دور المعلّم كقائد بيداغوجي في تحقيق الجودة التعليمية

The teacher's role as a pedagogic leader to achieve an educational perfection.

أ/ حليمة شريفي

الملخص:

الهدف من هذا المقال هو تبيين الدور الحقيقي للمعلم في تسيير فصله والتحكم فيه والذي من خلاله تتحقق الجودة التعليمية. خاصة وأن هذه الأخيرة تتطلّب توفير معيار تحقيق الأهداف التربوية، على رأسها، تحقيق النجاح المدرسي. لأن الهدف الأسمى لأي نظام تربوي في العالم، هو تحقيق النجاح، والمقصود به تخرج التلاميذ بعد عملية التعليم بأعلى مستوى ممكن من الكفاءة. من أجل ذلك لابدّ من الاستخدام الجيّد لأقطاب المثلث التعليمي (المعلم – التلميذ – المعرفة).

يأخذ المعلم مكانة رئيسة في هذا المثلث، باعتباره المنفذ الرئيسي للمناهج الدراسية المحتوية للمعرفة، فكلّما كان متمكنا منها، كلّما تحققت أهدافه، لكن التمكّن من المادة أو المعرفة لوحده لا يكفي، بل يقرّ التربويون على ضرورة تحكّمه في الفصل، ولا يكون ذلك إلاّ إذا اتصف بصفة القائد البيداغوجي الفاعل.

من خلال تحليلنا للأدبيات التربوية في هذا المجال استطعنا أن نعرّف المعلّم على أنه هو منظّم نشاطات التعلّم الفردي، عمله مستمرّ ومتناسق، فهو مكلّف بإدارة سير وتطوّر عملية التعلّم وأن يتحقق من نتائجها. ووصلنا إلى نتيجة مفادها أن القيادة البيداغوجية ليست هي القيادة الإدارية، واستطعنا أن نضع الشروط الواجب توفيرها لدى المعلّم حتى نقول عنه أنه قائد

بيداغوجي وبالتالي مساهم في تحقيق الجودة التعليمية، وتمكّنا من تصنيفها إلى أربعة أقسام متداخلة ومتكاملة:

1. التمكن من الطريقة السليمة من أجل توصيل مبادئ الإصلاح التربوي وترجمتها إلى سلوكات إجرائية داخل الفصل.
2. تنظيم البيئة الصفية بصورة تخدم المتعلّم إذ يشعر من خلالها بالراحة والهدوء والطمأنينة والاستخدام الأمثل لغرفة الصف.
3. توفير المناخ النفسي والاجتماعي بتحقيق مبدأ التعاون والتبادل بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ مع بعضهم البعض.
4. التدريس بأقسامه الضرورية الثلاثة: التخطيط، التنفيذ والمتابعة والإشراف.

Summary:

The objective of this paper is to show the real role of a teacher in managing and controlling his class, by which, he can achieve the educational perfection, especially the later requires to provide a curriculum in order to reach the educational goals, which we find the major element is scholar success. Because the higher purpose in any educational system in the world is to achieve success which means the graduation of pupils after the learning process with the possible highest level of competence. To realize this goal, we have to put the learning triangle (teacher, pupils, knowledge) in good use.

The teacher takes a higher position in this triangle, because he is considered the principal executer of the curriculums which it is full of information and knowledge, if he was a skilled and an expert individual, he would achieve all of his goals. Despite of the command of the subject or knowledge alone can't be sufficient to define the amount of the

teacher's success in the learning process. Pedagogical experts insist that the teacher must control his class, and that wouldn't be possible if he wasn't an effective educative leader.

Throughout our analysis of the pedagogical ethics in this area, we're able to know that the teacher is the organizer of the activities of self-learning his work is constant and consistent, he's in charge of managing the development and the progress of the learning process, and also to check its results. And we arrived to the following conclusion that the pedagogical leadership isn't as the educative management, and we're able to put a set of rules and conditions that must be provided in the teacher in order to say that he's a pedagogical leader therefore he's a contributor in achieving the educational perfection. We were able to classify it into four complementary and interfering parts:

1. The command of the right way to deliver the principles of the educative improvements and translate them to behavioural procedures inside a class.
2. The organization of the environment of the class in a way that can help the learners who would feel relaxed and peaceful, which is the better use of the classroom.
3. To provide a better psychological and social environment by realizing the principal of exchange and help between the teacher and the pupils and also in between pupils.
4. Teaching using its three essential parts: planning, execution supervision and tracking of the learners.

دور المعلّم كقائد بيداغوجي في تحقيق الجودة التعليمية

مقدمة إشكالية:

إن غاية التربية هي إعداد الفرد لمستقبل حياته، وذلك بتنمية قدراته واستعداداته ومهاراته ومن غاياتها كذلك جتمعة (تنشئة) الفرد، أي إعطاء جهوده الصبغة الاجتماعية حتى يستهدف صالح المجتمع في أعماله ويستطيع التعامل مع أفراد بيئته.

إذا كانت هذه هي غاية التربية، فما هو موقف المدرس من التلميذ؟ وماهي وظيفته؟ فالمدرس يبذل جهدا كبيرا من أجل تفهم أغراض التربية والوصول إلى تحقيقها، فيختار المناهج والطرائق الملائمة، حتى يعمل على تنمية شخصية تلاميذه تنمية كاملة تشمل النواحي الجسمية والخلقية والاجتماعية، ويساعدهم كذلك على تنظيم معلوماتهم وتوسيع تجاربهم وإدراك عالمهم وتكريس أسلوب للحياة يوفّر لهم النجاح مستقبلا، بمعنى توجيههم توجيها يجعل منهم قوة فعالة داخل المجتمع.

يضير العديد من الباحثين التربويين إن لم نقل كلّهم، أنه، حتى يستطيع المدرس أن يقوم بدوره بفعالية أكثر بنجاعة يجب أن تتوفّر فيه ثلاث صفات أساسية، أن يكون خبيرا (متخصصا) في التعليم، أن يكون مرشدا وأن يكون قائدا. لابدّ أن نشير إلى أنه، حتى يكون المعلّم قائدا، لابدّ أن يكون خبيرا ومرشدا، وبالتالي فإن الصفتين الأولى والثانية، تندرجان ضمن صفة القيادة. من هذا المنطلق تساءلنا:

- ما هو الدور القيادي للمعلم داخل العملية التعليمية التعلمية؟ باعتباره طرفا مهما، وقطبا من أقطاب المثلث التعليمي بالإضافة إلى التلميذ والمعرفة؟
- هل قيادته يجب أن تكون إدارية أم بيداغوجية؟
- هل يمكن للمعلم من خلال هذا الدور القيادي أن يحقق الجودة التعليمية؟

فعل التدريس من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث:

استهلّت الباحثة مارغريت ألتي Margueritte ALTET (1994) كتباها **(التكوين المهني للمدرسين La formation professionnelle des enseignants)** بتعريف فعل التدريس فذكرت: "أصل كلمة تدريس لاتيني (insignar)، وتعني، signaler ou imposer sa marque". بمعنى: تبيين أو فرض علامة أو ترك علامة من طرف شخص ما أو إحداث تغيير واضح على شخص أو فرد من طرف فرد آخر. إنه ما كانت تؤكّد عليه التربية التقليدية، فالهدف الأساسي المراد تحقيقه من التعليم هو إكساب المتعلّم (التلميذ) المعرفة عن طريق نقلها وتبسيطها من طرف المعلّم، فيتعرّف عليها المتعلم ويحفظها، ويستعرضها وقت الضرورة (أثناء عملية التقييم).

إذا كان هذا هو معنى التدريس في الثقافة القديمة، فإنه مع تطور مفهوم الغايات والأهداف التربوية، انتقل من مجرد نقل المعلومات إلى تطوير المهارات ثم إلى تكوين شخص يستجيب لمتطلبات العصر، مع احترام متطلباته وحاجياته (أي التلميذ). لكن ورغم تغير غايات وأهداف التعليم، إلا أن فعل التدريس (التعليم) لا يزال يتطلّب وجود معلم ومتعلم داخل وضعية تعليمية معينة.

في الأخير توصّلت نفس الباحثة إلى وضع تعريف فعل التدريس على أنه: **"سيرورة تداخل قصدي بين أشخاص، يستعمل فيه التواصل اللفظي والخطاب الحواري كوسيلة من أجل إثارة وإنجاح عملية التعلم". (ALTET, 1994, 3)**

لأن التعليم هو أن نعلّم، ودون تحديد غاية أو هدف التعلم، لا يمكن أن يكون تدريس أو تعليم. كما يقول **Richelle (1986): "التعلم والتعليم يشكّلان ثنائية ضرورية، بمعنى هما وجهان لعملة واحدة". (ALTET, 1994, 3).** بمعنى أن عمليّة التعليم قائمة على عملية التعلّم، لكن هذا لا يعني أنهما مترادفتان، فالأولى تحوي الثانية، (التعليم يحوي التعلّم)، من منطلق أن التعلّم يخص الإنسان والحيوان على السواء، أمّا التعليم فيخص الإنسان فقط، لأنه عملية

تتطلّب وضع غايات وأهداف، واستراتيجيات ووسائل تعليمية،إلى غيرها من العناصر الضرورية لذلك.

يقول **G . Ferry** في موضع آخر، نقلا عن نفس الباحثة (ALTET): **"التدريس قبل كل شيء هو خلق نوع من التواصل مع التلاميذ وتمرير رسالة بنفس الصورة التي يتلقاها التلاميذ في الظروف التي يستطيعون فيها إدخال تلك المعلومات وتكييفها مع مستواهم الفكري واستعمالها". (ALTET , 1994, 4)**

من هنا تظهر لنا أهمية عملية التدريس، في مراعاة خصوصيات المتعلّمين، لأنه من الصعب أن تتحقق أهداف المعلّم، إذا لم يراع ظروف تلاميذه، مشكلاتهم، متطلّباتهم وحاجاتهم، لأنه يتعامل مع أشخاص يحسّون ويفكّرون ولا يتعامل مع آلات، مما يتوجّب عليه أن يكون ذو شخصية متميّزة..

إذا أردنا أن نحوصل كلّ ما سبق ذكره، نقول أن فعل التدريس قد انتقل بمفهومه التقليدي من مجرّد نقل المعلومة من شخص إلى شخص آخر (من معلم إلى تلميذ)، إلى مفهوم حديث يرتكز على مراعاة الجوانب المتعددة لشخصية هذا الأخير (التلميذ)، العقلية، الانفعالية الوجدانية والأدائية المهارية، وعلى أساسها يسطّر أهدافه التدريسية، ويسعى إلى تحقيها بالوسائل الضرورية.

<u>توضيح لمفهوم المعلّم كعنصر فعال ضمن المثلث التعليمي وقائد للتعليم:</u>

قبل التطرّق إلى أدوار المعلّم لابدّ من الإشارة إلى مفهومه، باعتباره عنصر فعّال في العملية التعليمية التعلمية، فدونه لا يمكن أن تتمّ أو تتحقق أهدافها، - رغم أن التوجّهات الحديثة التي تنادي بإقحام الآلة التكنلوجية الحديثة في عملية التعليم، إلاّ أنه (وحسب رأيي الشخصي)، لا يمكن للآلة أن تعوّض الإنسان في هذه العملية، لأنه وكما ذكرنا أعلاه نحن نتعامل مع أشخاص يحسّون ويشعرون، والآلة لا يمكنها مراعاة ذلك.

لذلك وجدنا أنه من الضروري أن نعرّج على تعريف هذا العنصر الفعال، ومن خلاله نستخلص أدواره، مهامه وواجباته.

هناك مجموعة من التعاريف، ذكرها الباحثون، - كلّ حسب توجّهاته وقناعاته البحثية - محاولة منهم لتوضيح مفهوم المعلّم من خلال إبراز أدواره وصفاته، رأينا أنه من الضروري أن نشير إليها حتى نصل إلى تعريف يخدم دراستنا.

1. ذكرت **Yve Nazé** وآخرون، في تعريفها للمعلّم: "مؤسساتيا، هو قائد جماعة الصفّ، لأنه وبوظيفته كمعلّم يعتبر مركز العملية التعليمية التعلّمية".

(Nazé, 1993, 72)

قامت الباحثة هنا بتوضيح مكانة المعلم في المؤسسة (المدرسة)، فاعتبرته قائد المجموعة (القسم أو الصف)، إنه الشخص الذي يعتمد عليه في العملية التعليمية لتعلّمية، ومن دونه لا تتم عملية التعليم.

2. تعريف **محمد السرغيني**: " المعلم هو الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظّف من قبل الدولة التي تمثّل مصالح الجماعة ...".

(زيدان، 2007، 45)

يتضّح لنا من خلال هذا التعريف أن المعلّم هو ممثّل المجتمع في عملية التربية والتعليم، وهو معنى ضمني للقيادة بالنيابة، إذ أنه ينوب عن جميع أفراد المجتمع في قيادة أبنائهم، والوصل بهم إلى تحقيق أهداف التربية.

3. تعريف **محمد سلامة آدم: "**مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية التأكّد من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود ... وبالتالي يعلّمهم من خلال ذلك كيف يتصرّفون في المواقف التي يتعرّضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدّم في سلوكاتهم الاجتماعية اليومية". **(الحيلة، 2007، 34).**

حاول محمد سلامة هنا أن يوضّح لنا أدوار المعلم من خلال تعريف عمله، إذ أنه يتّخذ ثلاثة مواقف مختلفة للقيام بدوره (التي سنوضّحها لاحقا)، كما أكّد على أن المعلّم ليس ملقّنا فقط بل هو مربيّ يعمل على تنمية جميع جوانب الشخصية المعرفية، الوجدانية والمهارية لدى تلاميذه. إنّه يعدّ النشء (على حدّ تعبير دوركهايم) للحياة الاجتماعية، أكثر من أن يعلّمهم الكتابة والقراءة، ولا يتحقق ذلك إلّا إذا كان

قادرا على القيادة والتحكّم في أفراد جماعته (التلاميذ)، يؤثّر فيهم بشخصيته القوية، ويقودهم إلى النجاح.

4. تعريف **عبد المجيد نشواتي:** " هو القادر على التواصل مع الآخرين، المتعاطف الودود، المتحمس، المتفتح، والمقبل على الآخرين". **(الزقاي، 2001، 238)**

عرّف نشواتي المعلّم من خلال سمات شخصيته، إذ وصفه بالشخص الإيجابي على جميع المستويات، حتى يستطيع أداء رسالته على أكمل وجه. نفهم من تعريفه أنّه ضمّن صفة القيادة بذكره جميع هذه الصفات، (لأنه بالعودة إلى صفات القائد نجدها جميعا).

كخلاصة لكلّ ما سبق من تعريفات، يمكن أن نقول أن المعلم، هو المربّي المسؤول عن تربية النشء بالنيابة عن جميع أفراد المجتمع، إنه الشخص الذي يحرص على تحقيق غايات وأهداف المجتمع التربوية، ولا يتمّ ذلك إلا بمجموعة من الشروط التي تتوفّر في شخصيته، كأن يكون قائدا، متعاطفا ومتحمّسا لمهنته.

الأدوار البيداغوجية والديداكتيكية للمعلم:

حتى نفهم أكثر أدوار المعلّم لا بد من الإشارة إلى الأدوار التي ذكرتها Margueritte Altet من خلال مدخلين مهمين في العملية التعليمية التعلمية، هما، البيداغوجيا والديداكتيك:

(Altet, 1994, 11- 18)

الدور البيداغوجي:

إن أولى مهام وأدوار المدرس داخل الوضعية التعليمية، هي تشكيل علاقة معلم – متعلم في حركية دائمة من أجل إحداث تغيير واضح على المتعلمين كأطراف مقابلين داخل هذه الوضعية. من هنا يظهر هذا الدور للمدرس، كما ذكرنا سابقا أن مهنة التدريس قائمة على التواصل مع التلاميذ، وتمرير رسالة لهم بالصورة التي تتوافق مع مستواهم الفكري. وبالتالي يصبح فعل التدريس في حدّ ذاته ليس فقط كمحتوى أو مضمون محضّر مسبقا أو كطرق

مخطط لها من قبل، بل هو أيضا الاتصال اللفظي داخل الصف والخطاب الحواري، وهو أيضا علاقة بين أطراف ضمن وضعية تعليمية، كلها عمليات تحدث حسب الوضعية المعاشة داخل الفصل الدراسي.

إضافة إلى أن المعلومات المحضَّرة أو المخطط لها مسبقا (المحتوى أو المادة التعليمية) تعدّل باستمرار وبانتظام حسب ردود أفعال التلاميذ، وحسب تطور الوضعية البيداغوجية.
لهذا يمكن اعتبار دور أو وظيفة التدريس كسيرورة لمعالجة المعلومة ولاتخاذ القرار داخل الفصل، أين يظهر البعد العلائقي داخل الوضعية التعليمية جليا ومهما، وهذا **الواقع التفاعلي** الذي يميّز أولى أدوار المدرس هو الذي يمثل **حقل البيداغوجيا**.

الدور الديداكتيكي:

يتمثل الدور الثاني للمعلم، كنتيجة للبعد التفاعلي الذي يولده المدرس داخل الفصل، في تحويل المعلومة المخطط لها والمسطرة ضمن أهداف عامة وسلوكية، إلى معرفة وعلم تفيد الأطراف المقابلة وتؤدي إلى نواتج تعلم. إذن يقوم المدرس بتبسيط المعلومة وتحويلها إلى علم ومعرفة.

من هذا المنظور نتساءل ونقول: من هو المدرس؟ هو ذلك الذي يسهّل عملية تحويل **المعلومة** إلى **علم**، هذا العلم الذي لا يتحوّل إلى **معرفة** إلا بالمجهود الشخصي للمتعلم.

تحدّث **J . Legroux (1981)** مفرّقا بين المصطلحات الثلاثة: **(J. Legroux : 1981, 115)**

- **المعلومة l'information** : هي الرسالة المتبادلة مع الآخر (التواصل الخارجي).
- **المعرفة la connaissance**: تأتي من خصوصية الشخص، أو ما بداخله، تنبع من داخل الفرد (أي ما يعرفه الفرد)، هو الجانب الداخلي للفرد، لاتواصلي مثل المعلومة، لا يتبادله مع الآخرين وإن حدث وتبادله يصبح عبارة عن معلومة.
- **العلم le savoir** : هو ما يتوضّع بينهما (بين المعلومة والمعرفة). لقد كتب **G . Lerbet (1988)** معقبا على **J . Legroux** : " العلم le savoir هو الشيء الفاصل

وهو المنطقة التي يُجْرَى فيها تحويل هذين الجوهرين (المعلومة والمعرفة) للمرور من واحد إلى آخر وفي الاتجاهين". **(G. Lerbet : 1988, 55)**

وهو حقل الديداكتيك داخل الوضعية التعليمية.

ما هو الديداكتيك؟ إنه فرع من علوم التربية كما قال عنه **Mialaret**: " مجمل الطرق والتقنيات والأساليب المستعملة أثناء التدريس" **(M. Altet : 1994, 16)**. إنه المنهجية العامة للتعليم، وهو المنهجية الخاصة بالنسبة لديداكتيك مختلف العلوم. ومنه أصبح مصطلح الديداكتيك مرتبطا بمحتوى العلوم باختلافها وتشعّبها، وهو يغطي مجالين، هما:

- **المادة المدرّسة**، أي المعرفة التي تتضمنها المادة المدرسة، بناء المحتويات أو المناهج الدراسية. إنه الجانب **الابستملوجي** (العلمي- العملي).
- **استيعاب المادة المدرّسة من طرف المتعلم داخل الفصل، والطريقة التي يستدخل أو يتعلّم بها المتعلم**، والطريقة التي تعرض بها (الطريقة التي يبحث بها المتعلم عن المعلومة). إنه الجانب **السيكلوجي المعرفي** للعملية التعليمية.

في حوصلة لما سبق، نقول أن المعلّم بيداغوجي وديداكتيكي داخل فصله، لأنه وحسب التوجّه الجديد للتربية، (التربية الحديثة)، يعتبر المتعلّم محورا للعملية التعليمية، لكن في حضور المعلّم (المدرس)، فهو الذي يستثير عملية التفاعل داخل فصله باستحداث مختلف طرائق التدريس، وهو الذي يخطط للمعلومة، ينفّذها ويقيّم مخرجات التلاميذ، وهي المحاور الأساسية التي يقوم عليها فعل التدريس. إنه **القائد البيداغوجي والديداكتيكي الفعلي لمجموعة الفصل**.

أدوار أخرى للمعلم:

حسب كل من **Legroux** et **Fritzell** نقلا عن **De Lansheere**، تصنّف مهام المدرس في خمسة أقسام: **(J. Legroux : 1981, 117)**

1. المهام المتعلقة بتطوير النمو الانفعالي والاجتماعي للتلميذ.
2. المهام المتعلقة بتطوير النمو المعرفي للتلميذ.
3. المهام المتعلقة بكفاءته في استخدام الوسائل والطرق البيداغوجية (التقنية، سمعية بصرية، التحكم العلمي في الوسائل، التنشيط، إعداد الرسوم البيانية التوضيحية، التمارين ...)
4. المهام المتعلقة بتطويره لنفسه وتطوير مدرسته (تحسين مستواه مما يعود بالفائدة على المدرسة بالتكوين المتواصل والمستمر بواسطة البحث العلمي كذلك.)
5. العمل مع أشخاص آخرين داخل المدرسة وخارجها (الجانب العلائقي مع أفراد آخرين غير التلاميذ)

هذه المهام المتعددة والمتنوعة للمدرس تعطيه مزايا عديدة، حسب المجلس الأمريكي للتربية، إذ ذكر ثلاث مزايا يمكن للمدرس أن يحصل عليها أثناء أداءه لمهامه وأدواره **(رمضان: 1994، 187)**، وهي:

1. **المزايا الشخصية:** التي تتعلق بتفاؤله المتواصل، العدالة، التحكم في الذات.
2. **المزايا المهنية:** التي تتعلق بالتمكن من المادة المدرسة والطرق الدراسية، الكفاءة المهنية خاصة من ناحية جعل التلميذ نشطا وفاعلا.
3. **المزايا الاجتماعية:** التي تتعلق بالمواقف الديموقراطية المتّبعة داخل الفصل الدراسي، المواقف التشجيعية كذلك والكفاءة على فهم ردود أفعال الأطراف الأخرى.

في موقع آخر استطاع **قزارزة (1996)** أن يحدد مجموعة من الأدوار للمعلّم، انتقل بها من أبسطها إلى أكثرها تعقيدا، فذكرها كالآتي: **(قزازة: 1996، 115 -116)**

دور المعلم كناقل للمعرفة:

في هذا الدور لم يعد المعلم موصلا للمعلومات والمعارف للتلاميذ ولا ملقنا لهم ، لقد أصبح يتمثّل دوره في مساعداتهم من أجل الاستعداد للدروس والبحث والدراسة مستنيرين بإرشادات وتوجيه معلمهم الكفء الذي يعي الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم ولديه القدرة والمهارات الهادفة في معاونة الطلاب على توظيف المعرفة في المجالات الحياتية المتنوعة هذا إضافة إلى قدرة المعلم على صياغة الأهداف الدراسية والتربوية والعمل على تحقيقها من خلال النشاطات الصفية واللاّصفية ، لذا فإن المعلم في هذا المجال يحتاج إلى التطور والتجدد باستمرار ليحقق الأهداف التعليمية التعلمية.

دور المعلم في رعاية النمو الشامل لتلاميذه:

من المعروف في العصر التربوي الحديث أن التلميذ أصبح محور العملية التربوية بأبعادها المتنوعة وتهدف هذه العملية أولاً وأخيراً إلى النمو الشامل " معرفيا، وجدانيا، اجتماعيا ومهاريا" وبما أن المعلم **فارس الميدان التربوي والعملية التربوية** فهو مسؤول عن تحقيق هذه الأهداف السلوكية من خلال أدائه التربوي الإيجابي سواءً أكان خلال الموقف التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها في المجتمع المدرسي والمحلي كل ذلك يتطلب منه أن ينظّم خططه سواءً أكانت يومية أو أسبوعية أو شهرية أو سنوية ، ولتحقيق الأهداف السلوكية التي تساعد في النمو المتكامل للتلميذ وتنشئته تنشئة سليمة. في هذا المجال أيضاً يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على تحليل المناهج والمقررات التي يدرسها عاملاً على إثرائها وتوظيفها لخدمة التلاميذ، كما ويترتب عليه وضع الخطط الهادفة للأنشطة الصفية واللاصفية التي تساعد في توظيف المعرفة وربطها بالواقع الحياتي الذي سيساهم به التلميذ عندما يصبح أهلاً لذلك.

ويطلب من المعلم في هذا الدور أن يكون ذا علاقات إنسانية طيبة مع الطلاب والمجتمع المدرسي بأكمله ليتمكن من تحقيق إيجابيات هذا الدور.

دور المعلم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم:

يجب أن يسعى المعلم دائماً للنمو المهني والتطور والتجديد في مجال الاطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة كما ويجدر به ويتطلب منه أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة ليقوم

بنقل الخبرات المتطورة إلى تلاميذه بشكل فعال وإيجابي، كما ويطلب منه أن يكون عصرياً في توظيف تكنولوجيا التعلم والتعليم المبرمج والأجهزة الإلكترونية الأخرى، ومتجدداً ومسايراً لروح العصر في أساليبه ومهاراته التعليمية ليتمكّن، بالتالي، من المساهمة الفعالة في تحقيق الأهداف السلوكية التربوية المرجوة.

دور المعلم في مسؤولية الانضباط وحفظ النظام:

يعتبر المعلم في المجال التربوي مساعداً ووسيطاً لتحقيق سلوك اجتماعي إيجابي لدى التلاميذ قوامه الانضباط والنظام ، بحيث لا يتأتى ذلك من خلال الأوامر والتسلط بل من خلال إشاعة الجو الديمقراطي الهادف لرعاية التلاميذ في هذا المجال بحيث يساهم هؤلاء في مشروعات وقرارات حفظ النظام والانضباط في حدود مقدرتهم وإمكانياتهم بشكل عام فالتلميذ الذي يساهم في صنع القرار يحترمه ويطبقه ، فمثلاً عندما تكون في المدرسة ظواهر شغب ومخالفات للقوانين والتعليمات وخرق للأنظمة، يقع على عاتق المعلم إشراك تلاميذه في دراسة الأسباب وعم البحوث بشأنها وبالتالي تتخذ التوصيات والاقتراحات بشأن العلاج وطبعاً لا بد من توجيه وإرشاد المربي في هذه الفعاليات والإجراءات .

دور المعلم كمسؤول عن مستوى تحصيل التلاميذ وتقويمه:

إن مستوى التحصيل الجيّد في المجالات التربوية المتنوعة معرفية، وجدانية ومهارية يعتبر هدفاً مرموقاً يسعى المعلم الناجح لمتابعته وتحقيقه مستخدماً كل أساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم في رعاية مستوى تلاميذه التحصيلي على مدار العام الدراسي بل والأعوام الدراسية وذلك في مجال ما يدرسه من مناهج ومقررات. فالمعلم الناجح، هو الذي يوظف اللوائح المتعلقة بتقويم التلاميذ في المجالات المعرفية، الوجدانية، والمهارية بشكل موجه وفعال ويلزمه في هذا المجال فتح السجلات اللازمة لتوثيق درجات التلاميذ حسب التعليمات، هذا إضافة إلى فتح السجلات التراكمية لمتابعة سلوكهم وتقويمه كما ويتطلب منه أيضاً وضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف وتحفيز حالات التفوق.

كما أن على المعلم في هذا المجال، القيام بأبحاث ودراسات إجرائية لحالات التأخر في مجالات التحصيل المعرفي أو المجالات ا لسلوكية الأخرى متعاوناً بذلك مع زملائه وإدارة المدرسة ومع الأسرة.

وتجدر الإشارة في هذا المجال أن يتبع المعلم الأساليب المتطورة والحديثة في مجالات القياس والتقويم ويجب أن يكون المعلم حاكماً نزيهاً وقاضياً عادلاً في تقويمه لطلابه.

دور المعلم كمرشد نفسي:

على الرغم من صعوبة قيام المعلم بدور إرشادي وتوجيهي، إلا أنه يجب عليه أن يكون ملاحظاً دقيقاً للسلوك الإنساني، كما يجب عليه أن يستجيب بشكل إيجابي عندما تعيق انفعالات التلميذ تعلمه ويجب عليه أيضاً معرفة الوقت المناسب لتحويله للأخصائي النفسي طالباً المساعدة.

دور المعلم كنموذج:

بغض النظر عما يفعله المعلم داخل أو خارج الصف فإنه يعتبر نموذجاً لتلاميذه. وعلى المعلين أن يستخدموا النمذجة بشكل مقصود، فمثلاً العروض التي يقدمها المعلم في مادة التربية البدنية أو الكيمياء أو الفن تعتبر أمثلة مباشرة للنمذجة. وفي مرات عديدة يكون المعلم غير مدرك لدوره كنموذج سلوكي يحتذى به من قبل طلبته **(أنظر (سلوك التشبه) في كتاب أحمد شبشوب: 1991)**، فعندما يدخن المعلم أمام طلبته أو يستخدم ألفاظاً نابية مع طلبته، فإنه لا يدرك تأثير ذلك على سلوك طلبته المستقبلي.

دور المعلم كعضو في المجتمع:

يطالب المعلم في هذا الدور أن يكون عضواً فعالاً في المجتمع المحلي، بحيث يتفاعل معه فيأخذ منه ويعطيه، فالمعلم في المفهوم التربوي الحديث ناقل لثقافة المجتمع، فكيف يكون ذلك إذا لم يساهم في خدمة هذا المجتمع في مناسباته الدينية والوطنية والقومية؟ هذا إضافة إلى فعالياته الاجتماعية الأخرى عن طريق مجالس الآباء والمدرسين والانضمام إلى

الجمعيات الخيرية الموجهة لخدمة المجتمع والتعاون مع المؤسسات التربوية والمتخصصين الآخرين في المجتمع.

سيكلوجية المدرس وطرق التنشيط داخل الوضعية التعليمية:

في كتابه **(الصحة العاطفية للمربي)**، ذكر ماكس مارشان **Max Marchand** التجربة التي أجراها باستعمال الاستجواب الفردي (مع التلاميذ وأساتذتهم)، استطاع أن يحدّد ثلاث أنواع من الوضعيات التي يمكن أن يتّخذها المعلّم داخل فصله، في مقابل ردود أفعال التلاميذ. **(R. Demoulin et R. Deldime : S.A, 288 – 289)**

1. الزوج التربوي المتميّز بأنانية المعلّم ولامبالاة الطفل:

في هذه الوضعية يقوم المعلّم بتجاهل الحياة الخاصة للتلميذ، ويعتبر وجوده لخدمته هو فقط. يستعمل القسم لتحقيق أهدافه الشخصية كالشهرة وتحقيق بعض الطموحات. يمكن أن نميّز ثلاثة أنواع من المعلّمين في هذا الموقف:

- المحبون لحياة الرفاهية.
- المحبون للبريستيج المهني.
- المحبون للعمل السهل.

في هذه الوضعية التي يتجاهل فيها المعلّم الحياة الشخصية للتلميذ، ينتج عنها ردود أفعال معرفية ودراسية أكثر منها وجدانية. بمعنى **إنتاج آلات تفكّر ولكن لا تحسّ**.

2. الزوج التربوي المتميّز باستبداد المعلّم:

في هذه الوضعية يهتم المعلم بالحياة الخاصة للتلميذ لكنّه يسخّرها لمطالبة الذاتية، فيتحوّل الطفل إلى شيء يمكن السيطرة عليه. ينتج عن هذه الوضعية نوعين من المعلّمين:

- المعلمون الطامعون في العاطفة والإعجاب.
- المعلّمون المسيطرون.

رغبة منهم في السيطرة على الموقف، يتحوّل هؤلاء المعلمون إلى **طغاة**، فيعملون دون أن يهتموا بالمصلحة العامة للفصل، فتكون نتيجة ذلك أن يستقرّ صراع بين الطرفين.

3. الزوج التربوي المتميّز بالتبادل والتخلي:

في هذه الوضعية يحبّ المعلم أن يعرف حياة تلاميذه الخاصة، بهدف احترامها وإثرائها، موظّفا في ذلك تبادلات وجدانية ومعرفية، إضافة إلى أن المدرس في هذه الوضعية يضحّي بذاته وينساها (أو بصورة أخرى **لا يبالي بها** (le don de soie)

في هذه الوضعية نفرّق بين نوعين من المدرسين:

- معلمون أصدقاء.
- معلمون نزيهون وغير مبالون بأنفسهم.

ما يميّز هذه الوضعية أن التبادلات القائمة فيها تأتي دائما "من الأعلى نحو الأسفل"، فالسلطة العاطفية للمربي لا تكون بهدف السيطرة على التلميذ وإنما لاستخدامها في التحوّل إلى **"سيّد نيّر un souverain éclairé"**، همّه الوحيد هو تعليم أعضاء الفوج كيفية التصرّف بمسؤولية واستقلالية. ومنه فإن نوع العلاقة التي تتشكّل بين "سيّد نيّر" و "شخص متحرر" تفرز مشكلة أخرى هي مشكلة الزمالة. وبالفعل فإن هذا النوع من التصرف (أين يتخلى المعلم عن ترفّعه) يتنافى مع تعليم موجّه وصارم. وأيضا وضعية التلميذ تتحول من مجرّد الانصياع والطاعة إلى التعاطف مع الاحترام والإعجاب.

بعد هذا العرض للنتائج التي توصّل لها مارشان Marchand، نستنتج أن سير العملية التعليمية التعلمية، يتحكّم فيها الموقف أو الوضعية التي يأخذها المعلّم داخل الفصل الدراسي:

- إذا كان **أنانيا** ولا يستخدم الفوج إلا لتحقيق نوع من التفوق المهني من أجل التباهي به أمام الآخرين، يكون التلاميذ غير مبالين ولا يبادلونه أي نوع من العاطفة، فيسيطر البعد الفكري المعرفي على علاقتهما، الشيء الذي يحول دون **تحقيق الجودة التعليمية**، فأساس تحقيقها ليس النجاح أو التفوق الفكري

للتلاميذ فقط، وإنما تحكمها (الجودة) معايير أخرى، غير الجانب الفكري المعرفي.

- أما إذا كان **متسلّطا** (مستبدّا على حدّ تعبير Marchand)، فإن التلاميذ سيقابلون ذلك بنوع من الصلابة، فيحدث الصراع بينهما، مثلما أكّدت ستيفان زويغ Stefane Zweig سنة 1962 قائلة: "عندما يتعلّق الأمر بالتعلّم ينتج نوع من التنافر بين الراشد والطفل". (Cristiane Chessex-Viguet : 1999,193) وإن لم يستطع المعلّم التحكّم في الموقف، خرجت عنه زمام الأمور، حالت دون **تحقيق الجودة التعليمية**، فالصلابة التي يفرزها التلاميذ تمنعهم من الاستجابة لمعلّمهم وبالتالي لا يحدث التعلّم، ولا تتحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية.
- أما في حالة ما إذا كان المعلم **ديموقراطيا**، متبادلا، متخلّيا عن الاستبداد والتّسلط، وعن تسخير التلاميذ لخدمته، فإن هؤلاء سيقابلون ذلك التصرّف بنوع من القبول والعاطفة، وبالتالي يستجيبون له، **فتتحقق الجودة التعليمية** بتحقيق الأهداف المسطّرة.

الأنماط القيادية التي يمكن أن يتّخذها المعلم أثناء العملية البيداغوجية:

استطاع كلّ من **Saint-Arnaud et Aubry** وضع أربع نماذج للمنشطين داخل الأفواج وإسقاط ذلك على المدرسين والمربين، آخذين بعين الاعتبار ثلاث مؤشرات رئيسية، **(R. Demoulin et R. Deldime : S.A,190 -191) هي:**

- المحتوى
- تسيير الفوج (الفصل)
- موقف أو طريقة المدرس (مباشرة أو غير مباشرة).

توصل الباحثان إلى أربعة أنماط يمكن أن يتّخذها المنشطون (المدرّسون) أثناء العملية البيداغوجية:

1. **النمط (النموذج) المتسلّط Autocratique: (يكون مباشرا على مستوى المحتوى ومباشرا على مستوى تسيير الفوج)**

المنشط في هذا النموذج كفء **معرفيا وثقافيا**، يفرض حلوله أثناء المناقشة، يقبل أو يرفض مداخلات الأطراف المقابلة تماشيا مع مدركاته أو قناعاته. هذا النوع من التنشيط قائم على تسلط أو ترفّع superiorité قائد على باقي أعضاء الفوج، وهو بذلك يضمن **الأمان (لاشعوريا) il est sécurisant لهذا المنشط.**

2. **النمط (النموذج) النصف متسلط:Semi-Autocratique (مباشر على مستوى المحتوى وغير مباشر على مستوى تسيير الفوج)**

في هذا النموذج الأعضاء يتحدّثون ويعبّرون بأكثر حرية، لكن مشاركتهم مجانية تماما purement gratuite (بمعنى لا جدوى منها، هم يتحدّثون في المنحى الذي يرضي المنشط، وأن وجهات نظرهم لا تؤخذ بعين الاعتبار). بالتالي يكون استعمال الطريقة غير المباشرة لا جدوى منها وبلا فائدة (ce type d'animation est malhonnête).

3. **النمط (النموذج) السمح Débonnaire: (غير مباشر على مستوى المحتوى وغير مباشر على مستوى تسيير الفوج)**

هذا النموذج هو العكس تماما للنموذج المتسلط، المنشط فيه غير متسلط، لكن الوقت داخل الفوج يضيع دون الوصول إلى أي نتيجة، لكنه يعتبر مهما لأن المناقشة والحوار داخل الفوج ليست دائما غير مجدية، بل يمكن أن تكون في بعض الحالات مناقشات بناءة.

4. **النمط (النموذج) الديموقراطي Démocratique: (غير مباشر على مستوى المحتوى ومباشر على مستوى تسيير الفوج)**

هذا النوع يستفيد من أخطاء ومساوئ النماذج الأخرى، ويركز على محاسنها ومميزاتها:

- استعمال الطريقة غير المباشرة على مستوى المحتوى، بمعنى أن هذه الطريقة ترتكز على المساواة بين جميع أعضاء الفوج بما فيهم المنشط.

- الطريقة المباشرة في التسيير الهدف منها هو تطوير النشاط الجماعي بين الأعضاء وذلك بـ:

- إعطاء الكلمة لكل عضو من الأعضاء. Accorder la parole
- احترام النظام maintenir l'ordre
- اعتماد التوضيح (بطريقة يفهمها الجميع). Clarifier
- اعتماد الاستنتاج. Synthétiser
- اعتماد التدقيق. Faire préciser
- تسهيل تبادل الآراء. Faciliter les échanges d'opinions

المنشط الديموقراطي هو الذي يغضّ النظر عن آرائه ومواقفه الشخصية، آخذا بعين الاعتبار الرأي العام لفوجه حتى يكون ظاهرا أو واضحا العمل الجماعي داخل الفوج، وعليه أيضا أن يخلق جوا من التعاطف والقبولية بين أعضاء الفوج.

المعلم قائد بيداغوجي مساهم فعّال في تحقيق الجودة التعليمية:

قبل التطرّق إلى دور المعلّم في تحقيق الجودة التعليمية، لابدّ لنا من توضيح مسبق لمعنى الجودة الشاملة والجودة التعليمية.

هناك تباين بين المختصين في وضع تعريف للجودة في التعليم حيث يصعب تحديد تعريف محدد لها أو النظر إليها من زاوية واحدة فالنظرة يجب أن تكون شمولية وتلبي جميع متطلبات وتطلعات الأشخاص ذوو العلاقة بالعملية التعليمية، من طلبة، أولياء الأمور، مؤسسات والمجتمع بشكل عام.

لكن اجتهد البعض في تعريفها على أنها:" إستراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة من المبادئ، وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية، النفسية

الاجتماعية، الخلقية والجسمية، وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مرغوبا بعد تخرجه في سوق العمل، وإرضاء كافة أجهزة المجتمع من هذا المخرج". **(أحمد: 2003، 166)**

يعرفها البعض الآخر على أنها: عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم والمعلومات يتم من خلالها توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم في مختلف المجالات لتحقيق التحسن المستمر لأهداف المنظمة". **(عمليات: 2004، 96)**

كما عرفها رودس Rhodes: "بأنها عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد حركتها من المعلومات والبيانا ت التي توظف مواهب العاملين في المدرسة وتستثمر قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة بطريقة مبتكرة لضمان التحسين المستمر في جودة المدرسة أو المؤسسة التعليمية". **(Rhodes :1997, 37)**

من هنا استمدت المنظومات التربوية، مفهوم الجودة الشاملة من المنظومة الاقتصادية ووضعت نصب عينيها، هدف ضمان التحسين المستمر لجودة المدرسة، فاستثمرت في أهم عنصر من عناصرها، وهو الطالب، مستخدمة في ذلك العنصر المهم الذي يليه، وهو المعلّم إذ يتم تكوينه وتحضيره على أن يكون قائدا بيداغوجيا.

منه أصبحت دراسات التغيير والإصلاح التربوي تولي أهمية قصوى للقيادة، في كافة مستوياتها حيث تؤكد لما للمعلم من دور أساسي في ممارسة الدور القيادي مع نظرائه من المعلمين، وهو الموجه الأول على مستوى القسم أو الموضوع الدراسي المحدد بما يخدم رؤية وأهداف المدرسة في تأسيس التعليم والتعلم، ويقلل من أسطورة القائد الواحد للتغيير والإصلاح والمتمثل في شخص فرد من أفراد التنظيم **(عرار: 2017)**

كنّا قد ذكرنا أعلاه أن القيادة القائمة على الشراكة والتفاعل هي الأكثر فعالية في الفعل البيداغوجي، إذ تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، أسماها على الإطلاق هو تحقيق النجاح الدراسي، وكلّ ما يتبعه من مواقف حياتية إيجابية، وتحقيق النجاح الدراسي هو المرآة العاكسة لتحقيق الجودة التعليمية، قال **Hopkins (1996)** في هذا الصدد: "القيادة هي القدرة على إرساء قواعد العمل الجماعي، وبناء المعرفة الجماعية والشراكية، ، كلما زادت الشراكة والجماعية في العمل تضاعفت النتائج، وأن المدارس التقدمية هي التي استطاعت بناء

قاعدة متينة للعمل الجماعي وتوحيد الجهود في سبيل الأهداف المشتركة، القاعدة التي تدعم التمهّن، والمشاركة، والدعم المتبادل والمساعدة الدائمة في حل المشاكل".(**عرار: 2017**)

خاتمة:

كنتيجة لكلّ ما تقدّم يجب أن نشير إلى أن الدور الذي يقوم به المعلم داخل المدرسة، وفي العملية التربوية، يساهم بشكل فعّال في تحقيق الجودة التعليمية، ونصل إلى نتيجة مفادها أن القيادة البيداغوجية ليست هي القيادة الإدارية، وعليه يمكن أن نضع الشروط الواجب توفيرها لدى المعلّم حتى نقول عنه أنه قائد بيداغوجي وبالتالي مساهم في تحقيق الجودة التعليمية، وتمكّنا من تصنيفها إلى أربعة أقسام متداخلة ومتكاملة:

1. التمكن من الطريقة السليمة من أجل توصيل مبادئ الإصلاح التربوي وترجمتها إلى سلوكات إجرائية داخل الفصل.
2. تنظيم البيئة الصفية بصورة تخدم المتعلّم إذ يشعر من خلالها بالراحة والهدوء والطمأنينة والاستخدام الأمثل لغرفة الصف.
3. توفير المناخ النفسي والاجتماعي بتحقيق مبدأ التعاون والتبادل بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ مع بعضهم البعض.
4. التدريس بأقسامه الضرورية الثلاثة: التخطيط، التنفيذ والمتابعة والإشراف.

قائمة المراجع:

1. أحمد ابراهيم أحمد (2003): **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية** ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
2. الحيلة، محمد محمود (2007): **مهارات التدريس الصفي**، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
3. الزقاي، نادية (2001): **مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية**، رسالة دكتوراه، جامعة السانيا، وهران، الجزائر.
4. رفعت، محمد رمضان وآخرون (1994): **أصول التربية وعلم النفس**، دار الفكر العربي، القاهرة.
5. زيدان، ناصر الدين (2007): **سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)**، ديوان المطبوعات الجامعية، (د. ط)، الجزائر.
6. شبشوب، أحمد (1990): علوم التربية، ط 1، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الجزائرية للكتاب.
7. عرار،خالد

http://www.bettna.com/articals2/showArticlen.ASP?aid=289حسني

اطلع عليه يوم 26. 12. 2017. على الساعة 09:30
8. قراقزة، محمود عبد القادر علي (1996): **مهنتي كمعلم**، ط1، الدار العربية للعلوم لبنان.
9. صالح ناصر عمليات (2004): **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

10. ALTET. M (1994) : **la formation professionnelle des enseignants, analyse des pratiques et situations pédagogiques** Presse Universitaire de France, Paris, France.

11. CHESSEX-VIGUET. C (1995) : **la dimension affective dans les pratiques d'apprentissage**, in **la dimension affective dans l'apprentissage et la formation**, sous la direction de George Chappaz, édition Université de Province et CNPD, Marseille France.

12. DEMOULIN. R et DELDIME. R (sans année) : **introduction à la psychopédagogie**, Office des Publications Universitaire D'Alger, Algérie.

13. LEGROUX. J (1981) : **De l'information à la connaissance**, édition Mésonance UNMFREO, Paris, France.

14. Lerbet. G (1988) : **Approche systémique et production de savoir**, éditions universitaires, Paris, France.

15. NAZé. Y et all, **guide du système éducatif,** Hachette Education Paris, France.

16. Rhodes. L. A (1997): on the road to quality, congress library USA.