السنة: الثامنة المجلد: 08 العدد:02 ص ص: 797- 813
EISSN 2676-1645 ISSN 2543-375X

الممارسات التربوية الأسرية والمدرسية بين اختلاط الأدوار وفقدانها

Family and school educational practices between mixing and losing roles

شيماء فرخي، جامعة باتنة 1
cheyma.ferkhi@univ-batna.dz
صباح براهمي*، جامعة باتنة 1
sabah.brahmi@univ-batna.dz

تاريخ الاستلام: 2023/06/07 تاريخ القبول: 2023/06/21

ملخص:

تعتبر الممارسات التربوية اللبنة الأولى في بناء شخصية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة وخلالها، تتصدر الأسرة الممارسات التربوية في مرحلة ما قبل المدرسة سواء أكان ذلك بشكل مباشر عن طريق التلقين (افعل ولا تفعل) أو بطريقة غير مباشرة خلال عملية التنشئة الآلية (التقليد)، وفي نفس السياق تمارس المدرسة التربية بشكل مباشر من خلال القيم المتضمنة ضمن بعض المواد الدراسية التي تُقوم سلوك التلاميذ مثل التربية الإسلامية والمدنية، وبشكل غير مباشر من خلال التركيز على القيم ضمن نصوص اللغة العربية والفرنسية وحتى الإنجليزية.

تهدف الورقة البحثية إلى الوقوف على طبيعة الممارسات التربوية التي تقوم بها كل من الأسرة والمدرسة ومجالات التقاطع بينهما فيما يتعلق بوظيفتي التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضبابية وغموض في الممارسات على أرض الواقع، حيث أصبحت الأسرة تعلم أكثر مما تربي، والمدرسة تربي أكثر مما تعلم، مما انعكس سلبا على نتائج الأبناء التعلمية وكذا السلوكية.

* المؤلف المراسل

الكلمات المفتاحية: ممارسة – ممارسة تربوية – أسرة – مدرسة – أدوار.

Abstract:

Educational practices are the first building block in building the child's personality in the pre-school stage and during it. The family leads educational practices in the pre-school stage, whether directly through indoctrination (do and do not) or indirectly during the process of automatic upbringing (imitation). In the same context the school practices education directly through the values included within some subjects that underpin the behavior of children such as Islamic and civic education, and indirectly through focus On values within Arabic, French and even English texts.

The research paper aims to identify the nature of the educational practices carried out by both the family and the school and the areas of intersection between them with regard to the functions of education and teaching. The study found that there is ambiguity in the practices on the ground, where the family has become more teaches than it educates, and the school educates more than it teaches, which reflected negatively on the children's learning results as well as behavior.

Keywords: Practice, Educational practices, Family, School, Roles.

مقدمة:

منذ قديم العصور كانت ولا تزال التربية في مفهومها الواسع الممارسة الأولى التي يقوم بها الإنسان لنقل وتلقين اللغة والخبرات الثقافية والعلمية كالمحافظة على هويته المجتمعية واستمراريتها، وأُنشأت المدارس لهذا الغرض وتم وضع الأنظمة والمناهج التربوية لإعانة المعلم على التربية والتعليم، فلطالما ذُكرت التربية قبل التعليم وركزت الجهات المسؤولة على أن المدرسة مكلفة بالتربية قبل التعليم كمؤسسة ثانية للتنشئة الاجتماعية بعد الأسرة.

فهذه الأخيرة مشغولة نوعا ما بالجانب المادي خصوصا مع تزايد تكاليف المعيشة، مما أدى إلى زيادة الضغط على المؤسسات التربوية وبالتالي على

القائمين بالمهام التربوية والتعليمية (المعلم خا صة)، إن الظواهر الـ سلوكية للتلاميذ داخل المؤ سـ سات التربوية وخارجها أ صبحت تدعو للقلق حول ما إذا كانت المدر سة قادرة فعلا على تنفيذ المهام الموكلة إليها، ففي العقد الأخير فقدت المدر سة الجزائرية قدرتها على مواكبة العـ صر مع كل الجهود والتجديدات التي تقوم بها في مناهجها وأد ساقها، إلا أنها لا تزال بعيدة كل البعد عن التقدم وكسب ثقة المجتمع من جديد، فسنة بعد أخرى تزداد صورة التعليم الجزائري قتامة، صيغ الا صلاح فيه لا تثبت على حال وكل حكومة تدلي فيه بدلوها دون أن يجدي ذلك كثيرا من النفع، فالتـ سرب المدر سي والعزوف عن الدرا سة، العنف والـ سلوكيات الغير سوية هي ظواهر اجتماعية لدى أغلبية التلاميذ في جميع الأطوار الدرا سية، ناهيك عن ضبابية الأدوار التربوية بين المدر سة والأ سرة، المدر سة أ صبحت تربي والأ سرة تُعلم، المدر سة تـ شتكي من عدم قيام الأ سرة بالتربية اللازمة مما يرمي عليها عبء التربية والذي ينعكس بدوره على جودة العملية التعليمية، والأسرة بدورها تشتكي من عدم قيام المدر سة بواجبها في التعليم مما جعل البيت مدر سة موازية إلى جانب دروس الدعم.

فبعيدا عن مـ شاكل العملية التربوية البيداغوجية، تمتد الإ شكالية إلى العقلية التربوية التي يؤمن بها المربي ومن البديهي أن يحاول ترجمتها إلى أرض الواقع، لكن غالبا ما تواجهه حلقة مفرغة بين ما يؤمن به وبين ما يطبقه فالكفاءات التطبيقية تكتـ سب من خلال محاولة الوعي التام بكل موقف تربوي وهذا ما يتطلب مجهود عظيم.

إلى جانب الهوس بالنقطة الذي أ صبح من القيم المادية التي تُؤرق التلميذ والوالدين على الـ سواء، وقد يظن المربي أنه يـ ستخدمها كو سيلة ضغط عابرة لدفع الطفل للدرا سة وتحـ سين تحـ صيله الدرا سي بنيل أعلى العلامات، إلا أن انعكا ساتها على نمو شخـ صية الطفل وغرس القيم المادية يكون على المدى الطويل ويجعله يهتم بالجانب السطحي للنجاح، وهنا لا بد أن نطرح على أنفسنا تـ ساؤلا هل التعليم هو المهم أم التربية؟ وما هي الحدود الفا صلة بين مهام كل من الأ سرة والمدر سة في مجالي التربية والتعليم؟ وهل يعكس لنا التحـ صيل العلمي المعرفي فعلا نجاح المدر سة في التعليم والأ سرة في التربية؟ وهل يعني ذلك

بناء الفرد الـ صالح في المجتمع أم أن هناك عوا مل أخرى تعكس لنا ذ لك؟ فالنتائج الظاهرية للنجاح والمتمثلة في التحـ صيل الدرا سي لا تعني بالـ ضرورة نجاحا، وانتقال التلاميذ من سنة الى سنة لا يعني أن بناءهم القيمي يرتقي ولا أن مهاراتهم التفاعلية تتطور.

من هذا المنطلق جاءت هذه الورقة البحثية للوقوف على طبيعة الممار سات التربوية من جانب كل من الأسرة والمدرسة التي من شأنها أن تساهم في تكوين وبناء شخصية الأطفال، بالإضافة إلى محاولة تحديد المهام الأساسية لكل جهة ومجال التشارك في التربية والتعليم من جانب كل من الأسرة والمدرسة بشكل عام من أجل نتائج أفضل.

1. مدخل مفاهيمي

1.1 مفهوم التربية

التربية في جوهرها عملية قيمية حيث أنها تسعى لتوجيه الفرد والجماعة نحو الأف ضل، والمؤ سـ سات التربوية تـ سعى إلى بناء القيم في مجالات الحياة المختلفة النفـ سية والاجتماعية والأخلاقية والفكرية، وعلى هذا تقوم المؤ سـ سة التعليمية لتعكس صورة الواقع الذي تعيش فيه والمـ ستقبل الذي يتطلع إليه فالفرص المتكافئة تعتبر قيمة والعمل النافع اجتماعيا يعتبر قيمة والعلم الوظيفي يعتبر قيمة لتحقيق رفاهية أفراد المجتمع، والتعاون من أجل الصالح يعتبر قيمة تخطط في ضوئها أ سس العلاقات الإن سانية الطيبة (بركات، 1983، صفحة 32)، فالتربية من حيث الطبيعة هي مفهوم تطبيقي أكثر منه مفهوم نظري هي مفهوم ملموس أكثر منه مجرد.

يعد دوركايم أول من وحد جهود علماء الاجتماع في بلورة الاتجاه الاجتماعي في مجال التربية والتعليم، حيث قام بتدريس مقرر علم اجتماع التربية في كلية الآداب بجامعة الـ سوربون بباريس، واعتمد على نظريته في الأخلاق في تحديد أ سس التربية انطلاقا من ثلاثة عنا صر: نظام معين لتنظيم الـ سلوك من جهة والارتباط بجماعة اجتماعية معينة من جهة ثانية، إ ضافة إلى تدبر القواعد الأخلاقية والحكم عليها من جهة ثالثة، فالتربية الأخلاقية تـ ستوجب تقديم القواعد الأخلاقية مـ شفوعة بالتفـ سير والتو ضيح بحيث يفهم الإن سان أ سبابها

وعلة وجودها، ولذلك يجب أن يتعلم الطفل كيف يفهم بيئته ويفهم عصره (دوركايم، 2015، صفحة 16)، وبناء على هذا الاعتبار عرف دوركايم التربية بأنها تنشئة الطفل منذ صغره على هيئات يلتحم فيها الوعي الفردي بالوعي الجمعي، فالتربية عنده هي ما يمارسه أجيال الكبار على أجيال الصغار الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية (يحياوي و طويل ، 2016، صفحة 93).

على الرغم من حداثة المفهوم كمصطلح في الأوساط الفكرية العربية كونه مرتبط بحركة التجديد التربوي في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن العشرين، لذلك لا يوجد له استخدام في المصادر العربية القديمة (قهوجي، 2020، صفحة 6)، إلا أن المفهوم يضرب بجذوره في الفكر الفلسفي المبكر حيث كانت تعتبر التربية علم وفن، علم من حيث الأسس يهدف إلى تكوين الشخصية القويمة وفن من حيث الأداء والوظيفية يرمي إلى صقل الشخصية وبلورتها، حيث يذهب أفلاطون إلى أن التربية إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وما يمكن من الكمال، فالتربية بحكم طبيعتها تتجه إلى إجراءات عملية تنفيذية قائمة على أسس نظرية، (أودينة، 2018، صفحة 38) وفي نفس السياق يرى أرسطو أنها لا توجه الناس فقط إلى الفضيلة، بل تخلق أيضا ظروفا قاعدية لتأسيس الأخلاق وتثبيتها، مما يعني ضمان رضا المجتمع، فالتربية تعتبر شرطا أساسيا للوصول إلى المثالية التي هي وحدة الخير والمنفعة العامة والعليا (Dung, Trang, & Khanh Vy, 2016, p. 116)، وإن دل ذلك إنما يدل على أن التربية تعتبر مفهوم خالد، مفهوم يضرب بجذوره في العصور السحيقة ويتربع على العرش في العصر الحاضر و سيظل لعصور قادمة أساس تقدم المجتمعات.

2.1 مفهوم الممارسات التربوية

ينظر شاتزكي Schatzki إلى الممارسة على أنها مجموعات من الأفعال والأقوال المنظمة، ويفهم تنظيمها من حيث القواعد والغايات المعيارية التي تجعل الأداء واضحا ومقبولا (Lammi, 2018, p. 164)، وغالبا ما يرد تعريف الممارسة بالاعتماد على علاقتها المناقضة للنظرية، فالممارسة هي كل شيء مخالف للنظرية، فإذا كانت النظرية تهتم بالتعميمات العالمية الخالية من

الـ سياق، فإن الممار سة تعتمد على الـ سياق، بالإ ضافة إلى تعامل النظرية مع الأفكار المجردة في حين تتعامل الممار سة مع الحقائق الملمو سة، كما تعتبر النظرية مجردة ومحـ صنة إلى حد كبير من العوامل الزمنية والمكانية، في حين تستجيب الممارسة لمتطلبات الحياة اليومية. (CARR ، 1987، صفحة 164)

ويكتـ سي مفهوم الممار سة العديد من المعاني المتباينة بتباين المـ شارب الفكر ية والحقول العلم ية التخـ صـ صـ ية للـ باحثين، فمن منظور الطرح الـ سو سيولوجي يحـ مل المفهوم دلالات مختلفة باختلاف ا لمدارس الفكـ رية والنظرية للباحثين: (بن أم هاني و بن عيسى، 2012، صفحة 746).

حيث يذهب الاتجاه الوظيفي وعلى رأسه دوركايم إلى أن الممارسة يفرضها البناء الاجتماعي على الأفراد والجماعات ولا يمكن لهؤلاء الأفراد الانحراف أو الخروج عن كل ما يحدده النـ سق الاجتماعي بل يجب المحافظة عليه والامتثال والخـ ضوع له، حيث تعمل هذه البنية على تحديد ممار ساتهم وأفعالهم التي تحافظ على ا ستقرارها وديمومتها وا ستمرارها، وفي المقابل يعتبرها الاتجاه الماركـ سي فعل ثوري يقوم على الفوارق التي تتـ شكل لدى الفئة الكادحة بمميزات الفئة البرجوازية سواء أ كانوا هؤلاء المتوا جدون في أدنى الـ سلم المجتمعي في طبقة أو شريحة، وبعيدا عن الاتجاهين الوظيفي والماركـ سي المتناقـ ضين، يرى بورديو أن الممار سة عبارة عن علاقة الفاعل بالبناء الاجتماعي بحيث يقوم الفاعلون بإعادة إنتاج هذا البناء عبر الهابيتوس وتتنوع الممار سات بتنوع البنى بالمجتمع والبنى العقلية التي تعرف بالهابيتوس فالمجتمعات التقليدية تكون بها الممار سات غير مختلفة تو صف بالانـ سجام والاتـ ساق بينها بينما المجتمعات المتقدمة تكون لديها ممارسات متنوعة.

ففي مجال التربية والتعليم، يتم ا ستخدام مـ صطلح الممار سة بطرق مختلفة وأحيانا غير متوافقة حيث يُقصد به كل نشاط يتم القيام به من أجل اكتساب قدرات ومهارات معينة مثلا ممارسة التدريس، ويُراد به أيضا كل نشاط يوضح أن هذه الكفاءات والمهارات قد تم اكتـ سابها بالفعل مثلا الممار سة الجيدة. (CARR , 1987, p. 164)

2. الممارسات التربوية الأسرية

إن الأ سرة هي الو سيط الأول في توجيه الـ سلوك والإ شراف على النمو من جميع النواحي البيولوجية والنف سية والاجتماعية بـ صفة عامة، ونقل ثقافة وقيم المجتمع للوليد البـ شري حتى يـ ستطيع التفاعل في حركة الحياة الإن سانية التي يقرها المجتمع.

يوجد الكثير من التعريفات التي توضح دور الأسرة في التربية وتعبر عن مدى أهميتها وترتكز أغلبية التعاريف على الاعتبارات الآتية :

- أن الأسرة أول مؤسسة وجماعة للتنشئة الاجتماعية؛
- تقوم بإعداد وتهيئة الفرد للحياة الاجتماعية فهي أول من ينقل له لغة ثقافة وقيم المجتمع؛
- تقوم بالتأثير على سلوك الفرد أو الطفل فتلقنه أنماط الـ سلوك من خلال القيم والمعايير والاتجاهات المعترف بها في المجتمع؛
- تساعد الطفل على التواصل وتكوين العلاقات الاجتماعية.

وبمعنى آخر، كل ما يقوم به الوالدان من ممارسات تساهم بشكل أو بآخر في صقل النموذج الاجتماعي للطفل وتطوير مهاراته السلوكية، عن طريق التعلم المبا شر من خلال ما يلقنه الأبوان أو من خلال ما يلاحظه ويكت سب أثناء العلاقة أب- طفل من شأنه تطوير المهارات الاجتماعية للطفل وتهيئته للمواقف والخبرات الاجت ماع ية (بوكراع، 2020، صف حة 26)، ح يث أن أغ لب النظريات النف سية الرائدة في مجال تطور النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال بـ شكل عام، وبـ شكل أكثر تحديدا مع تطوير الـ سلوكيات الكفؤة والتكيفية مقابل الـ سلوكيات غير الكفؤة وغير القادرة على التكيف، ت ضع المـ سؤولية بـ شكل أ سا سي على صفات و سلوكيات الوالدين، وكذلك جودة العلاقة بين الوالدين والطفل، فخلال مرحلة الطفولة تؤدي الأبوة والأمومة التي تت سم بالدفء والا ستجابة والح سا سية إلى تطوير نموذج عمل داخلي آمن للعلاقات. (Rubin & Burgess, 2002, pp. 388-389)

إلا أن الواقع يعكس لنا حقيقة أن كثيرا من الآباء والأمهات يعولون على المدر سة في تربية أبنائهم بو صفها المؤ سـ سة الأف ضل تأهيلا لمعالجة مـ سائل التربية، وهذا يدفع الأبوين الى التراخي في القيام بواجباتهم، وتأجيل ما عليهما

القيام به أملا في توليه من قبل المعلين بعد حين، وأعتقد أن هذا المفهوم المستبطن لدى كثير من الناس ترك أثارا سلبية و سيئة على اهتمام المربين في البيوت، وأضعف من الدور الرئيس الذي كان عليهم القيام به في تهذيب أبنائهم.

إن هناك سنا مثالية لزراعة بعض القيم والمفاهيم في نفوس الأطفال وعقولهم، وأن إلقاء عبء التربية على المدرسة سيعني ضياع كثير من الفرص الذهبية من أيدي الأبوين، أضف إلى هذا أن كثيرا من المعلمين ليس لديهم الوقت ولا الرغبة في القيام بدور المربي الجيد لأنهم يعتقدون أن واجبهم الأساسي هو التعليم، وليس التربية، ومهما يكن هذا المعتقد خاطئا، فإنه لا بد للأسر من أن تعمل على استعادة دورها الريادي في تنشئة أبنائها.(بكار، 2012، صفحة 6)

وفي المقابل، تم إلقاء عبء كبير على الأسرة في العملية التعليمية لما لها من دور إيجابي في التحصيل العلمي للأبناء، فحسب هذا المنظور ينعكس شعور المتمدرس بأهميته لدى أسرته على مستوى تحصيله العلمي وانخفاض مستوى التسرب المدرسي، ومن جهة أخرى، تساعد معرفة نقاط القوة والضعف التي يعاني منها الأبناء على استدراك نقاط الضعف لديهم من خلال تطبيق بعض الاستراتيجيات العلاجية. (يحياوي، 2018، صفحة 194)

نضيف إلى ذلك أن الأسرة غير واعية بمدى خطورة الممارسات التربوية ما قبل المدرسية أي قبل التحاق التلميذ بالمدرسة وهي خمس سنوات جد حساسة يركز كل علماء النفس والتربويين على أهمية استغلالها فللخلفية التربوية الأسرية دور أساسي في سلوك التلميذ داخل المدرسة مع معلمه وزملائه، حيث تدعم العديد من الدراسات العلمية هذا المنظور، وقد أوجز البركات والزيدانيين في دراستهما حول مفاهيم التربية الأسرية اللازمة لأطفال مرحلة تربية الطفولة (البركات و الزيدانيين، 2011، صفحة 1363) أهمية هذه المرحلة بناء على أعمال الجارم 2005، بوهي 2002، قنديل 2003، حيث أشارا إلى أن أهمية مرحلة تربية الطفولة تعتبر الركيزة الأولى للتعليم والقاعدة الرئيسية للانطلاق نحو المراحل التعليمية الأخرى، إذ تنمو في هذه المرحلة

قدرات الطفل، وتتشكل شخصيته وتتفتح قابليته للتعلم وتتسع مداركه، ويغدو انتقال الطفل من هذه المرحلة إلى المرحلة التي تليها بداية دخول عالم أوسع وأشمل، فالطفل في هذه المرحلة يبدأ باكتساب العادات والتقاليد والأعراف المجتمعية التي يمكن أن تهذب سلوكه من خلال الاحتكاك بالآخرين داخل المدرسة وخارجها.

ويؤكد العلماء والمختصون في مرحلة الطفولة ما قبل المدرسة على أهمية التربية الوجدانية السليمة، كونها تسعى إلى: (السماحي، 2012، صفحة 10) بناء الإنسان، فعملية بناء الإنسان أسهل بكثير من إعادة بنائه وتقويمه، فهناك العديد من القيم والاتجاهات السلوكية والعقائدية التي يصعب علاجها وتقويمها بعد تطبع الفرد بها، وتنشئته عليها بل أن محاولة إعادة تطبيعه أو تشكيله قد تؤدي إلى نتائج عكسية، حيث يحتاج الطفل في تربيته وجدانيا باعتباره كائنا اجتماعيا إلى إشباع حاجات وجدانية أساسية عنده والتي ترتبط بصورة كبيرة بالممارسات الوالدية المتبعة لإشباع حاجته إلى الحب والاطمئنان والعطف والحنان، فذلك يشعره بالاستقرار النفسي ويؤدي إلى اكسابه السلوك السوي، والسيطرة بطريقة أفضل في ضبط سلوكه ونمو مشاعره الإثم لديه عند قيامه بسلوك غير ملائم، ويساعد على التربية الوجدانية للطفل أن يكون الوالدين على قدر من التفاهم والانسجام بحيث يتوفر للطفل جو أسري هادئ خال من الخلافات حتى يتحقق له التوازن النفسي.

3. الممارسات التربوية المدرسية

تعتبر المدرسة البيئة التربوية التي تساهم في تشكيل شخصية الطفل بصقل سلوكياته وتوجيهه لما يتماشى وقيم وعادات وثقافة وخصوصية المجتمع الذي يعيش فيه، بناء على ما جاء في تعريف وزارة التربية الوطنية بأنه وسط يجمع بين جيلين: جيل راشد يسهر على تربية وتثقيف جيل آخر في طور النمو يحتاج من الخبرات ما يهيئه لبناء مستقبله وتطوير أمته، إن تبادل المعارف بين الجيلين يكون خاضعا لضوابط اجتماعية وأخلاقية يوفرها الجو المدرسي. (عاشور، 2016، صفحة 110)

وتُعد المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا،

والوظيفة الاجتماعية الهامة للمؤسسة هي استمرار ثقافة المجتمع ومساعدة الأطفال على تمثل القيم والاتجاهات الخاصة بمجتمعهم، وتدريبهم على أساليب السلوك التي يرتضيها هذا المجتمع، ولتحقيق ذلك تتحمل مسؤوليات مثل: الرعاية النفسية للطفل ومساعدته على حل مشكلاته، إعطائه السبل السليمة لتحقيق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية، بالإضافة إلى توجيهه وارشاده للتكيف مع الظروف الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها. (الشربيني، 2015، صفحة 32)

كما تعرف المدرسة بأنها المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين، وأصبحت هي الوحيدة القادرة على توفير الفرص الكافية لاكساب تلاميذها الخبرات التعليمية وتكشف ميولهم واستعداداتهم وتستثمرها وتعد كل فرد للمهنة التي تناسبه وترسم الخطط لتلاميذها ليتعلمو الاعتماد على النفس في سن مبكرة، ولذا هي مؤسسة اجتماعية موجهة تعمل على بناء الشخصية السوية واكساب التلاميذ الخبرات التي تهيؤه لمواجهة تحديات الحياة. (مطوري، 2015، صفحة 41)

لقد عرف الفكر السوسيولوجي المدرسة بأنها: المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد المؤسسة الأولى وهي الأسرة في الأهمية، ومؤسسة متخصصة أنشأها المجتمع لتربية أفراده وتعليمهم، وهي أيضا مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير، لأنها تضم داخلها مجموعة من الأنشطة والعلاقات الاجتماعية المتعددة وعلاقتها بالمجتمع علاقة متبادلة كما تعتبر وسطا تربويا تتميز عن الأوساط الاجتماعية الأخرى نظرا لخبراتها التربوية المقصودة كما تساهم في بناء النظام الاجتماعي. (يحياوي، 2014، صفحة 58)

يذهب المختصون إلى أن الممارسات التربوية المدرسية تتنوع وتأخذ أشكالا عديدة لكن أغلبها يتمحور حول ثلاثة ممارسات: (أزروال، 2020، الصفحات 21-22) الممارسات الديداكتيكية، الممارسات البيداغوجية والممارسات العلائقية، حيث ترتبط الممارسات الديداكتيكية بالمحتوى التعليمي من خلال تعليمات المدرس الذي يقدم محتويات سليمة تلتزم بالتأكد من فهم المتعلم للمهمة

المطلوب إنجازها، وإذا تعثر المتعلم يتولى المدرس تأمل مصدر الصعوبة في إصلاح الأخطاء، بالإضافة إلى اختيار طرق تدريس المحتوى من منطلق تلقيه تكوينا يؤهله إلى تمييز الموارد المناسبة والتركيز عليها وتوظيفها توظيفا ناجعا ورسم الأنشطة لفقرات الدروس ضمن تدرج تعليمي منطقي ومتلاحم. في حين ترتبط الممارسات البيداغوجية بمدى احترام المدرس للتخطيط الذي ينجزه وتدبير توزيع التوقيت حسب الأنشطة المتنوعة، حيث يعمل على إشراك المتعلمين من خلال اقتراح الوضعية وسياقها ومهامها، واستحضار تمثلاتهم ومكتسباتهم القبلية وصعوباتهم في التعلم، أما الممارسات التواصلية العلائقية فترتبط بخبرة المدرس في تنظيم مشاركة المتعلمين وقيادة الفصل دون أن يضطر إلى وسائل الردع التي توصي البيداغوجيات الحديثة بتجنبها، فالمدرس إنسان قريب من متعلميه لأن التزاماته التواصلية تدفعه إلى تدبير التفاعل معهم والاستماع إليهم وإجابتهم وتحفيز مشاركتهم واستثمارها في التعديل والدعم.

4. جدلية الممارسات التربوية بين الأسرة والمدرسة

تتأسس العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها، وتلك الأطراف هي: (بوهادي، **2012**، صفحة **370**)

المتعلم: يعتبر المتعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلم ووسطه ومشروعه الشخصي؛

المعلم: ينبغي للمعلم أن يتصف بمواصفات تتناسب والمهمة المستندة إليه وأن تكون له قدرة على التخطيط وقابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار، والاستفادة من علوم اللغة المختلفة كاللسانيات ونظريات التعلم وغيرها؛

المعرفة أو المادة التعليمية المقررة في ظل المنهاج التربوي المختار للتطبيق ينبغي للمعرفة أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها.

لا يمكن الحديث عن العملية التعليمية دون مقرر دراسي، والمقرر الدراسي كان دائما مرادفا لمفهوم المنهج الدراسي، الذي تأثر في البداية بالنظرية التقليدية في التربية والتي اهتمت بالجانب العقلي للإنسان الذي يرتكز على اكتساب التلاميذ المعلومات والمعارف المنظمة، في مجموعة المواد الدراسية، أي أن المنهج

كان ينظر اليه قديما على أنه مجموعة المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ في المدرسة.

وخلال النصف الأول من القرن العشرين نادى جون ديوي بأن يهتم المنهج بالمتعلم كفرد حر ومستقل، له حاجات متعددة، وبالمجتمع بما فيه من تغيرات وأوجه مختلفة وخبرات، ومن هنا بدأ التفكير والعمل من أجل تغيير مفهوم المنهج ثم عدل وأصبح يشتمل على جميع مقررات الدراسة التي تقدمها المدرسة بعد مرورها بعمليات من الاختبار والتنظيم، وما تتضمنه من تكوين الاتجاهات واكتساب المهارات وغرس القيم وأنواع السلوك الإيجابية.

لذلك يمكن اعتبار المقرر الدراسي بأنه ذلك الجزء من البرنامج الدراسي والذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة، يقدم فيه إطار عام هيكلي للأفكار ونشاطات التدريس، والتي يستطيع فيها المدرس أن يضيف فيها طرقه وأفكاره الخاصة. (صبري، **2009**، صفحة **14**)

إذن ايصال الرسائل الايجابية خاصة بغض النظر إن كان مصدرها مضامين الكتب المدرسية المقررة أم لا هو من مسؤولية المدرسة، فعلى الرغم من أنه هناك ما يسمى بالتربية المباشرة وغير المباشرة، والتي تتم عن غير قصد، إلا أن المدرسة (المعلم) تتحمل كامل المسؤولية حول نوعية الرسائل التي يتم نقلها للطفل داخل الفصل الدراسي، فلا بد من المعلم أن يكون واعي ومؤهل للمسؤوليات التي كلفه بها المجتمع متاحة له الفرص وقادر على الموازنة بين العملية التعليمية والتربوية على السواء مبدع، مفكر ومتغير مع عقليات الطلبة واحتياجاتهم مراع لفروقاتهم الفردية له هيبة ولنجاح هذا لا بد وأن تكون هناك محافظة على العلاقة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ زرع الطموح والضمير الحي وروح الانضباط الثقة في القدرة على تحمل المسؤولية لكن هذه الأفكار تبقى بعيدة عن واقع المدرسة الجزائرية في كثير من الأحيان.

إن للمعلم الأهمية الكبرى في تجسيد المنظومة التربوية من خلال تطبيق وصياغة الهدف السلوكي الذي يساعد على الفهم والتفسير، أي صياغة الأهداف

على شكل سلوكيات ينتقل محور التركيز من المعلم والنشاط الى المتعلم وسلوكه، أي مخرجات التعليم التي تعكس لنا نجاح أو فشل المدرسة.

ولعل ما عرفه النظام التربوي من عمليات تقويمية إصلاحية متتابعة والانتقال به من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات هو تحول طبيعي ناتج عن تشخيص مجموعة من الاختلالات طالت العملية التعليمية برمتها، بالرغم من أن التغيير أو بالأحرى الإصلاح اقتصر على المناهج التربوية ولم يتجاوزها إلى غيرها من المكونات الأخرى، وهذا في تقدير ممارسي التربية الميدانيين ليس حلا كافيا لأن العلاج الناجع يتطلب تشخيصا دقيقا من أجل تحديد أسباب الفشل، فيعمد إلى استئصالها والتعرف على عوامل القوة لدعمها وتعزيزها، وهذا ما يمكن المشرفين من تقويم حقيقي، يجنبهم أسلوب التعامل مع الأعراض الظاهرة فقط. (بوهادي، **2012**، صفحة **371**)

فإذا ما تم وضع كل من المعلم والمتعلم (الطرفين الآخرين للعملية التعليمية) تحت المجهر، لبرزت العديد من السلوكيات السلبية التي تؤثر على نتائج العملية التعليمية بشكل عام، وعلى جدوى إصلاح المناهج التعليمية التي تركز عليها الوصاية بشكل خاص إلى جانب الأسرة، فعلى سبيل المثال لا الحصر :

بالنسبة للمعلم :

- تعميم نموذج التلميذ المتفوق على كل التلاميذ رغم أن جميع التلاميذ لهم قدرات ومتفوقون في جانب ما، فالجميع عباقرة لكن إن حكمت على قدرة سمكة في تسلق شجرة ستعيش حياتها كلها وهي تؤمن بأنها غبية؛
- الرسائل الغير مباشرة قد باتت تحمل نوع من التشاؤم والتذمر حول كل شيء ومن كل شيء مثلا : المواضيع التي تناقش من طرف الأساتذة أمام التلاميذ وحتى داخل الأسرة وتجمعات وغيرها كلها لها تأثير كبير على عقلية وشخصية الطفل الذي سيكون بدوره يوما ما مربي لتتكون بذلك نفس العقلية التي تعيد تشكيل نفس الممارسات التربوية؛
- معاملة التلاميذ بعقلية الندية وعدم مراعاة عمر ودرجة وعي الطالب؛
- محاولة فرض النظام بالصراخ والتخويف أو بالأحرى استخدام السلطة؛
- انعكاس علاقة المعلم والأولياء على معاملة التلميذ سواء بالإيجاب أو السلب.

على الرغم من أن هناك بعض المعلمين الذين يحاولون جاهدين انجاح العملية التعليمية والتربوية معا، لكن يبررون السلوكيات السلبية في مجملها بأن مسؤولية المعلم في التعليم: الحجم الساعي والدفتر اليومي والأوراق البيداغوجية تسبب التوتر وعدم القدرة على التحكم في الأساليب التربوية ومن جهة أخرى يمكن أن يكون المعلم غير مؤهل نفسيا واجتماعيا، أي لديه وعي لكن ليس لديه أسلوب ولا سيطرة على الذات فالمشكلة تكمن في الممارسة التطبيقية.

بالنسبة للتلميذ :

– الاهتمام بالجانب السطحي للنجاح وبالتالي اتخاذ طريق الغش في الامتحانات من أجل النقطة؛

– فوضوي على العموم يحاول الاجابة على أسئلة المعلم في مجموعة وذلك راجع الى عدم الثقة بالنفس؛

– عدم القدرة على التمييز بين الحوار والجدال وبين الجرأة والوقاحة؛

– عدم القدرة على العمل في مجموعة دون جدال وشجار؛

– عدم القدرة على الانضباط والتركيز.

بالنسبة للأسرة :

– الاتجاهات السلبية للأولياء نحو المدرسة، فالكثير منهم يرى أن التواصل مع المدرسة ينجر عنه مطالب مادية؛

– اعتقاد الأسرة أن مهمة المدرسة هي التعليم فقط لذلك عليها التركيز عليها فقط، خاصة مع تضخم الحجم الساعي الدراسي وكذلك البرامج الدراسية؛

– قلة وعي الأولياء بدورهم الكبير في العملية التعليمية من حيث المتابعة المنزلية وكذلك المراقبة المدرسية من خلال السؤال عليهم باستمرار.

- لجوء الأولياء إلى دروس الدعم بهدف تخفيف العبء عليهم وليس حاجة أبنائهم للدعم.

□

خاتمة:

على الرغم من وضوح أدوار كل من الأسرة والمدرسة في تربية الطفل وبنائه، إلا أن الواقع يشهد تداخل وضبابية في الممارسة ما بين التربية والتعليم، فرغم الاعتراف بضرورة التشارك والتساند في هذه المهام، إلا أن كل طرف يرى أنه يتحمل العبء أكثر من الطرف الثاني، الأسرة تشتكي من مهمة التعليم التي تحولت إليها كلية، والمدرسة تشتكي من مهمة التربية التي سيطرت على جل نشاطاتها، هذا التداخل والضبابية انعكس سلبيا على نتائج الأطفال التعلمية والسلوكية في آن واحد، فالمشكلة لا تتعلق بهاذين الطرفين فقط ولكن بالمنظومة التربوية بشكل عام خاصة ازدحام البرامج بالمواد والدروس الزائد عن الحد ناهيك عن عدم ملائمتها للمستويات التعليمية الموجهة إليها ولمستوى إدراك التلاميذ.

إن عملية الإصلاح التي تقوم بها الوصاية لا تتناسب لا مع الإمكانيات المادية ولا البشرية ولا المعرفية العقلية للتلاميذ، لذلك النتائج دائما محزنة للجميع.

قائمة المراجع:

أحمد لطفي بركات. (1983). *القيم والتربية*. الرياض: دار المريخ.

أسماء مطوري. (2015). *مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية المدرسة نموذجا "دراسة ميدانية بابتدائية البستان ولاية باتنة*. الجزائر: جامعة بسكرة.

إيمان بوكراع. (2020). قراءة في الممارسات التربوية الأسرية واستدخال القيم الأخلاقية. *مجلة الأسرة والمجتمع، 8*(2)، 18-32. تاريخ الاسترداد 10 02, 2023، من https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/236/8/2/140129

إيميل دوركايم. (2015). *التربية الأخلاقية*. (السيد محمد البدوي، المترجمون) القاهرة: المركز القومي للترجمة.

بدرة عاشور. (2016). *مظاهر الاستبعاد الاجتماعي في الوسط المدرسي دراسة ميدانية بالمناطق العشوائية مدينة بسكرة*. بسكرة: جامعة بسكرة.

بشار قهوجي. (جانفي, 2020). *التربية لغة واصطلاحا*. Researchgate.

خالد أودينة. (2018). مكانة التربية في سوسيولوجية دوركايم، دراسة ابستيمولوجية تحليلية. *العلوم الاجتماعية، 15*(26)، 37-47. تاريخ الاسترداد 14 04, 2023، من https://tinyurl.com/mw4hd69e

دينا علم الدين الشربيني. (2015). *أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها ببعض القيم لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية "دراسة مقارنة بين الريف والحضر"*. القاهرة: جامعة الأزهر.

زينب موسى السماحي. (2012). الممارسة الوالدية وانعكاساتها على التربية الوجدانية لطفل ما قبل المدرسة. *ريسارشغايت*، 1-30. تاريخ الاسترداد 004 06, 2023، من https://www.researchgate.net/publication/344434699_almmarsat_altrbwyt_llwaldyn_w_ankasatha_ly_altrbyt_bd_althkym#fullTextFileContent

سيدي حسن أزروال. (2020). الممارسات التعليمية الصفية ودورها في إرساء التدريس الواقعي. *مسالك التربية والتكوين، 3*(2)، 19-34. تاريخ الاسترداد 17 04, 2023، من https://tinyurl.com/y47y5pww

عابد بوهادي. (2012). تحليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية. *دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، 39*(2)، 367-379. تاريخ الاسترداد 20 04, 2023، من https://tinyurl.com/4m8kywdr

عبد الكريم بكار. (2012). *تأسيس عقلية الطفل*. الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.

علي أحمد البركات، و جمال الزيدانيين. (2011). مفاهيم التربية الأسرية اللازمة لأطفال مرحلة تربية الطفولة في دولة الإمارات العربية المتحدة. *دراسات- العلوم التربوية، 38*(4). تاريخ الاسترداد 16 04, 2023، من https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/2678/2402

فريد ابرادشة . (2017). البحث العلمي بين النظرية والواقع: المفاهيم العلاقة والغايات. *الأفاق للدراسات الاقتصادية، 2*(2)، 90-103. تاريخ الاسترداد 16 05, 2023، من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/34245

ماهر اسماعيل صبري. (2009). مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 3*(2)، 13-24. تاريخ الاسترداد 17 04, 2023، من https://tinyurl.com/bdebd72u

نبيلة بن أم هاني، و محمد المهدي بن عيسى. (2012). الممارسة التربوية في الجزائر بين الجتمعة والدئتنة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12*(2)، 745-762. تاريخ الاسترداد 04 06, 2023، من https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/24139/1/S4256.pdf

نجاة يحياوي. (2014). المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر. *مجلة العلوم الإنسانية*، 57-74.

نجاة يحياوي. (2018). علاقة الأسرة بالمدرسة في العملية التعليمية. *دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة*(20). تاريخ الاسترداد 04 04, 2023، من http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AECl/ClVol13No2Y2018/cl_2018-v13-n2_003-017.pdf

نجاة يحياوي، و فتيحة طويل . (2016). التربية والبيداغوجيا دراسة نقدية لرؤية دوركايم. *مجلة دفاتر*(16)، 91-100.

Inti José Lammi .(2018) .*A Practice Theory in Practice* . Department of Business Studies: UPPSALA Universitet.

Kenneth H Rubin ،Kim B Burgess .(2002) .Parents of Aggressive and Withdrawn Children) .Marc H Bornstein (المحرر، *Handbook of Parenting- Children and Parenting* من ،2023 ,04 04 تاريخ الاسترداد *1* . https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62334008/07-handbook-of-parenting-2nd-vol-1-children-and-parenting20200310-81463-nel7a9-libre.pdf?1586000841&=response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHandbook_of_Parenting_Volume_1_Children.pdf&Expires=16858

Vo Van Dung ،Do Thi Thuy Trang ،Bui Thi Khanh Vy .(2016) . ARISTOTLE'S EDUCATIONAL IDEAS .*European Journal of Education Studies* من ،2023 ,04 15 تاريخ الاسترداد *2*(9)، 115-126. https://tinyurl.com/bd3bc7k7

WILFRED CARR .(1987) . What is an Educational Practice ? *Journal of Philosophy of Education* 15 تاريخ الاسترداد *21*(2)، 163-175. من ،2023 ,02https://bit.ly/3OyfUS7