مجلد بحوث المؤتمر العلمي الدولي الاول لكلية التربية غريان ـ جامعة غريان
المنعقد في الفترة
من 8- 9-11/ 2025
(المجلد الاول)

دور المعلّم في تجويد مخرجات الفعل التّربوي

د. سلاّم حرابي
قسم التربية والتّعليم، المعهد العالي للعلوم الإنسانية بمدنين- جامعة قابس- تونس
harabisa60@gmail.com

The role of the teacher in improving the outcomes of educational action

Dr. Sallam Harabi
Department of Education, Higher Institute of Human Sciences in Medenine - University of Gabes – Tunisia

تاريخ الاستلام: 27-06-2025، تاريخ القبول: 15-09-2025، تاريخ النشر: 08-11-2025.

الملخص:

هذه الورقة البحثيّة عبارة عن دراسة نظريّة لدور المعلّم في تجويد الفعل التّربوي عموماً والبيداغوجي منه على وجه الخصوص. وهي تهدف بالأساس الى بيان الصّفات الواجب توفّرها في المعلّم حتّى يكون في مستوى المهمّة التي أنيطت بعهدته، كما تهدف إلى تفسير كيفيّة تعامله مع مدخلات الفعل التّربوي وسيروراته ومخرجاته التي يروم تجويدها .

وقد تمّ خلال هذا البحث اعتماد منهج تحليلي وصفي يقوم على استنطاق دراسات في الفعل التّربوي والبيداغوجي وكتب ومراجع تربويّة مختلفة، وذلك عبر تقنية التّحليل الدّلالي للكشف عن المفاهيم والمعاني المختلفة في النّصوص المعتمدة وتحليلها وفهمها ومن ثمّ بيان أهمّيتها والكشف عن دورها في تحسين العمليّة التعليميّة عموما.

وقد خلص البحث إلى نتائج مفادها أنّ للمعلّم صفات أساسيّة ينبغي أن تتوفّر فيه حتّى يتمكّن من تحسين مخرجات التعليم التي تخضع لمسؤوليّته، لعلّ أهمّها حسن بناء العلاقات مع منظوريه والتّواصل الفعّال معهم والقدرة على التّصرّف في الفصل مع التّمكّن الجيّد من المادّة التّعليميّة ومن طرق تبليغها.

الكلمات المفتاحية: بناء العلاقات، التّصرّف في الفصل، التّواصل الفعّال، المادّة التعليميّة، طرق التّبليغ.

Abstract:

This research paper is a theoretical study of the role of the teacher in enhancing educational action in general, and pedagogical action in particular. Its primary aim is to clarify the qualities that must be present in a teacher in order to fulfill the responsibilities assigned to them. It also seeks to explain how the teacher interacts with the inputs, processes, and outputs of educational action that they aim to improve.

In this research, an analytical and descriptive methodology was adopted, based on examining studies in educational and pedagogical action, as well as various educational books and references. This was done through semantic analysis techniques to uncover the different concepts and meanings in the referenced texts, analyze and understand them, and then demonstrate their importance and role in improving the educational process in general.

The research concluded with findings indicating that there are essential qualities that a teacher must possess in order to enhance the educational outcomes for which they are responsible. Among the most important of these are the ability to build good relationships with their students, effective communication with them, and the capability to manage the classroom while having a solid grasp of the educational material and methods of delivering it.

Keywords: relationship building , classroom management , effective-communication , educational material , methods of delivery.

المقدمة

مثّل المعلّم حجرة الزّاوية في العملية التربوية، باعتباره يلعب دورا حسّاسا في تشكيل عقول النّاشئة وصقل مواهبهم. فهو ليس مجرّد ناقل للمعلومات وباث لها ولكنّه في الحين نفسه ميسّر للتّعلّم وموجّه للمتعلّم يسهّل عليه عملية اكتساب المعرفة وتمثّلها.

ولمّا كانت جودة التعليم لا تعتمد فقط على المناهج الدراسية والمحتويات المعرفيّة، بل وتتأثر إلى حدّ كبير بكفاءة المعلّم وقدرته على توجيه المتعلّمين وتحفيزهم وحسن إدارتهم سيما في عالم يتسم بالتغيرات السريعة والفجائية، فقد بات لزاما عليه أن يعي أهمّية الدّور الذي أوكله له المجتمع (صرا، 2023، ص115)

ومعلوم أنّ هذا الدّور اليوم تعقّد أكثر من أيّ وقت مضى، إذ يتعين على المعلّم الحالي أن يكون مبدعا خلاّقا في مهنته وفي أساليبه وطرقه ومرنا في علاقاته بمنظوريه وبالمحيطين به في المؤسّسة التّربويّة، ذلك أنّ المعلّم بحكم موقعه واتّصالاته الدّائمة بمنظوريه يمثّل أداة النّظام التّعليمي التي يمكن أن تحدّد مصير الجهود المبذولة لاكتشاف مواهب المتعلّمين وابداعاتهم. (محمود، 2013، ص468-490). وبناء على ذلك يتعيّن عليه أن يسعى دوما إلى تحسين مخرجات فعله التربوي والبيداغوجي.

في هذا السّياق سيحاول هذا المقال الوقوف على كيفيّة مساهمة المعلّم في تجويد هذه المخرجات، من خلال بيان الصّفات الواجب توفّرها فيه حتّى يكون في مستوى المهمّة التي أنيطت بعهدته، كما سيسعى إلى تفسير كيفيّة تعامله مع مدخلات الفعل التّربوي وسيروراته ومخرجاته التي يروم تجويدها .

الاشكاليّة:

لقد بات اليوم واضحا للجميع الأثر الذي يمكن أن يحدثه المعلّم في منظوريه سواء في الاتّجاه السّلبي أو الإيجابي. كما بات واضحا دور المعلّم في ذلك. فالمعلّم باعتباره فاعلاً تربويّا حمّله المجتمع مسؤوليّة تعليم النّشء وتربيتهم مطلوب منه أن يتميّز بعدّة خصائص وأن يكتسب عدّة كفايات ليحقّق هدف وجوده، المتمثّل في إيصال المتعلّمين إلى تحقيق أفضل النّتائج المدرسيّة على المستوى المعرفي والسّلوكي على حدّ سواء.

فهل يكفي أن يتمكّن المعلّم من المعارف والمعلومات وأن يتقن أساليب التّدريس ليجيد فعله التّربوي أم أنّه في حاجة إلى الاتّصاف بصفات أخرى؟ كيف يمكن للمعلم أن يسهم بشكل فعّال في تجويد مخرجات الفعل التربوي في ظل التحديات المتزايدة التي تواجه العملية التعليمية؟ وما الخصائص الواجب توفّرها فيه ليتقن القيام بدوره؟ وكيف له أن يواكب تغيّر المناهج وتنوّع التلاميذ؟ وكيف له أن يستفيد من التّقنيات الحديثة والمستجدّة والتي نراها تنمو بتسارع يوما بعد يوم.

ذلك ما سيحاول البحث تناوله بالدّراسة من خلال التّركيز على التّطرّق إلى خصائص المعلّم الواجب توفّرها فيه لتحقيق جودة التّعلّم، وذلك من خلال عرض ما ورد في الأدبيات التّربويّة وتفسيره وتحليله.

أهداف البحث:

انطلاقا من مراجعة الأدبيات التّربويّة والعلميّة التي اهتمت بمجال البحث، سيما تلك التي اهتمّت بخصائص المتعلّمين وتناولت شروط نجاحهم الدّراسي، تمّ تحديد جملة من الأهداف يسعى البحث إلى تحقيقها للوصول إليها ولعلّ أبرزها ما يلي:

-محاولة تحديد خصائص المعلّم النّاجح

-بيان كيفيّة مساهمة هذه الخصائص في تجويد التّعلّم

-بيان أهمّية العلاقة التّربويّة النّاجحة في تحقيق أفضل النتائج

-التّحسيس بأهمّية وعي المعلّم بقيمة التّواصل الفعّال مع منظوريه

-التّحسيس بقيمة إدارة الفصل في نجاح العمليّة التعليميّة-التّعلّميّة

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهمّيته من خلال:

-الكشف عن الخصائص والكفايات التي ينبغي أن تتوفّر في المعلّم ليتمكّن من تجويد عمله ويحقّق أفضل النّتائج

-محاولة الوقوف على بعض الإشكاليات التي تعرقل السير الطّبيعي لعمل المعلّم وتمنعه من تحقيق الجودة

-محاولة طرح بدائل ممكنة لأوضاع تعليميّة غير سليمة من شأنها أن تمكّن المعلّمين من بلوغ أفضل المراتب في عملهم .

منهج البحث:

يعتمد هذا البحث المنهج التحليلي الوصفي كأحد مناهج البحث العلمي المعروفة والمعتمدة في الدّراسات التّربويّة. وقد سعى الباحث إلى توظيف هذا المنهج من خلال الاطّلاع على عدّة مراجع عربيّة وأجنبيّة للاستفادة منها واعتمادها في توجيه التّحليل .

وبناء عليه سعى البحث إلى الكشف عن عدّة عناصر اعتبرها خصائص للمعلّم وشروطا أساسيّة لنجاحه في تجويد المخرجات التّربويّة. ومن أهم تلك العناصر قدرة المدرّس على التّواصل الفعّال وتمكّنه من المادّة الدّراسيّة ومن الطّرق البيداغوجيّة ومن التقنيات الحديثة، وكذا نجاحه في بناء علاقات سليمة مع منظوريه ونجاحه في إدارة الفصل. فكيف يمكن أن نفهم ذلك؟

1- التّواصل الفعّال

نشير بداية الى أنّه ثمّة فرق كبير بين الاتصال والتواصل. فإذا كان الاتصال يعني نقل رسالة من باث الى متقبل مؤشّرا الى دونيّة المتقبّل، فإن التواصل يعني التشارك والتبادل. وقد أشار حجازي إلى أنّ كلمة تواصل اشتقّت من اللاتينيّة "كومّيس" أمّا في اللغة العربيّة فالمصدر "وصل" يفيد معنيين اثنين هما: الصّلة والبلوغ، ويفيد الأوّل الرّبط بين عنصرين أو أكثر ويفيد الثّاني الانتهاء إلى غاية معيّنة. (حجازي، 1982، ص13)

وللتواصل وظيفة تعبيريّة تتعلّق بالمرسل ووظيفة تأثيريّة تتعلّق بالمتقبّل، لكن الأمر لا يقف عند هذا الحدّ. فالمتواصل يصبح خلال الفعل التواصلي متقبّلا والمتقبّل يصبح باثّا في حركة تفاعليّة وجدليّة تمكّن كل طرف من أن يكون فاعلا في العمليّة التواصليّة. وإنّه بقدر نجاح المربي في فعله التواصلي وبقدر جعله تواصلا ذي بعد جدلي وليس اتّصالا في اتّجاه واحد بقدر نجاح فعله البيداغوجي.

ويمكن للتّواصل أن يحدث باللفظ وبالحركات وبالملامح وبغيرها وقد أوردت قزامل في ذلك مفهوما مفاده أنّ التّواصل هو الميكانزيم الذى بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، على أن يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات عبر المكان، والزمان . (قزامل، 2016، ص51)

ولنا أن ننبّه في هذا الإطار الى عدّة مسائل من شأنها أن تيسّر الفعل التواصلي وتساهم بالتالي في نجاح الفعل البيداغوجي من ذلك مثلا على مستوى صعوبة استيعاب المعرفة (مشكل ابستيمولوجي: المستوي/ المستقيم)، يقتضي الأمر تيقّظا أبستمولوجيا من طرف المدرّس حتّى يقوم بعمليّات النقل المناسبة والتبسيط اللازم. وعلى مستوى مخاطبة الطفل يقتضي الأمر أن يكون المدرّس ملمّا بخصوصياته المختلفة حتى يخاطبه وفق المطلوب، إذ للطفل خصوصيات نفسيّة وذهنيّة وبدنيّة تختلف من واحد الى آخر، ووجب على المدرّس عند خطابه له أن يأخذها بعين الاعتبار. كذلك الشأن بالنسبة للعقد البيداغوجي، فهو يقتضي الوضوح التام ويقتضي إخراجه من الضمني الى الصّريح، ذلك أنّه بقدر تصريح الطرفين ببنود العقد الرابط بينهما بقدر نجاح التواصل وبالتالي فعل التّعلّم.

هذا ونشير في هذا السّياق إلى ضرورة الانتباه إلى إمكانيّة حصول معيقات تمنع العمليّة التّواصليّة وذلك عند وجود خلل في احدى مكوّنات التّواصل، فيساهم ذلك في تقليص التّواصل أو في فشله كلّيا. ومن أهمّ المعيقات يمكن أن نشير إلى المعيقات الشّخصيّة والمعيقات المادّية والمعيقات التعبيريّة.

– المعيقات الشّخصيّة: ولعلّ أهمّها العوائق النفسيّة، والاجتماعيّة النّاتجة عن الضّغوط الخارجيّة والتي تكون سببا في تعطّل العمليّة التّواصليّة. ولنا أن نذكر مثال الشّرود الذي يعاني منه عديد التلاميذ وعدم

الانتباه داخل الفصل والذي من أسبابه الوضع الأسري غير الملائم وغير المريح وكثرة استعمال أدوات التواصل الاجتماعي وغيرها...

– المعيقات المادّيّة: وهنا نشير خاصّة إلى العوامل البيئيّة من قبيل الضّجيج تدخّل الآخر وغيرها...والتي يمكن أن تحدث تشويشاً على طرفي التّواصل فيتقلّص التّفاهم والتفاعل.

– المعيقات التّعبيريّة: وهي العوائق ذات العلاقة باستعمال الرّموز والاشارات اللفظيّة وغير اللفظيّة والتي تكون غامضة وقابلة للتأويل.

إنّ تواصل المعلّم الجيّد مع منظوريه لا يعفيه من أن يكون متمكّنا من المادّة التّعليميّة التي يقدّمها له فما المقصود بذلك؟

2- التّمكّن الجيّد من المادّة التّعليميّة

تتمثّل المادّة التّعليميّة أو المحتوى التّعليمي اللازم للتّعلّم في جملة المعارف الواجب تمريرها للمتعلّمين مجسّدة في جملة الوضعيات التّعليميّة–التّعلّميّة التي سيتمّ الاشتغال عليها خلال الدّرس. وقد عرّفه الجبوري بكونه عبارة عن معلومات ترد ضمن المادّة التّعليميّة بغاية تحقيق أهداف تعليميّة–علّميّة، وأكّد أنّ هذه المعارف تقدّم للمتعلّم في شكل رموز أو أشكال أو صور أو معادلات وذلك بشكل سمعي أو سمعي بصري (الجبوري وآخرون، 2021، ص62)

وحتّى يكون هذا المحتوى مستساغا من طرف المتعلّم يُشترط أن يكون المعلّم متمكّنا منه تمكّنا جيّدا يجعله قادرا على عرضه عرضا منظّما يتدرّج من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب ومن الجزء إلى الكلّ. بمعنى أن يخضع لعمليّة تنظيم محكمة، تتمثّل في اتّباع طريقة محدّدة في تجميع اجزاء المحتوى وتركيبها في إطار نسق محدّد يكشف بدقّة عن العلاقات الدّاخليّة التي تربط بين مختلف اجزاء المحتوى وعن العلاقات الخارجيّة التي تربطه بموضوعات أخرى بكيفيّة تؤدّي إلى تحقيق الأهداف التعليميّة التي وضع من أجلها. (الجبوري وآخرون، 2021، ص70)

ويبدو أنّ تجميع اجزاء المحتوى تجميعا منطقيّا وفق ما أسلفنا يمرّ بعمليّتين، تتمثّل الأولى في نقل ديداكتيكي يقوم به المدرّس لتطويع المعرفة المعقّدة إلى مستويات المتعلّمين، وتتمثّل الثّانية في حسن إعداد وضعيّات للتّعلّم تتناسب مع مستويات المتعلّمين المختلفين على مستوى الأصول الاجتماعيّة والخصائص الذّهنيّة والنّفسيّة.

وهنا يمكننا القول أنّ الوضعيّة التعليميّة–التّعلّميّة هي السّياق الذي يحدث فيه التّعلّم فهي وضعيّة يجد فيها المتعلّم نفسه مع المدرّس ومع المادّة المدرّسة ويقوم خلالها بعدّة مهام ضمن عدّة أنشطة وهي على علاقة وطيدة بتوظيف الكفايات والقدرات.

في هذا الصّدد يقول ميريو: يمكننا أن نؤكد أنه هناك وضعيّة تعلّم عندما يقوم الشخص بتعبئة قدرة أو قدرات ويجعلها تتفاعل مع كفاياته. ويمكن اعتبار هذا النّشاط استراتيجية، أي أنّ وضعيّة التّعلّم تحصل عند اعتماد قدرة لتحقيق كفاية أو اعتماد كفاية لتحقيق قدرة. (Meirieu, 1995, p133)

ولعلّ هذا يعني أنّ التلميذ الذي تتوفّر لديه قدرة على القيام بنشاط ما ويستثمرها باستمرار، سيتمكّن بفعل ذلك من تملّك كفاية نهائيّة تساعده على القيام بعدّة أنشطة أخرى، وفي هذه الحالة يُعتبر وفقا لميريو قد مارس فعل التّعلّم في إطار وضعيّة تعلّم. وكذلك الشّأن بالنّسبة للتلميذ الذي لديه كفاية ما، فهو بإمكانه توظيفها خلال القيام بنشاط معيّن وسيترتّب عن ذلك قدرة على التّوظيف أي على ممارسة النّشاط وبالتّالي سيحصل التّعلّم في إطار وضعيّة تُعرف بوضعيّة تعلّم. (Meirieu,1995) وهذه الوضعيات تنبّهنا إلى ضرورة التّمكّن من المحتوى التعليمي المقرّر اعتماده بالفصل، وإلى حسن انتقائه.

ولعلّنا نفهم ممّا سبق أنّه بقدر تحرّي المدرّس في تخيّر هذه الوضعيّات وحسن صياغتها، وبقدر تمكّنه من القيام بالنّقل الديداكتيكي خارج الفصل وقبل الممارسة الفعليّة لفعله البيداغوجي، يكون النّجاح ويحصل التّعلّم لدى منظوريه من خلال البناء الفعلي للمعرفة واكتسابها. غير أنّ التّمكّن من المادّة التعليميّة المقرّرة لا تكون مستساغة من طرف المتعلّمين إلاّ إذا كان المدرّس ملمّا بالطّرق البيداغوجيّة ومتمكّنا من المناسبة منها لكل درس. فما الطّرق التي ينبغي على المعلّم الالمام بها حتّى يحقّق النّجاح لدرسه ولمنظوريه؟

3- الالمام بمختلف الطرائق البيداغوجيّة

إنّ الطرائق البيداغوجيّة المتوخّاة اليوم من طرف المربّين عديدة ومتعدّدة لكن الاشكال كل الاشكال يتمثّل في القدرة على تخيّر الأنسب منها. فماذا يمكن القول عن هذه الطرائق وعن تعامل المربّين معها؟

إنّنا إذا ما رمنا تصنيف هذه الطّرائق يمكننا اعتماد محكّات مختلفة وسنقتصر في هذا الإطار على ثلاثة منها نوردها في ما يلي:

أ- التصنيف حسب نوع التفكير: نشير هنا إلى أنّه لدينا طريقتان مختلفتان للتّفكير وقد أشار ميالاري (2018، ص48) إلى ما يفيد ذلك. تقوم الطّريقة الأولى على الانتقال الذهني من الجزئي الى الكلّي ومن الخاص الى العام، وتلك هي الطريقة الاستقرائيّة. أمّا الثانية فهي تقوم على الانطلاق من الكلي الى الجزئي كما هو الشأن بالنسبة لتدريس القراءة بالسّنة الأولى بالمدارس التّونسيّة إذ نجد في بداية السّنة اعتماد مرحلة قرائيّة تقوم على الشمول ثم نعتمد فيما بعد على التحليل والتركيب. وهذا مبدأ هام من مبادئ علم النفس الذي تنص عليه مدرسة الجشطلت والذي يتناغم أيضا مع مبادئ المقاربة بالكفايات (الكل لا يساوي مجموع الأجزاء) فهل أدرك المربون ذلك؟ وهل مكّنهم المكوّنون من تمثّل هذه المقاربات؟

ب- التصنيف حسب محور الاهتمام: والمقصود بالمحور هنا الطّرف الذي تدور حوله العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة. هذا المحور يمكن أن يكون المدرّس حينما يتعلّق الأمر بإلقاء درس أو بعرض معلومات مثلا، ولكنّه قد يتغيّر في سياق آخر ليصبح المتعلّم هو الأساس، وذلك ما ذهب إليه مارك (2021، ص34)

ولعلّ ذلك يعني ذلك أنّ المحور الذي تدور حوله العمليّة التربويّة سيكون المعلّم في حالة التربية التقليدية أو المتعلّم في حالة التربية الحديثة. وفي هذا الاطار نذكر مثلا عمليّة التعلّم بالمشروع الذي تنص عليه "بيداغوجيا المشروع" كشكل من أشكال البيداغوجيا المتطوّرة. وهنا لنا أن نتساءل هل تمّت العناية في الوطن العربي بهذه البيداغوجيا تكوينا وتمثّلا؟ وهل يمكن للمدرسة أن توفّر لها أسباب نجاحها خاصّة حينما يتعلّق الأمر بتوفير عناصر ماديّة مكلفة؟

ج- التصنيف حسب الحداثة: وهنا نذكر الطرق التقليديّة من جهة والطرق الحديثة من جهة ثانية. طريقتان ظلّتا على طرفي نقيض ردحا من الزّمن. فالطريقة الأولى سلطويّة تقوم على الحفظ والاسترجاع وعلى الثواب والعقاب وعلى سلبيّة المتعلّم، وعدم اعتبار كلّ مكوّنات شخصيّته إذ نجدها كثيرا ما تركّز على المعارف مهتمّة من خلال ذلك بالجانب العقلاني للمتعلّم دون الاهتمام بالبعد العاطفي والاجتماعي. أمّا الطريقة الثانية فهي عكس الأولى إذ هي تقوم على مبدأ الحرّية والدّافعيّة والاهتمام بمختلف حاجات الطّفل ورغباته.(الادريسي، 2020) ولكنّ الأشكال كلّ الاشكال يتمثّل في مدى قدرة المربّي على التعامل مع مختلف هذه الطرق.

ومجمل القول أنّ الممارسة اليوميّة للمربّين تستند دوما إلى طريقة ما ولكنّ هذا يتطلب من المربّي اتّباع الطريقة المناسبة وتخيّر المعينات والوسائل الضروريّة التي لا يتمّ التعلّم النّاجع الاّ بها فهل كان المربّون دوما في الاتّجاه السّليم خلال فعلهم التربوي والبيداغوجي؟

إنّه من نافلة القول أن المربّي إنسان يشتغل وفق ما تمليه القوانين والتراتيب الجاري بها العمل ووفق التوجيهات البيداغوجيّة المتأتّية من المنظّرين وكذلك حسب ظروفه الحياتيّة وحالته النفسيّة...لكن ذلك لا يعفيه من ضرورة الالتزام بالطرق المناسبة واعتماد الوسائل اللازمة للعمل.

إنّ أوّل ملاحظة يمكن صياغتها على مستوى الفعل البيداغوجي السّائد بالوطن العربي هي أنّ هذا الفعل ظلّ في العموم يعتمد طرائق تقليديّة تلقينيه فهو فعل يركّز على المعارف والمحتويات أكثر من التركيز على الاستراتيجيات وطرق التّفكير. ولقد أشار عثمان إلى هذا المعنى عندما تحدّث عن تدريس مادّة التّاريخ في قوله أنّ تدريس هذه المادّة ظلّ حبيس التّلقين والاملاء والحفظ وظلّ يركّز عل حشو ذهن المتعلّمين بالمعلومات الأمر الذي ولّد لديهم نفورا واحساسا بالملل باعتبار أنّ الطريقة المعتمدة طريقة كلاسيكيّة غير مجدية في تنمية قدراتهم على حلّ المشكلات. (عثمان، 2021، ص219-231) والملاحظ أنّ هذه الطّريقة في التّدريس تتناغم مع أساليب التقويم المعتمدة التي تدفع المتعلّمين إلى اعتماد استراتيجية تقوم على شحن المعلومات و تفريغها عند مطالبتهم بذلك.

إنّ الفاعل البيداغوجي بالمؤسسات التربوية كثيرا ما يجد نفسه على طرفي نقيض وذلك لأنّ الخيط الرابط بين الممارسة البيداغوجيّة من جهة، وبين التنظيرات التربوية من جهة ثانية ظلّ مجهولا لديه أو على الأقل غير واضح ودقيق ولعلّ هذا الأمر من شأنه أن يجعل المدرّس متردّدا ومتذبذبا ويجعل الفعل البيداغوجي متلبّسا وغامضا تشوبه الشّوائب. (حرابي، 2017، ص2)

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّنا خلال زياراتنا للفصول، ومتابعتنا للممارسة البيداغوجيّة للمدرّسين لاحظنا عملاً تلقينياً يستند الى الاستجواب أكثر منه الى إفساح المجال للمتعلّم لبناء المعرفة. فأغلب الطرق المعتمدة في التدريس طرق استجوابيّة.

صحيح أنّ الطرق كثيرة ومتعدّدة لكن الاشكال كل الاشكال يتمثّل في القدرة على تخيّر الأنسب منها. ولعلّ أفضلها تلك التي تقوم على مبدا الحرّية والدّافعيّة والاهتمام بمختلف حاجات الطّفل ورغباته، وتأخذ في الآن نفسه مختلف الفروق بين المتعلّمين بعين الاعتبار. فعلى المدرّس الجيّد هنا "أن يكيّف دروسه لحاجات التلاميذ بقدر المستطاع، وللمواد والأساليب التنفيذيّة المتوفّرة لديه". (الفنيش، 1988، ص256)

ولكنّ الأشكال يتمثّل في مدى قدرة المربّي على التعامل مع مختلف هذه الطرق ومدى قدرة إطار الاشراف البيداغوجي على تمكين المدرّس من ذلك. إنّ الممارسة اليوميّة للمربّين تخضع بالضرورة الى مرجعيات نظريّة باعتبار أنّ التطبيق يستهلك التنظير لأنّ الواقع الميداني معلوم ويمكن عندئذ تغييره وتحويره.(Malglaive & Anita, 1982, p17-27)

ومفتاح التّعليم اليوم يقوم على التدريب على التفكير في التفكير وعلى تعلّم التّعلّم، ذلك أنّ تعلّم التّعلّم كفاية أفقيّة تخترق كل المواد التعليميّة وينبغي الاشتغال عليها في كل الأنشطة. وهذا يتطلب من المربّي بالضرورة اتّباع الطريقة المناسبة وتخيّر المعينات والوسائل الضروريّة التي لا يتمّ التعلّم النّاجع الاّ بها. وهو يقتضي أيضا أن يكون إطار الاشراف البيداغوجي قادرا على تفكيك النظريات وتشريحها وإزالة الغموض فيها وتقديمها للمدرّس واضحة بلا لبس، حتّى يتمكّن من القيام بفعله البيداغوجي على الوجه الأفضل .(Famose & Margnes, 2016, p12)

4- مواكبة المستجدّات التّربويّة (التقنيات الحديثة- الذكاء الاصطناعي)

لمّا كانت التربية لا تقتصر فقط على تمرير المعارف والمعلومات للمتعلّمين ولكنّها تساعدهم أيضا على اكتساب المهارات المختلفة، كان لزاما عليها أن تتكيّف مع ما يحدث في العالم من مستجدّات.

ولقد أصبح التّعليم منذ نهاية الألفيّة الماضية كما هو الشّأن لمختلف مناحي الحياة قائما على التقنيات الحديثة وأصبح الفعل البيداغوجي داخل المؤسّسات التّربوية يعتمد دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية لتعزيز تجربة التعلم وتحسينها، وذلك بهدف جعل المتعلّمين أكثر تفاعلية وأكثر انجذابا للدّرس.

ولقد بات لزاما على المعلّم أن يحسن استخدام أدوات مختلفة مثل الفصول الافتراضية، والسبورات الذكية، والتطبيقات التعليمية التفاعلية وغيرها، وأصبح لا معنى لتعليم بدون هذه الوسائل وبالتّالي أصبح المعلّم الذي يعجز عن توظيف هذه التّقنيات في عداد الماضي. ولذلك عمدت وزارة التّربية في تونس ولعلّها في كلّ بلد إلى تكوين المعلّمين في مختلف البرامج ذات العلاقة بهذه التقنيات وشجّعت الجميع على اعتمادها في التّدريس والعمل، وذلك في محاولة لمواكبة التّطوّرات العلميّة والمستجدّات التقنيّة والتّربويّة.

إنّ استعمال المعلّم للموارد الرقمية بمختلف مكوّناتها من شأنه أن يجوّد عمله ويفضي به إلى الابداع. فالمعلّم يمكنه الاستفادة من مقاطع الفيديو التعليمية ومن المدوّنات، ومن المقالات المتاحة على الإنترنت لتعزيز المحتوى التعليمي الذي يسعى لتبليغه إلى منظوريه، بل أكثر من ذلك هو مطالب بأن يجعل منظوريه قادرين على التفاعل مع هذه الأدوات تفاعلا ذاتيا ويظلّ خلاله موجّها ومرشدا ومعينا فحسب.

إنّ شبكة الانترنت بتوفيرها الوقت والجهد على المتعلّم وبإتاحتها فرصة التّشارك والتّبادل بين الجميع من شأنها أن تزيد للتّعلّم معنى إضافيا فهي وسيلة تسهّل العمليّة التعليميّة لتوفّرها على مزايا عديدة لعلّ أهمّها سهولة تخزين المعلومات واسترجاعها وسهولة البحث عنها والتّنقّل بها. (البسيوني، 2013، ص175)

وهذا كلّه يعطي إضافة لفعل التّعلّم سواء كان تحت إشراف المعلّم أو بدونه ومن الإضافات الأخرى التي توفّرها شبكة الانترنت نذكر الفصل المعكوس (أو الفصل المقلوب). في هذا الفصل تُعكس العمليّة التعليميّة التقليديّة التي يكون فيها المعلّم هو المبادر، وتُعطى المبادرة للمتعلّمين يطّلعون على محتويات

قصيرة في فيديوهات خارج المدرسة ويُكرّس العمل داخل الفصل في حسن توظيف الزّمن المخصّص للدّرس من خلال النّقاشات والتفاعلات والاثراء والتّصحيح من طرف المعلّم. (حرابي، 2021، ص72)

وتجدر الإشارة في هذا الصّدد إلى أنّ اعتماد الفصل المعكوس يتميّز عن التّدريس التقليدي بكونه قادرا على أن يجعل المتعلّمين يبلغون المراقي العرفانيّة العليا التي تحدّث عنها بلوم من قبيل التحليل والتركيب والتقييم ولا يكتفون بالمراقي الدّنيا (الفهم، التذكّر، التّطبيق). ((Guilbault and Viau-Guay, 2017

وإلى جانب هذه التقنيات والبرامج سالفة الذّكر انتشرت أدوات الذّكاء الاصطناعي وأصبح التّعامل معها والعمل على حسن توظيفها ضرورة لا مفرّ منها.

والذّكاء الاصطناعي هو فرع من علوم الكمبيوتر يهتم بتطوير نظم الذّكاء والعمل على جعله قادرا على محاكاة الذّكاء البشري. (درويش، 2024، ص14)

ولقد ظهر تاريخيا في نهاية الألفيّة الماضية وكان ذلك عندما تمكّن جهاز حاسوب من التّغلّب على لاعب الشّطرنج العالمي كاسباروف الأمر الذي رفّع من درجة الاهتمام بالذّكاء الاصطناعي (لحلح، 2020، ص50). وفي نفس السّنة عرف الذّكاء الاصطناعي قفزة جديدة تتمثّل في ظهور أوّل نظام للتّعرّف على الكلام، واستطاع هذا النّظام القيام بثلاث مهامّ وهي:

- التّعرّف على الكلام.

- تحويل النّص إلى كلام.

- التّعرّف على الأوامر المنطوقة. (لحلح، 2020، ص51)

ويمكن اعتبار قدرة الذكاء الاصطناعي على استعمال الكلام تقدّما ما بعده تقدّم ستكون له تبعاته وانعكاساته، حيث بدأ علماء الكومبيوتر إثره في البحث عن امكانيّة تطوير هذه الأجهزة لمحاكاة الانسان محاكاة كاملة.

لكن بالرّغم من تلك المحاولات لم تتوفّر لهذا الذّكاء القدرة على الوعي بالذّات أو التّجربة الشّخصيّة التي لدى الانسان ذلك أنّ جميع الأفعال التي يقوم بها إنّما هي تحدث بصفة آلية نتيجة للبرمجة والخوارزميات التي يعمل بها النّظام. (درويش، 2020، ص24)

ومجمل القول هنا أنّ الذّكاء الاصطناعي فرض نفسه اليوم على العالم وأنّ كلّ العالم يتّجه نحو توظيفه ومزيد توظيفه مستفيدا من تركيبة الانسان ومن مكوّنات دماغه ومن العلوم المستحدثة في هذا الباب، ولا يمكن حينئذ من أن يشذّ نظام التّعليم عن ذلك، وبالتّالي سيصبح لزاما على المعلّم أن يعتمد هذا الذّكاء في أنشطته المختلفة ولعلّ في ذلك نفع كبير للمتعلّم وللتّربية وللمجتمع.

إنّ الحديث عن الذّكاء الاصطناعي وما يحوم حوله من امكانيّة ربط علاقات متطوّرة بين الانسان والآلة يحيلنا للحديث عن العلاقات بين البشر وتحديدا إلى الحديث عن العلاقات بين المعلّم ومنظوريه كمكوّن أساسي من صفات المدرّس ومن شروط نجاحه في العمليّة التّعليميّة–التّعلّميّة وبالتّالي في تطوير مخرجات المؤسّسة التّربويّة والفعل التّربوي عموما. فكيف تتجلّى هذه العلاقات داخل المؤسّسات التّربويّة؟ وكيف يمكن الاشتغال عليها وجعلها تخدم مصلحة المتعلّم تخصيصا ومصلحة الفعل التّربوي على وجه العموم؟

5- بناء العلاقات الجيّدة مع المتعلّمين

تشكّل العلاقة التّربويّة القائمة بين المعلّم والمتعلّم رابطا حقيقيا يتميّز بقوّة العاطفة وتنشأ هذه العلاقة منذ دخول التلميذ إلى المدرسة في يومه الأوّل، وتصبح هذه العلاقة بيداغوجيّة عندما يتعلّق الأمر بالمعرفة الواجب نقلها إلى المتعلّم أو المنقولة فعلا (Espinosa, ref numérique). وإذا كانت العلاقة البيداغوجيّة تهتمّ بالعلاقة المهنيّة بين المدرّس والتّلميذ والمتعلّقة بتمرير المعرفة فإنّ العلاقة معلّم– تلميذ تركّز على الخصائص النفسيّة والمعرفيّة للتلميذ وتهتمّ بما يحدث عموما بينه وبين المعلّم في المدرسة وبالأساس ما يحدث في اللاشعور (Postic, 1979, p19).

والقول بأنّ العلاقة التربويّة بين شريكي العمليّة التعليميّة– التعلّمية تبنى أساسا في اللاشعور يدفعنا لطرح السؤال التّالي: الى أي مدى يمكن السيطرة على هذا اللاشعور؟ وكيف يمكن لنا أن ننسج علاقة سليمة مع المتعلّم في ظل هذا المجهول؟

سؤال تبدو الإجابة عنه صعبة باعتبار صعوبة الولوج إلى اللاّشعور والتّحكّم فيه وتكميمه. غير إنّه ليس من العسير على المختص (المتفقّد– المفتّش) أن يلحظ – وهو يزور المؤسسات التربوية– ما يسود من توتّر واضطراب للعلاقة الرابطة بين المعلّم والمتعلّم في أغلب فصولنا سواء بالابتدائي أو الاعدادي أو الثانوي. ويمكن أن ندعم هذا الرأي بما ورد من نتائج في بحث ميداني قمنا به سابقا يخص العلاقة القائمة بين المعلّمين والمتعلّمين والتي ينبني عليها بقدر كبير نجاح العمل أو فشله. فقد جاءت نتائج البحث مؤكّدة على أنّ العلاقة القائمة بين شريكي العمليّة التعليميّة تدلّ في أغلبها على الهيمنة وإرادة التسلّط وعدم الافساح في المجال للمتعلّم حتّى وإن كانت القناعة النظريّة عكس ذلك. "وقد لمسنا هذه الهيمنة في طرق التّدريس وطرق التقييم وفي النّظام الصّفي وكذلك في مختلف المواقف التي يتّخذها المعلّم من تلاميذه" (حرابي، 2016، ص57).

وقد أورد بوستيك مفهوما للعلاقة التّربويّة مفاده أنّ هذه العلاقة تمثّل مجموع الرّوابط الاجتماعيّة التي تنشأ بين كلّ من المتعلّم والمعلّم بغرض تحقيق أهداف تربويّة داخل مؤسّسة معيّنة حيث تتميّز تلك الرّوابط بخصائص معرفيّة وعاطفيّة ويكون لها سيرورة وتاريخ (Postic, 1979)، ذلك أنّ لكلّ مجتمع أهدافا تسعى التّربية إلى تحقيقها عبر مدرّس ينوبه في تحقيق تلك الأهداف. وقد عبّر دوركايم عن ذلك بقوله أنّ التربية تتمثّل في ذلك الفعل الذي تقوم به الأجيال الرّاشدة على الأجيال غير الرّاشدة، والتي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعيّة (Durkheim,1977, p51).

وجدير بالذّكر أنّ كلّ المربّين الذين أوكلت إليهم مهمّة تربية الأجيال مرّوا ككلّ النّاس بمراحل عمريّة متعدّدة ومختلفة تؤشر على نمو الفرد. فقد مرّوا جميعا بمرحلة الطفولة وبمرحلة المراهقة وعايشوا أو سيعايشون مرحلة الكهولة. وهم بذلك سيتعرّضون لعقدة أوديب في طفولتهم وسيتعرّضون الى أزمة الهويّة أثناء مراهقتهم والى أزمة الكهولة في مرحلة لاحقة.

وإنّه بقدر تخطّي المربّي لهذه الأزمات والصعوبات بقدر نجاحه في علاقته بمنظوريه وبقدر نجاح العمليّة التربويّة عموما وكذلك الشأن بالنسبة للذين يفشلون في المرور بسلام من هذه المراحل فسيفشلون في علاقتهم اللاحقة وبالتالي في ممارساتهم المهنيّة، ما سينتج عنه أثر سلبي على مستوى مخرجات الفعل التّربوي، ذلك أنّه بقدر اتّزان المعلّم من النّاحية الانفعاليّة والسيطرة على ذاته بقدر ارتفاع كفاياته على قيادة المواقف والآخرين (إبراهيم، 2014، ص51).

وإنّه بقدر نجاح المعلّم في إرساء علاقات بيداغوجيّة وتربويّة سليمة بقدر نجاحه في فعله التّربوي وتحقيقه لنتائج فضلى تنعكس إيجابا على الفرد وعلى المجتمع، ولعلّ ذلك في علاقة أيضا بقدرته على حسن إدارة الفصل. فكيف يمكن أن يتمّ ذلك؟

6- حسن التّصرّف في الفصل

تعتبر مهارة التّصرّف في الفصل وضبطه والقدرة على قيادته واحدة من أهم مهارات الفعل التّعليمي والتّدريسي، إذ بدون اكتساب هذه المهارة لا يكون التدريس ناجحا ولا يحقّق المدرّس أهدافه المنتظرة.

ويمكن أن نقول أنّ التّصرّف في الفصل يعني في العموم القدرة على ضبطه وتوجيهه التّوجيه المناسب بما يعني المحافظة على الحدّ الأدنى من النّظام اللازم لسير العمل، وهذا ليس بالأمر الهيّن البسيط فهو يمثّل تحدّيا كبيرا بالنّسبة للمدرّسين سيما المبتدئين منهم، ذلك أنّ الأمر يقتضي توفّر خبرة ودراية لا تحصل إلاّ عبر الممارسة اليوميّة المستمرّة ومن خلال التّجارب البيداغوجيّة المتعدّدة.

ولقد ظهر الاهتمام بإدارة الفصل نتيجة للمشكلات التي تواجه المدرّسين عند ممارستهم لمهامهم، سيما المبتدئين منهم إذ نجد الارتباك يلازم المعلم المبتدئ وهو يواجه المتعلّمين لأول مرة، وقد يكون ما يسمعه باستمرار عن هذه المشكلات وما يحمله عنها من تصوّرات سببا في خوفه وارتباكه، وخاصة ما يتعلّق بمشكلة ضبط النّظام والمحافظة عليه داخل الفصل (القطامي، 1989، ص332)

وقد ذهب القطامي إلى أنّ الإدارة الصّفيّة هي جميع الاجراءات التي يتبعها المعلم، بقصد الضبط وحفظ النظام، بما يكفل هدوء التلاميذ في الصف، وافساح المجال أمام المعلم كي يلقي المعلومات، وينقلها إلى

أذهان التلاميذ. ولعلّنا نلمس هنا البعد التقليدي في العمليّة باعتبار تغييب المتعلّم في هذا المفهوم (القطامي، 1989، ص334).

أمّا أبو خليل قد أوردت مفهوما للتّصرّف في الفصل مفاده أنّ إدارة الصف هي عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط السلوكية غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف (أبو خليل، 2006، ص30).

وتنبع أهمية إدارة الفصل من تعقّد مدخلاتها وتنوعها، ذلك أنّ المعلم يجد نفسه مسؤولا داخل الفصل على متغيرات كثيرة من قبيل الوسائل التعليمية والمناضد والسبورة، وما إلى ذلك. وهو مسؤول بالأخص عن المكوّن البشري للفصل الذي يقتضي التعامل مع تلاميذ ينتمون إلى خلفيات اجتماعية، واقتصادية، وثقافية ونفسيّة متنوعة تزيدها الفروق الفرديّة تعقيدا وتشعّبا.

هذا وتكمن أهمّية الإدارة الصّفّيّة في كونها تعمل على تيسير تحقيق المتعلّمين للأهداف التعليميّة وعلى توفير الشّروط التي يحدث في إطارها فعل التّعلّم، ذلك أنّ الفاعليّة في إدارة الصّفّ تعدّ شرطا ضروريا لقيام عمليّة التّعلّم برمّتها (الخزاعلة، 2012، ص36).

كما تكمن أهمّية الإدارة الصّفّيّة أيضا في اعتبارها التعليم الصّفي عمليّة تفاعل إيجابي بين المدرّس والمتعلّم يتمّ من خلال أنشطة منظّمة ومحدّدة تقوم على شروط وظروف مخصوصة وجب على الإدارة الصّفّية توفيرها. ومن هنا نتبيّن دور الإدارة الصّفّية في إنجاح عمليّة التّعلّم أو إفشالها.

ولقد اشتغل عدّة مختصّون على إدارة الصّف منهم كانتير وغلاسير وجوردن وغيرهم وقدّموا بذلك عدّة نماذج للتّصرّف في الفصل يمكن للمعلّم أن يستفيد منها ويوظّفها في عمله لضمان أجود النّتائج. وسنكتفي هنا بإيراد نموذج جوردن، وهو نموذج سلوكي يعتمد أسلوبا لا توجيهيّا ولا تسييريّا ويشتغل على الانصات النّشط وهو يركّز على حاجيات الطّفل ويعمل على مساعدته على كيفيّة التّعديل الذّاتي لسلوكه (Lapointe, 1998, p8).

وفي هذا الإطار يدعو جوردن إلى جودة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، ويؤكّد أنّ ذلك هو ما يحدد الرغبة في التعلّم. وهو يشير إلى أهمّيّة التواصل اللفظي في نسج علاقة جيّدة مع المتعلّم أو في عرقلتها وأنّ "الرّسالة– أنا" الصّادرة من المدرّس و"الانصات النّشط" للمتعلّمين يضمنان نجاح العلاقة القائمة بين الطّرفين و"الرسالة أنا" هي وسيلة للتواصل من خلال التحدّث عن النّفس، دون مهاجمة الآخر، ودون استخدام "أنت" الاتّهامية، وبذلك تغدو أداة فعّالة في التّواصل وفي حسم الخلافات والاشكاليات التي قد تطرأ بين الحين والآخر بالفصل، أمّا "الانصات النّشط" فهو أداة مساعدة للمتعلّم على التعبير عن رغباته وعلى تحليل ما يعترض سبيله من مشاكل بنفسه وبالتّالي على اعتماد استراتيجياته الخاصة للحلّ، ممّا يرفّع في ثقته في النّفس وفي تقديره للذّات (Lapointe, 1998, p8).

باستخدام "الرسالة – أنا"، يمكن للمعلّم أن يتخلّص من وضع إشكالي قائم، وللقيام بذلك، يكفيه أن يذكر الحقائق التي حدثت أو يصف الوضعيّة الاشكاليّة القائمة مع تعبيره عن شعوره تجاه الموقف وعن احتياجاته الخاصّة دون انتقاد المتعلّمين المعنيين. وهكذا سنرى المتعلّم المعني بالأمر يميل تلقائيّا إلى تحمّل المسؤولية واتّخاذ القرار بتعديل سلوكه، وبهذه الطريقة يحصل الرّضا والاتّفاق بين الجميع

إنّ استخدام هذا الأسلوب مفيد لحسم المسائل الصّراعيّة ولإعادة الهدوء إلى الفصل بعد حدوث ما يعكّر صفوه، غير أنّ استخدامه يتطلّب انتباهاً كبيرا وتيقّظا متواصلا من طرف المدرّس على اعتبار أنّ المخالفات والأخطاء العفويّة أو المقصودة كثيرة الحدوث خلال حصّة الدّرس سيما مع الأطفال الصّغار، وبالأخص حينما يترك المدرّس فراغا في النّشاط، أو حينما يكون مدرّسا مبتدئا.

وإنّه بقدر نجاح المعلّم في استخدامه هذا الأسلوب في التّعامل مع منظوريه خلال إدارة الصّف، بقدر نجاحه في تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة– التّعلّميّة وبالتّالي في النّجاح في تطوير مخرجات الفعل البيداغوجي والتّربوي (Lapointe, 1998, p8).

الخاتمة

اعتبارا لأهمّية المقاربات النّظريّة في تحديد الأطر والسّياقات التي يتنزّل فيها الفعل الإنساني وبناء على ما تقدّم بيانه فيما يتعلّق بخصائص المعلّم وشروط نجاحه في تكريس فعل تربوي حقيقي يتبدّى في

مخرجات تربويّة واضحة تتمثّل خصوصا في التّكوين الجيّد للمتعلّمين وفي النّتائج الجيّدة ذات العلاقة بتطوّر المجتمع على وجه العموم، وبالمحصّلة، يمكن أن نقول أنّ للمعلّم صفات أساسيّة ينبغي أن تتوفّر فيه حتّى يتمكّن من تحسين مخرجات التعليم التي تخضع لمسؤوليّته، والتي نراها متمثّلة في ملامح المتخرج وفي جودة النّتائج المحقّقة في نهاية كل سنة وكلّ مرحلة تعليميّة، ذلك أنّ الفعل التّربوي النّاجح عموما، والفعل البيداغوجي على وجه الخصوص محكوم بعدّة عوامل، لعلّ الحاسم منها ما أشرنا إليه من خصائص وجب توفّرها لدى المعلّم.

فحسن تخيّر الطرق البيداغوجية المعتمدة من طرف المعلّم والالمام بالمادة الدّراسيّة وجودة العلاقة التربويّة القائمة بين شريكي العمليّة التعليميّة–التعلّمية والفعل التواصلي الفعّال بين الطرفين، وحسن التّصرّف في الفصل تمثّل جميعها عوامل نجاح للفعل البيداغوجي المتميّز.

وإنّ فعلا بيداغوجيّا يتّصف صاحبه بهذه الخصائص من شأنه أن يحدث تطويرا في العمل التربوي وبالتالي في تحسين اشتغال المدرسة العموميّة التي نتحدّث عنها سيما عندما يكون المدرّس مواكبا للتقنيات الحديثة والتي نخصّ منها بالذّكر الذّكاء الاصطناعي الذي يمكنه أن يعاضد عمل المعلّم ويساعد المتعلّمين على التّعلّم الذّاتي في كلّ وقت وفي كلّ مكان.

نتائج البحث

استنادا إلى ما ورد في المتن يمكن الإشارة إلى أنّ أهمّ النّتائج التي توصّل إليه هذا البحث تتمثّل في الآتي:

1- ضرورة تميّز المعلّم بعدّة صفات وتمكّنه من عدّة كفايات حتّى يتمكّن من تأدية دور فعّال في تجويد مخرجات الفعل التربوي.

2- أهمّية تمكّن المعلّم من القدرات التواصليّة مع المتعلّمين، وبنائه لعلاقات جيّدة مع منظوريه

3- ضرورة وعي المعلّم بأهمّية إدارة الفصل وبقدرته على تسييره وذلك عبر تملّك الكفايات اللازمة

4- ضرورة تكوين المعلّمين تكوينا دقيقا يواكب المستجدّات التّربويّة والتّقنيّة

5- أهمّية العمل على الرّفع من المكانة التي يحتلّها المعلّم في المؤسّسة التربويّة وفي المجتمع وتغيير التّصوّرات السّلبيّة تجاهه

التوصيات

في نهاية هذا البحث واعتماداً على النّتائج سالفة الذّكر يمكننا الإشارة إلى التّوصيات الآتية:

- العمل على تحسيس المعلّمين بقيمة العلاقة التربويّة، سيما ما يتعلّق منها بالجانب الوجداني والعاطفي وذلك من خلال التكوين المستمرّ والمرافقة الدّائمة.
- تمكين المربّين في المستويات التعليميّة المختلفة من تملّك التقنيات الحديثة ومن التعامل الجيّد مع المستحدثات سيما ما يتعلّق بالذّكاء الاصطناعي.
- تنظيم دورات تكوينيّة للطّلبة وللمعلّمين بالشّراكة مع منظّمات وهياكل عربيّة مختلفة لتبادل الخبرات والتّجارب.
- إعادة النّظر في مناهج التعليم وبرمجة أنشطة ومحتويات لصالح طلبة التربية والتّعليم تأخذ بعين الاعتبار المستجدّات العالميّة (التقنيات الحديثة، الذّكاء الاصطناعي...) .
- التّركيز في كلّيات التّربية على كيفيّة إدارة الصّف وكيفيّة معالجة الوضعيات الاستثنائيّة الطّارئة
- تمكين طلبة كلّيات التّربية من تربّص ميداني متين بالتّوازي مع فترة الدّراسة الجامعيّة.

المراجع

المراجع العربيّة

1. أبو خليل، فاديا. (ب.ت). إدارة الصّفّ وتعديل السّلوك الصّفّي، دار النّهضة العربيّة.
2. إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2014). الشّخصيّة الانسانيّة واضطراباتها النّفسيّة. الورّاق للنّشر والتّوزيع. (ط1).
3. البسيوني، محمّد سويلم. (2013). أساسيات البحث العلمي في العلوم التّربويّة والاجتماعيّة والانسانيّة. (ط.1). دار الفكر العربي.
4. الجبوري، صالح وآخرون. (2021). بوصلة المفاهيم الحديثة في طرائق التّدريس. (ط1). دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

5. درويش، حسن درويش. (2024). فلسفة الذّكاء الاصطناعي في التّربية والتّعليم. (ط.1). المركز الديموقراطي العربي للدّراسات الاستراتيجيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة.

6. حجازي، مصطفى. (1982). الاتصال الفعال والعلاقة الإنسانية في الإدارة. دار الطليعة.

7. حرابي، سلاّم. (2016). تجلّيات الهيمنة في العلاقات داخل الوسط المدرسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صفاقس. تونس.

8. حرابي، سلاّم. (2017، ديسمبر، 20-21). الواقع التربوي بين الممارسة والتنظير [عرض ورقة]. الندوة الدولية بدوز. الجمعيّة التونسية للجودة في التربية. دوز. تونس.

9. حرابي، سلاّم. (2021). من الفكر التّربوي إلى الفعل البيداغوجي. تونس.

10. لحلح، محمّد. (2020). مدخل الى الذّكاء الاصطناعي وتعلّم الآلة. (ط.1). أكاديميّة حسوب.

11. محمود، محمّد شكر. (2013). دور المعلّم في تنمية الفكر الإبداعي لدى الطّلبة. مجلّة جامعة الأنبار للعلوم الانسانيّة. كلّيّة التّربية للعلوم الانسانيّة.

12. قزامل، سونيا هانم. (2013). المعجم العصري في التربية. (ط.1). عالم الكتب.

13. القطامي، يوسف. (1989). سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي. دار الشّروق.

14. صرا، عمارة. (2023). جودة المعلّمين وانعكاساتها على جودة التّعليم لتحقيق الجودة الشّاملة في التّعليم. مجلّة القياس والدّراسات النّفسيّة. 5 (2)

15. عثمان زقب وعطيّة عبد الكامل. (2021). طرائق التّدريس بين التّلقين وتنمية قدرات المتعلّم. مجلّة السّراج في التّنمية وقضايا المجتمع. مجلّد5. رقم3.

16. الفنيش أحمد علي، (1988). الأسس النفسيّة للتربية. الدار العربيّة للكتاب

17. الخزاعلة محمّد سلمان فيّاض وآخرون. إدارة الصّف والمخرجات التّربويّة. (ط.1) دار صفاء للنّشر والتّوزيع. 2012، ص36.

المراجع الأجنبيّة :

1.Durkheim, Emile. (1977). éducation et sociologie. Puf .

2.Famose Jean pierre et Margnes, Éric. (2016). apprendre à apprendre, de boeck.

3.Lapointe, Judith. (1998). style de gestion et attitudes socio-scolaires des élèves au début du secondaire, mémoire de maitrise, faculté des sciences de l'éducation, université Laval, 1998

4.Mialaret, Gaston. (2018). psychologie de l'éducation. Que sais- je ?, PUF .

5.Marc, Bru. (2021). les Méthodes en pédagogie. Que sais- je ?, PUF.

6.Meirieu, Philippe.(1995). Apprendre oui… mais, comment, ESF éditeur.

7.Malglaive, Gérard. Anita Weber Anita(1982), Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. In: Revue française de pédagogie, volume 61

8. Postic, Marcel. (1979). la relation éducative, puf.

المراجع الرّقميّة:

1. https://www.pjd.ma/139533-72905.html2020 ،هشام الادريسي

2. Gaelle Espinosa, affectivité relation enseignant- élève et rapport à l'enseignant, www.researchgate.net

3. Marco Guilbault and Anabelle Viau-Guay, (2017), La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations, revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 33(1), https://doi.org/10.4000/ripes.1193