# طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق

أ.د. الفضيل الرتيمي وأ. لكحل صليحة
جامعة سعد دحلب-البليدة

**ملخص:**

من بين المحاور المدرجة في إشكالية الملتقي، اخترنا المحور الثاني الذي يدور حول الطرائق البيداغوجية. وقد حاولنا أن نعطي صبغة جديدة ومتنوعة في هذا الإطار، وهي الدراسة الميدانية ومساءلة أو محاورة أصحاب الاختصاص في كل مستوى من المستويات التعليمية (محو الأمية وتعليم الكبار، المستوي الابتدائي، الأساسي، الثانوي والتعليم العالي)، وتدور نقاط المحاورة حول نوع أو الطريقة البيداغوجية المثلى لكل مستوى، وكيفية تطبيقها؟ وما هي مواطن العجز؟ وهل التغييرات المدرجة في السنوات القليلة الماضية في ظل الإصلاح التربوي، أتت بنتائج إيجابية أم أنها سبب العجز إن وجد؟ بالإضافة إلى المقترحات الحلول الممكن إيجادها كبديل للنقص أو الخلل.

**Abstract:**

Amongst the topics included in the problem of the forum, we chose the second axis, which revolves around the pedagogical methods. We have tried to give a new and varied nature in this context, namely, the field study and the accountability or dialogue of the specialists at each level of education (literacy and adult education, primary, secondary and tertiary levels). The discussion points revolve around the type or method of the best pedagogy For each level, how to apply? What are the disadvantages? Are the changes included in the past few years in the context of educational reform positive results or the cause of the deficit, if any? As well as suggestions for possible solutions as an alternative to deficiencies or imbalances.

**تمهيد:**

بداية يمكن البناء النظري لهذا الموضوع من خلال التعرف على البيداغوجيا والتي يندرج مفهومها ضمن المفاهيم القديمة قدم التربية وقدم المجتمعات البشرية باعتبار التربية على حد تعبير دوركايم (1858-1917) نقل وتمرير للإرث الاجتماعي من جيل إلى جيل، وقد رافق تطور مفهوم البيداغوجيا التربية عبر العصور والحقب التاريخية لكن دون أن يبلغ ما عرفه من منعطف حاسم خاصة منذ سبعينيات القرن الماضي (1970) ففي المدينة اليونانية القديمةLa cité Grecque مهد مختلف العلوم كان مفهوم البيداغوجيا ينحصر في مرافقة العبد للطفل من البيت إلى المدرسة أي إعداده بيداغوجيا لذلك.

وقد أضاف إميل دوركايم أن البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، البيداغوجيا بين وحدة الموضوع وتباين المقاربات، ومن أهم البيداغوجيات: بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا النجاح، والبيداغوجيا بين وحدة الموضوع وتباين المقاربات قبل التقدم العلمي والثورة الصناعية وما عقبها من

تحولات شملت شتى مظاهر الحياة أصب مفهوم البيداغوجيا يفيد ما معناه عن تربية الأطفال وبالتالي أضحى المؤدبون والمعلمون يفتخرون بكونهم أساسا بيداغوجيين Pédagogues.

وفي القرن التاسع عشر مع ازدهار مختلف العلوم من ضمنها العلوم الإنسانية توسع مفهوم البيداغوجيا وأصبح يشتمل على جوانب نظرية أخرى تطبيقية Une Théorie Pratique، فجانب منها يعني أساسا "مهنجية أو فلسفة التربية" وبالتالي أصبحت البيداغوجيا مادة مستقلة بذاتها معتمدة في مدارس ترشيح باعتبارها مادة دراسية Une discipline، أما الجانب التطبيقي لها فيعني الممارسة التربوية بشكل عام مع التركيز على دراسة العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم.

رغم هذا المنحنى العلمي لتطور مفهوم البيداغوجيا خاصة على المستوى النظري فقد حافظت الممارسة البيداغوجية اليومية في الأقسام خاصة من حيث التسميات والطرائق والوسائل المتوخاة على طابعها التقليدي وكانت البيداغوجيا السائدة هي البيداغوجيا التي تتمظهر في الشخصية المتعالية للمعلم وقداسة المعرفة الأنسيكلوبدية على حساب المتعلم الذي يكتفي عادة بما يقدم إليه من معارف جاهزة ومهيكلة وفق تمش ونسق غريب عنه يتولى حفظها على ظهر قلب إن استطاع ليستحضرها يوم الامتحان، يوم يسأل عنها فيعيدها كما هي «Une Restitution» عملا بمقولة "هذه بضاعتكم ردت إليكم" دون زيادة أو نقصان مما يضمن له النجاح، ثم ينساها، ويعود غالب الأحيان وبتقادم العهد إلى ما كان عليه قبل تلقيها وحفظها.

وقد أفرزت هذه الممارسات البيداغوجية أوضاعا تربوية غير مرضية على كل المستويات، وعلى مستوى النتائج ومردودية المدرسة حيث برزت أقلية نالت الشهادات العليا وتكونت تكوينا متينا خاصة على مستوى تملك اللغة واحترام قواعدها وعلى مستوى المعارف النظرية بينما الأغلبية لفظتها المدرسة وانقطعت عن الدراسة دون حصولها على تكوين يضمن لها اندماجا بشكل أو بآخر في سوق الشغل والمجتمع.

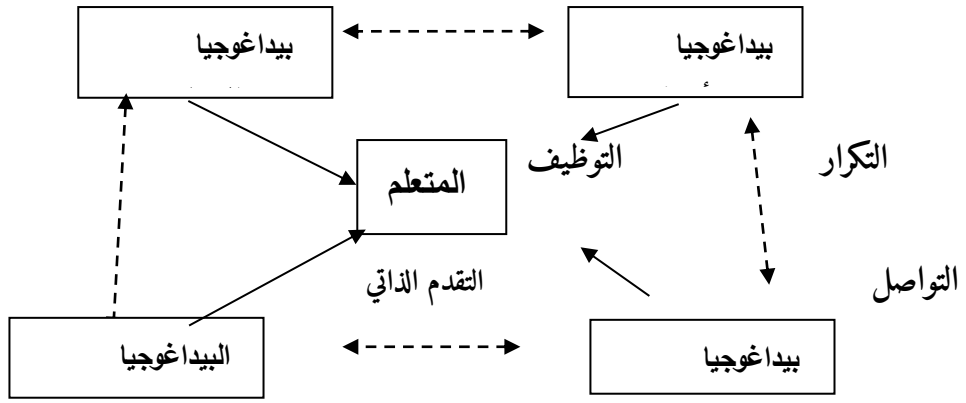
1- على مستوى البرامج التي تميزت بطولها وتعدد المسائل المقررة بالنسبة لكل المستويات التعليمية وفي كل المواد مقابل ضيق الوقت لإنجازها مما أدى إلى تذمر المدرسين.

2- على مستوى تأليف الكتب المدرسية حيث تعاقبت أجيال من الكتب همها الوحيد استعراض المعارف وتكريس الحفظ الآلي.

3- على مستوى تقييم عمل التلميذ حيث ساد التقييم الجزائي لا يستند أحيانا إلى مقياس أعداد واضح - تقييم انطباعي - خاصة في المواد الأدبية والاجتماعية.

وقد تفاقم هذا الوضع منذ أواخر السبعينات وبدأ مشكل مردودية المؤسسة التربوية يفرض نفسه على الجميع خاصة أمام تزايد النفقات المخصصة للتربية والتعليم وبدأ يتضح للجميع شيئا فشيئا ديمقراطية التعليم ومجانية التي ضمنها الإصلاح التربوي الذي فرض تحديات ورهانات جديدة تستوعب الاستعداد لها بسرعة، كل هذه

الأوضاع المتفاقمة في الحقيقة البيداغوجيا المتوخاة حينئذ في التدريس والتي تكرس أولوية المعرفة النظرية والمعلم المكون في العملية التربوية أو تهمش الطرف الأساسي في العملية وهو المتعلم، على أن هذه العلاقة التي كانت تحكم المتعلم والمعرفة بدأت تتغير بفضل الثورة الصناعية والاتصالية وظهور الطرقات السيّارة للاتصال والإعلام، كما أن دور الوساطة التي كان يقوم بها المدرس بين المعرفة والمتعلم بدأ يتضاءل بحكم هذه التطورات، ولعل هذه التحولات التقنية والاقتصادية والاجتماعية التي يعرفها العالم اليوم والتي ألقت بظلالها على المدرسة جعلت البيداغوجيا الكلاسيكية العامة تفقد مكانتها وبالتالي تسعى إلى تعديل خطابها وتجديد رسالتها للخروج من أزمتها وفي هذا الإطار ظهرت بيداغوجيات جديدة تقارب المتعلمين مقاربات متعددة ومختلفة لكنها متكاملة باعتبار تعدد أبعاد شخصياتهم وخاصة النفسية، المعرفية، الاجتماعية، وأهم هذه المقاربات:




**فبيداغوجيا الأهداف** التي استعارت جهازها المفاهيمي من السجل العسكري: أهداف عامة، أهداف وسيطة، أهداف مميزة إستراتيجية، تقارب المتعلم على أنه آلة تشتغل وفق مبدأ الشحن إذ أنه مطالب بتكرار واجترار جملة من العمليات البسيطة والمجزأة وبتطبيق قواعد جاهزة لاكتساب سلوك ظرفي قد لا يرقى دائما إلى مرتبة العادة أو الملكة، لكنها مهما يعتب على هذه المقاربة فهي تبقى نقلة نوعية رائدة خاصة في مجال الأعداد المسبق للأهداف بالنسبة لأي نشاط تربوي وتراكم هذه الأهداف من الغايات العامة إلى الأهداف الإجرائية.

**أما بيداغوجيا الإدماج** التي صاحبها ضجة لا مبرر فقد ذهبت إلى أبعد من ذلك فقد وظفت الأهداف التربوية بأنواعها المعرفي الحسي الحركي والسلوكي الوجداني باعتبارها قدرات تمارس على محتويات في وضعيات وسياقات لها معنى بالنسبة للتلميذ لحل مسائل معقدة، وبالتالي فهي تعمل على تكوين تلميذ ليس باعتباره وعاء تسكب فيه المعلومات جاهزة أو مجردة منفذ ومحقق لأهداف غيره بل باعتباره تلميذا مهندسا وباحثا عن حلول لمشاكل واقعية وليست وهمية مستعملا مكتسباته كالسابقة في شتى المجالات وبذلك تتطور بنية الذهنية.

**والبيداغوجيا الفارقية** هي مجموعة إجراءات خاصة تحاول الاستجابة لوضعية تربوية بدأت تضغط كثيرا في العقود الأخيرة على المجتمع المدرسي وهي وضعية تتسم بتواجد متغيرين طالما يصعب الجمع بينهما وهما: تصاعد وتيرة الاختلاف بين الأفراد نتيجة التفاوت الحاصل في الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ووسائل الإعلام والاتصال الجماهيري، والمتطلبات المجتمعية التي تلزم المؤسسة المدرسية بضرورة توفير تعليم مشترك لروادها وقد خلقت هذه الوضعية صعوبات كبرى لدى المدرسين خاصة أولئك الذين ظلوا يعتمدون على الطرائق والتقنيات

التربوية الاعتيادية فمعظمهم صار يجدد نفسه أمام أحد اختيارين يعتبران معا منزلقين بيداغوجيين لا يتماشيان مع مبدأ دمقرطة التعليم وتكافؤ الفرص.

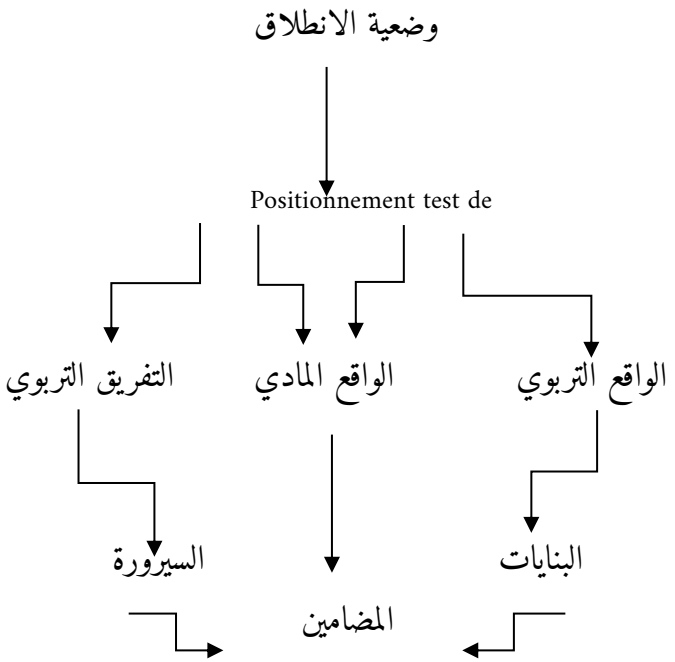
**تعريف البيداغوجيا الفارقية:** ولهذا تعتبر البيداغوجيا الفارقية نهجا بيداغوجيا يبحث عن تطبيق مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التعلم بغرض إتاحة الفرصة لمتعلمين غير متجانسين (من حيث السن والاستعدادات ـــ التعلم والمعارف) لكنهم يتواجدون جميعا في فصل دراسي واحد وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادا على مسالك وتقنيات مختلفة أن ما ميز البيداغوجيا الفارقية حسب المعني السابق هو أنها:

- مجموع مواقف تنفتح أساسا على شخصية المتعلمين وعلى نهوج بيداغوجية معينة وعلى منهجيات للتعلم والتكوين ملائمة وعلى تقنيات وأدوات ديداكتيكية خاصة...بشكل يأخذ بعين الاعتبار تنوع المتعلمين وعدم تجانسهم ويرمي في نفس الوقت إلى أن يصل جميع المتعلمين إلى تحقيق أهداف معرفية بدرجة متساوية أو ملائمة.

**غايات البيداغوجيا الفارقية وأهدافها:** تتمثل في محاربة الفشل الدراسي وجعل كل متعلم في النهاية قادرا على اكتساب الحد اللازم من المعرفة والخبرة الملائمين لإمكاناته (الكفايات الأساسية/ القاعدية).

- الوعي بالقدرات والإمكانيات الذاتية.
- تنمية هذه القدرات وبلورتها في شكل كفايات أساسية.
- تحرير رغبته في التعلم من مختلف أشكال الصد والإحباط.
- الخروج به من بوتقة الفشل، وإعادة الثقة لديه (في الذات وفي الآخر).
- تحسين العلاقة (المتعلمون/مدرسون).
- ثراء التفاعل الاجتماعي.
- تعليم الاستقلالية والاعتماد على النفس.
- إدراك أهمية ودلالة أنشطة التعلم
- تنوع وتعدد وضعيات التعلم
- اكتساب مهارات متعلقة بقاعدية المعرفة (La métacognition)
- ممارسة التوضع (L'objectivation).

**التفريــق البيداغوجــي:**




**مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم:**

**المقاربة السلوكية:** المقاربة المعتمدة على السلوكية Behaviourism لمنشئه جون برودوس واتسون John Broadus Watson ومن أهم متبني هذا التيار العالم بورهوس فريديريك سكينر Burrhus Frederic Skinner تعتمد هذه المقاربة في تلخيص عملية التعليم إلى شكل من التدريب الأوتوماتيكي يعتمد على الفعل والفعل المضاد حيث يعتقد متتبعو هذا المسلك أن السلوك لا يتغير عن طريق تفاعلات داخلية أي تحدث داخل الإنسان بل تحدث كإجابة على تغير العوامل الخارجية أي المحيط أي ردة فعل المحيط أو الخارج على سلوك المتعلم ومن أهم الحدسيات التي تقوم عليها هذه المقاربة.

**المقاربة السيبرنيتيكية:** تختلف هذه المقاربة للتدريس عن المقاربة السلوكية بأنها تعتبر المعلم والمتعلم كنظامين أو منظومتين مختلفتين ويعتبر التدريس تبادلا للمعلومات بين هذين المنظومتين وتحتل بعض المفاهيم السيبرنيتيكية دورا محوريا في هذه المقاربة كمفهوم التوصيل الدائري ورد الفعل والقياس والاستشعار تعود هذه المقاربة إلى نظرة تبني على أعمال وبحوث كلود شانون في مجال نظرية المعلومات والنجاحات التي حققها إلا أن بعض النتائج التجريبية ونتائج من العلوم البيولوجية والعصبية تشير إلى حدود هذه المقاربة إجمالا تبقى المقاربة السيبرنتيكية مقاربة تأخذ ديناميكية التدريس وكون النظام مفتوح الاعتبار كما أن هناك بعض الحدسيات التي تقوم عليها المقاربة ترجع جلها إلى العلم الأصل السيبرنيتك كحدسية التقوية والإضعاف الذاتي والعكسي وحدسية الانفتاح وحدسية الاقتصاد.

**المقاربة الإدراكية:** تقوم على نظرة إدراكية Kognitiv للتدريس تولي داخلية المتعلم ولا تهمشها وتعتبر قدرة الإنسان الإدراكية فعلا موجبا Active وليس فعلا سالبا Passive ترى هذه المقاربة الدرس مقسما إلى ثلاثة أجزاء: - جزء Deklarativ - جزء Prozedual، - وجزء متعلق بالمعلومة نفسها

**مقاربة حالية:** ظلت المقاربة الإدراكية الباراديغم الأكثر انتشارا حتى نهاية الثمانينيات ثم جاءت المقاربة الحالية لتعيب عليها عدم مراعاتها لمشاعر المتعلم والحالة التي يتم فيها التعلم، لعل أهم الفروق بينهما هي ما يلي وهي تعتمد على مصطلح المهارة، الأداء، القدرة والسلوك:- في المقاربة الإدراكية يكون التدريس خارج عن سياق أو في وسط سياق معين، والمعرفة في المقاربة الإدراكية يقابلها الإمكانية أو القدرة الحالية، وكذا مفهوم المشكلة أو المسألة يقابله مفهوم الأنشطة، ومفهوم التعريف يقابله مفهوم الحدود، ومفهوم حل المسألة يقابله مفهوم تخطي تعارضات ظاهرية.

**مفهوم الكفاءة:**Compétence ننتقل من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات: لقد ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة منها:

- وعي الأساتذة بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي بشكل دقيق
- ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها
- تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف
- ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي
- استثمار أدوات ووسائل جديدة للتقويم
- طرح إشكالية الجودة والفعالية والمردودية من منظور جديد.

**الأهداف والغايات:** انطلاقا من المبادئ التي ترتكز عليها البيداغوجيا الفارقية نستنتج عدة أهداف وهي في أغلبها مشروعة وفي مشروعه وفي توافق مع طموحات الفرد والمجتمع ويمكن إن نصنفها كالآتي:

**1) أهداف تتصل بالمحتويات والطرق والأساليب.**

- تطوير المحتويات المعرفية (المناهج المدرسية) بما يتلاءم مع الأهداف والغايات
- تنويع الطرق والأساليب واختيار أنجعها وذلك بحسب الأهداف المدروسة

**2) أهداف ذات طابع علائقي (العلاقة التربوية)**

- تطوير العلاقة بين مختلف أقطاب العملية التربوية خاصة: معلم –أستاذ /تلميذ.
- تحديد مختلف المهام المتصلة بالأطراف المتدخلة في العمل التربوي.
- تنسيق الجهود بين هذه الأطراف (تلميذ / معلم / ولي / مؤسسة / أدوار ثقافية)

**3) إعادة تنظيم العمل المدرسي (عمل جماعي / مجموعي / فردي)**

- إعادة تنظيم العمل المدرسي (عمل جماعي / مجموعي / فردي)
- إيجاد أكثر مرونة في التوقيت والأدوار المتصلة بعمل المعلم أو الأستاذ
- إعادة النظر في الطرق المعتمدة في التقييم

**4) أهداف تتصل بالإنتاجية**

- الحد من ظاهرة الفشل المدرسي
- التقليص من ظاهرة الهدر Déperdition.
- تطوير نوعية الإنتاج (ملامح خريجي المدرسة / الكلية...)

**5) أهداف ذات طابع تربوي / قيمي / اجتماعي**

- اعتبار شخصية المتعلم في جميع أبعادها المعرفية / الوجدانية / الاجتماعية
- إكساب قدرة أفضل على التكيف الاجتماعي والتفاعل الايجابي مع المتغيرات
- تطوير قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية والاستقلالية والترشيد الذاتي
- خلق دافعية أفضل للعمل المدرسي والارتقاء الاجتماعي
- تحويل القدرات إلى كفاءات (أي إقدارهم على توظيف ما يكسبونه من معارف في حياتهم اليومية)

**الجانب التطبيقي لبيداغوجيا الفارقية بين النظري والتطبيقي**

رغم قناعات اغلب المربين بالأسس النظرية لهده المقاربة فلسفية كانت أم علمية فإن عددهم يبقى ضئيلا في تطبيق هذه المبادئ على المستوى الميداني.

وفي بحث قامت به وزارة التربية الفرنسية أبرز أن أكثر من 90 % من المربين (معلمين أو أساتذة) مقتنعون بجدوى البيداغوجيا الفارقية إلا بنسبة الممارسين لا تتعدى 5 %.

ولا شك أن الأسباب عديدة ومتنوعة، منها ما يتصل بالتلاميذ من حيث عددهم وتفاوت صعوبتهم وتنوعها ومنها ما يتصل بالمؤسسة التربوية والمعلم أو الأستاذ.

- **الآليات المعتمدة في البيداغوجيا الفارقية**: تتمحور الآليات المعتمدة في البيداغوجيا الفارقية حول ثلاثة أقطاب الأفراد / المعارف / المؤسسة

- **الأفراد:** ويقصد بهم مجموعة المتعلمين والمعلمين في علاقتهم بالمعرفة والطرق المعتمدة في التدريس
  1. اختلاف المتعلمين من حيث مكتسباتهم السابقة / قدراتهم على التعلم / مدى تحفزهم / الأساليب والاستراتيجيات التي يعتمدونها في التعلم....
  2. اختلاف المدرسين (معلمين أو أساتذة) في علاقتهم بالمادة المدرسة / مدى سيطرتهم على المفاهيم / تكوينهم البيداغوجي
- **المعرفة:** ضرورة التعرض إلى مفاهيم النقل البيداغوجي (Transposition Didactique) أي مدى تباين المعرفة العلمية مع المعرفة المقررة في المناهج المدرسة والمعرفة المدرسة فعلا بالفضل.
- **المؤسسة التربوية:** تؤثر المؤسسة التربوية بهياكلها وأنظمتها المؤسسية (تنظيم الفضاء الصفي / وضع المقاعد / عدد التلاميذ بالفصل الواحد وطرق انتقائهم / نظام التقييم المعتمد / الأهداف والغايات التربوية المعلنة ومدى تطابقها مع نوعية التدريس / الوسائل المعتمدة طرف التفريق البيداغوجي

- **وهذه بعض سلوكات المتعلمين في كلتا الحالتين:**

| الوضعية التعليمية Enseignement | الوضعيات التعلمية Apprentissage |
|---|---|
| يستمع/يستجيب لأسئلة المعلم أو الأستاذ | يطرح أسئلة بصفة تلقائية |
| يقدم إجابة / يعيد إجابة تلميذ آخر | يبحث / يجرب / يحاول |
| يعلل إجابته | يقترح حلولا / أفكار بصفة تلقائية |
| يطبق قاعدة / ينجز تمارين | يتبادل الأفكار مع زملائه ويناقشها |
| ينفذ تعليمات / يسجل معلومات | يطرح فرضيات عمل/يثبت من صحتها |
| يبقى صامتا | يقيم / يصدر أحكاما |

ويتمثل البيداغوجي عن طريق التعليمية في تنويع هذه الوضعيات بحسب حاجات المتعلم وخصائص الكافيات المستهدفة والضاغطات الزمنية وعدد التلاميذ بالفصل الواحد.

ويمكن أن يكون هذا التفريق حسب نمطين – التفريقي المتتابع: Différenciation successive ou alternative– التفريق المتزامن:Différenciation simultanée

**أ-التفريق المتتابع:** وهو نمط من التفريق اقتراحه المربي Ph . Meirieu في كتابه : L'école, Mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée يهتم بتنويع الوضعيات التعليمية التعلمية تبعا للخصائص وحاجاتهم المعرفية وقدراتهم على التعلم والتقدم في المنهج الدراسي وهذا النمط من التفريق لا يستوجب إجراء تغييرات خاصة في نمط التدريس العادي والمعمول به في مدارسنا العادية.

**ب – التفريق المتزامن:** يعتبر هذا النمط أكثر تعقيدا وصعوبة في تنفيذه بالمقارنة مع النمط السابق حيث يقصد به تنويع الأهداف والأنشطة (المحتويات) في الآن نفسه بحيث يصبح تلاميذ الفصل الواحد بمثابة "خلية نحل كل مجموعة أو فرد) تقوم بمهمة خاصة تختلف في طبيعتها ودرجة صعوبتها عما ينجزه الآخرون... ينظم الأستاذ أو المعلم فصله بحسب حاجات منظورية ويقترح عليهم عدة أنشطة تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات والثغرات أو العوائق التي يواجهونها ويستوجب تركيز هذا النمط من التفريق اعتماد مبدأ التعاقد Pédagogie du contrat مع الحرص على حسن تنظيم العمل وإحكام تنفيذه.

## الصعوبات والمعيقات والإكراهات التربوية لبيداغوجيا الإدماج جميع المستويات:

نذكرها على شكل نقاط متفرقة كالاكتظاظ معيق لجودة التعليمات، عدم ملاءمة البرنامج المقرر لبيداغوجيا الإدماج، الإيقاعات الزمنية والمكانية الغير مناسبة، ضعف البنية التحتية (المجرات-السبورات-الطاولات...) وندرة الوسائل التوضيحية (وسائل توضيح الوضعية) إضافة إلى ندرة أو انعدام تجهيزات الطبع والنسخ، ولا يكفي الغلاف الزمني المخصص للوضعيات الشفوية لتقويم جميع المتعلمين، مع عدم مراعاة بيداغوجيا الإدماج للفوارق الفردية، ونقص في الكراسات والدلائل الخاصة بالأستاذ مع صعوبة التعامل مع الوضعيات الشفوية وصعوبة التحقق من إنتاج المتعلم.

وكذلك بالنسبة لشبكات التفريغ الخاصة بها، وهذا يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين، عدم جودة الورق (المنتوج)، فحبذا لو كانت الكراسات على شكل ملفات تفاديا لتشويش أذهان المتعلمين أثناء تقديم الوضعيات، الأسناد بالأبيض والأسود عكس الكتاب المدرسي المتميز بالألوان المختلفة.

وتتسم بعض الأسناد بعدم الوضوح لا تساعد على فهم الوضعية ويصعب استخراج المعطيات منها أو توظيفها في حل الوضعية، الأسناد غير ملونة مما يجعلها غير مجدية، عدم ملائمة بعض الوضعيات للمرحلة التي أدرجت فيها، وضعيات لا تحترم الخصوصية المحلية للمتعلمين، والتفكير في وضعيات جهوية بديلة، مع غياب كلي لمكون القرآن الكريم، وصعوبة تطبيق بيداغوجيا الإدماج في الأقسام المشتركة منهجيا وزمنيا.

ويؤدي تعدد الكتاب المدرسي إلى مشكل ترتيب الدروس خلال التخطيط المرحلي مما يجعل الوضعيات لا تتلاءم مع الموارد المراد تعلم إدماجها، أيام للتكوين غير كافية، يجب التركيز على الجانب التطبيقي أكثر، غياب حصص تكوينية لتجريب تقديم وضعيات إدماجية ومناقشتها، صعوبة تعامل المتعلم مع المركب (لعدم تدربه عليه من قبل) خاصة في بداية تطبيق بيداغوجيا الإدماج، بعض الوضعيات لا تركز على جميع الموارد المكتسبة، وهناك صعوبات مرتبطة بتوظيف شبكة التحقق من التقويم الذاتي للمتعلم لمنتوجه، عدم استقلالية كل تعليمة عن الأخرى في بعض الوضعيات، وعدم وضوح ما جاء في شبكة التصحيح من حيث التحقق من إنجاز المهمة في بعض الوضعيات.

ويؤدي توقف التعلمات لمدة 15 يوما بسبب تقديم أسبوعي الإدماج إلى نوع من الملل والارتخاء، العامل الزمني: طول المقرر يعتبر عائقا لتقديم أسبوعي الإدماج بعد كل مرحلة، إعاقة أسبوعي الإدماج لفترة الامتحانات الإشهادية للمستوى السادس، صعوبة إيجاد حيز زمني لدعم المكتسبات ومعالجة الاختلالات خصوصا للمتعثرين وحرمانهم من الدعم الخاص صعوبة إنجاز أنشطة المراقبة المستمرة في فترة إرساء الموارد خصوصا لأساتذة اللغة الفرنسية، وغياب التحفيز بالنسبة للمتعلمين ذوو الإنتاجات الجيدة، كما أن مشكل إدراج التربية البدنية واللغة الأمازيغية من حيث التدبير الزمني الأسبوعي وهناك فيما يخص تعلم وتقويم الإدماج مشكل تحديد تاريخ موحد لتقديم أسبوعي الإدماج، وإدراج وضعيات سابقة لأوانها بالنسبة لموارد، وعدم احترام التدرج في المفاهيم.

ويمكن القول أن قراءتنا لما أفرزته مراحل تجريب بيداغوجيا الإدماج بمؤسسات التجريب، وجردنا لصعوباتها لا تروم النقد والحط من قيمة هذه التجربة بقدر ما تسعى لإنجاحها وتجاوز صعوباتها تحقيقا لانتصارات أفراد ومؤسسات وبنيات المجتمع المغربي في إطار تشاركي لا مركزي قوامه التكامل الوظيفي بين الجميع.

**بيداغوجيا الدعم كبديل للنقائص وتغطية الصعوبات:**

يعتبر الدعم مكونا أساسيا من مكونات عمليات التعليم والتعلم، إذ يشغل في سياق المناهج الدراسية، وظيفة تشخيص وضبط وتصحيح وترشيد تلك العمليات، من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي والأهداف والكفاءات المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى، وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات

وأنشطة ووسائل وأدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التعثر أو التأخر، وعواملها لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات الدعم وتنفيذها ثم فحص مردودها ونجاعتها، مديرية الدعم التربوي.

وعموما، يمكن تعريف الدعم كخطة أو تدخل بيداغوجي يتكون من تقنيات وإجراءات ووسائل ترمي إلى سد الثغرات ومعالجة الصعوبات، وذلك من أجل الرفع من مردودية وجودة العملية التعليمية، وتفادي الإقصاء والتهميش وتعزيز فرص النجاح ومحاربة الفشل الدراسي.

ونجد عدة مفاهيم اشتغلت على أساليب الدعم كالتثبيت والتقوية والتعويض والضبط والحصيلة والعلاج والمراجعة، وعليه، فإنه تتدخل في تحديد عملية الدعم التربوي مقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص عن عملية الدعم: مقاربة **بيداغوجيا التعويض**، والتي حيث تعمل على تعويض النقص لدى ضعاف التلاميذ، وهناك مقاربة **بيداغوجيا العلاج**، إذ تتعامل مع المتعلمين المعوقين أو المتخلفين عقليا، **ومقاربة بيداغوجيا التصحيح**، التي تعمل على تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية والنتائج المحققة، **ومقاربة بيداغوجيا التحكم**، التي تتبع مسار التعلم وتعمل على ترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة.

وتهتم مقاربة البيداغوجيا الدعم بالإجراءات التي تتلافى بواسطتها صعوبات التعلم وتعثراته، أما **مقاربة بيداغوجيا الخاصة**، يتم من خلالها تكليف مختصين بتعليم التلاميذ ذوي الصعوبات والتعثرات في صفوف خاصة بهم، ويمكن تحديد الإجراءات والأنشطة والوسائل والأدوات المستعملة في الدعم في:

**التشخيص:** حيث يمكن التساؤل لماذا هذه النتائج (السلبية)؟ فنعمل على تشخيص ذلك من خلال اعتماد بعض الوسائل كالاختيارات والروائز والمقابلات والاستمارات وتحليل مضمون الأجوبة.

**التخطيط:** حيث نعمل على خطة للدعم وتحديد نمطه وأهدافه وكيفية تنظيم وضعياته، والأنشطة الداعمة.

**التنفيذ:** إذ يتم تنفيذ ما خطط له سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

**الفحص:** مدى نجاعة ما خطط له في تجاوز الصعوبات والتعثرات، ومدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ وبين الأهداف المنشودة.

ويمكننا تحديد أنواع الدعم في: **الدعم المندمج**: ويتم من خلال أنشطة القسم بعد عملية التقويم التكويني؛ **الدعم المؤسسي:** ويتم خارج القسم، وفي المؤسسة من خلال أقسام خاصة أو وضعيات تختلف عن السير العادي للبرنامج، كإنجاز مشروع ويمكن أن تتم في أقسام خاصة وفضاءات أخرى؛ **الدعم الخارجي:** ويتم خارج المؤسسة في إطار شركات مثلا، في مكتبات عامة أو في مراكز التوثيق أو في دور الشباب وغيرها من الفضاءات، والملاحظ أن عمليات الدعم داخل المدرسة

لا تهتم سوى بما هو معرفي، ولا تعير أي اهتمام للصعوبات والمعوقات النفسية والمادية والاجتماعية للمتعلمين، ذلك أنه لا يمكن أن نهتم ببعد واحد من شخصية المتعلم، حيث إن عملية التعلم تتحكم فيها كل الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم ووسطه المادي والسوسيو-ثقافي عامة، وعليه وجب خلق أشكال دعم نفسية واجتماعية، وربما فسيولوجية وصحية داخل مدارسنا وذلك إما بالعمل على تكوين خاص للمدرسين والأطر، أو تعيين أخصائيين أو إبرام شراكات.

**خاتمـة:**

نخلص مما سبق إلى أن البيداغوجيا الفارقية وغيرها، ليست بنظرية جديدة في التربية أو طريقة مميزة في التدريس أو أسلوب أو تقنية، بل هي تمش وروح عمل وممارسة تتمثل في الاعتراف بمكانة المتعلم داخل الوضعية التعليمية كعنصر فاعل ونشيط له قدراته وكفاءاته وأنماط تعليمية فريدة كما أنه يواجه عدة صعوبات وعوائق صيرورة تملك المعارف المدرسية تعود إلى عدة أسباب ذاتية مدرسية اجتماعية وثقافية.

**حوصلة لأهم الملاحظات والمقترحات**

وفي سياق التساؤلات التي وردت في البداية نصل لنظهر بعض من المقترحات والملاحظات نجملها فيما يلي:

- إن أهم عائق يحول دون تطبيق البيداغوجيا الفارقية هو البرامج الرسمية حيث المضامين والتوقيت المخصص لكل درس إضافة إلى عدد التلاميذ داخل القسم، فلا يمكن للأستاذ أن يقدم المضمون في توقيت محدود مع اعتماد تقنيات البيداغوجيا الفارقية.

- إن نجاح الأستاذ في تطبيق البيداغوجيا المختارة مرهون باستعداد بقية الأطراف المعنية بالعملية التربوية (إدارة البرامج، إدارة التكوين، الجامعات ومؤسسات التعليم العالي) وهذا يتطلب عملا جماعيا وتخطيطا مسبقا.

- تنويع الكفاءات المطلوبة في الأستاذ عند الرسكلة في الجامعة طالبا أو عند تعهده بالتكوين أستاذا لأن العمل بالبيداغوجيا يتطلب خبرة نفسية واجتماعية تمكن الأستاذ من وضع كل تلميذ في إطاره المناسب مع ضمان توحيد درجات الاستعداد لديهم.

- إعطاء الأستاذ مساحة من الحرية في التعامل مع التوقيت والقضاء والبرنامج وحتى الأهداف إذكاء لروح المبادرة مع تعهد.

وإن العلاقة بين البعد التنشيطي والبعد التعليمي وعلاقة تفاعلية متكاملة تحكمها آلية التواصل وتتأسس على مبادئ بيداغوجية منتجة لعدة خيارات سلوكية تربط الصلة بالآخر وترسي قناة للتبادل الايجابي بين جميع الأطراف المعنية بذلك قبل الخوض في هذه المسألة تجدر الإشارة إلى السلوكات السائدة في الأوساط المدرسية والتي نتعامل مع حصص التنشيط الثقافي بطريقة ايجابية تمنح التلاميذ حرية أكثر في التعبير في النشاط والحركية

عكس ما يمكن أن توفره لحصص التدريس الرسمية التي تخضع إلى شيء من الصرامة والحزم والرتابة، وفي هذا الإطار سأحاول أن أنزل بعض الأفكار مستشعرا بذلك التفاوت الملحوظ في السلوك بين النادي وحصة التدريس وما له من تأثير المسار التربوي مؤسساتها في إطار التعامل مع البرنامج الرسمية ما من شك أن النشاط في النوادي له خاصيته التي تميزه عن النشاط خلال حصص التدريس العادية ويبدو ذلك من خلال الجمهور الذي يستقطبه ومن خلال الوسائل الموظفة ومن خلال الاختبارات التعليمية والعلاقة التحررية التي تفرضها طبيعة الأنشطة وهي مؤشرات لأسباب النجاح الذي تحققه لما تفيده من ميزات وايجابيات أبرزت فضائلها مختلف المدارس البيداغوجية الحديثة من بنائية وبنائية اجتماعية وغيرها يتنزل هذا الاختبار في إطار بيداغوجيا الإدماج التي أفضت في تجاربنا السابقة إلى إرساء قواعد التعلمات الاختيارية والتي فرضت التعامل مع بيداغوجيا المشروع كخيار استراتيجي لتفعيل الدور الهام الذي تقوم به هذه التعلمات داخل مؤسساتنا.

ما من شك أن الأنشطة خلال الحصص العادية رغم بعض الاختلافات الجزئية في حاجة لأن تكتسي بهذا البعد التربوي الذي يضمن لها النجاعة المطلوبة، إذ أن بعض المربين لا يكيفون اختياراتهم البيداغوجية على ضوء النجاعة المستهدفة وإنما على ضوء الضغوطات المادية التي تفرضها هذه الحصص من حيث العدد ومن حيث الجمهور اللامتجانس ومن حيث الوسائل إضافة إلى السلوكات الموروثة تجاه الفعل التربوي على أسس تقليدية تجعل العلاقة تميل إلى الطابع السلطوي.

نحن نسعى إلى جعل المتعلم شريكا حقيقيا في الفعل التعلمي ومسؤولا على اختياراته وواعيا بتمشياته العرفانية بما يضمن دوام المكاسب وإعطائها المعنى والدلالة ففي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أهمية الطرق الموظفة في تفعيل دور المتعلمين لبلوغ أهدافنا التربوية التي رسمها النظام الجديد بإشارة صريحة إلى بيداغوجيا الإدماج كخيار استراتيجي وهو ما أشار إليه الفصل 48 تؤمن المدرسة تكوين المتعلمين تكوينا متينا ومتوازنا ومتعدد الأبعاد وتساعدهم على امتلاك المعارف واكتساب الكفاءات، "بحيث يكون من الطبيعي استهداف الأبعاد المختلفة في الفعل التربوي وذلك بتعديل اختياراتنا البيداغوجية والتغيير في طرق تدريسنا بما يدعم الأسس التي عليها النظام التربوي الجديد.

أريد من وراء هذا كله الإشارة إلى طريقة التنشيط في النوادي وطريقة التنشيط في الحصص العادية ومن ذلك البحث عن السبل الكفيلة بإتباع الطرق التي من شأنها أن تفعل من دور المتعلمين وأن تحقق الدلالة والاندماج البحث في الأسباب التي جعلت حصص التنشيط الثقافي تحظى باهتمام خاص من طرف التلاميذ وتفضي إلى تطوير أدائهم وتكسبهم قدرات جديدة، لماذا ينخرط التلميذ بطريقة تلقائية في النادي ولماذا يكون في الحصة العادية أقل انخراطا؟ لماذا يتحسس التلميذ إنتاجه في النادي ويعي باختياراته ويبني مواقفه ويكون في الحصص العادية مشدودا للمعرفة التي يقدمها الأستاذ فحسب؟ لماذا يعير التلميذ أهمية إلى التعلم في النادي ولا يعير نفس الأهمية إلى التعلم في الحصص العادية؟ جملة من الأسئلة تقودنا إلى إثارة الخصوصية التعلمية في النوادي وما يقابلها خلال الحصة العادية.

وللإجابة عنها لا بد من البحث في الظروف المحيطة بالفعل التربوي في الحالتين لا شك في أن الظروف بالتعلم الأول هي نفس الظروف التي تشجع على توفيرها بيداغوجيا الإدماج من ترغيب بإكسابه الدلالة المناسبة ودفع البحث والاستكشاف بإثارة التعلم وانخراط في جدلية الفعل والإنتاج بفتح الإمكانيات على موارد متنوعة وإرساء جو من التبادل في إطار جدلية الإثبات التي تعطي للتلميذ الحق في إثبات ذاته من خلال الآخر، سعيا في تدريس التربية التشكيلية إلى تحقيق الأبعاد التربوية من خلال اختبارات نوعية استهداف بالأساس النشاط الذي يضمن التعلم الذاتي ويساعد التلميذ على اكتشاف المعلومات وبنائها من جديد وهي نفس الاختيارات التي تفضلها النظريات البيداغوجية ذات المنحى الإدماجي.

فالوضعية المشكل التي ظهرت مع الرياضيات والفيزياء كمواد تميزت بالمسائل تطورت لتصبح الوضعية المفضلة لدى المربين في كل المواد تقريبا واعتمدت في التربية التشكيلية بصفة خاصة لما تفيده من ميزات بيداغوجية تجعل التلاميذ في الوضعية المناسبة للإنتاج الفكري وتنمي لديهم القدرة على حل المسائل وتطوير آليات البحث والاستنفار بما ينتج لديهم معنى للتعلم ويمنحه الدوام والثبات إن علوم التربية الحديثة أقرت بفضيلة الوضعية المشكل لما تفيده من خصوصيات ذات صلة متينة بالبيداغوجيا البنائية الاجتماعية وما تفرزه

من سلوكيات تدعم البعد الاجتماعي وتؤسس لديناميكية تساعد على التواصل الايجابي وتضمن الشروط وتضمن الشروط الكفيلة لترسيخ المكتسبات بحكم ما تعمل عليه من جراء إغراءات نفسية وسيكولوجية تلقي بالمتعلم في مجال البحث والاستكشاف وتدعوه لإنجاز ذاتي يقوم على يقظة الفكر وحسن الأداء منذ التسعينات دأبت المادة على تعليم التلاميذ من خلال حل المسائل التشكيلية بين الشكل والخلفية والملء والفراغ والتباينات اللونية والرسم واللون.

وهي اختيارات لم تكن آنذاك في تناغم مع البرامج القديمة بحكم المرجعية البيداغوجية التي نشأت في ضوئها إلا أن البرامج الحالية أوجدت لدى الأساتذة الأرضية المناسبة لممارسة هذه الاختيارات عملا بمبدأ الإدماج إن التحولات التي شهدتها المادة منذ كانت تسمى التصوير إلى أن أصبحت تسمى التربية التشكيلية لها دلالة من حيث موضوع التعلم الذي تفيده ومن ذلك لم يعد لتقنيات الإنتاج التشكيلي معنى الإنتاج التشكيلي معنى خارج السياق الفكري الذي تنشأ فيه، وهو ما يحيلنا إلى الحقل المعاصر وما تميز به من إثارة ومساءلة تجاه الفعل التشكيلي الأمر الذي يسر لدينا استيضاح المسالك التي تقود إلى بناء المسالة.

التربية التشكيلية هي تربية على مساءلة المكونات المادية للعمل الفني والدلالات التي تحيط بالفعل التشكيلي من زوايا متعددة ولا يصح ذلك إلا عن طريق التلاميذ على مقاربة المادة من هذه الزوايا هذا الاختيار ساهم بدور كبير في إحداث تناغم بين حصص التنشيط وحصص التدريس ورفع الحاجز الذي كان يعوق الأستاذ على ممارسة بيداغوجيا الإدماج التي يعتمدها في تنشيط النوادي العلاقة بين التنشيط والتدريس علاقة جدلية لا تستقيم إحداها إلا بما توفره الأخرى من مناخ للتعايش والتناغم فالتنشيط.

هو جزء لا يتجزأ من عملية التدريس يربطان ارتباطا منهجيا في عنصر مشترك نسميه اصطلاحا الطريقة. فطريقة التدريس لا يمكن أن تكون ناجحة إلا إذا توفرت لها أسباب النشاط والحركية وطريقة التنشيط لا تحقق النجاعة التربوية إلا إذا كانت خدمة التدريس والتعلم ولهذا يكون من الطبيعي أن نؤسس طرائقنا على مبدأ النجاعة التي تتحقق خارج مناخ من الحرية والديمقراطية والتفاعل والتواصل الايجابي وهو ما تضمنه حاليا حصص التنشيط بنسبة ما تكون أفضل في ضوء مخطط واضح لمشاريع التعلم التي نهدف إلى تطويرها مع التلاميذ بما يتناغم والتوجهات المعاصرة في السجل الفني وبهذا نضمن التناغم بين حصص التدريس وحصص التنشيط.

## قائمة المراجع المعتمدة:


1-بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

2-الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، الجزائر، 2006.

3-محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، منشورات الدراسات النفسية، 1993.

4-محمد الدريج: **الدرس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى 1990.

5-مجموعة مؤلفين: **معجم علوم التربية**، سلسلة علوم التربية، ع 10/9، دار الخطابي للطباعة والنشر 1994.

6-خالد المير وآخرون: **العملية التعليمية والديداكتيك**، سلسلة التكوين التربوي، ع.3، مطبعة النجاح الجديدة، 1994.

7-مجموعة من المؤلفين: **البرامج والمناهج**، سلسلة علوم التربية، ع.4، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1990.

8-رشيد بناني: **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، البيضاء 1991.

9-محمد أمزيان: **وضعيات الديداكتيك وارتباطاتها**، مجلة علوم التربية، ع.5 . 1993

10-محمد طارق: **مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج**، مجلة علوم التربية، ع. 4. 1993.

11-محمد فاتحي: **مسائل ديداكتيكية**، ع. 3. 1992.

12-أنطوان ماركينو: **التربية الاشتراكية**، ترجمة يوسف شيش، دار الفكر، بدون تاريخ.

13-محمد أحبادو: **المنهاج التعليمي**، مجلة التدريس، ع. 7. 1984.

14-أحمد زوي: **المنهاج الدراسي وحاجات الطفل**، مجلة علوم التربية، ع. 5. 1993.

15-حسن فكري: **المناهج التربوية**، عالم الكتب، القاهرة، 1972.

16- أحمد شبشوب: **التعليم بين التعليم والتعلم**، 1994، سلسلة وثائق تربوية.

17- أحمد شبشوب: **مقاربات جديدة للتربية**، 1999، سلسلة وثائق تربوية.

18- E. Durkheim. **Les règles de la méthode sociologique**. E .U.F. Paris. 1968

19- J. Ardoino. **Évolution de la relation pédagogique**. in .éducation et pédagogie, Larousse. Paris. 1977

20- L.Cornu et Vergnioux. **La didactique en questions**. Hachette. Paris. 1992

21- De Corte. **Les fondements de Faction didactique**. Ed. Universitaires De Boeck. Bruxelles. 1990

22- M.Debesse et G.Mialaret. **Traite des sciences pedagogiques**. P.U.F. Paris. 1969 - C.Begin. **La didactique et ses principales preoccupations**. C.P.R. Rabat. 1980

23- Ministere de l'Education Francaise: **Rapport de 1 'IGEN** , 1995.

24- BERNSTEIN . **B - Langage et classes sociales**. Paris. Ed Minuit (1975).

25- DE LA GARANDERIE . **A- Les profiles pedagogiques**. Paris.Le Centurion (1989).

26- PH. MEIRIEU. **L 'école, mode d'emploi**. Paris. ESF, 3eme Ed ( 1988 ).

27- PERRENOUD — **La pedagodie a l'ecole des differences**. Paris. Esf ( 1995 ).