

الممارسات البيداغوجية بين النماذج السوسيوترابية وعوائق التأسيس في المدرسة الجزائرية

براهيمي محمد عضو مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات - جامعة الجلفة
برمان عمر. عضو مخبر تعليم - تكوين - تعليمية
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - الجزائر

ملخص:

تحولت البيداغوجيا عبر مراحل زمنية من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبطت بذلك بفن التدريس، وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وتعددت الطرائق بتعدد المرجعيات والخلفيات والمدارس الفلسفية، وظهرت بيداغوجيات لا حصر لها، ارتبطت تاريخيا بنموذجين سوسيوترابين تقليدي وحديث لكل منهما أبعاده السوسيوترابية والبيداغوجية المرتبطة به. والجزائر ورغم محاولتها مسايرة التطورات العالمية إلا أن التأسيس البيداغوجي للمقاربات البيداغوجية المنتهجة لم يعرف استقرارا، والممارسة البيداغوجية ظلت دائما دون ما هو مرغوب، نظرا لعدة عوائق أهمها: اعتماد القوالب النظرية الجاهزة دون تحضير لها، تعدد مشاكل الممارسين البيداغوجيين، محاصرة الرسميات، ضعف مواكبة المعلمين للتقدم العلمي والتكنولوجي، والهدر في الزمن المدرسي. وتوصي الدراسة بتنمية الممارسة البيداغوجية وذلك بالنهوض بالممارس البيداغوجي والعمل على حل مشاكله وتعزيز دافعيته وإعطائه مجالا من الحرية للإبداع من خلال إشراكه بفعالية في أي تجديد تربوي حتى يفهم مبررات إجراءاته ولا يصاب بالاغتراب نحوه ويخفف من حدة مقاومته له، وكذا القيام بتشخيص العوائق والبحث في طرق علاجها.

كلمات مفتاحية: الممارسات البيداغوجية- النماذج السوسيوترابية- عوائق التأسيس- المدرسة الجزائرية

Abstract:

The pedagogy was transformed over time from its original meaning related to satisfying values to a methodology in the provision of knowledge and related to the teaching profession. The focus was on proposing the different methods of teaching, the multiplicity of methods by the multiplicity of references, backgrounds and philosophical schools, and the emergence of innumerable pedagogies, historically associated with two traditional and modern sociocultural models Its associated sociological and pedagogical dimensions. Despite its attempts to keep up with international developments, the pedagogic establishment of pedagogic approaches has not been stable. Pedagogic practice has always been undesirable, due to several obstacles, the most important of which are the adoption of pre-prepared theoretical templates, the multiplicity of problems of pedagogical practitioners, Scientific and technological progress and waste in school time. The study recommends the development of pedagogic practice by promoting the pedagogical practitioner and working to solve his problems and enhance his motivation and give him a freedom of creativity by actively engaging in any educational renewal so as to understand the reasons for his conduct and not to alienate him and alleviate his resistance to it.

Keywords :The pedagogic practices - the sociocultural models - the obstacles of establishment - Algerian school

مقدمة:

" تعيش البشرية اليوم عصرا تتحول فيه المعرفة إلى قوة، ويتغير فيه مصدر الثروة من ملكية الموارد الخام ووسائل الإنتاج أو السيطرة عليها وعلى أسواقها إلى التمكن من صناعة المعرفة، وتوظيف العلم توظيفا اجتماعيا واقتصاديا وحربيا، عصر تغيرت فيه موازين القوى الدولية وبرزت فيه قوى جديدة تتميز بدرجة عالية من التعليم، وتركيز كبير حول تحويل العلم إلى قوة اقتصادية وعسكرية." (بعيش، 2013، ص68)

لذا دأبت القوى الفاعلة عالميا على مراجعات دورية لنظمها التربوية وتجويد الممارسات البيداغوجية المترجمة لها كي تتماشى وسياساتها المحلية والعالمية، وحتى تلبي الأمانى القومية والتحديات المطروحة من قبل الآخرين.

"عندما هزمت ألمانيا" أمام نابليون " في القرن التاسع عشر وسادت مشاعر اليأس بين الألمان، وجه الفيلسوف الألماني "فيخته" خطابا إلى الأمة الألمانية يبين فيه: أن الهزيمة كانت تربوية قبل أن تكون عسكرية، وأن الخلاص يكمن في استبدال النظام التعليمي الألماني بتربية جديدة، تنبذ التدريب الميكانيكي للذاكرة وأساليب الحفظ والتلقين، والتي تدفع التلميذ الألماني إلى التفكير في عجزه عن التفكير، وطالب "فيخته" النظام التربوي الألماني بتبني ثلاث أهداف تربوية عليا جديدة هي: خلق نوع مختلف من البشر عن البشر العاديين، ورفع المواطن الألماني إلى مرتبة الإنسان الكامل، والتوقف عن دفع الطالب إلى التفكير في عجزه عن التفكير." (خضر، 2008، ص25)

هذا وغيره من أمثلة جعل مفهوم البيداغوجيا وأنواعها يعرف تطورا تاريخيا، فتعددت تعريفاتها بتعدد المرجعيات والخلفيات والمدارس الفلسفية، وظهرت بيداغوجيات لا حصر لها متابعة للتطورات التي عرفت المجتمعات في مناحي عدة.

عرفت الجزائر تطورا في البيداغوجيات المنتهجة من بيداغوجيا المضامين، إلى بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات مواكبة للتغيرات الحاصلة في المجتمع العالمي، إلا أن مستوى الممارسة لازال دون المرغوب والمطلوب، كما كثر الحديث والانتقاد للمنظومة التربوية ككل جراء هذه التجديدات التربوية، بل نلمس في بعض الأحيان نوع من المقاومة لدى بعض الفاعلين التربويين مما أعاق التأسيس الحقيقي للفعل البيداغوجي وأضاف نوع من الضبابية في دواعي التجديد فيه.

وسنبحث في هذه الورقة عن معوقات التأسيس البيداغوجي للمقاربات المنتهجة في المنظومة التربوية الجزائرية، وقبل ذلك سنتطرق لمفهوم البيداغوجيا وأهم النماذج السوسيو تربوية التي سايرت تطوره.

1- مفاهيم

1-1/ تعريف البيداغوجيا:

تعددت التعاريف لهذا المفهوم نظرا لتعدد المرجعيات والخلفيات والمدارس الفلسفية وتطورها عبر العصور، إلا أنه انحصرت مدلولات هذا المفهوم في ظل تطور علم الاجتماع وعلوم التربية وعلم النفس.

"اعتبرها إميل دوركايم نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. كما اعتبرها العالم التربوي السوفييتي ماكرنكو العلم الأكثر جدلية ويرمي إلى هدف عملي." (قايد وسبيعي، 2010، ص 35)

"وحسب دوركايم دائما فإن البيداغوجيا هي: التفكير المطبق للأشياء الخاصة بالتربية هدفه المساهمة في نموها. ويقول أيضا: البيداغوجيا هي الوسيلة التي بواسطتها يمكن استرجاع التلاؤم بين النظام التربوي والأفكار، وبين النظام التربوي والاحتياجات الاجتماعية." (بلحسين، 2015، ص 29)

" وحسب بلوك (M.A Block,1973) «يمكن اعتبارها مجموع طرق التدريس التي يستعملها الأستاذ في موقف تربوي ما ليصل إلى بلوغ هدفه» وهي أيضا «تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الصف ، والتي تؤدي إلى وجود علاقة ثنائية بينه وبين تلاميذه تمتاز بخصوصيات مختلفة حسب الموقف التربوي.» " (بلحسين، 2015، ص 29)

" وذهب روني أوبير على أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا بل هي هذا كله." (قايد وسبيعي، 2010، ص35)

" وقد ذهب التربوي جون هوساي (JeanHoussaye,2012) إلى أن البيداغوجيا هي: المزيج ما بين النظري والتطبيق المجسد في الممارسات التربوية التي يقوم بها الأساتذة اتجاه تلاميذهم في الوضعية التربوية داخل حجرة الصف." (بلحسين، 2015، ص29)

"ويمكن تعريف البيداغوجيا من الناحية التطبيقية على أنها «تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة»." (جابر، 2012، ص398)

" وعرّف جوثير وآخرون البيداغوجيا بأنها: مجموع الأعمال التي يستخدمها المدرس في إطار وظائفه، ووظائف نقل المعارف، والتربية لجماعة في سياق مدرس." (التجاني، 2015، ص146)

" وعرّف شولمان البيداغوجيا بأنها: المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم من خلال الشروح والتوضيحات والمحاورة وضرب الأمثلة، والفروض العملية، وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف أقسامهم وبيئاتهم وخلفياتهم... " وعرفها أيضا بأنها: المبادئ الأساسية التي تركز عليها عملية التدريس، مثل المناحي العملية لإدارة الصف، ومهارات التدريس وزمن التعليم الأكاديمي، ووقت الانتظار والنظام الاجتماعي، والصف والمدرس، ومبادئ التفاعل في الصف." (التجاني، 2015، ص146)

" وبالرغم من الاختلاف في التعاريف إلا أنها تجمع على أن البيداغوجيا هي:

● حقل معرفي يركز على التفكير الفلسفي والسيكولوجي يهدف إلى تحديد
غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة التي تمارس في وضعية التربية
والتعليم على الطفل والراشد.

● نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من
المعلم والمتعلمين داخل الفصل. " (جابر ، 2012، ص399)

هاتان النقطتان تميزان بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو
تطبيقي داخل حقلها.

ونقصد بالممارسات البيداغوجية تلك الممارسات التربوية التي يقوم بها
المعلم أثناء تعامله مع المتعلم مستفيدا من التراث النظري التربوي، وتظهر
من خلال إدارته للتفاعلات بين أفراد جماعة القسم وأساليبه في توصيل
الخبرات أو تقويمها.

1-2/ الفرق بين البيداغوجيا والتربية

"غالبا ما يتداخل مفهوم التربية والبيداغوجيا، ومع ذلك فإن الفصل بينهما
بدقة وعناية أمر تقتضيه الضرورة المنهجية، فالتربية تعني الفعل الذي
يمارسه الآباء والمعلمون على الأطفال، وهو فعل يتميز بديمومته وعموميته،
إذ لا توجد مرحلة ما في الحياة الاجتماعية، إذ لم نقل لحظة من لحظات
الحياة اليومية، التي لا يتعرض فيها الأطفال لعملية الاتصال بالراشدين
ولتأثيرهم التربوي. والممارسات التربوية هي شيء آخر غير البيداغوجيا التي
تتجسد في إطار متكامل من النظريات والآراء والأفكار التربوية، كما تتجسد
في وجهات نظر تدور حول التربية وهي شيء تختلف عن الممارسة التربوية
العملية، والتربية موضوع يخضع لدراسة البيداغوجيا التي تتمثل في بعض
اتجاهات التفكير الخاصة بالقضايا التربوية." (التجاني، 2015، ص148)

1-3/ الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية

" رغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل لجئوا إلى التمييز في الديداكتيك بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

- الديداكتيك العام: يهتم بما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

- الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد: ويهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرق والوسائل والأساليب الخاصة بها. "(قايد وسبيعي، 2010، ص37)

أما عن العلاقة بين البيداغوجيا والتعليمية تضيف (جابر، 2012) أن " البيداغوجيا تركز على العلاقة بين المعلم والمتعلم، بينما تركز على التعليمية على المعارف أي تحليل هذه المعارف ونقدها وتحليلها وتكييفها وفق متطلبات المتعلمين. "(جابر، 2012، ص399)

1-4/ النماذج السوسيو تربوية

ذكر عبد الكريم غريب المشار إليه عند فرحاتي (2010) " أن التعدد في النماذج التربوية لا يعدو أن يكون في واقع الأمر توزيعا للنماذج البيداغوجية وفق معيار الهدف التربوي، وبالتالي يمكن تجميعها في نموذجين تعليميين، نموذج يقوم على أهداف إنتاجية يهيمن فيه المدرس على حساب باقي مكونات العملية التعليمية، ويسميه البعض النموذج التقليدي ونموذج يقوم على أهداف إنتاجية يهيمن فيه المتعلم (فرد أو جماعة) على باقي مكونات العملية التعليمية ويسميه البعض النموذج الحديث أو المعاصر. "(فرحاتي، 2010، ص41)

وفيما يلي عرض لهاذين النموذجين بعديهما السوسولوجي والتربوي
البيداغوجي:

1-4-1 / النموذج التقليدي:

" ويطلق الدارسون عادة على مثل هذا النموذج التربوي البيداغوجي اسم
النموذج المتركز حول المعلم أو المحتوى والذي تنتظم فيه علاقة التواصل بين
المدرس والتلاميذ في شكل عمودي وأحادي الاتجاه (من المدرس على التلاميذ)
وفق قاعدة " المثير والاستجابة". وينتظم فيها التلاميذ على شكل جماعة
عددية يصفها "هوبكتر" بمجرد المجموع الحسابي لأجزائها، تديرها سلطة
خارجية توكل لشخص يتمتع بكل السلطات، يربط كل أفراد الجماعة بهيمنتها
وأهدافه المختصرة في صب الناس في قوالب محددة بالاتصال المباشر
والتفاعل الذي لا يتعدى حدود الصدى أو رد الفعل." (فرحاتي، 2010، ص45)

1-4-2 / النموذج الحديث

"سمي هذا النموذج بالنموذج "المتمركز حول الطفل"، وفيه تصبح
الأدوار الوظيفية للفعل البيداغوجي تفاعلية، بحيث ينتظم المعلم في دور
المرشد والمحرك للنشاط البيداغوجي، بدل احتكار الإنتاج المعرفي والتسيير
البيداغوجي، والتلميذ في دور المشارك والمنتج والمتعاون والناقد، بدل
المستهلك والتابع والمنعزل عن الفعل الجماعي، وتنتظم علاقة التواصل في
شكل دائري ثنائي الاتجاه إلى التلاميذ ومن التلاميذ إلى المدرس، أو متعدد
الاتجاه. وهو الأمر الذي يجعل التلميذ شريكا مستقلا قادرا على الفعل ورد
الفعل." (فرحاتي، 2010، ص49)

2- البيداغوجيا والنماذج السوسيو تربوية

1-2 / البيداغوجيا والنموذج السوسيو تربوي التقليدي:

" يفسر السوسولوجيون وعلى رأسهم "دوركايم" ومن تبعه هذا النموذج
التربوي في ضوء "التربية المحافظة" وهي التربية التي تستمد مبادئها من

المحافظة على القيم واستمرارها، وتكرار المجتمع الذي أنتجها، وتعني المحافظة تكيف الفرد ومسايرته لما هو محبوب اجتماعيا، فالطفل يحب أن يتدرج في تعلمه نحو الامتثالية والمسايرة، وهو الأمر الذي يبرز سلطة المعلم من حيث هو سبيل لتعلم الواجب والطاعة، والتوريث الثقافي، وتلقينه للأجيال مبرر من حيث هو جوهر الهوية وهدف التربية، وقيمة التلميذ في القسم تتحدد بمدى امتثاله ومحاكاته وخضوعه للنسق القيمي الثقافي السائد". (فرحاتي، 2010، ص44)

" تهتم المقاربة التقليدية للتعليم بالمعرفة في شكل وقائع، ومعطيات، ومفاهيم، ونظريات، وقواعد، ومهارات. التعلم وفق هذه المقاربة التقليدية ينحصر في الاستذكار واسترجاع ما تم تخزينه في الذاكرة، ويكون مقياس ومؤشر حصول التعلم هو كمية المعارف المخزنة في ذاكرة المتعلم. وأساس المقاربة التقليدية هو المصادرة على أن المعارف والمعلومات المخزنة في الذاكرة يمكن تلقائيا استرجاعها وتعميمها وتطبيقها لاحقا في الوضعيات التي ستواجه المتعلم في الحياة." (وارزمن، 2013)

أما عن دور المعلم في هذه البيداغوجيا فهو المقدم الوحيد للمعرفة والمتعلم هو المتلقي السلبي لهذه المعارف " المدرس، في هذه التصور، متخصص خبير بمادة تخصصه، ذو سلطة معرفية لا تتنازع. وظيفته هي تقديم المعارف لمتعلمين فارغي الذهن، لهذا تفضل المقاربة التقليدية من بين الوسائل البيداغوجية المحاضرة والإلقاء والتوضيح. المتعلم في هذا التصور مستقبل سلبي تابع، ينحصر دوره في الاستماع والمشاهدة وتخزين ما يقدم له دون نقد أو مراجعة، وأثناء الاختبار يكون مطالبا باستذكار واستظهار ما خزنه" (وارزمن، 2013)

" وأما حصيلة المتعلمين في هذه المقاربة فهي ضئيلة، ويجدون صعوبة بالغة في استعمال و تطبيق ما قدم لهم من معارف، وذلك لأسباب يمكن إجمالها، تبعا لبعض المختصين كالتالي:

- المتعلمون في هذه المقاربة يتغيبون ذهنيا أثناء الدرس بنسبة 40 %.
- يتضاءل مستوى الانتباه كلما تقدم الدرس.
- تصل نسبة التحصيل في الدقائق العشر الأولى من الدرس الإلقائي إلى 70% ثم تتناقص لتصل إلى 20% خلال الدقائق العشر الأخيرة.
- بعد مرور أربعة أشهر لا يتبقى من المعارف المقدمة حول موضوع معين سوى 8 % . (بلحسين، 2015، ص32)

" تكشف الدراسات أن المنهاج التقليدي يشجع على الدراسة القصيرة المدى التي تنتهي بانتهاء الامتحانات. فيكون التعلم فيها سطحيا: حيث الأسبقية لتخزين المعارف والمعلومات في الذاكرة، وتبعية المتعلم للمدرس، ويغيب فيها التساؤل الفاعل والنشيط، ولا تحظى مسألة إيجاد الروابط بين المعارف والمعلومات أو الأفكار، بعضها ببعض، بأي اهتمام. الممارسة التعليمية في هذه المقاربة لا تثير شهية التعلم." (وارزن، 2013)

"ويمكن إدراج هذا النوع من التنظيم البيداغوجي والعلاقات التربوية القائمة على تبليغ المعرفة ضمن كل الطرق البيداغوجية الممتدة من نمطية افلاطون، والحوار السocraticي، مروراً بمنتجات السيكلوجيا الكلاسيكية، كواطسون وثروندايك في مجال الإشراف الكلاسيكي إلى المدرسة السلوكية والتعلم السكينري، فهذه الطرق كلها يهيمن فيها المعلم والمادة الدراسية - بشكل أو بآخر - على الفعل البيداغوجي أثناء إنجاز الدرس." (فرحاتي، 2015، ص45)

"هذا النمط البيداغوجي التقليدي الذي ذكر تم تطبيقه في منظومتنا التربوية منذ الاستقلال وهو مدخل متمركز على معارف منقولة، القائم على الأستاذ والمعرفة ويتمثل في سلطة الأستاذ (الراشد) الذي يوزع المعارف وييسر استيعابها

لدى التلاميذ، هذا النمط سمي المقاربة بالمحتويات أو بالمضامين، حيث أن النمط البيداغوجي بها تقليدي. فالأستاذ يقوم بشرح الدرس، ينظم المسار، وينجز مذكرات. أما التلميذ فيكون المتلقي، يستمع، يحفظ، يتدرب ثم يعيد ما حفظه. فوظيفة التلميذ في هذه المقاربة تقتصر على القيام بعمليتين هما:

أولا: اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا .

ثانيا: استحضار المعرفة في حالة المساءلة الشفوية أو الكتابية." (بلحسين، 2015، ص35)

2-2/ البيداغوجيا والنموذج السوسيو تربوي الحديث:

" يكاد يكون إجماعا مطلقا في أن الطفل اجتماعي منذ يومه الأول حتى برز الحديث عن المجتمع الداخلي للأفراد عند "دوركايم" والميولات المجتمعية عند "بياجيه" والأنا الجمعي أو العقل الجمعي عند الأطفال عند "جوستاف" ... الخ. ويفسر البعد السوسولوجي لهذه الصيغة في ضوء هذه المفاهيم النفس اجتماعية، وأدرج النمو الاجتماعي للطفل كأحد أهم مصادر المحتوى التربوي الاجتماعي، أو الأساليب التربوية الجماعية في المنظومة البيداغوجية، وبالتالي فالتناقض المزعوم أو الظاهري بين الفردية والنزعات الاجتماعية تنتفي في هذه الصيغ الجديدة للفعل البيداغوجي. وقد أثبتت دراسات ديوي وبياجيه وغيرهم أن تحقيق الذات وتكيف الشخصية لا يمكن أن يتم إلا من خلال استيعاب الآخرين في الذات." (فرحاتي، 2010، ص48)

"وقد اختلف المختصون في مقارباتهم للبيداغوجيا الجديدة ولكنهم اتفقوا في جعل التلميذ هو مركز الاهتمام وأن تتمركز التربية حوله لا على المعارف التي توجه له. هذه الفكرة اعتبرت ثورة في التعليم. وقد مثل - بلوخ-Bloch ذلك قائلا: هنا وقع تغيير في مكونات البيداغوجيا وفي ممارساتها فالبيداغوجيا الجديدة ترجع البيداغوجيا التقليدية سويا على أرجلها بعدما كانت مكبة على رأسها". (بلحسين، 2015، ص32-33)

"لقد كشفت تجارب رواد استراتيجيات البيداغوجيا الجديدة الممارسين ميدانيا، أن التعلم محكوم بالطبيعة البشرية للكائن المتعلم أكثر مما هو محكوم بالتنظيم المحكم والبناء المنطقي المعارف المقدمة محتويات للمواد الدراسية. وجاءت أبحاث الرواد النظار من علماء النفس خاصة لتعزيز ذلك. وقد تمكنت العلوم المعرفية اليوم من البرهنة على سلامة الأسس العلمية لأغلب تجارب وأبحاث أولئك الرواد ممارسين كانوا أو نظارا." (السلفيتي، 2010)

وأما عن الرواد الممارسون التي أدت تجاربهم العملية الناجحة إلى تولد البيداغوجيا الحديثة نذكر :

ماريا مونتسوري (1870-1952)، أوفيد دوكرولي (1871-1932)، جون ديوي (1859-1952)، إدوارد كلابايد (1873-1940)، سيلليستان فرينيه (1896-1966).

وأما الرواد المنظرون للبيداغوجيا الجديدة " فلقد ظهر رواد علم النفس التعليمي والبيداغوجيا المعاصرة ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين وهم: بياجيه Piaget وفيجوتسكي Vigotsky وبرونر Bruner وجانييه Gagné وهلدا تابا Hilda Taba وغيرهم." (تاعوينات، 2010، ص12)

وهاته البيداغوجيا الجديدة طبقت في منظومتنا التربوية وعرفت بالمقاربة بالأهداف أو بيداغوجيا الأهداف حيث " بدأ العمل في بلادنا ببيداغوجيا الأهداف في غضون الثمانينات من القرن الماضي، أما في فرنسا فقد بدأ العمل بها في الستينات، وقبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية.

وعن بيداغوجيا الأهداف يضيف بلحسين (2015): "هي مدخل متمركز على الأهداف، يعطي الأولوية لنوع العلاقة ويرفض الانصهار لهدف معين للتعلم. ويتغير دور الأستاذ والتلميذ معا، حيث يصبح الأستاذ مصدرا للتعليم من بين مصادر أخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم بمعية التلاميذ، والتأكد من تحقيق النتائج المرجوة عن

طريق الأهداف الإجرائية. أما وظيفة التلميذ تتغير أيضا، حيث يمر من مستهلك للمعرفة إلى مساهم فعّال ونشط داخل حجرة الصف، فيتمكن من إدراك أهداف التكوين المرجوة من البرامج التعليمية." (بلحسين، 2015، ص 35) "وقد أدى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية في كثير من الحالات إلى انحرافات في تطبيقها، نذكر منها:

أولا: تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي حيث لم تبق له دلالة بالنسبة للمتعلم.

ثانيا: فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.

ثالثا: التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي." (بلحسين، 2015، ص 36) وقد ظهر مع التغيرات الحاصلة في المجتمعات والتطور الملحوظ في الأجيال، وكذا خبرة الممارسة التعليمية، أن الوضعية التربوية هي أكثر تعقيدا من أن تحشر في مبادئ مسطرة وقوانين تطبق على التلاميذ من طرف الأستاذ. " نتيجة انحراف المدرسة السلوكية التي عرفت الإغراق في النزعة التقنية والسلوكية التجزئية، على حساب النظرة الشمولية للتدريس، وهي تخضع المتعلمين لآليات التعليم والتميط، وتسلبهم حرية الإبداع والاختيار والتثقيف الذاتي، فتحدد الأهداف، يركز فقط على النتيجة النهائية المتمثلة في السلوك الخارجي الذي ينبغي إنجازه من طرف المتعلمين، غير أن هذه النتيجة لا تبين التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية المتعلم، كما أن صياغة الأهداف وإن كانت مقبولة، لا تخبرنا في الحقيقة عن المواطن التي يتحكم فيها المتعلم ولا عما سيعرفه، ولا عما سيكتسبه من قدرات، ولا عن الخطوات التي سيوظفها. (أبو دية، 2011، ص 243)

" وحسب مارك بيار (Marc Pierre, 1984): "أنه لذلك تم التفكير في ملامح طريقة بيداغوجية أخرى تنتظر للأستاذ بأنه ذلك الشخص المختص في التدخل البيداغوجي. يتمثل دوره في فعالية التدخل في المواقف التربوية المختلفة. فالأستاذ الذي يكون مزود بأنواع من المعرفة وأمام وضعية تربوية ما، ينبغي

ألا يتكل على معارفه فقط، بل يتصرف ويأخذ موقفاً ويقرر. فالأمر البيداغوجي في هذه المقاربة المستقبلية يُبنى من طرف الأستاذ ولا يفرض عليه فرضاً. لذلك فإننا نجد ثلاثة عوامل متصلة تمكن الوصول إلى هذا الهدف وهي: الوضعية التربوية، معارف الأستاذ، والحكم. (بلحسين، 2015، ص37)

وقد تبنت الجزائر في منظومتها التربوية منذ الإصلاح الجديد 2004/2003 هذه المقاربة في التعليم وعرفت ببيداغوجيا الكفاءات، القائمة على إعطاء قيمة هامة لنشاط التلميذ (المتعلم).

وعن هذه البيداغوجيا يقول بلحسين (2015) أنها " اعتبرت أكثر تطوراً من سابقتها لأنها تتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون وتوجههم نحو تنمية القدرات السابقة: التحليل، التركيب، حل المشكلات، وهذا يكون باعتماد الأستاذ على طرق بيداغوجية وتعليمية تتمركز حول التلميذ (المتعلم) أكثر من تمركزها حول المضامين، فيلتزم منطق التعلم والتكوين عوض منطق التعليم أو التلقين فهي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية/ التعليمية، بحيث يكون الفاعل الأساسي فيها، أي يشارك فعلياً في بناء معارفه العلمية والإجرائية، فينتقل من نظام استهلاك المعارف إلى إنتاجها فتصبح ذات معنى ودلالة بالنسبة إليه. وتتيح له فرصة ربط المحتويات بالممارسة أي ربط التحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي محاولة بذلك جعل التلميذ (المتعلم) بإمكانه مواجهة وضعيات الحياة المختلفة بنجاح. (بلحسين، 2015، ص38)

3- عوائق التأسيس البيداغوجي التربوي في المدرسة الجزائرية:

تتعدد العوائق التي تحول دون بلوغ الممارسة البيداغوجية مستواها المطلوب، وتحول دون تأسيس فعلي للقلب البيداغوجي المعتمد والمرغوب في المدرسة الجزائرية، لكن نحاول التطرق إلى أهمها وهي كالاتي:

3-1/ اعتماد القوالب البيداغوجية النظرية الجاهزة:

إن القوالب البيداغوجية والنظريات الجاهزة وجدت في شروط، ومتى غابت تلك الشروط المعرفية والمكانية غابت فعاليتها ومن الممكن جدا أن تتحول من أداة تطوير وتغيير وارتقاء بالفعل التربوي والبيداغوجي إلى أداة تكريس تجميد الفعالية.

" يعاني المعلمون العرب بشكل عام من مشكلة إبقائهم في كثير من الأحيان بعيدين عن عملية اتخاذ القرارات التعليمية والتربوية واقتصار دورهم على التنفيذ، والواقع أن العملية التعليمية تحتاج إلى تمكين المعلم من عملية اتخاذ القرار والمساهمة في صنعه فيما يتعلق بدوره في العملية وهو دور أساسي، إذ هو قاعدة صنع القرار التعليمي، وقد رأينا في النموذج الإداري الياباني والذي يقابل في النظام الأمريكي (الإدارة بالأهداف) أن ميزته هو أن تشارك القاعدة التنفيذية الأساسية في عملية صنع القرار، ما يؤمن نجاح القرار، أنه يكون ناتج مشاركة الجهات ذات العلاقة، وهو ما يدفع إلى تحفيزها لإنجاح القرار التشاركي." (التميمي، 2007، ص 75-76)

" فبإزاء عمليات الإصلاح التربوي الجديدة دخل إلى الحقل الثقافي التربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة مما جعل المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم وتطلب الأمر منهم البحث الواسع لتدارك حالات الاغتراب عن الموضوع." (جباري، 2015)

إن تعيب دور الأستاذ وإخراجه من دائرة الإصلاحات التربوية، أدى إلى ضالة مردوده البيداغوجي، حتى أنه كون لدى الأساتذة نوعا من المقاومة لكل تغيير.

3-2/ المشاكل الموضوعية للممارسين (الأساتذة)

أشار (خدام، 2010) إلى جملة من المشاكل مهنية، اجتماعية، اقتصادية، سياسية، سيكولوجية، أوردتها تقارير المفتشين والمدراء من شأنها أن تضر بالفعل البيداغوجي وتتنقص من فعاليته وتعيق تأسيسه النموذجي. نوجز هذه المشاكل فيما يأتي: (خدام، 2010، ص 81-82)

- تتمثل المشاكل المهنية في ضعف رصيدهم العلمي والبيداغوجي والثقافي، مما جعلهم يتكيفون بصعوبة مع طبيعة عملهم.
- المشاكل الاجتماعية: أهمها السكن، وسوء تقدير واحترام المجتمع لوظيفة ومكانة التدريس والمدرس.
- المشاكل الاقتصادية: ضعف مرتبه نتج عنه جموده وتخلفه وسوء أحواله.
- المشاكل السياسية: دخل في دوامة الصراع السياسي فأصبح مهموما، مصارعا، ممذهبا بدل أن يكون مرييا.
- المشاكل النفسية: اضطراب مزاجه، سوء تكيفه، طغيان مشاعر القلق والحزن، والتشاؤم.

كل هذه المشاكل حالت دون تحقيقه للنتائج المنتظرة منه، ومن ثم تحول دون تقييم حقيقي للإصلاحات التربوية في مختلف جوانبها بما فيها أهم جانب ألا وهو الجانب البيداغوجي.

ويضيف (خدام، 2010) جملة من المشاكل صنفها بأنها ثانوية مقارنة مع المشاكل السالفة الذكر هي باختصار: (خدام، 2010، ص 82-83)

- اكتظاظ الأقسام.
- نقص الوسائل البيداغوجية.
- نقص المراجع و فقر المحيط من مصادر المعرفة العلمية المستجدة والجيدة المتنوعة.

- ضعف التأطير ابتداءً بمديري المؤسسات وانتهاءً بالمفتشين والمؤطرين بجميع فئاتهم.
- ضعف محتوى الندوات والملتقيات التربوية التي يدعى إليها.
- ترك المعلم وحده في الساحة التربوية دون مساعدة الأطراف الأخرى له، خاصة أولياء التلاميذ.
- ضعف الحوافز المادية والمعنوية المحرصة على التكوين الذاتي والمستمر والرغبة في الترقية الداخلية باستحقاق وجدارة وليس بمجرد الأقدمية والوصولية والمحسوبية.

3-3/ محاصرة بيداغوجية المذكرات الرسمية:

ومن العوائق أيضا محاصرة بيداغوجية المذكرات الرسمية للبيداغوجية المطبقة، إذ تختزل الممارسة البيداغوجية التربوية في مجموعة من القوالب الجاهزة ليست منفتحة، أي ليست ببيداغوجية متحررة منفتحة ومتواصلة منقحة بانشغالات وهموم وإبداعات المعلمين. للإشارة أن تدريس المدرس الهادف النابع من استثمار التجارب الذاتية المعقلنة، ليس هو التدريس المحاصر بالمذكرات الوزارية...

3-4/ ضعف مواكبة الممارسين (الأساتذة) للتقدم العلمي والتكنولوجي:

"ويرجع ذلك إلى الطريقة التقليدية في إعداد المعلمين، وقد انعكس ذلك بأن جعل تعاملهم وتفاعلهم وتكيفهم مع الثروة العلمية والتكنولوجية العالمية ضعيفا". (التميمي، 2007، ص76)

وهو ما تشهده الساحة التربوية في الجزائر إذ وبإدخال الوصاية للبعد التكنولوجي في التعليم كبيداغوجيا جديدة مدعمة، وبتجهيزها لأغلب المؤسسات بأجهزة الإعلام الآلي وبخطوط الانترنت، إلا أنها لم تكون الأساتذة في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال واستثمارها في

التعليم، كما أنها لم تعمل على تجديد وتطوير هذه التجهيزات. هذا الأمر يجعل هذا البعد حبيس الأرقام التي يتغنى بها المسؤولين والواقع بعيد كل البعد عن الأهداف المسطرة وتحقيقها.

3-5/ الهدر في الزمن المدرسي:

من العوائق نجد الهدر الزمني، إذ أن مسألة تأمين الزمن المدرسي وزمن التعلم ينبغي أن تحتل أهمية كبيرة في منظومتنا التربوية لأنه حلقة أساسية من حلقات إنجاز أهدافها. فالساحة التربوية تشهد في السنوات الأخيرة شيوع ظاهرة التغيب وضياع الآلاف من ساعات التدريس جراء عطل الأمومة والعطل المرضية والإضرابات المتكررة والندوات التي تجرى في أوقات الدراسة ومشاكل المستخلفين. مما أدى إلى ظهور الكثير من المشاكل من قبيل عدم إتمام البرامج والمقررات الدراسية وضياع فرص التعلم مما يسبب ضعف التحصيل والأداء الدراسي.

خاتمة:

إن الممارسة البيداغوجية باعتبارها حيز الزاوية في نجاح كل إصلاح، وفي تنفيذ أي مشروع أو برنامج تعليمي، يتطلب ذلك في المدرسة الجزائرية العمل على تمتيتها والبحث في سبل تطويرها حتى تواكب ما أفرزته البيداغوجيات الحديثة، ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف صار لزاما البحث في كفاءات معالجة النقائص والمعوقات التي تحول دون الممارسة البيداغوجية الجيدة، وذلك بالنهوض بالممارس البيداغوجي والعمل على حل مشاكله وتعزيز دافعيته وإعطائه مجالا من الحرية للإبداع، ويتأتى ذلك بإشراكه بفعالية في أي تجديد تربوي حتى يفهم مبررات إجراءاته ولا يصاب بالاغتراب نحوه ويخفف من حدة مقاومته له، مما يجعله عنصرا فعالا في تقويم هذا

التجديد تقويماً حقيقياً ويدفع بالفعل البيداغوجي نحو الاستقرار والفعالية من أجل تحقيق الهدف الذي يرغب فيه المجتمع من خلال المنظومة التربوية.

المراجع:

- 1- أبودية، عدنان أحمد (2011). أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، عمان، الأردن : دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 2- التجاني، ثريا. (2015). دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والبيداغوجيا ، عين مليلة - الجزائر: دار الهدى.
- 3- التميمي، مهدي حسين (2007). مهارات التعليم - دراسة في الفكر والأداء التدريسي، عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- 4- السلفيتي، فادي (2010). التربية الجديدة-النمائية-البيداغوجيا الجديدة، مدونة إلكترونية، متاح على: <http://Fadych.blogpost.com/> - أطلع عليه في: 26/08/2016-20:30
- 5- بعيش، مسعود(2013). أزمة المجتمع العربي بين الحلول المستوردة وإمكانات الفكر المحلي، مجلة التربية والابستمولوجيا، العدد الخامس(68-77)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 6- بلحسين، مخلوف (2015)، البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12(25-38)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لونييسي علي (البلدية 2)، الجزائر.
- 7- تعوينات، علي (2010). التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، ورقة مقدمة للملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر.
- 8- جابر، مليكة (2012). إسهام الابستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، مجلة العموم الإنسانية والاجتماعية"، العدد الثامن(390-405)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- 9- جباري، ليلي (2015). " المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات- كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط لغة عربية نموذجاً، كلية الآداب واللغات، جامعة قسنطينة- الجزائر. متاح على: <http://www.eshamel.net> - أطلع عليه يوم 26/08/2016-20:40.

- 10- خدام، محند أو بلقاسم (2010). "تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسة الميدانية"، تيزي وزو، الجزائر: دار الأمل.
- 11- خضر، محسن (2008). مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل، ط1، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- 12- فرحاتي، العربي (2010). أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.
- 13- قايد، نورالدين أحمد وسبيعي، حكيم (2010). التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (08-49)، جامعة غرداية، الجزائر.
- 14- لورسي، عبد القادر (2015). المرجع في التعليمية -الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط2، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- 15- وارزمن، جامع (2013). الاستراتيجيات البيداغوجية الجديدة - النشأة التاريخية، الأسس النظرية، والمبادئ التطبيقية، الجزء الأول، مدونة إلكترونية، متاح على <http://madarisseljadida.blogspot> : 26 /08/2016-21:00 أطلع عليه في: