محددات الفعل التربوي ودورها في تحسين جودة العملية التعليمية: مقاربة تحليلية

Determinants of the Educational Act and Their Role in Enhancing the Quality of the Teaching–Learning Process: An Analytical Approach

نور الهدى دباش [1]*

[1] جامعة جيجل (الجزائر)، houda.debeche@univ-jijel.dz

Nour El Houda Debeche[1]

[1] Lecturer B at the University of Jijel (Algeria), houda.debeche@univ-jijel.dz

تاريخ الاستلام:2025/12/08 تاريخ القبول:2026/01/10 تاريخ النشر:2026/01/31

ملخص

تُعد العملية التعليمية الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات وتطويرها، حيث تهدف إلى نقل المعارف وتنمية مهارات المتعلمين المعرفية والأدائية، الأمر الذي يجعل القائمين عليها في سعي دائم للبحث عن طرق لإنجاحها وفق معايير ومواصفات ذات جودة عالية، حيث تعتبر جودة هذه العملية ضرورة حتمية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، كما تُشكل محددات الفعل التربوي (الإبستمولوجية، السيكولوجية، البيداغوجية) مجموعة من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر في تحقيق جودة التعليم، وتبرز أهمية هذه الدراسة في تبيان الدور الفعلي للمحددات الفعل التربوي في تحسين جودة العملية التعليمة وفق مقاربة تحليلية نسقية، حيث يرتكز النجاح التعليمي على التوازن بين ما يجب تعليمه، وكيف يتعلم المتعلم، وكيف نقوم بتعليمه، فتبني أبعاد هذه المحددات يسهم بشكل ملموس في تحسين جودة التعليم وبالتالي تجويد الفعل التربوي.

الكلمات المفتاحية: الفعل التربوي، جودة العملية التعليمية، مقاربة تحليلية.

Abstract

The educational process constitutes a fundamental pillar in the construction and advancement of societies, as it aims to transmit knowledge and foster both the cognitive and performance skills of learners. This places educators in a continuous quest to identify effective methods that ensure the success of this process in accordance with high-quality standards. The quality of education has thus become an imperative for achieving the intended pedagogical objectives.

The determinants of the educational act—epistemological, psychological, and pedagogical—represent a set of essential factors that directly influence the attainment of educational quality. The significance of this study lies in clarifying the actual role of these determinants in improving the quality of the teaching–learning process through a systematic analytical approach. Educational success relies on maintaining a balance between what should be taught, how the learner acquires knowledge, and how teaching is carried out. Adopting the dimensions of these determinants contributes tangibly to enhancing educational quality and, consequently, to refining the educational act.

Keywords: educational act, quality of the teaching–learning process, analytical approach.

* المؤلف المرسل.

مقدمة

يشكل التعليم عنصراً أساسيًا ومهمًا في المنظومة الاجتماعية، لكونه يعد أحد الوسائل الهامة للإلتحاق بركب التطور العلمي الذي يشهده العالم، إذ تحظى قضية التعليم بإهتمام كبير من طرف المختصين، لما له من تأثير على التنمية الفرد والمجتمع وهذا الأخير يقاس مدى تقدمه بنسبة الأفراد المتعلمين فيه، والذين يعرفون بمخرجات العملية التعليمية. فجودة هذه العملية تتوقف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة بشكل فعّال ومستدام، وهي معيار يعكس كفاءة النظام التعليمي في إكساب المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، إذ يُقصد بجودة التعليم الإلتزام بتوفير بيئة تعليمية محفزة وذلك بالاعتماد على محتوى تعليمي مناسب وطرق تدريس حديثة تؤدي الى تحسين التعلم والنمو الشامل للمتعلمين، وتتميز جودة العملية التعليمية بكونها عملية مستمرة تعتمد على التقويم والتطوير المستمر للبرامج والممارسات التعليمية لضمان تحقيق نتائج تعليمية عالية المستوى، وترتبط جودة التعليم ارتباطًا وثيقًا بسيرورة العملية التعليمة والتي تعتبر من الركائز الأساسية في تشكيل بنية معرفية هادفة للمتعلمين، حيث تمثل منظومة متكاملة من الإجراءات والأنشطة المنظمة التي تسعى الى تحقيق أهداف تربوية وتشكيل اتجاهات إيجابية لدى الافراد، وتعتمد فاعلية هذه العملية على التفاعل السليم بين أقطابها الثلاث المتمثلة في المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

وتُعد جودة العملية التعليمية من أبرز التحديات التي تواجه الأنظمة التربوية في عصرنا الحديث، نظراً لأهميتها الحيوية في إعداد الافراد وتنمية المجتمعات، ومع ذلك تتباين نتائج العملية التعليمية في مختلف المدارس والمؤسسات التربوية بسبب تعدد وتداخل عوامل عدة تؤثر عليها، ما يثير إشكالية مركزية تتمحور حول طبيعة محددات الفعل التربوي وكيفية تفعيلها لتعزيز جودة العلمية التعليمية وضمان تحقيق الأهداف المنشودة.

ينبع هذا البحث من الحاجة الملحة الى فهم عميق وشامل للمحددات الأساسية للفعل التربوي، والتي تشمل المحددات البيداغوجية الإبستمولوجية والسيكولوجية، وذلك بهدف تحليل دور كل منها في تحسين جودة العملية التعليمية، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تسعى الى توفير إطار تحليلي يمكن من خلاله تحسين الأداء التعليمي وتعزيز فاعلية المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها، كما أنها تفتح النقاش حور العوامل المؤثرة في الفعل التربوي ودوره في تجويد العملية التعليمية.

وهذا ما جعل هذه الدراسة تثير عدة تساؤلات جوهرية منها:

- فيما تتمثل محددات الفعل التربوي؟
- كيف يمكن تفعيل هذه المحددات في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه العملية التعليمية؟
- كيف تسهم هذه المحددات في تجويد العملية التعليمية؟

1. مفهوم الفعل التربوي:

يُعتبر الفعل التربوي نواة العملية التعليمية باعتباره المحور الأساسي الذي يبرزُ فيه دور المعلم والمتعلم ومدى تفاعلهما مع المادة المعرفية، في إطار العملية التعليمية. فالفعلُ التربوي يعد مفهوم مركب يتمحور حول الأنشطة والتفاعلات التي تتم بين أقطاب العملية التعليمية في إطار المؤسسة التربوية، وذلك بهدف تغيير سلوك واتجاهات المتعلمين من خلال طرح مواضيع متعددة ضمن بيئة مهيأة خصيصًا لإكتساب المعرفة وتنمية المهارات الاجتماعية والثقافية للفرد. إذ يعدّ هذا الفعل الركيزة الأساسية لتحقيق الأهداف التعليمة وضمان نمو المتعلم المتكامل.

ويعرف **عبد العزيز الحيالي (2015)** الفعل التربوي بأنه" العمل الذي يقوم به المعلم والمتعلم ضمن سياق تعليمي الهدف منه تطوير شخصية المتعلم بالإضافة الى تعليم المهارات والمعارف وتشكيل الإتجاهات والقيم السلوكية في إطار بيئة تربوية منظمة" (الحيالي، 2015، صفحة 56)

وأكد **هارزمان (Hartzman, 2001)** على الجانب التفاعلي للفعل التربوي حيث عرفه بأنه" نشاط بيني مستمر، ديناميكي يهدف الى إحداث تغيير معرفي ووجداني لدى المتعلم، ويتم ضمن بيئة رسمية منظمة" (Hartzman, 2001, p. 48)

ويعرف **برونر(1966)** الفعل التربوي في كتابه " **Toward a Theory of Instruction**" بأنه النشاط المنظم والمخطط الذي يحدث بين المعلم والمتعلم، بحيث يسعى الى تطوير البنى المعرفية مع ضرورة التركيز على تحفيز المتعلم وإثارة تفكيره.

ولقد إرتبط مفهوم الفعل التربوي بالسلوكات والأدوار التي يقوم بها المعلم أثناء تقديمه للأنشطة البيداغوجية والتعليمة للمتعلم، كما يقوم ببناء الكفاءة خلال جملة من الأفعال التربوية تتمثل في:

– **فعل التعليم**: ويتمثل في سلوك المعلم داخل الغرفة الصفية، بحيث يعمل على نقل المعارف والقيم والإتجاهات للمتعلمين، أي أنه عملية ديناميكية متطورة بتطور الزمن وفقا لإتجاهات وسلوكات المعلمين.

– **فعل التعلم**: ويتمثل في دور المتعلم داخل الغرفة الصفية أو خارجها، والتي تبرز قيمتها في كيفية توظيفها لحل المشكلات والمواقف التعليمية التي يواجهها في حياته العلمية واليومية. (حباب، 2021، صفحة 43)

وإنطلاقا من التعاريف السابقة يمكننا القول بأن الفعل التربوي هو منظومة من التفاعلات والأنشطة المنظمة التي تهدف الى النمو المتكامل للمتعلم في كافة الجوانب في بيئة تربوية سليمة. كما يمكننا تعريفه على أنه المسافة الرابطة بين رؤوس المثلث الثلاثة (المعلم، المتعلم، المعرفة) والمتمثلة في سيرورة التكوين، سيرورة التعليم، وسيرورة التعلم والمحددة بثلاثة أقطاب وهي المحدد البيداغوجي، المحدد الإبستمولوجي والمحدد السيكولوجي.

ومن هنا يمكننا الإشارةُ الى **مفهوم الفعل التعليمي** والذي يمكن تعريفهُ على أنه المسافة بين رؤوس المثلث الثلاثة (المعلم، المتعلم، المعرفة) والمتمثلة في العقد الديداكتيكي، النقل الديداكتيكي، التمثلات التي ترتبط بالمحددات الثلاثة البيداغوجية، الإبستمولوجية والسيكولوجية.

وإستنتاجا مما سبق يمكننا التوصل الى إيجاد المفارقة بين الفعل التربوي والفعل التعليمي، حيث أن الفعل التربوي أشمل في تفاعلاته من الفعل التعليمي حيث أن هذا الأخير يركز على التفاعلات الدقيقة التي تحدث بين المعلم والمتعلم والمادة المعرفية من خلال العلاقة التي تربط بينهم داخل الغرفة الصفية وفي إطار عملية التعليم كتنظيم لنقل المعرفة بطريقة

منهجية وبناءة، على غرار الفعل التربوي يركز في تفاعلاته على سيرورة العملية التربوية في إطارها الواسع وكيفية تأثير هذه المحددات في مسار النمو والتفاعل التربوي وليس فقط نقل المعرفة العلمية، وبالتالي يمكننا القول أن الفعل التعليمي هو جزء لا يتجزأ من الفعل التربوي، حيث يركز على نقل المعرفة وتنظيمها داخل العملية التعليمية بواسطة التفاعل بين عناصرها (المعلم، المتعلم، المعرفة)، بينما الفعل التربوي هو اعم وأشمل حيث يشمل نقل المعرفة وكذلك سيرورة التعلم بشكل متكامل يضمن التكوين اللازم لتطوير الفرد بإعتباره مشارك في العملية التعليمية وعنصر فعال فيها ، من خلال الأخذ بعين الإعتبار الأبعاد النفسية والمعرفية والتربوية على المدى البعيد لهذه العملية وليس مجرد لحظة تعليمية محددة فقط. وهذا التمييز يجعل الفعل التعليمي يتمحور حول كيفية عقد وإدارة علاقة تعليمية معينة، أما الفعل التربوي فهو يعبر عن رؤية شاملة ومسيرة متواصلة تضم التعليم والتعلم النمو الكامل للفرد ضمن واقع تربوي واسع.

2. المثلث الديداكتيكي:

أ- مفهوم المثلث الديداكتيكي: هو ذلك المثلث الذي يعبر عن الوضعية التعليمية (الفعل التعليمي) بإعتبارها نسقا يضم ثلاث أقطاب غير متكافئة تتمثل في: المتعلم، المعلم، المعرفة وتربط بينهم علاقة تفاعلية تبادلية. (طيب، 2018، صفحة 53)

ويقول شوفلارد ايف (Yves Chevallard) بأنه يمكن التعبير عن النسق الديداكتيكي بمثلث تتواصل فيه أقطاب ثلاثة تتمثل في المعلم، المتعلم، المعرفة، والتفاعل القائم بينهم يتم التركيز فيه على علاقة هذه الأقطاب بالمعرفة.

وحسب **Jean Houssaye** أنه لا يمكن أن نتصور عملية التعلم خارج المثلث المتساوي الأضلاع والتي تشكل رؤوسه الثلاثة أقطاب تتمثل في: المتعلم بصفته **قُطباً نفسياً** يمتلك إستعدادات نفسية وفروق فردية وتصورات وقدرات إدراكية تفكيرية، والمعلم كقُطب تربوي من خلاله يتم نقل المعرفة تبرز فاعليته في تحسين مستوى المتعلم ، والمعرفة كقطب معرفي تعبر عن التصورات التي يحملها المتعلم حول مختلف المواد المعرفية التي يتعامل معها في إطار الوضعية التربوية البيداغوجية من حيث بنائها وخصائصها وتمثل أضلاع هذا المثلث علاقات متداخلة بين الأقطاب الثلاثة تربط بين كل قطبين منها علاقة تفاعلية وتواصلية مستمرة. (Houssaye, 2005, pp. 15-16)

وإنطلاقا مما سبق يمكننا تحديد العلاقة التي تربط بين أقطاب المثلث الديداكتيكي والتي أسماها Legendre ,1993 بالعلاقات الثنائية ووزعها كما يلي:

- المعلم والمتعلم تجمعهما علاقة تعليم.
- المتعلم والمعرفة تجمعهما علاقة تعلم.
- المعلم والمعرفة تجمعهما علاقة ديداكتيكية. (قاسي، 2021، صفحة 52)

ب- مكونات المثلث الديداكتيكي:

يُعد المثلث الديداكتيكي الجهاز المفاهيمي والمعرفي الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، حيث يتكون من شبكات ذات طبيعة ديداكتيكية تُجيبُ على تساؤلات حول العلاقة بين الأبعاد السيكولوجية، الإبستمولوجية، والبيداغوجية،

وأثر هذه العلاقات في بناء منظومة تعليمية فعالة. تعكس هذه الشبكات التداخل والتفاعلات بين مكونات المثلث، مما يدفعنا إلى دراسة المثلث الديداكتيكي بعمقٍ، مع التركيز على فعاليته في ضوء طبيعة الفعل التربوي ومنطق الديداكتيك القائم على التفاعل والتجديد بدلاً من التلقين والتراكم الخطي أحادي الاتجاه. كما تغطي هذه الدراسة المفاهيم المتولدة من مكونات المثلث، وأبعاده المتعددة، وعلاقاته، وسيروراته، والمجالات والمحاور المرتبطة به بكامل شموليته. وتتمثل مكوناته فيما يلي:

– **المعلم:** يعتبر المعلم من أهم العناصر المدخلية في المنظومة التربوية، وهو مصدر الابداع والتجديد في العملية التعليمية حيث تصلح بصلاحه وتفشل بفشله. (مناع، 2014، صفحة 595)، فنجاح العملية التعليمية وتقدمها مرتبط بشكل وثيق بكفاءة المعلم ومهاراته، فهو الذي يحققُ النجاح باستمرار جهوده وفاعليته، وفي المقابل، قد تصاب العملية التعليمية بالفشل إذا لم يكن المعلم مؤهلاً وملتزماً بدوره التربوي. كما يلعبُ المعلم دورًا هامًا في توجيه المتعلمين، تحفيزهم، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية وتنمية مهاراتهم الشخصية والإجتماعية وحتى النفسية، فالمعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة بل هو المسهل للتعلم بإعتباره مصدر للحوار والتفاعل الذي يسهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية تشجع على التفكير والابداع، إضافة إلى ذلك، فإن دور المعلم الحديث في ظل تكنولوجيا المعلومات تحول الى ميسر للتعلم ومنظم وداعم ومصمم لمحتوى تعليمي رقمي قائم على التقنيات الحديثة، إذ يسعى الى إعداد بيئة تعليمية محفزة ومتفاعلة من خلال منصات التعلم الرقمية وأدوات الذكاء الإصطناعي والتي تتيح فرصاً جيدة للتعلم لمواكبة متطلبات العصر الحديث وهذا ما يستوجب عليه إكتساب الكفاءات والمهارات اللازمة للمعلم العصري.

وقد تناول كل من (**إيرل بولياس، وجيمس يونغ**) في كتابهما الذي جاء بعنوان (A Teacher is May Thing) عن الخصائص والصفات التي يجب أن يتصف بيها المعلم، منها ما يلي:

- المعلم مرشد فهو في رحلة المعرفة يعتمد على خبراته السابقة ويهتم إهتماماً بالغاً بالمتعلمين من ناحية تعليهم كافة المعارف والمهارات.
- المعلم مدرب: فهو يدرب الطلاب على إتقان المهارات ويساعدهم على التعلم.
- المعلم مجدد وهو جسر بين الأجيال.
- المعلم ناصح ومرشد وموجه للمتعلمين.
- المعلم باحث يسعى الى تجديد معارفه ويطلب المزيد من المعرفة، ليلم بإحتياجات الطلاب. (العامري، 2009، الصفحات 14-15)
- المعلم مسير للعملية التعليمية وقائدها.
- المعلم منظم لتعلمات طلابه.
- المعلم الملم بكل ما هو جديد في مادته المعرفية.

- المعلم المتزن وهو المتحكم في إنفعالاته والملتزم بأخلاقيات مهنته.
- المعلم الإيجابي وهو المتفاعل والذي يزرع الأمل بتلاميذه.
- المعلم الذي له القدرة على تشخيص إحتياجات المتعلمين وحل مشاكلهم. (عوة، 2024، صفحة 241)

من هنا يمكننا القول بأنّ المعلم يُمثل الركيزة الأساسية التي تُبنى عليها العملية التعليمية، وذلك يعود للدور المهم الذي يلعبهُ في تسيير وتنظيم قواعد وأسس هذه العملية والوقوف على حسن سيرها ونجاح مخرجاتها. كما أنه القطب الوسيط بين المتعلم والمعرفة.

وحسب **Houssaye** فإن دور المعلم في هذا المثلث يشغل دورا مركزيا في الموقف التعليمي، فمن خلال خبراته وكفاءاته يستطيع تحديد نوعية المادة المعرفية وتبسيطها لتلائم قدرات المتعلم العقلية وطبيعة المادة الدراسية، كما يستوجب عليه أن يكون ملما بإستراتيجيات التدريس وخصائص النمو ونظريات التعلم وذلك من أجل خلق مناخ صفي متكافئ قائم على مراعاة الفروق الفردية وتقدير قدراتهم وإتجاهاتهم. (الفتلاوي، 2003، صفحة 40)

- **المتعلم:**

يلعب المتعلم دورًا جوهريًا في العملية التعليمية وهو الهدف الأساسي الذي تبنى حوله كل مكونات الفعل التعليمي، فهو وليس مجرد متلقٍ سلبي للمعارف والخبرات. فتواجده في المحيط المدرسي بإعتباره فاعلاً تربويًا يفرض عليه إمتلاك كفايات عقلية ونفسية تخوله لإكتساب مهارات متعددة تسهم في تنمية بنيته المعرفية وتطويرها بشكل مستمر.

كما يمثل المتعلم القطب السيكولوجي في المثلث الديداكتيكي الذي يعكس علاقته بالمعرفة، مما يستوجب الأخذ بعين الإعتبار الفوارق القائمة بين المتعلمين وكذلك ميولاتهم وتمثلاتهم وحتى ثقافاتهم، فإن الوعي بهذه المعطيات يُعد شرطًا أساسيًا لتحفيز التعلم الفعال وتعزيز المشاركة والمنافسة الإيجابية في المواقف التعليمية. وفي هذا الصدد تبرز أهمية الإستفادة من علم النفس النمو وسيكولوجية المتعلم ونظريات التعلم وإستراتيجيات التدريس وغيرها لتحقيق فهم أعمق لكافة الجوانب الشخصية والإنفعالية وحتى الإجتماعية للمتعلم، وذلك من أجل مراعاة خصائصه في بناء المحتويات التعليمية وإختيار الطرق التي تتناسب مع قدراته وحتى ميولاته، و من هنا جاءت فلسفة التعلم المتمركز حول المتعلم إذ تنطلق من مسلمة مفادها أن المتعلم ذات فعالة ومبدعة ومتميزة بقدراتها، فالمتعلم يمتلك المؤهلات الذاتية للتطور إذا أتيحت له الفرصة ومن تم توفير المناخ المناسب لتعبير بحرية عن إمكانياته وإهتماماته، ووفرت له الشروط في أن يكون في موقف تعليمي يتسنى له فيه توظيف مكتسباته المعرفية.

كما تأكد المقاربات الجديدة للتعلم على إشراك المتعلم في تحمل مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم من خلال منحه أدوارًا في تخطيط بعض الأنشطة وتبسيطها، كما تتيح له الفرصة لبناء معارفه من خلال إدماج المعطيات والحلول الجديدة في الخبرات السابقة لتشكيل نظم معرفية جديدة أكثر ثراءً تواكب المستجدات الحديثة في كافة مجالات الحياة.

ويُصنف الباحثون أنماط المتعلمين وفق عدة نماذج، من أبرزها نموذج VARK الذي يميز بين أربع أنماط رئيسية: المتعلم البصري، المتعلم السمعي، المتعلم القرائي /الكتابي، والمتعلم الحركي. حسب هذا النموذج، يُفضل المتعلم البصري استقبال المعلومات من خلال الصور والخرائط الذهنية والمخططات والرسوم البيانية. وهذا يُسهل عليه إدراك المعلومات

المعروضة عليه بصريًا، بينما يتعلم المتعلم السمعي بشكل أفضل من خلال الاستماع إلى المحاضرات والمناقشات كما يُظهر مهارة في تذكر ما يسمعه ويفضل العمل ضمن مجموعات تفاعلية، ويتعلم المتعلم الذي يفضل القراءة والكتابة من خلال النصوص المكتوبة. حيث يجد نفسه أكثر قدرة على فهم المعلومات عندما تكون مكتوبة أو عندما يدون ملاحظاته بنفسه، أما المتعلم الحركي فيتعلم عبر الأنشطة العملية والتجارب الحسية والأدائية. (Fleming & Mills, 1992, p. 21)

كما يركز نموذج فيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman, 1988) على أربعة أنماط تتمثل في: لحسّي/البديهي، التفكير/الشعور، التسلسلي/الكلي، والنشط/التأملي. ويشير إلى أن بعض المتعلمين يفضلون التعلم عبر التفاصيل والتحليل والأمثلة الواقعية، بينما يفضل آخرون التعلم من خلال رؤية الصورة الكلية والفهم الشامل. (Felder & Silverman, 1988, p. 25)

- **المعرفة:**

تشكل المعرفة أحد أركان المثلث الديداكتيكي الى جانب المتعلم والمعلم، إذ تمثل المادة الدراسية التي يدور حولها الفعل التربوي والتعليمي وينظر شوفلارد Chevallard الى المعرفة بوصفها نسقا معقدا يخضع لسلسلة من التحولات أثناء إنتقالها من المعرفة العالِمة (Savoir savant) إلى معرفة مدرسية (Savoir à enseigner)، وتُسمى هذه العملية بالنقل الديداكتيكي (transposition didactique).

تعرف كذلك بالمحتوى التعليمي والذي يقصد به كل الأفكار والحقائق التي تكون الثقافة السائدة في مجتمع معين، ويصف الدريج المعرفة بالمحتوى التعليمي بإعتبارها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والدينية والفلسفية وحتى التقنية وغيرها مما تتشكل منه الحضارة الإنسانية. والتي صنف على شكل مواد دراسية منفصلة. تأخذ بعين الإعتبار حاجات المتعلمين حسب المرحلة العمرية ولها صلة وثيقة بالأهداف المسطرة كما أنها تتمشى مع التطورات الحديثة للعصر. (الدريج، تحليل العملية التعليمية ، 1991، صفحة 88)

يشير Houssaye إلى أن المعرفة ليست كيانًا محايدًا، بل تحمل في طياتها بُعدًا إبستمولوجيًا يحدد طبيعتها وحدودها وكيفية بنائها، إذ تفهم المعرفة في هذا السياق بإعتبارها نسقاً معقداً يتطور ويتشكل بحسب السياقات الثقافية والعلمية والتربوية والإجتماعية، كما يفرض هذا البعد أن تكون المعرفة المقدمة في المدرسة قابلة لتحليل والنقد. (Houssaye, 2005, pp. 15-18)، كما ينبغي أن تتميز بالتدرج في مضامينها أو تتفرع الى أنواع فهي تُعد تنظيرية تجريدية، فقد صنفها التربويون الى صنفين حسب الموضوع وإعتبروها طبيعية، أو إنسانية أو إجتماعية، وحسب مراحل التطور التاريخي الذي مرت به المعرفة عند الإنسان، فهي حسيةُ م تأمليةُ ثم عملية تطبيقية تجريبية تخضع لقوانين.

يشير شوفلارد إلى أن المعرفة تمر بأربع مراحل أساسية في نقلها:

- **المعرفة العالِمة** :(**savoir savant**) وهي المعرفة التي تُنتج وتُحقق في النتائج العلمية والبحثية، وغالبًا ما تكون معقدة ولا تصلح للتدريس مباشرة.
- **المعرفة المدرسية** :(**savoir à enseigner**) وهي المعرفة التي تُختار وتُعدّ من قبل المختصين وواضعي المناهج في المؤسسات التربوية (المناهج، المقررات) لتكون قابلة للتدريس في الفصل.

– **المعرفة المدرّسة** :(**savoir enseigné**) وهي المعرفة التي يُقدّمها المعلم في الصف الدراسي، والتي تتأثر باختياراته الشخصية وقدرات متعلميه.

– **المعرفة المكتسبة** :(**savoir appris**) وهي المعرفة التي يبنيها المتعلم من خلال تفاعله مع المعرفة المدرّسة والمقدمة من قبل المعلم.

يؤكد شوفلارد أن عملية النقل التي تخضع لها المعرفة ليست آلية، بل هي عملية إبداعية وتربوية تتأثر بالسياقات الإجتماعية والثقافية، وتتطلب تدخلات من المعلمين والمختصين التربويين لجعل المعرفة قابلة للفهم والتمثّل من قبل المتعلمين. (Chevallard & Alberte, 1991, p. 41)

3. العلاقات التفاعلية الرابطة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي

تمثل مكونات المثلث الديداكتيكي منظومة تفاعلية معقدة تربط بعضها ببعض لتشكل نسيجاً حياً للفعل التربوي، حيث لا يمكن فهم دينامية أي مكون بمعزل عن الآخرين مهما كانت الوضعية الديداكتيكية، إن اتصال هذه المكونات مع بعضها البعض يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات تعكس لنا ثلاث علاقات كل واحدة منها تعبر عن وضعية تعليمية مختلفة عن الأخرى وتتمثل فيما يلي:

– **العلاقة بين المعلم والمعرفة**: تجمع بين المعلم والمعرفة علاقة ترابطية قوية، حيث يلعب المعلم دورا محوريا في إعادة تنظيم وتقديم المعرفة للمتعلمين، فلا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فحسب، بل يساهم بشكل كبير في إختيارها وتبسيطها لجعلها قابلة للتعليم تلائم إمكانيات المتعلمين في إطار ما يسمى **بالنقل الديداكتيكي** والذي يمثل التغيرات التي تحدث للمعرفة حتى تصبح قابلة للتعليم، حيث يتم نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص الى فضاء الممارسة التربوية لما يتناسب مع خصوصيات المتعلم العقلية والنفسية والتي تبرز من خلال تفاعله مع الوضعيات التعليمية، وهذا يدل على أنها خضت الى تحولات متعددة ومرت بمراحل كثيرة لجعلها مناسبة لتقدم على شكل دروس للمتعلمين، وتتم عملية النقل الديداكتيكي عبر ثلاث إجراءات ينبغي على المعلم أخذها بعين الإعتبار عند تقدين أي موضوع دراسي وهي كما يلي:

– إنتقاء المعرفة ومحاولة تبسيطها لجعلها مناسبة لقدرات المتعلمين وقابلة للتداول بينهم.

– إختيار لغة واضحة مفهومة لدى المتعلم من خلال تبسيط المصطلحات وفك التشفير عن العلاقات.

– عرض المحتوى المعرفي على المتعلمين، وذلك من خلال مراعاة مبدأين أساسين:

- **المبدأ الأول**: الإنتقال بالمتعلم من المجهول إلى المعلوم.
- **المبدأ الثاني**: إعتماد مبدأ التدرج في الصعوبة من خلال عرض المعرفة البسيطة، فالمركبة، فالمعقدة. (قاسي، 2021، صفحة 57)

ومن هنا يمكننا القول بأن هذا التفاعل القائم بين المعلم والمعرفة يتطلب من المعلم مهارات وكفايات عالية تساعده في تنظيم المعرفة ديداكتيكيا وتحليلها، عبر إختيار الأنشطة والأمثلة التي تفسر وتوضح المفاهيم المعقدة، مما يجعل العلاقة بين المعلم والمعرفة علاقة مرنة ومتوازنة وليست مجرد نقل آلي يخلو من البصمة الإنسانية والواقعية.

✓ **العلاقة بين المعلم والمتعلم:** تربط بين المعلم والمتعلم علاقات شعورية ولاشعورية، كما أنها تعبر عن مجموع السلوكات الصادرة من المعلم والمنتظرة من المتعلم، ويطلق على هذه العلاقة **بالعقد الديداكتيكي** والذي يهدف الى تحديد المسؤوليات التي تقع على عاتق كل من المعلم والمتعلم أتجاه بعضهما البعض، بحيث تخضع لقواعد وشروط متبادلة وبصفة إلزامية وذلك لتحقيق سيرورة تعليمية آمنة تخدم العملية التعليمية وتنشطها.

ويعد العقد الديداكتيكي إطاراً منظِّماً للعلاقة بين المعلم والمتعلم في العملية التربوية، إذ يمثل مجمل القواعد والإتفاقيات الضمنية والصريحة التي تضبط أدوار كل طرف وحقوقه وواجباته في العملية التعليمية، كما أنه يسعى الى تنظيم مختلف أشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث ألا وهو المعرفة.

والعقد التعليمي حسب لورسي (2016) عبارة عن نسق من الإلتزامات التي يتم تبادلها بين كل شريك تعليمي من أجل عقلنة العمل التربوي من خلال ما يلي:

– توسيع مجال التفاعل الذي يلتقي فيه أقطاب العملية التعليمية وتقليص الثغرات الحرجة التي قد تعزل أحد الأطراف عن التفاعل.

– إستبعاد عنصر المفاجأة بالنسبة للمتعلم وإشراكه في العمل التربوي.

– الإنطلاق من مكتسبات المتعلم فهو يسبق الوضعية التعليمية ويحددها للوصول الى ما ينبغي له معرفته.

– يحدد دور كل من المعلم والمتعلم بشكل واضح دون إمكانية تعويض أحدهما بالآخر.

– تعتبر التعليمات الموجهة من طرف المعلم الى التلاميذ إحدى أصول العقد الديداكتيكي حيث تجسد إلتزاما عمليا متبادل بين القطبين. (جلول و باللموشي، 2024، صفحة 138)

وفي الأخير يمكننا القول بأن العلاقة المتبادلة التي تربط بين المعلم والمتعلم تشكل محوراً جوهريًا في تجويد العمل التربوي، إذ تُدار هذه العلاقة على قواعد العقد التعليمي، الذي يُعَدّ إطاراً تنظيمياً وتفاوضياً يحدد إلتزامات كل طرف ويضبط مسؤولياته، ويشع هذا العقد على التفاعل الإيجابي والسليم والمسؤولية المشتركة من خلال ترسيخ مبدأ الشراكة التربوية، حيث يُنظر للمتعلم كشريك فعّال في بناء تعلمه، ويصبح المعلم مرشدًا وموجها، مما يعزز ديناميكية التفاعل ويوظف مبدأ المتفاوض والمسؤولية المشتركة، ليصبح العمل التربوي تجربة متكاملة ترتكز على التفاهم والحوار، وفق معايير واضحة تُراعي خصوصية كل قطب من أقطاب العملية التعليمية.

✓ **علاقة المتعلم بالمعرفة:** تجمع بين المتعلم والمعرفة علاقة تفاعلية ديناميكية، تبنى على تمثلات المتعلم نحو مكتسباته، كما أنها تركز على آليات إكتساب المعرفة وما قد يحول دون ذلك من عوائق

وصعوبات، إلا أن هذه التمثلات قد ينتج عنها صراع معرفي عقلي لحظة بناء تعلمات جديدة لدى المتعلم، (باباي و ناصري، 2023، صفحة 242) فالمتعلم لا ينتقل من تمثل الى تمثل آخر يكون أكثر تطورا وهذا يعني أن عقل المتعلم ليس خليا من التمثلات الأولية التي تسمح له بفهم وتفسير العالم المحيط به بأسلوبه الخاص إلا أنها قد تكون سببا في مقاومة التعلم و صعوبة تغيير هذه التمثلات عند بعض التلاميذ مما يشكل عائقا في إكتساب معرف جديدة صحيحة. (قاسي، 2021، الصفحات 57-58)

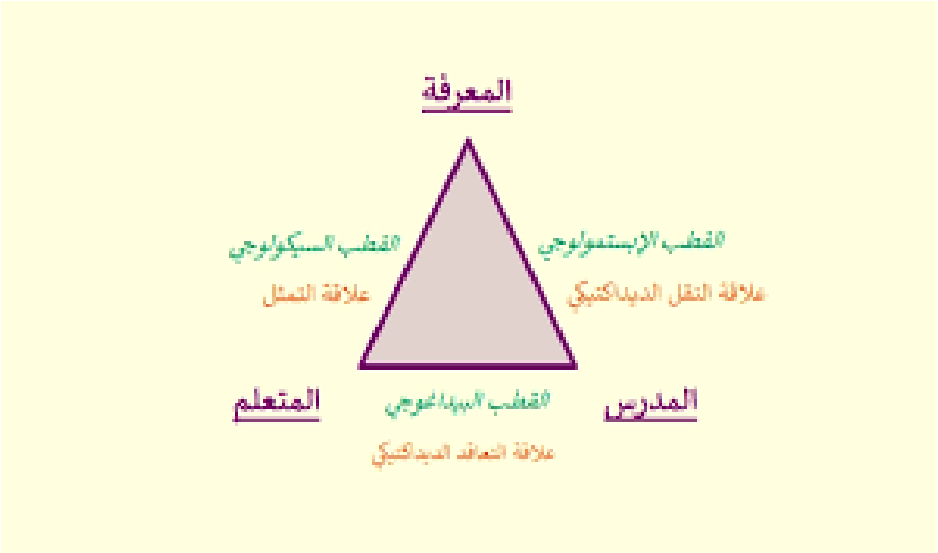
تشكل التمثلات بنيات فكرية ونماذج تفسيرية تُساعد المتعلم على فهم محيطه، وهب تبنى من خلال المعارف والخبرات السابقة بحيث تؤثر بشكل مباشر على كيفية تفاعل المتعلم مع المعارف جديدة، وهذا ما يجعل مفهوم التمثل يخضع للتحليل حسب ثلاثة أبعاد أساسية تتمثل في:

- البعد الأول: يمثل الإتجاه الذي يعكس مدى قبول الموضوع، أو رفضه.
- البعد الثاني: وهو الإتجاهات المعرفية، وتمثل مجموع المعارف المكتسبة بخصوص موضوع معين، هذه المعارف التي تمثل ما يدعى بالحس المشترك لدى كافة الأفراد.
- البعد الثالث: وهو مجال التمثل، ويعكس درجة واضحة في بناء الأفكار لدى الـــأفراد.

فإذا إستطاع المتعلم دمج الخبرات السابقة والمعارف الجديدة معتمدا على تمثلاته وعملياته العقلية فهذا يعتبر ذكاء. (بلخيري ، صفحة 380)

وبناء على ما سبق يمكننا الوصول الى فكرة مفادها أن علاقة المتعلم بالمعرفة تبنى على أساس تمثلات المتعلم، فهي تمثل البنى الذهنية التي يُكوّن من خلالها المتعلم صورته عن المعرفة، وتحدد كيفية تفاعله معها وفهمها. وتعتمد هذه العلاقة على المكتسبات السابقة والمعتقدات الاجتماعية والثقافية، حيث يُعيد المتعلم بناء معارفه من خلال التفاعل مع التمثّلات التي يمتلكها. فكلما تم استثمار تمثّلات المتعلم في بناء معارف جديدة، كلما تفاعل وشارك بشكل فعّال في عملية التعلم. بالتالي، تُعد التمثّلات الوسيلة التي تُمكن المتعلم من التعامل مع المعرفة وتطويرها وفق تجاربه وخبراته.

والشكل التالي يمثل العلاقات التفاعلية الرابطة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي.



– **الشكل يمثل العلاقات التفاعلية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي.**

4. محددات الفعل التربوي

منذ أن ظهرت علوم التربية كمجال علمي مستقل، لم يتوقف الباحثون التربويون عن السعي نحو تحسين وتجويد العملية التعليمية، حيث أصبحت الفلسفة التربوية والسيكولوجيا التربوية مرجعيتين أساسيتين لفهم الظواهر التربوية وتحديد القيم والحدود والآليات الممكنة لتحسين التعليم والتعلم. ومن هذا المنطلق، تم توظيف معطيات فلسفة التربية لتحديد المبادئ والقيم التي تحكم العملية التعليمية، واستثمار معطيات علم النفس التربوي في فهم أساليب التعامل مع المتعلم، ورصد الظواهر النفسية داخل الصف الدراسي، وتحديد طبيعة العلاقة بين الفاعلين التربويين، مما ساهم في تطوير مقاربات تعليمية تراعي الخصائص النفسية والاجتماعية للمتعلمين، وتسعى إلى تحسين المناخ الصفي ليكون بيئة ملائمة للتعلم والتفاعل بين أقطاب المثلث الديداكتيكي.

ويركز المثلث الديداكتيكي على التحليل النسقي لمختلف العلاقات التفاعلية بين مكوناته وتفسيرها، والتي تترجم في ثلاثة محددات أساسية تحدد طبيعة وفعالية العملية التعليمية، حيث يمثل كل محدد قطبا يتفاعل مع القطبين الآخرين لإنتاج فعل تربوي ناجح. وقد حدد المختصون التربويون ثلاث محددات أساسية للفعل التربوي تتمثل فيما يلي:

- **المحدد الإبستمولوجي**: يرتبط هذا المحدد بالمعرفة وعلاقتها بالمعلم، أي أنه يُحدد طبيعة المعرفة وطرق بنائها وحدود تشكيلها، مما يفرض على المعلم أن يكون ملما بالأسس الإبستمولوجية للمواد الدراسية، كما عليه أن يختار المحتوى المناسب لمتعلميه من ناحية قدراتهم وإمكانياتهم وذلك من خلال تحليل وتبسيط المحتوى المعرفي بشرط أن يحافظ على جوهره العلمي دون تحريف، (Altet, 1996, p. 17).

كما يحتاج المعلم كناقل وناشر للمعرفة الى كفاءة البيداغوجيا، كما يستوجب عليه الإطلاع على مجموعة من العلوم كعلم النفس البيداغوجي، الديداكتيك وعلم النفس التربوي وغيرها من العلوم التي تتناول في محتواها طرق

التدريس وأساليب التعامل مع المتعلم وطرق معالجته للمعلومات، الأمر الذي يجعله قادر على تحقيق التحكم الجيد في محتوى المادة الدراسية، وحتى إدراك مقدار إكتساب المعرفة لدى المتعلم، وبالتالي تحقيق الأهداف المسطر بشأن بناء معارف جديدة للمتعلمين. (جابر ، 2012، صفحة 392)

ويسهم المحدد الإبستمولوجي في تحديد مجموعة من المبادئ والقيم التي تحكم العملية التعليمية من خلال وضع خطة منظمة وممنهجة تساعد المعلم في إختيار المعرفة المناسبة لإحتياجات المتعلمين وإهتماماتهم، كما يحرص هذا المحدد في ترشيد العلاقة بين المعلم والمعرفة من خلال ربطها بمستجدات الطرق والإستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية التي تنمي القدرات الإبداعية لدى المتعلمين والمتمثلة في التفكير النقدي والإبداعي، وفي هذا السياق تُصبح المعرفة أداة لبناء شخصية المتعلم من كافة الجوانب سواء المعرفية او الانفعالية وحتى الاجتماعية، وذلك من خلال إعادة بناء تمثلاته العقلية.

كما يسهم في توجيه المدرس نحو تطبيق إستراتيجيات تعليمية جديدة تعزز التفاعل والمشاركة، وتحفز الطلاب على تطوير تفكيرهم، كما يساعدهم في فهم المعرفة المدرسة من خلال سياقاتها الثقافية والإجتماعية، وهي بالنسبة للمعلم إستخراج معطى معرفي من سياقه الخام لأجل بنائه حسب سيرورة الصف المدرسي، مما يحسن استيعابها وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية.

- **المحدد السيكولوجي**: يرتبط بالمتعلم وخصوصياته في إكتساب المعرفة، كما يدرس ميولاته وتأثيرها على فاعلية العملية التعليمية، كما أن هذا المحدد يُساعد في فهم دوافع المتعلم وطرق تفكيره وتمثلاته حول ما يتعلمه من معارف، كما يسهل للمعلم تحديد الفروق الفردية بين متعلميه ومستويات نضجهم العقلي والإنفعالي، مما يُمكّنه من تكييف إستراتيجياته التدريسية وفقا لهذه الخصائص.

وفي هذا السياق ركز **بياجيه** في أبحاثه على النمو المعرفي لدى الأطفال، حيث رمى في مشروعه الإبستمولوجي الى إقامة جسر بين النمو البيولوجي ونمو المعارف العلمية، حيث إقترح نموذجا عالميا يعتبر فيه نمو الطفل المدخل الرئيسي لدراسة تشكل المعارف وبناء المعرفة العلمية، وقد بيّن هنري مونيو أنّ النقطة المركزية في فكر بياجيه هي إعتبار بناء المعرفة حصيلة نشاط ذاتي تفاعلي للفرد في مواجهة الواقع وفي الوسائل التي يوظفها لفهمه، وإن هذا الإحتكاك بالواقع يتحكم في إكتساب المعارف، دون إفتراض بنيات معرفية فطرية جاهزة.

فعند تفاعل الفرد مع المحيط، يقوم بتمثّل المعطيات الجديدة عبر البنيات المعرفية التي سبق أن بناها؛ فإذا عجز عن استيعابها ضمن هذه البنيات يعمل على تعديلها وإثرائها، فيتحقق بذلك ما يسميه بياجيه **بآلية التمثل** (**assimilation**) من جهة، **والتلاؤم أو التكيف** (**accommodation**) من جهة أخرى. وبهذا المعنى ينظم الفردُ الواقعَ من خلال تشكيله في قوالب فكرية ضمن سياقه العملي أو العقلي، في حين يعمل المحيط بدوره على إعادة هيكلة الفرد من خلال دفعه إلى تغيير بنياته التمثلية. هذا التفاعل الدائم بين التمثل والتكيف هو الذي يحكم نمو البنيات العقلية وتطور القدرات المعرفية، ويقود إلى حالة من **التوافق** (**adaptation**) يسعى إليها الكائن البشري للحفاظ على توازنه المعرفي.

يربط بياجيه مصدر هذا النشاط المنظم بمسارات التوازن الذاتي، حيث يواصل المتعلم إعادة بناء البنية المعرفية لديه باستمرار خلال التعلم، مستخدماً آليات تنظيمية لمواجهة الصعوبات والاضطرابات التي قد تعرقل نموه المعرفي. ومن ثَمّ يصبح بناء المعرفة وتكوّنها، في نظره، حصيلة مرحلة أخيرة من كل نشاط تعلّمي، لا تنتهي إلا لتبدأ من جديد في دورة أخرى؛ فهي تمثل مرحلة التوافق لحظة إزالة مظاهر التنافر وعدم الاتساق في النسق المعرفي الذي توصّل إليه المتعلم، تمهيداً لانطلاقة معرفية جديدة على أساس أكثر توازناً. (بوهادي و جنيدي، 2021، الصفحات 378-379)

وبناء على ما سبق فإن للجانب السيكولوجي تأثير كبير على نجاح سيرورة العملية التعليمية، حيث يبرز المحدد السيكولوجي أهمية مراعاة الخصائص الإنفعالية والنفسية للمتعلم في بناء المحتويات المعرفية وكيفية إختيار الوسائل التعليمية وتحديد الإستراتيجيات التدريسية الملائمة، مما يساهم في رفع جودة مخرجات العملية التعليمية.

- **المحدد البيداغوجي**: يركز المحدد البيداغوجي على العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم والتي تشكل مزيج مزدوج من التفاعل ضمن إطار يعرف بالتعاقد الديداكتيكي والذي يهدف الى توثيق إتفاقيات مشتركة بين الطرفين، إذ يسعى إلى تحديد أدوار ومهام كل من المعلم والمتعلم من خلال بناء علاقات تواصلية وتفاعلية متوسعة.

وأظهرت العديد من الأبحاث التربوية والعلائقية في البيئة الصفية أهمية العلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم، إذ تعد مؤشرا مهما للتحصيل الأكاديمي للطلاب والتطور الإنفعالي والإجتماعي في الواقع، إذ يُظهر الطلاب الذين تتميز علاقاتهم مع معلميهم بمستويات عالية من الإنسجام والتقارب بتطور النتائج الأكاديمية والسلوكية خاصة في البيئة الصفية مقارنة بالطلاب الذين تتسم علاقاتهم مع معلميهم بالصراع.

كما تُشير نظرية التعلق والنظرية البيولوجية إلى أن تاريخ العلاقات الإيجابية مع المعلمين في المراحل الدراسية الأولى يُمكن أن تُشكّل موردًا مستدامًا يدعم المتعلمين في مختلف مراحل نموهم والمراحل الدراسية. وبناء على هذا تبرز لنا أهمية بناء علاقات إيجابية مع المتعلمين بحيث يؤدي هذا الى تحسين الأداء الأكاديمي لهم بصورة كبيرة. (Arya, Tara, & Robert, 2020)

ويُوضح الباحثون المختصون في المجال التربوي أن العلاقة البيداغوجية تتضمن عدة أبعاد، منها **البُعد العاطفي** والذي يُعبر عن الدعم العاطفي ومشاعر التقدير المتبادل، و**البُعد الداعم** والذي يُشير إلى تقديم المعلم للتوجيه وتحديد التوقعات حول المتعلم وترسيخ القيم، و**البُعد التفاعلي** الذي يُركز على التفاعل الإيجابي والمشاركة في بناء المعرفة لدى المتعلم. (Pianta, 2001, p. 8).كما تُشير الدراسات إلى أن طرق التدريس تؤثر في طبيعة هذه العلاقة، حيث تُظهر النتائج أن الأساليب التشاركية والتفاعلية تُسهم في بناء علاقات أقوى وأكثر إيجابية مقارنة بالأساليب التقليدية.

5. التفاعل الدينامي بين المحددات.

يُشكل التفاعل بين المحددات الثلاثة للفعل التربوي العمود الفقري للعملية التعليمية، حيث لا يمكن عزل أي محدد عن الآخر، بل تتحد هذه المحددات (الإبستمولوجي، السيكولوجي، البيداغوجي) مُشكلة سلسلة من التفاعلات

المستمرة والمتداخلة بهدف ضمان فعالية الفعل التربوي. ويمكن تحديد العلاقات التفاعلية بين هذه المحددات في الثنائيات التالي:

- **التفاعل بين المحدد الإبستمولوجي والسيكولوجي** وتُعد من العلاقات الجوهرية في العملية التربوية، حيث إهتم علماء النفس وعلى رأسهم بياجيه على دراسة العلاقة بين المعرفة وبين النمو السيكولوجي للمبادئ والمفاهيم العقلية وتوصلت النتائج الى وجود تداخل كبير بين سيكولوجية الفرد ودورها في إكتساب المعارف بإعتبار أن الإدراك والتفكير والإنتباه والتفسير عمليات عقلية مرتبطة إرتباط وثيق بالمجال النفسي للفرد وهناك من يطلق عليها مسمى العمليات العقلية النفسية، حيث لا يكمن للعقل أن يعمل بمعزل عن العمليات النفسية، وبحسب بياجيه يجب تفسير المفاهيم العقلية والمعاني الصورية والرياضية تفسيرا سيكولوجيا وذلك لتجنب الوقوع في المثالية. (يعقوب، 1980، صفحة 195)

ويشير بياجيه الى أن تطور المعرفة عند الطفل تمر بمراحل متدرجة وهذا يعني أن البنى المعرفية عن الطفل لا تكون منظمة سابقا في بنى بيولوجية جاهزة وإنما تبنى نتيجة تفاعل متطور ومستمر وهي حصيلة لتفاعل الفرد مع هذه المعطيات بشكل ذاتي وبطريقته الخاصة. (لعجال، 2017، صفحة 352)

وبناء على هذا يمكننا القول بأن هناك علاقة تبادلية بين هذين المحددين بإعتبار أن لكل منها تأثير على الآخر، فالمحدد السيكولوجي يركز على خصائص المتعلم النفسية والمعرفية في حين أن المحدد الإبستمولوجي يركز على تحديد طبيعة المعرفة وطرق بنائها، وهذا التفاعل المشترك بين المحددين يسهم بشكل كبير في تكييف المعرفة مع قدرات المتعلم وخصائصه وميولاته مما يسهل عملية بناء المعارف فعّالة وذات معنى وتتناسب مع الميكانيزمات النفسية للمتعلم.

- **التفاعل بين المحدد الإبستمولوجي والبيداغوجي**: يُعد التفاعل بين المحدد الإبستمولوجي والبيداغوجي أحد الرّكائز الأساسية في نجاح العملية التربوية عامة والعملية التعليمية خاصة، حيث يُوجه المحدد الإبستمولوجي المعلم لتحديد طبيعة المعرفة وطرق تكييفها، مما يُمكّنه من إختيار المحتويات التعليمية المناسبة لمتعلميه وكذلك يُرشده الى طرق مرنة في تبسيط المحتوى وتحليله بهدف جعله مناسبا لموقف تعليمي أو وضعية تعليمية محددة، كما يمكّنهُ من فهم الأسس الإبستمولوجية للمواد الدراسية، وهذا بدافع الحرص على إيصال المعارف والمفاهيم العلمية للمتعلمين بطريقة تجعله يتفاعل معها وتكون في إطار السياق الواقعي له، من أجل دفعه لتطبيق مكتسباته في حياته اليومية وتحقيق الإستفادة القصوى مما يتعلمه في المدرسة.

أما المحدد البيداغوجي جاء ليبرز الدور الحقيقي الذي يلعبه المعلم مع المتعلم بحيث يشكل علاقة تواصلية يسودها التفاهم والإنسجام تحكمها جملة من القوانين والقواعد لتخلق بيئة صفية منظمة ومنضبطة، فغياب هذه القواعد قد تفضي الى فوضى وضعف في المردودية الأكاديمية للمتعلمين وبالتالي فشل الفعل التربوي. ولهذا جاء البعد البيداغوجي ليُنظم

العمل التربوي بحيث يجعل لكل طرف من أطراف العملية التعليمية دورا محدداً يتفاعل به مع الطرف الآخر تحت أُطر تنظيمية محكمة وهذا في سبيل إنجاح العملية التعليمية وجعلها أكثر جدوى.

كما أن للمحدد البيداغوجي دورا مهما في تنسيق وتخطيط الأنشطة التعليمية من خلال فهم المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين وقدراتهم وإستعداداتهم، مما يسهم في ترشيد العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال ربطها بأساليب تعليمية تنمي التفكير الإبداعي للمتعلم وتطوير مهارات التفكير العليا. (Altet, 1996, p. 17)

والتفاعل بين هذه المحددات يهدف الى تطوير العلاقات البيداغوجية من خلال التفاعل الهادف والتشجيع على تجربة طرق تدريسية جديدة قائمة على التعلم النشط والتفاعل الإيجابي، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

- **التفاعل بين المحدد السيكولوجي والبيداغوجي:** تُشكّل العلاقة التفاعلية بين المحدد البيداغوجي والسيكولوجي ركيزة أساسية في إرساء بيئة تعليمية فعّالة، حيث يُسهم المحدد البيداغوجي في تنظيم هذه العلاقة من ناحية تخطيط وتصميم المواقف التعليمية وتنظيم الأنشطة بما يراعي خصائص المتعلمين هذا من ناحية وضبطها من خلال عقد إتفاقيات تحكم سيرورة العلاقة في المجال التنظيمي من أجل خلق مناخ صفي يسمع بممارسة الفعل التعليمي بنجاح من ناحية أخرى. في حين يُركز المحدد السيكولوجي على تحليل دوافع المتعلم، وأنماط تفكيره، ومستويات نضجه العقلي والانفعالي، مما يُساعد المعلم من تكييف العملية التعليمية مع حاجات المتعلمين وخصائصهم النفسية. مما يسهم في خلق توازن منطقي بين متطلبات المحتوى المعرفي والتعليمي والإحتياجات النفسية والإنفعالية للمتعلم، ما ييسر عليه الإخراط في الواقف التعليمية بكل ثقة وحب.

فهذا التفاعل الدينامي بين محددات الفعل التربوي (الإبستمولوجي، السيكولوجي، البيداغوجي) تُشكل شبكة معقدة من العلاقات التي تؤثر وتتأثر معا بعوامل لا يمكن فصلها كسيرورة التعلم وسيرورة التكوين وسيرورة التعليم والتي تسير كلها في حلقات مترابطة من أجل تجويد العملية التعليمية وتحقيق أهدافها التربوية.

6. جودة العملية التعليمية

أُستلهم مصطلح الجودة من مجال الاقتصاد والصناعة، حيث أصبح مطلبا ملحا في مجال التعليم بسبب تزايد التحديات في هذا المجال، ورغبة المؤسسات التربوية في تحسين أدائها ورفع جودة مخرجاتها، حيث تم تبني هذا المصطلح من أجل التعامل بفاعلية وكفاءة مع متغيرات العصر الحديث، فالأخذ بمبادئ الجودة الشاملة يمكننا من تحقيق جودة العملية التعليمية الذي يعتبر أمرا مهما لتطور وتقدم مخرجات التعليم معرفيا ووجدانيا وتقنيا ، ومن تم الخروج بتلبية إحتياجات المجتمع من كوادر وإطارات متخصصة قادرة على اللحاق بركب التطور في كافة الميادين.

يعرف **هيثمان** الجودة في التعليم على أنها "الوفاء بمتطلبات وتوقعات الطلبة وأطراف معنيين آخرين".

وفي تعريف آخر يقصد بها "ترجمة إحتياجات الطلاب ومجتمعاتهم إلى خصائص محددة، تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة والمجتمع".

كما يمكن تعريف الجودة الشاملة في التعليم على أنها: جملة من الجهود المبذولة من قبل الفاعلين في المجال التربوي بهدف تحسين مستوى المنتج التربوي (مخرجات الفعل التربوي)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تتطلبه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المواصفات والمعايير التربوية اللازمة لرفع مستوى المخرج التربوي وذلك من خلال تضافر جهود الطاقم التربوي. (الدريج، 2007، الصفحات 15-16)

وبالتالي، يُعد مفهوم الجودة الشاملة في التعليم إمتدادا لفلسفة نجحت في المجال الصناعي والإقتصادي، حيث تم تكييفها لتناسب طبيعة المؤسسات التربوية وأهدافها، بغرض تحقيق التفوق وتحسين الأداء التعليمي بشكل متواصل ومستمر.

وتشمل الجودة في المجال التعليمي جميع عناصر العملية التعليمية من **مدخلات** والتي تتمثل في المقررات الدراسية والبنى التحتية والوسائل التعليمية...، و**العمليات** والتي هي عبارة عن إستراتيجيات للتدريس وطرق التقويم، أما **المخرجات** فهي نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين وإنتاجهم العلمي ورضا المستفيدين على هذا المُخرج.

وقد أشارت الدراسات إلى أن الجودة في العملية التعليمية تسعى الى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في السعي نحو تكامل كل العناصر المؤثرة في جودة المفردات التعليمية من إداريين ومعلمين ومتعلمين من خلال تحديد أدوار كل عنصر فاعل في العملية التعليمية، مع ضرورة تحليل إحتياجات المتعلمين من تجويد العمل التربوي مع الحرص على تصميم معايير ومواصفات خاصة لقياس الأداء المتوقع والنتائج المرغوبة، وتنظيم برامج تدريبية مستمرة لتحسين الجودة وتنمية المهارات المعرفية والأدائية لجميع الفاعلين فيها بهدف زيادة الفعالية التنظيمية داخل المؤسسة وضمان تحقيق نتائج ومخرجات تتوافق مع الأهداف المسطرة، مع ضرورة إحكام المراقبة أثناء وبعد تطبيق الجودة في المؤسسات التربوية وذلك لأجل تحقيق وضع تطويري مستمر يخضع لمعايير الجودة الشاملة. (عامر و المصري، 2014، الصفحات 173-174)

وتتمثل ضوابط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في إتباع الخطوات التالية:

- ✓ توفر مجموعة من الشروط الأساسية في المتعلمين لضمان مدخلات تعليمية مناسبة.
- ✓ تصميم برامج تعليمية تقوم في بنيتها على أجود أنواع المعارف والمعلومات بشرط أن تكون لها علاقة بإحتياجات المجتمع.
- ✓ إستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة والتي تضم بنى معرفية معاصرة بشكل فعّال يساعد المتعلم في إكتساب مهارات إبداعية وتدعم قدراته الإبتكارية.
- ✓ تحديد معايير نوعية في إختيار أساليب التعليم والوسائل التعليمية والبرمجيات وحتى المعلمين.
- ✓ مراقبة تنفيذ البرامج ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة.
- ✓ التخطيط لتشكيل منظومة متكاملة لتحقيق جودة التعليم.
- ✓ المتابعة والمراقبة المستمرة لمدى تطبيق البرامج وفق معايير الجودة. (عامر و المصري، 2014، الصفحات 225-226)

وإذا تم الإلتزام بهذه المعايير أثناء تطبيق الجودة في العملية التعليمية سوف يتم تحقيق نتائج مرضية على صعيد المخرجات التعليمية من خلال رفع كفاءاتها وتلبية إحتياجات ومتطلبات المجتمع وسوق العمل، وبالتالي ارتفاع مستوى

الثقة بين أعضاء هيئة التدريس وحتى الإداريين وتعزيز ثقافة التحسين المستمر وإرتباط مفهوم الجودة بأي إصلاح يمس المنظومة التربوية بكل مكوناتها.

7. دور محددات الفعل التربوي في تحسين جودة العملية التعليمية

يُعتبر الفعل التربوي نشاط معقد متعدد الأبعاد، يتشكل من تَفاعل ثلاثة أقطاب رئيسية: المعلم والمتعلم والمعرفة، وترتبط هذه الأقطاب بمجموعة من المحددات الأساسية (المحدد الإبستمولوجي، السيكولوجي، البيداغوجي) التي تؤثر بشكل مباشر على جودة العملية التعليمية. إذ يُشير المحدد الإبستمولوجي إلى طبيعة المعرفة وكيفية نقلها وبنائها وتحويلها من المعلم إلى المتعلم، حيث يركز على العلاقة بين المعرفة والمعلم والمقرر الدراسي، مما يضمن أن تكون المعرفة المنقولة ذات أساس علمي متين ذات ارتباط وثيق بالواقع الاجتماعي وثقافته وملائمة للسياق التعليمي. أما المحدد السيكولوجي فيتناول جوانب الحياة النفسية للمتعلم، كما يركز على فهم احتياجاته النفسية وقدراته المعرفية، وأنماط تعلمه المختلفة، حيث يساهم في تصميم طرق تدريس فعالة تتوافق مع خصائص النمو النفسي للمتعلمين. وتؤكد العديد من الدراسات من بينها دراسة (Chan & Elliott, 2004) على أن المعتقدات الإبستمولوجية والسيكولوجية للمعلمين حول قدرة المتعلم على التعلم تؤثر بشكل كبير على ممارساتهم التدريسية وبالتالي على جودة مخرجات التعلم.

ويُعد المحدد البيداغوجي تجسيدًا للجانب الإجرائي للعملية التعليمية، حيث يرتبط بكيفية تنظيم الموارد التعليمية واختيار الاستراتيجيات والطرق المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية المحددة، الذي يشمل التخطيط والتنظيم والتقويم. وقد أظهرت دراسة (بشقة وجلول.2020) على أن التكامل بين هذه المحددات الثلاثة يُسهم في رفع كفاءة الأستاذ الجامعي وينعكس إيجابيًا على جودة العملية التعليمية وتحصيل الطلاب. كما يجب أن يعي المعلم أن الاستثمار في المعطيات الإبستمولوجية لبناء محتوى دراسي منطقي ومنظم، واستثمار المعطيات السيكولوجية لفهم طرق التعلم المختلفة للمتعلمين، واستثمار المعطيات البيداغوجية لاختيار الاستراتيجيات الملائمة، يشكل الأساس لتحسين جودة الفعل التربوي. وأكدت هذه الدراسة كذلك على أن جودة العملية التعليمية تتوقف على فعل تربوي تعليمي فعّال أساسه المعلم الكفء ذو تكوين علمي وبيداغوجي يراعي فيه الجانب النفسي بدرجة عالية قصد الوقوف على الخلل الذي قد يشوب علاقته مع المتعلم، ويَنظرَ إلى هذا الأخير على أنه في حاجة ماسة للمرافقة النفسية لتجاوز المعيقات المعرفية والتوجيهية والموقفية التي قد تقف كحاجز أمام قُدرته على إستكمال رحلته في التعلم المستمر وهذا ما يحسن العلاقة بين هذين القطبين المهمين فالعمل التربوي وبذلك نصل الى تجويد العملية التعليمية. (بشقة و جلول، 2020، صفحة 77)

إن العلاقة التفاعلية بين محددات الفعل التربوي تُشكل منظومة تعليمية فعّالة ذات كفاءة معتبرة، حيث يستند نجاح العملية التعليمية على التوازن بين ما يجب تعليمه؟ (المحدد الإبستمولوجي)، وكيف يتعلم المتعلم؟ (المحدد السيكولوجي)، وكيف نقوم بتعليمه؟ (المحدد البيداغوجي)، فالإجابة على هذه التساؤلات تكون بداية لفهم الدور الحقيقي لكل محدد. فعند تكامل هذه المحددات، يرتفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب ويتحسن سلوكهم التعليمي وتسقل إتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم. وقد أكدت دراسة (قلاعي نصيرة. 2024) أن مشروع المؤسسة الذي يراعي هذه المحددات الثلاثة يُسهم بشكل ملموس في تحسين جودة الحياة المدرسية والعملية التعليمية ككل، ويعزز من فعالية الخدمات التربوية الميدانية وتجويد الفعل التربوي. (قلاعي، 2024، الصفحات 208-211)

فمن الضروري أن تقوم المنظمات التربوية بتطبيق منهج متكامل يجمع بين هذه المحددات الثلاثة من خلال إعتماد برامج تدريبية للمعلمين، وتطوير المناهج الدراسية التي تعكس الأسس الإبستمولوجية السليمة، مع تصميم بيئات تعليمية تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين والمتطلبات السيكولوجية لكل مرحلة عمرية، بالإضافة الى استخدام استراتيجيات بيداغوجية حديثة تعزز من فعالية التعليم والتعلم. وبالتالي، فإن فهم ودراسة محددات الفعل التربوي وضمان تكاملها وتناسقها يُعتبر استثماراً ناجحًا في تحسين جودة العملية التعليمية بكافة جوانبها.

خاتمة

تُعد الجودة في التعليم ركيزة أساسية لبناء منظومة تربوية متكاملة من خلال إنتهاج مجموعة من الإجراءات والمعايير التي تسعى الى تحسين وتطوير جميع مكونات العملية التعليمية وتهدف الجودة في التعليم الى ضمان تقديم نماذج تعليمية فاعلة تلائم إحتياجات المتعلمين خاصة والمجتمع عامة. فالأخذ بعين الإعتبار جميع المدخلات والعمليات وحتى المخرجات، يعمل على تحسين البيئة التعليمية ورفع كفاءة القائمين عليها، مما ينعكس إيجابًا على تحصيل المتعلمين وتطوير مهاراتهم الشخصية والإجتماعية التي تزيد فاعلية الفعل التربوي.

إن فهم المحددات الثلاثة للفعل التربوي (الإبستمولوجي، السيكولوجي، والبيداغوجي) وضمان تكاملها وتناسقها يُعد ركيزة أساسية لتحسين جودة العملية التعليمية بكافة أبعادها. فالتفاعل بين هذه المحددات لا يقتصر على تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، بل يمتد ليشمل تطوير السلوك التعليمي، تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، ورفع كفاءة المعلمين والإداريين والتربويين. من خلال هذه المحددات، يمكن بناء منظومة تعليمية متكاملة تراعي طبيعة المعرفة، خصائص المتعلمين، ومتطلبات البيئة التعليمية، مما يسهم في تحقيق نتائج تعليمية مستدامة وذات تأثير طويل الأمد على مستوى الفرد والجماعة.

وفي الأخير توصي الباحثة بمجموعة من المقترحات لأخذ بعين الإعتبار هذه المحددات في تجويد العملية التعليمية وهي كالتالي:

- تطوير برامج تدريبية للمعلمين ترتكز فهم أعمق لأساسيات الإبستمولوجيا التربوية وطبيعة المعرفة ودراسة علم النفس التربوي بإعتباره آلية لفهم المتعلمين وأنماط تعلمهم.
- التدريب على إستراتيجيات تدريسية حديثة تواكب التطور الحالي.
- ضرورة مراجعة وتطوير بيئات تعليمية محفزة ومرنة لخلق مناخ صفي إيجابي مساعد على الإبداع.
- إنشاء آليات تقويم شاملة ومستمرة من أجل قياس فاعلية الفعل التربوي والأخذ بعين الإعتبار محدداته (السيكولوجية والبيداغوجية الإبستمولوجية).
- تعزيز التعاون والشراكة بين مختلف المؤسسات الاجتماعية لضمان تطبيق منهم متكامل يأخذ بعين الإعتبار محددات الفعل التربوي على جميع الأصعدة.

قائمة المراجع:

- **المراجع العربية:**

1. الحيالي عبد العزيزمحمد .(2015) .*أساسيات التربية وعلم النفس التربوي* .عمان :دار الفكر الجامعي.

2. الدريج محمد .(1991) .*تحليل العملية التعليمية* .الجزائر :قصر الكتاب.

3. الدريج محمد .(2007) .*المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم* .ط1.الدار البيضاء :النجاح الجديدة.

4. العامري عبد الله .(2009) .*المعلم الناجح* .الأردن :دار أسامة للنشر والتوزيع.

5. الفتلاوي سهيلة محسن كاظ.(2003) .*المدخل إلى التدريس*.ط2 .رام الله :دار الشروق للطباعة.

6. باباي قيس و ناصري محمد الشريف .(2023) .دراسة العلاقة بين القطب البيداغوجيوالقطب السيكولوجي في المثلث الديداكتيكي في درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي .*مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*. *14*(01). 237-253.

7. بشقة عز الدين و جلول أحمد .(2020) .كفاءة الأستاذ وعلاقتها بجودة العملية التعليمية –دراسة ميدانية لعينة من الطلبة بجامعة باتنة .–*مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*.(01)*04* ,

8. بلخيري سليمة .(s.d.) .مقاربة بالكفايات والمقاربة بالتمثلات في التعليم .*مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية*.(06)

9. بوهادي عابد و جنيدي الطيب .(2021) .البعد السيكولوجي والتداولي في التعليمية، دراسة في المرتكزات السيكولوجية والتداخلات التداولية في التعليمية .*مجلة العلوم القانونية والإجتماعية*.388-371 ,(03)*06* ,

10. جابر مليكة .(2012) .إسهام الإبستيمولوجيا في تعليمية علم الإجتماع .*مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*.(08)

11. جلول صارة و باللموشي عبد الرزاق .(2024) .العقد الذيذاكتيكي تحديد الادوار والمسؤوليات لترشيد العلاقة التربوية بين أطراف العملية التعليمية .*مجلة الشامل للعلوم التربوية والإجتماعية*.146-133 ,(02)*07* ,

12. حباب فاطمة الزهراء .(2021) .إنعكاسات تطبيق المقاربة بالكفاءات على الفعل التربوي للمربي .*مجلة إشكالات في اللغة والأدب 10*(05).40-58.

13. طيب هشام .(2018) .دور المثلث التعليمي في التربية .*مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*.(34)

14. عامرطارق عبد الرؤوف و المصري إيهاب عيسى .(2014) .*الجودة الشاملة والإعتماد الأكاديمي في التعليم –إتجاهات معاصرة* .القاهرة :المجموعة العربية للتدريب والنشر.

15. عوة ليديا .(2024) .دور المعلم في تطوير المنظومة التربوية والتكوين .*مجلة الفكر المتوسطي 12*(02).236-251.

16. قاسي سليمة.(2021).المثلث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي :مقاربة مفاهمية .*المحلة الجزائرية للأبحاث والدراسات 04*(01).50-62.

17.قلاعي نصيرة .(2024) .دور مشروع المؤسسة التربوية في جودة الحياة المدرسية .*أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه طور (LMD)في علم الإجتماع* .كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم العلوم الإجتماعية ,الجزائر.

18.لعجال سعيدة .(2017) .الإبستيمولجيا من منظور سيكولوجي -الإبستيمولوجيا التكوينية ل"بياجيه "أنموذجا . (10).

19.مناع آمنة .(2014) .أقطاب المثلث الديداكتيكي في الثراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة :تحديدالمصطلح والتعريف بالمفهوم .*مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، 7(02).594-602.

20.يعقوب غسان .(1980) .*تطور الطفل عند بياجيه. ط2*.دار الكتاب اللبناني.

المراجع الأجنبية:

21. Altet, M. (1996). Les formes de l'enseignement et les apprentissages. Paris: ESF Éditeur.
22. Arya, A., Tara, L. H., & Robert, C. P. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. Journal of Applied Developmental Psychology, 71. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200
23. Chevallard, Y., & Alberte, M. J. (1991). La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage.
24. Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Engineering Education, 78(7), 674-681.
25. Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory. Rather a Catalyst for Reflection (11), 135-155.
26. Hartzman, R. (2001). Educational Psychology: A Comprehensive Approach. New York : McGraw-Hill.
27. Houssaye, J. (2005). Didactique et pédagogie. Paris: Presses Universitaires de France.
28. Pianta, R. C. (2001). Teacher-student relationship scale.

.