في ما قبل مدرسي⁴، إلا أنهم لا يمانعون من إدماج أطفالهم بها، ويشير هذا في التحقيقات الميدانية حول علاقة العائلة بما قبل مدرسي، والتي أجريت في وهران، بين سنتي 1996 إلى 2000، وكان من أهم نتائجها ما يلي: تطور ملحوظ ليس فقط لتمثيلات الآباء للأطفال، ولكن أيضاً للأمال حول ما قبل مدرسي.

اعتبار أن التسجيل في ما قبل مدرسي هو وسيلة لتحقيق مشروع العائلة، فالآباء يأملون في تحقيق من خلال أطفالهم نوعاً معيناً من الحياة المثالبة، مما يعكس الطموح إلى قيادتهم إلى أبعد حد ممكناً في دراستهم، منذ هذه المرحلة. أهمية ما قبل مدرسي في مساعدة الأطفال للتكيف مع الحياة المدرسية.

الدور الرائد للتحضير في تأقلم الطفل مع المدرسة، وفي تكوين فكره. ويبقى التعليم ما قبل مدرسي بأشكاله المختلفة (ما عدا المدارس القرآنية) غير متจำก في المجتمع الجزائري مقارنة مع مجتمعات أخرى، لأن العائلات لا تدرك فوائده المختلفة، وتبقي نظرتها إليها مقتصرة على الجانب البراغماتي بالنسبة للمرأة العاملة، أو على الجانب التعليمي المغضّر برغبة في الوصول إلى جعل الطفل ممتازاً ومتفوقاً على بقية رفقائه.

وتشير أهمية الفصل السادس من المؤلف بوصفه عملاً جماعياً من خلال المقارنة التي يجريها بين الجزائر والمغرب وتونس متبعاً طبيعة المؤسسات المحتضنة للطفولة قبل تدرسيها الإيجاري، ففي تونس يتم التركيز على المؤسسات الخاصة، وفي المغرب تبين سيطرة المدارس القرآنية، أما في الجزائر فهناك توسيع وتنوع في المؤسسات المحتضنة للطفولة (قطاع عام - قطاع خاص - مدارس قرآنية). وهذا الفصل يتطرق أيضاً للآفاق ويظهر أن مفاهيم مثل "المشروع" و "الكتفـاءات العرضـية" Les compétences transversales قد أصبحت

⁴ من بين النشاطات التربوية في هذا الحقل لعب الأطفال بالألوان ولامستهم المباشرة لعاصر الطبيعة (تراب، حشيش،...) بغرض التعرف على طبيعتها وخصوصياتها (الرائحة، الملمس،...) ولكن هذا يؤدي في أحياناً كثيرة إلى تلطيخ ثياب الأطفال، الشيء الذي لا يرضي الآباء.

متتبناة من قبل كثير من المؤسسات التربوية والتعليمية. و يتم التركيز في الجزائر بالخصوص على انسجام النماذج التربوية و تحقيق تربية ما قبل مدرسية بأقل التكاليف، و ربما هنا تكمن في رأينا أسباب عدم نجاح مؤسسات ما قبل مدرسي في تحقيق الأهداف المرتقبة.

كما يتبيّن من خلال الدراسات الميدانية أن الكل يدعو إلى تطبيق النموذج البنائي Le modèle constructiviste ولكن في الواقع فإن النموذج الوصفي Le modèle prescriptif هو المطبق على أساس، أن الأهل أو المربين هم الذين يصفون للطفل ما يجب عليه فعله، و الاحترام في هذه الحالة يكون من جهة واحدة، من حيث أن الطفل عليه أن يحترم الراشد الذي يستخدم سلطته من أجل دمج الطفل اجتماعياً بواسطة التربية و التعليم.

و تترقب الباحثات مستقبلاً أن يشهد ما قبل مدرسي إصلاحاً عميقاً يمس مستويين:

التمدرس المسبق المتداخل مع التعليم الابتدائي، حيث سيشكل بالتدريج الدورة الأولى من المدرسة القاعدية.

التمدرس المسبق قد يكون مرحلة إجبارية من أجل التسجيل في السنة أولى ابتدائي.

و يتم التذكير في آخر القسم الأول أن الهدف الأساسي للتحضيري سيبقى التطوير الشامل للطفل.

أما القسم الثاني فيحمل عنوان: فضاءات الدمج الاجتماعي و مسارات التمدرس

يعرض هذا القسم نتائج بحث كيفي أجري على مجموعة من الأطفال المنخرطين في المنظومة التربوية، و ذلك في السنة الأولى و السنة السادسة ابتدائي و على الأطفال الذين ترددوا من قبل على المدارس القرآنية أو أقسام الطفولة، كما أن الدراسةأخذت مجموعة ثالثة لم تتردد من قبل على آية مؤسسة تربوية.

كما يضم القسم الثاني ستة فصول هي:

- التعرف على المجموعات تتبع لنمط الفضاء المدروس- و ضمنونه يضعنا أمام حقيقة تتناقض مع معارفنا المسبقة ، ظاهرة التمدرس المسبق La préscolarisation في الجزائر ليست ناتجة عن خروج النساء إلى سوق العمل ، فهناك نسبة كبيرة

من ربات البيوت غير العاملات يدفعن بأبنائهن إلى حضانات البلديات (84%) أو إلى المساجد (83%) أما النساء العاملات فهن يفضلن أن يعيشن أبناءهن إلى أقسام الطفولة.

- الاستراتيجيات العائلية للتمدرس المسبق و التكيف المدرسي - حيث تحاول الباحثة نورية بن غبريط- معون في هذا البحث أن تحدد طبيعة علاقة العائلة بأبنائها، فالعائلات تطمح إلى أن تتحقق عبر أبنائها نوعا من الحياة المثالية، لذلك فإن الرغبة في الارتقاء الاجتماعي ليست غائبة تماما، و من هنا فإن الطفل لا يملك أية استقلالية في الممارسات التربوية عن الأهل، إنه يظل يظل حاملا لأحلام الآباء، و لتصوراتهم الذاتية عن أنفسهم.

- المسارات المدرسية و تقييم التعلمات، تطرقت ضمنه الباحثة زوبيدة سنوسي إلى موضوع التقييم باعتباره حكما على مردودية. و نتائج التلاميذ تعبر عن مدى تحقيقهم للأهداف التي سطراها النظام التربوي، و لكن قلة استفادة المربين و المعلمين من الدورات التكوينية الخاصة بتقنيات التقييم، يجعلهم سجيني تقييم جمعي.

و يخلص البحث في نهاية المطاف إلى أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي غير المتدرسين مسبقا (NP) قد تحصلوا على نتائج أفضل من الفئتين الآخريتين، و لكن رغم ذلك فإن آراء المعلمين تستحسن أكثر التلاميذ المتدرسين مسبقا في أقسام الطفولة (CE) لأنهم أكثر نشاطا و أكثر رضا للبيداغوجيا الموجهة. أما بالنسبة للسنة السادسة فإن الأطفال الذين ترددوا على أقسام الطفولة ينجزون أكثر بالنظر إلى الفئتين الآخريتين. ما يدل أنه سواء في السنة الأولى أو السادسة تبقى نتائج فئة المتدرسين مسبقا في المساجد و المدارس القرآنية منخفضة.

هذا بالإضافة إلى فضاءات التنشئة الاجتماعية و التأثير على النمو اللغوي الذي تطرقت فيه الباحثة شريقة غطاس للمدرسة كفضاء مناسب و منظم لتطوير لغة الطفل، و من أجل التأكد من هذه الفرضية اختارت الباحثة أن تضع الأطفال البالغين 6 و 7 سنوات في وضعية الرواية، واضعة امتحانين أولهما طلب فيه من الأطفال رواية حكاية يعرفونها جيدا، و في الامتحان الثاني قامت الباحثة برواية قصة عليهم. أما بالنسبة للأطفال البالغين سن 12 فقد كانوا مطالبين بإنجاز منتج شفهي و كتابي. و بتحليل المتن الكتابي و الشفهي لهؤلاء تم اختبار المهارات النصية للأطفال المنحدرين من فضاءات تنشئة اجتماعية مختلفة. و على ضوء

النتائج الأولية تبين أن أقسام الطفولة (CE) لها دور مهم في تطوير لغة الطفل، باعتبار أن المخططات المنتجة للخطاب تتكون في عمر مبكر.

أما فيما يخص القدرة على التفكير و فضاءات التنشئة الاجتماعية- فقد توجهت فيه الباحثة عائشة بن عمار إلى معاينة سلوكيات التلاميذ و هم في وضعيات اختبار و ذلك بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى و السادسة ابتدائي الذين كان لهم تدرس مسبق قبل الدخول إلى المدرسة. مع التساؤل عما إذا كان الأطفال غير المتدرسين مسبقاً يجدون صعوبات أكثر في حل تلك المشكلات.

كما أن القدرة على الإبداع و التكيف الدراسي من خلال الرسم- و التي تناولتها الباحثة بدرة معتصم-ميموني في هذا الفصل من خلال اختبار مهارات ثلاثة فئات من الأطفال، و ذلك من جانب قدرتهم على إنجاز الرسوم سواء الحرة أو الموجهة، فقد تبين على أثرها أن التدرس المسبق يسمح للطفل باستعمال الوسائل التقليدية مثل الورق و قلم الرصاص، و أقلام التلوين التي هي أقل توفرًا في البيت.

كان لزاماً في هذا الكتاب باعتباره دراسة ميدانية كمية و كيفية أن نلمس التأثير الإيجابي للدليل على منظومات التعلم، وخاصة بعد مضي عشرة سنوات على إنجاز الدليل، و لكن رغم ذلك بقي التدرس المسبق خاضعاً من حيث الممارسة والتطبيق لرؤى و منهجيات و برامج تستقي منهاجها من المدرسة الابتدائية و من التعليم الإيجاري، و بدلاً من أن يكون الطفل الذي تلقى تدرساً مسبقاً سواء في المدارس القرآنية أو أقسام الطفولة أكثر قدرة على الفهم و التخييل والإبداع و حل المشكلات بالمقارنة مع طفل "الزنقة" الذي لم يتتردد على أي فضاء ما قبل-مدرسي، فإن العكس هو الذي يحصل، مما يدل على أن فضاءات التدرس المسبق لم تشرع بعد في تطبيق الرؤى النظرية، و الأساليب العملية التي نص عليها الدليل المنهجي.

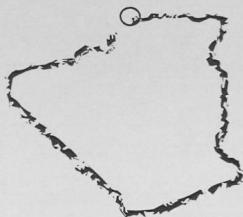
بعد هذه القراءات تبين لنا أن السؤال الذي لا بد أن يظل قائماً هو المتعلق بوظيفة المؤسسات التربوية و التعليمية اليوم، هل هي مطالبة بالبحث عن الامتياز بعيداً عن كل الرهانات الاجتماعية، أم أن عليها أن تفكر في تداعيات الرسوب المدرسي كشكل من أشكال الإقصاء التي تمارسها المدرسة على الذين لا يصمدون في وجه أشكال التقييم المتتالية و المتكررة، و التي لم يكن لهم أي دخل في وضع شروطها و مقاييسها؟

لم يعد بإمكان المعلم اليوم أن ينتظر من جميع التلاميذ أن يستوعبوا جميع المعرف، و لكنه يأمل في أن يقود الأغلبية نحو النجاح، و في نفس الوقت يعمل على ألا يزيد من تدهور مستوى التلاميذ الذين يستقبلهم. و للذكر فقد صدر سنة 1982 كتاب بعنوان "الإخفاق المدرسي ليس حتمية" ، والذي صدر عن "CRESAS" ، و هو يعبر عن طموح كبير، مفاده إمكانية نجاح غالبية التلاميذ المتمدرسين، و ذلك بالاعتماد على طريقة تقييمية جديدة اقترحها بلووم Bloom ، والتي تتمثل في أن يقدم لكل متمدرس امتحان خاص به مختلف عن غيره ليقيس قدراته ، و يقارن مدى تحسنه بالمقارنة مع نتائج الامتحانات السابقة. على خلاف ما هو معمول به من خلال توحيد مواضع الامتحانات، و جعل عدد كبير من التلاميذ غير المتكافئين أمام نفس الامتحان.

و في الخلاصة يمكن القول أن التمدرس المسبق تتجاوزه الأهداف الاجتماعية العامة المتمثلة في الحد من التسرب المدرسي أو السعي إلى صنع الامتياز، كما أنه مرهون برغبات الأسرة و طموحاتها المتمثلة في تحقيق ما عجز الآباء عن تحقيقه، و بالنسبة للمناهج التربوية، فقد أصبحت تنظر للطفل المتعلم نظرة جديدة تعظم فيه قدراته الفطرية و طاقاته الكامنة، كما أن المناخ الديمقراطي الذي تعيش فيه بعض الدول أدى إلى تعميم مفهوم الحرية و ممارستها، مما أدى إلى التقليل من الاستبداد بالرأي بالنسبة للسياسي أو المعلم و غيرهم، و أصبح الطفل داخل العملية التربوية شركيا و ليس مجرد متلقٍ.

محمد حيرش بغداد

الجزائر بعد 50 سنة



حومضة المعرف في العلوم الاجتماعية والانسانية 2004-1954

تحت إشراف
نورية بن غبريط-رمعون
مصطفى حباب