

## التصورات الاجتماعية لمفهوم المدرسة لدى الأستاذ

أ. سوفي نعيمة

كلية علم النفس وعلوم التربية  
جامعة قسنطينة 2، عبد الحميد مهري قسنطينة - الجزائر

### ملخص

يعتمد النجاح داخل المؤسسة التربوية على فعالية مختلف الأطراف المساهمة في تطوير التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة داخل المؤسسة، ويعتبر المعلم من أهم الأطراف المساهمة في نجاح التلاميذ في المجال الدراسي، وذلك باعتباره المشرف الأول على القيام بالعملية التعليمية والتعلمية بحكم وضعه المتميز داخل القسم، كونه من يملك المعرفة وكذا احتكاكه الدائم بالتلاميذ، بالتالي تتاح له الفرصة لاكتشاف حضورهم في النجاح والتعرف على قدراتهم وميولهم، وتحديد الاختلاف الموجود بينهم، والعمل على إنجاح الفعل التعليمي بتحقيق الأهداف المسطرة له. واعتبرت فعالية التعليم من فعالية المعلم. ولأن للتصورات الاجتماعية صلة وطيدة بالتعليم حيث تعتمد في إيصال المعارف والخبرات والتجارب من مصدرها إلى مقصدها على السيرورات قصد تحقيق النتائج، فقد أصبح لتصورات الأطراف الفاعلة في العملية التربوية دور هام وفعال يسهم في رصد تصوراتهم حول العملية التعليمية والتعليمية من أجل تحسين المستوى التعليمي وكذا تحقيق الأهداف.

**الكلمات المفتاحية:** التصورات الاجتماعية، المؤسسة التربوية، المعلم.

### Résumé

L'efficacité des établissements scolaires dépend de la contribution de ses acteurs au développement du processus d'apprentissage et de la réalisation des objectifs pédagogiques préétablis. L'enseignant en qualité d'acteur d'un système éducatif en évolution a un rôle déterminant et un impact important dans l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves (effet enseignant) en transmettant son savoir et en valorisant les compétences et la progression académique des élèves. Les représentations sociales des acteurs de l'éducation, et celles des enseignants en particulier, tant dans leurs discours que dans leurs pratiques enseignantes visent l'amélioration du processus d'apprentissage et la réalisation des objectifs pédagogiques.

**Mots-clés :** Représentations sociales, Etablissement scolaire, Enseignant.

## مقدمة

**إن** للتصورات الاجتماعية صلة وطيدة بالتعليم ما دام هذا الأخير يعتمد على إيصال المعارف والخبرات والتجارب من مصدرها إلى مقصدها على السيرورات قصد تحقيق نتائج.

في هذا التوجه ارتأينا ضرورة الالفاتة إلى العلاقة التي تربط التصورات الاجتماعية بالمجال التعليمي، فاعتمدنا على الفكرة التي تقدم بها " ميشال جيلي Gillet.M (1991, p 482-483)، الذي اعتبر فيها التصورات الاجتماعية بمثابة الشريك الحقيقي للعملية التعليمية معتمدا في ذلك على الصورة التي يشكلها المعلمون حول المتعلمين مبررا إياها أنها مهنية ما دامت ترتبط بالأهداف والطرائق التي تتبناها المؤسسة التعليمية، كما تعرض في ذات الفكرة لصورة المعلمين فخلص إلى أن هذه الصورة تحدها طبيعة العلاقات فيما بينهم، وأيا ما كانت نتائج هذه الفكرة التي ناقشها " ميشال جيلي (1991) " فإنها مهدت السبيل للتصورات للدخول إلى حجرات الدراسة والتي من المحتمل أن تكون أشد استحكاما وأقوى وجودا إذا اعتبرنا الفوج الدراسي وسيلة بيداغوجية تتبلور ضمن أفردة المعرفة.

ومن هنا يتضح لنا أن لكل واحد من الأفراد المكونين للمؤسسة التربوية تصورات خاصة به، فكما للمتعلمين تصورات فالمعلمين أيضا تصوراتهم الاجتماعية، وتتعلق بالمعرفة التي يقدمونها للمتعلمين والأهداف التي يسعون لتحقيقها.(عبد المجيد لبيض، 2009، ص 37)

حسب آراء الباحثين والمفكرين لما ترضوا بفيض في المعاني ذات الدلالات المتقاربة لمفهوم التصورات أولا والتصورات الاجتماعية ثانيا، فاعتبرناها حينئذ من صميم المعرفة ثم أكدنا سيرورة ، فإذا تلقيناها في هذا السياق فإننا تفر على أنها ذات صلة وطيدة بالتعليم، وبذلك فإذا كان للمتعلمين تصوراتهم فالمعلمين أيضا تصوراتهم الاجتماعية التي تتعلق بالمعرفة التي يقدمونها للمتعلمين وللأهداف التي يسعون لتحقيقها، وللمعرفة التي يتلقونها في سياق ما يعرف بالتكوين في أثناء الخدمة وتصوراتهم حول مقدميها وهم المشرفين.

وبما أن التصورات الاجتماعية توجه وترشد اتجاهات وتصرفات الأفراد حول معرفة، شخص،...الخ، فيمكن أن يعتمد عليها المشرفون لفهم حقيقة المعلمين، في

هذا الموضوع سجلنا موقف الباحث الفرنسي لبورتارف Le Bortarf. G (2002)، الذي فتح مسلكا جديدا للتصورات خالف به باقي الباحثين في مجال التصورات، فافتتح بذلك طريقة جديدة لدراسة التصورات معتبرا إياها إجرائية ذلك لما يكون الفرد أمام وضعية مشكلة، لأن في اعتقاده الوضعيات ليست صورا طبق الأصل لأخرى بل متغيرة ومتبدلة، فالتصورات الإجرائية بالنسبة له هي بمثابة البناء والتفسير للواقع، فهي إذن أساسية لكل نشاط يقوم به الفرد فتعتبر وسائل توجيهية.

### 1- تحديد المصطلحات:

#### 1-1- التصور:

- تعريف جون كلود أبريك (Abrie.J.C): التصورات هي عبارة عن منتج أو سيرورة خاصة بنشاط عقلي، والذي بواسطته يقوم فرد أو جماعة بتشكيل الواقع الذي يواجههم وكذا منحه معنا نوعيا. ( Jean Claude Abrie, 1994,P ( 23

#### 1-2- تعريف المعلم:

أ- يعرفه " سلامة آدم": "مدرّب يحاول بالقوة بالمثل وبشخصيته أن يتحقّق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندها إليهم ، كيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم اليومية." (عبد الغني عبود، 1992، ص 189) .

ب- تعريف دي لاندشير Gilbert de Landshere : " المعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس"

ج- تعريف تورسين حسين: "المعلم هو المنظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله متناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم، وأن يتحقق من نتائجها." (ناصر الدين زيدان، 2007، ص 45).

#### 1-3- المدرسة:

تعريف رابح تركي: " المدرسة هي تلك المؤسسة التربوية المقصودة والعامّة لتنفيذ أهداف النظام التربوي في المجتمع." (مراد زعيمي، ص 135).

### 2- التصورات الاجتماعية والعملية التعليمية والتعليمية:

تعد التصورات ببعدها الذهني والاجتماعي أبنية معرفية تتكون نتيجة الخبرات والممارسات اليومية وضمن الوسط الاجتماعي والذي قد يكون الأسرة ، جماعة، الرفاق، .... وتعتبر مؤسسات التعليم مكانا خصبا لتكوين تصورات الأفراد سواء

الذهنية منها أو الاجتماعية، كما أكده Moliner. P يتلاءم وجملة المعلومات، الآراء والمعتقدات المرتبطة بهذا الموضوع، لأن التصور عبارة عن أسلوب خاص للمعرفة، فإضفاء قيمة على هذا المظهر من التكوين أو التقليل من قيمته هم ثمار النشاط الذاتي. (Moliner p,p 13-14)

### 3- من التصور القديم إلى التصور الحديث:

يعتبر Bonniol J-J, Vial M أن المعنى الأكثر قدما والأقوى رسوخ في الذهنيات والإيديولوجيات، والذي سيطر على الساحة العلمية مدة من الزمن هو اعتبار التقويم مرادفا لعملية القياس والمركز على تجميع معطيات رقمية، وانجر عنه ظهور ما يسمى بعلم التباري La docimologie كنموذج للتقويم (Bonniol J-J, 1997,p48-57)، وقد عرفه Piéron بأنه: "الدراسة المنظمة للامتحانات"، والمركز أساسا حول موضوعية الامتحانات الأمر الذي انجر عنه نوع من الحيرة حسب ما أكد Delorme C بين إشكاليتين مختلفتين بين مفهوم التقويم ومفهوم الامتحانات (Delorme C,1987,p38).

وجراء ذلك تكاثفت البحوث المرتبطة بالتقويم المؤسس على تطوير الفعاليات البيداغوجية وذلك من خلال جعل التقويم في خدمة التكوين، كما أكد كل من Bonniol J-J , Vial M فهنا ظهر التقويم المتمحور حول السيرورة، وهو تقويم مستمر يتألف من ملايين التقويمات الجزئية والقرارات الجزئية المرتبطة فيما بينها، ويضيف كل من Bonniol J-J , Vial M فالتقويم التكويني يقود الأستاذ إلى ملاحظة المتعلمين بمنهجية أكبر، إلى فهم طريقتهم في التفكير لتصحيحها بكيفية منظمة وبما يتلاءم وخصوصية كل متعلم خلال تدخلاته البيداغوجية وفي الوضعيات البيداغوجية التي يقترحها، وكل هذا من أجل تحسين التعليم. (Bonniol J-J , Vial M,p163)

نستخلص من كل ما تقدم أن المنحنى الأول يقلص معنى التقويم لهدف واحد هو منح النقطة، بينما المنحنى الثاني فيوسع معنى التقويم قصد التعديل والتصحيح المستمرين من أجل تطوير تكوين المتعلمين، نتيجة لما سبق وتقاديا لتصور الأستاذة السلبي والذي يقود يؤدي إلى نتائج سلبية، ويجعل مقارنة الكفاءات لا تأتي ثمارها، يجب على الأستاذ أولا تغيير تصوره لمجموعة من متغيرات المقاربة السابقة – مقارنة الأهداف- وتغيرها بتصورات جديدة تتوافق والمقاربة الراهنة – مقارنة الكفاءات-، كل هذه التغيرات يمكن حصرها في ضرورة تغيير تصور الأستاذ لمجموعة من المفاهيم:

**3-1- تصور الأستاذ لتعلم:** يستدعي المنهاج المعتمد على مقارنة الكفاءات من الأستاذ خلال العملية التعليمية مساعدة المتعلم وتوجيهه نحو تحقيق الكفاءات اللغوية المقررة مشافهة وكتابة، مع تنمية القدرات العقلية الدنيا (معرفة ، فهم،

تطبيق) والعليا ( تحليل، تركيب، تقويم)، لأنها بمثابة النواة الأساسية للتعلم وحل المشكلات. فحين تكتسب هذه الكفاءة تدريجيا يتم من خلالها تجنيد المكتسبات ودمج المعارف مع توظيف المهارات والقدرات حتى يحصل المتعلم على مؤشراتها. (وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية)

**3-2- تصور الأستاذة للخطأ:** على اعتبار أن التقويم التكويني حسب ما أكده التربويون لاسيما ما أشار إليه Roegiers X بأنه يستهدف التعرف على أخطاء المتعلمين، ومكمن صعوباتهم قصد علاجها وتجاوزها، وهذا ما أكدته وزارة التربية الوطنية بأن من مبادئ التربية الحديثة اعتبار الخطأ جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم، ويجب على الأستاذ استغلال أخطاء المتعلمين من خلال تحليلها والبحث عن أسبابها ومساعدتهم على اكتشافها وتصحيحها بأنفسهم وفق معايير محددة، فهكذا يمكن للأستاذ أن يغير اتجاهه نحو الخطأ، وكما يضيف Roegiers X أنه من الضروري تغيير اتجاهاتنا نحو التقويم، نحو مكانة الخطأ مع إقحام المتعلم في تنفيذ القرارات البيداغوجية وفق التقويم (Roegiers X, 2004,p59).

**3-3- تصور الأستاذ للمتعلم:** تغيرت النظرة إلى المتعلم فحسب وزارة التربية الوطنية لم يعد ينظر له على أنه مستقبل سلبي، مخزن للمعرفة التي يعيدها عند الامتحان، وعدم إمكانه توظيفها والانتفاع بها في حياته اليومية، بل أصبح محورا للعملية التعليمية والتعلمية والعنصر النشط والفاعل فيها من خلال استثماره لتعلماته السابقة، وتجنيده مختلف موارده لحل الوضعيات المشكلة المقترحة في القسم.

كذلك تغيرت النظرة إلى المتعلمين فلم يعد ينظر إليهم على أنهم يتعلموا بنفس الكيفية بل يختلفوا في أنماط تعلمهم، تفكيرهم وأسلوب معالجتهم للمعلومات،... وهذا يتطلب من الأستاذ تعديل طريقته في التعليم، تنويع الوضعيات التعليمية بما يتلاءم مع الاختلافات الفردية بين المتعلمين، الأمر الذي يمكنهم جميعا من بناء وتنمية كفاءاتهم.

**3-4- تغير التصور تجاه التقويم:** حسب وزارة التربية الوطنية فلم يعد التقويم يركز على رصد الأخطاء والعقاب عليها، ومنح النقطة دون استغلالها في تعليم وتعلم المتعلمين، بل أصبح في ارتباط وطيد بالعملية التعليمية وبسيرها، فحتى يتم تطبيق منهاج اللغات بكيفية جيدة يجب أن يطبق التقويم التكويني لدوره الكبير في تحسين كفاءات المتعلمين وتطويرها (وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية) ، وحسب وزارة التربية الوطنية فمن خلاله

يتمكن الأستاذ من التعرف على مدى قدرة المتعلمين وتطويرها على استثمار مكتسباتهم ودمجها، ومن ثم تحديده مدى قربهم وابتعادهم عن ما هو مطلوب منهم، ويخطئ من يعتقد أن التقويم مرحلة نهائية تتعلق بإعطاء العلامات ومنح التقديرات، فالتقويم ليس مرحلة نهائية يستهدف منح العلامات والشهادات لأن: (وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة، مادة اللغة العربية).

- نتائج التقويم الناتجة عن الفروض والامتحانات الفصلية غير كافية، ولا يمكن الاعتماد عليها وحدها في تحديد مستوى المتعلم.

- لا يمكن استغلال معطياتها لأنها تأتي متأخرة ويكون الوقت قد فات.

لهذا فالتقويم في المقاربة بالكفاءات يركز على المراقبة المستمرة لسهولة استغلال معطياتها ونتائجها في الوقت المناسب لتصحيح المسار الدراسي للمتعلم، لهذا فقد أصبح التقويم في المنهاج الجديد ملازماً للفعل التعليمي التعليمي من البداية حتى النهاية؛ من قبل الانطلاق في الدرس وأثناء ممارسته وبعد نهايته، وهذا كل من أجل تنمية قدرات المتعلمين وتعديل طرائق التعليم حتى تتلاءم مع حاجات مختلف المتعلمين مع الكشف عن الصعوبات وعلاجها في وقتها.

**3-5- تصور الأستاذ لدوره الجديد:** حسب وزارة التربية الوطنية لم يعد دور الأستاذ مقتصر على نقل المعرفة للمتعلمين وتلقينهم للمفاهيم، فعلى اعتبار ما أظهرته الدراسات والبحوث التربوية فالمتعلمون لهم استعدادات ومكتسبات أولية وعلى الأستاذ استغلالها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، ومساعدتهم خلال بناء معارفهم بأنفسهم من خلال إقحامهم في وضعيات مشكلة مستوحاة من حياتهم اليومية، وواقعهم المعاش، فإدراك المتعلم أن ما يتعلمه سوق يؤهله ويساعده في حل المشكلات التي تواجهه في حياته يحفزه ويزيد دافعيته لحل الوضعيات المشكلات المقترحة عليه داخل القسم.

فالمقاربة بالكفاءات تستدعي تصور جديد للعلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم، فالأستاذ مطالب بـ:

- التنشيط الفعال من خلال انتقاء وضعيات لها دلالة بالنسبة للمتعلم وتنويعها.  
- الإصغاء للمتعلمين.

- قدرته على التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين؛ خصائصهم النفسية، الاجتماعية، ميولاتهم، الطريقة التي يفكرون بها، مكتسباتهم، حدود قدراتهم، ومتى يعترى أذهانهم النشاط والفتور...

- إثارة اهتمام المتعلمين ودفهم وتجنيدهم معارفهم ودمج مكتسباتهم، وذلك بوضعهم في وضعية تحفزهم على التفكير والبحث وحل المشكلات.

نستخلص من خلال ذلك أن التقويم ضروريا ويساهم في تطوير شخصية المتعلمين معرفيا، عاطفيا، وحركيا

ومن أجل ذلك وجب الاهتمام بالعنصر المتكون وكذا العنصر المكون في العملية التعليمية والمتمثل في الأستاذ، وذلك من خلال التعرف على خصائصه مهامه ودور داخل حجرة الصف.

#### 4- خصائص المعلم الجيد:

تتكون مجموعة من العلاقات بين المعلم والتلميذ، والتي تكون قائمة على الحب المتبادل والاحترام، وهذا يتطلب اندماج المعلم في الجو النفسي للتلاميذ، فيحترم شعورهم ويشاركهم عواطفهم. ولتحقيق هذا لا يكفي أن يكون المعلم مكونا تكويننا علميا أي التحكم في المادة العلمية فقط لأن الواقع يبين أن العديد من المعلمين الذين يحملون أعلى الشهادات يفشلون في التحكم في سلوك المتعلمين داخل الفصل الدراسي، لهذا وجب توفر أمور ذاتية في المعلم تجعله مؤهلا لعملية التدريس وحفظ النظام داخل الفصل الدراسي، تكمن في شخصيته التي يجب أن تتوفر على خصائص وشروط أساسية أهمها: (علي الشبكي، 1965، ص37).

**1-4 - محبة المعلم لتلاميذه:** هي من الشروط التي يجب أن توفرها في المعلم لكي يمارس مهنته، وإذا لم تتوفر فلا داعي لممارسة هذا العمل، لأنه سيؤثر في العلاقة التربوية بينه وبين تلاميذه، وبالتالي سيضعف التحصيل الدراسي لديهم، فإذا كان الشعور المتبادل بين المعلم والتلميذ هو شعور المحبة فهو يؤدي إلى نوع من التواصل الفكري والعاطفي بين الطرفين، والمعلم لا يحقق هذا التواصل إلا إذا كانت معاملته حسنة مع التلاميذ.

**2-4- الرغبة في التعليم:** فالمعلم الذي تتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بحب ودافعية، سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا، سوف يتعامل المعلم الذي يتميز بهذه الرغبة مع التعليم ليس كمهنة وحسب وإنما كمهمة إنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي المرتبط به، فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد وهذا الأخير يضمن تطوير القدرات والحماس العملي. ( سلامة الخميس ، 2000، ص265).

#### 5- المعلم ومهنة التدريس:

قد ظهر واضحا في منتصف الستينات أن بعض المربين الأمريكيين أمثال « Conant » حذروا من تدني المردود التربوي، وعدم الأهلية الوظيفية التي تميز كثيرا من المعلمين، وكان لا بد من مواجهة الصعوبات بتحسين كفاءة المعلمين ووضع نظام أكثر ضبطا للعملية التربوية.

وكننتيجة لهذه الانتقادات ظهرت برامج دراسية خاصة بالمعلمين تقوم على الاستعمال المكثف للأهداف السلوكية والكفاءات الوظيفية لتعليم التلاميذ وتحصيلهم المدرسي، كما برزت حركات تهدف إلى اعتبار المعلم مسؤول رئيسيا على تحصيل التلاميذ أو فشلهم. ( محمد زياد حمدان، 1984، ص 163).

وقد كانت الدراسات الأمريكية الأولى متعلقة بدراسة الكفاءة والفعالية للمعلمين، وذلك بهدف تقويم سلوكهم أو في حالة إقبال معلمين على مهنة التدريس، حيث نجد أن أغلب الدراسات التقليدية حول المعلمين والتعليم تمحورت حول حاجة عملية، بمعنى أن انشغالها كان ينصب حول التساؤل عن أحسن الطرق لاختبار المعلمين الجيدين، حيث تتطلب هذه الحاجة إلى طرق القياس النفسي وإجراءات التقييم لأداء المعلمين وفق معايير مرجعية منهجية، لذلك وضعت قوائم تصف شخصية المعلم الفعال يعتمد عليها في تعيينهم داخل المدارس أو ملاحظة المعلم في أدائه التعليمي لمساعدته على التحسين.

وعلى العموم فإن أغلب البحوث التقليدية كانت منصبة على استخلاص أفضل الطرق التي يمكن من خلالها انتقاء أحسن المعلمين كفاءة للتدريس، أما الدراسات الحديثة فقد غيرت مجراها في دراسة الفعالية التربوية وذلك بالتوجه إلى التحليل النسقي للظواهر التربوية، أي الدراسة الكمية والكيفية لمحتوى الاتصال بين المعلم والتلاميذ، وتحديد التأثيرات التي يمكن أن تحدثها سلوكيات لمعلم في تلاميذه.

فالتحول البارز في دراسة الفعالية التربوية يظهر جليا في الانتقال من البحث في انتقاء المعلم الأفضل إلى دراسة تأثيره على سلوك التلاميذ. إذ يؤكد « Bloom » " بأن البداية بدراسة ما يفعل المدرسون أو يجب وأسبق بمعرفة من هم". ( القادر ميسوم ، 1998 ، ص7)

لهذا فقد أصبحت الدراسات الحديثة ( Joyce 1972-1984) تعتمد بدرجة كبيرة على المعلم كمؤشر في قياس فعالية المنظومة التربوية، فكان من الضروري تحسين تكوينه وإعداده المهني من جميع الجوانب سواء الأكاديمية أو النفسية، ومن ثم توفير أحسن الظروف التعليمية من مناهج متطورة وطرق تدريس فعالة، ووسائل حديثة تساعده على تبليغ الرسالة التعليمية وصولا إلى الاهتمام بما يجري داخل القسم بتحليل السلوكيات التعليمية والتفاعلات التي تحدث بين المعلم والتلميذ، وملاحظة السلوكيات المنتقاة من طرف الأستاذ داخل الفصل سواء كانت ديمقراطية أو تسلطية، وكذا نمط السلوك المرغوب فيه، وتأثير كل ذلك على النتائج المدرسية للتلاميذ، مما يوضح أن عمل كل طرف في العملية التعليمية

متوقف على أداء الطرف الآخر من خلال السلوكيات المتبعة من طرف كل عنصر تجاه الآخر.

#### 6- الخصائص الشخصية للمعلم الفعال:

يتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية، لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمره، ويقوي روح الإبداع أو يقتلها، يفتح المجال للتحصيل الجيد أو يغلقه، ونظراً لأهمية المعلم الذي يعتبر المثل الأعلى لكل تلميذ وجب التعرف والتطرق إلى الخصائص التي يتميز بها المعلم لكي يكون فعالاً، والتي تسمح بدورها بتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ومن هذه الخصائص نجد:

6-1- قدرة عقلية فوق المتوسط: الذكاء هو أحد أهم السمات الأساسية التي يجب توفرها لدى المعلم، واعتبر الباحثون أن نسبة الذكاء فوق المتوسط هي شرط ضروري من شروط النجاح في مهنة التعليم، وفي دراسة لـ " بيشوب " كان مستوى ذكاء المعلمين الناجحين التي حددها المشاركون في الدراسة (128) درجة على مقياس " وكسلر " للذكاء. (محمد محمود الحيلة: نفس المرجع السابق، ص 34).

6-2- الرغبة في التعليم: فالمعلم الذي تتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بحب ودافعية، سوف ينهمك في التعليم فكراً وسلوكاً، سوف يتعامل المعلم الذي يتميز بهذه الرغبة مع التعليم ليس كمهنة وحسب وإنما كمهمة إنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي المرتبط به، فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد وهذا الأخير يضمن تطوير القدرات والحماس العملي. (الخميس، 2000، ص265).

6-3- المعرفة معمقة متطورة وكافية: (محمد أحمد كريم ، 2003 ، ص44). هناك خمسة أنواع من المعرفة :

أ- معرفة عامة: تتمثل في معرفة أساليب العلوم ومبادئها.

ب- معرفة خاصة بموضوع تعليمية: فبضاعة المعلم هي المعرفة المتعمقة لموضوع تعليمه، فكلما كان متمكن من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه تلاميذه.

ج- معرفة طرق ووسائل التعليم: وتشمل المعلومات النظرية الخاصة لتخطيط التعليم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم التلاميذ، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف وتقويم تعلم تلاميذه وتوجيههم لمزيد من التعلم.

**د- معرفة التلاميذ الذين يعلمهم:** فهذا النوع من المعرفة يمكن المعلم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه، ومن ثم يكون أقدر على اختيار أساليب تعليمهم وتوجيههم وإرشادهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وحل مشكلاتهم السلوكية والتعليمية.

**هـ - معرفة ذاته:** فالمعلم الفعال هو الذي تكون لديه دراية بمواطن ضعفه ومواضع قوته وقدراته العامة في التعليم مما يعينه على الاختيار السليم للطرق والوسائل التعليمية التي تتفق مع قدراته وإمكانياته الشخصية.

**4-6- الشجاعة الأدبية في قول "لا أعرف"** ( محمد محمود الحيلة، ص 35): يتردد المعلمون عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم الإجابة عن سؤال ما في موضوع تخصصهم أمام طلبتهم، وفي كثير من الأحيان يعطون إجابات غير دقيقة، وربما غير صحيحة بدل اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح، ويجب أن يكون المعلم صادقاً وأميناً مع نفسه مع طلبته، ولا يعيبه أبداً أن يقول " لا أعرف الإجابة دعونا نبحث عن الإجابة معاً" إن التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف المعلم فيها جهله، وما لم يكن مستعداً للاعتراف بذلك فإنه ينمي بذلك اتجاهها سلبياً لدى طلبته مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف ومصدر للخجل، ولذلك ينبغي إخفاءه حتى ولو تطلب ذلك إدعاء المعرفة، أو إعطاء إجابات غير صحيحة.

**5-6- حسن التنظيم والإعداد المسبق:** يجب أن يكون المعلم قادراً على تنظيم غرفة الصف وتنظيم قدر من المعرفة والأنشطة الملائمة لمستوى الطلبة ووقت الحصة، وتوصيلها أو نقلها للطلبة، والغرض من ذلك هو الحد من إمكانية ارتباك الطلبة وتشجيع الحس بالمسؤولية الناجمة عن معرفة ما يتوقعه المعلم في وقت معين، وتوفير متطلبات أساسية لتعليم فعال.

**6-6- الخصائص النفسية والانفعالية:** منها ( السيد سلامة خميسي: نفس المرجع السابق، ص 270 ) :

**أ- الاتزان الانفعالي:** وهذا حتى يتمكن من إشباع حاجات التلاميذ الانفعالية، ومن المعروف أن أغلب علماء النفس يطلقون مصطلح "انفعال" على الانفعالات القوية التي يصاحبها اضطراب في السلوك: كالخوف والغضب الشديدين، أما الشعور بحالات خفيفة من المشاعر الوجدانية مثل السرور الضيق فيطلقون عليه مصطلح " الوجدان"، فالوجدان شعور ذو صيغة انفعالية خفيفة.

**ب- القدرة على التكيف:** حتى يتمكن من خلق المناخ التربوي السوي للتلاميذ وتوفير الخبرات اللازمة لنموهم وتنمية مداركهم وتشجيعهم على اكتساب الخبرة الجديدة.

ج- القدرة على تنمية الدوافع: دافعية التلاميذ لمساعدتهم على تحقيق النجاح ومواجهة الإحباط، ولل فرد دوافع كثيرة ورغبات متعددة، وإن الإحباط أي دافع أو رغبة يمكن أن يدفعه إلى القيام بعملية التوافق.

وللدوافع سواء كانت فسيولوجية أو اجتماعية تأثير كبير في توجيه سلوك الفرد، فحينما ينبعث الدافع يشعر الفرد بحالة من التوتر وبوجود حالة ملحة تدفعه إلى القيام ببعض الأعمال التي تشبع الدافع، ومن بين أهم الخطوات الرئيسية في عملية التوافق هي:

- وجود دافع يدفع الإنسان إلى هدف خاص .
- وجود عائق يمنع من الوصول إلى الهدف ويحبط إشباع الدافع.
- قيام الإنسان بأعمال وحركات كثيرة للتغلب على العائق.
- الوصول إلى حل يمكن من التغلب على العائق ويؤدي إلى تحقيق وإشباع الدافع.

د- القدرة على استخدام التعزيز الإيجابي أو المكافأة لتدعيم السلوك المراد تكراره: من المعروف أن الفرد لا يعمل للحصول على شيء لا يستطيع أن يناله وكل شيء يشبع دافع الإنسان ويرضي رغباته يعتبر مكافأة.

ونيل المكافأة يثبت التعلم ويشجع على تحده واستمراره، وامتناع المكافأة يثبط الهمة ويوقف التعلم.

هـ القدرة على العمل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بطريقة إيجابية: ويتطلب ذلك ما يلي:

- الاهتمام بالتلاميذ ونموهم الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والروحي.
- احترام شخصية التلاميذ وميولهم ورغباتهم والعمل على تحقيقها.
- تحويل المعرفة إلى سلوك وذلك بتطوير المواقف التعليمية النظرية إلى مواقف حياتية لها معنى ومدلول وفائدة في حياة التلاميذ والعلاقات الإنسانية .
- ومن كل ما سبق يمكن استخلاص أهم الخصائص التي ينبغي توفيرها في المعلم الناجح وهي:
- الإلمام التام بالمادة التعليمية.
- الإيمان بقيمة الابتكار والتجديد والحكم الموضوعي .
- أن يتصف بالأمانة والحياد وعدم التحيز.
- الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي وإشعار الجماعة بأنه واحد منهم وأن يزرع الاحترام المتبادل بينهم.

- أن يكون متواضعا وغير مغرور بنفسه، فتواضع الأستاذ وحببه لتمرير معلوماته وخبراته إلى التلاميذ، سيجذبهم إليه ويجعلهم يقدرونه ويحترمونه ويتعاونوا معه داخل القسم وخارجه. (إحسان محمد حسين ، 2005، ص 187)  
- ينبغي أن يكون المعلم قادرا على تكييف شخصيته ومزاجه مع مستويات وأمزجة التلاميذ، إذ أن معاملته لتلاميذ الصف الأول يختلف عن معاملته لتلاميذ الصف الرابع.

- ضرورة اقتداء المعلم بمبدأ التوازن بين اللين والشدّة، فالمعلم الناجح يجب أن يكون لا متشددًا ومتصلبًا مع التلاميذ في نفس الوقت يجب أن لا يكون متساهلا ولينا معهم، فالشدّة المتزايدة تنتج النفور من المعلم والمادة، والتساهل الزائد يولد الاستخفاف به وبحصته. (حسين عبد الحميد- أحمد رشوان، 2006، ص 192-193).

ومع هذا فموضوع البحث في فعالية المعلم من أهم المواضيع التي اهتم بها الباحثون في مجال التربية والتعليم، وقد اختلف هؤلاء الباحثون في تحديد الخصائص، والذي لخصها (THOMAS G) أن تتوفر في المعلم حتى يكون فعالا، ومن بينهم نذكر فيما يلي: (THOMAS , G , 1981, P 22-23.)

- أن يكون هادئ الأعصاب، عادلا لا يفتقد برودة أعصابه، لا يترك مشاعره تتحكم فيه، لا يفرق بين الجنسين، فعالا في علاقاته داخل المدرسة وخارجها، ليس لديه أحكام مسبقة على تلاميذه، يخفي انفعالاته ومشاعره عن تلاميذه، لا يفضل تلميذ عن تلميذ آخر (ينظر لهم نظرة واحدة)، يخلق جو تفاهم وحرية وعمل داخل فصله بشرط أن يحافظ على سير فصله بصفة جيدة، أن لا يكون جزئي في أحكامه ولا يغير رأيه بسرعة، لا يرتكب أخطاء كثيفة وواضحة، يملك معرفة عالية وثقافة واسعة.

بالإضافة إلى الخصائص المذكورة سالفا، والخصائص التي لخصها (THOMAS G) وجب على المعلم أيضا أن يكون تكوينه جيدا ويكون ملما بالعلوم الإنسانية كعلم النفس، علم التربية وعلم الاجتماع، وهذا لكي يكون ملما بالخصائص والمكونات التي يتسم بها التلاميذ الذين يشرف على تعليمهم من أجل تهيئة الجو الملائم لتدريس التلاميذ.

7- دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي :

يمكن تحديد أهم أدوار المعلم في الفصل الدراسي بصفة عامة فيما يلي: 1- الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية.

2- تشجيع التلاميذ على الدراسة وحب العلم والعلماء والبحث عن المعرفة ومتابعة كل جديد في مجال تخصصهم.

3- تولي قيادة جماعة الفصل المدرسي، وذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذ فصله من حيث السلوك الشخصي والسلوك الاجتماعي.

4- القيام بدور الخبير في مادة تخصصه بالنسبة لتلاميذ فصله. (محمد عبد الحليم مسي، 1991، ص 365)

ومن هذا كله فقد أجمل "أحمد أبو هلال" أدوار المعلم داخل الفصل تتمثل في إثارة الدافعية والرغبة عند التلميذ، التخطيط للدرس، تقديم المعرفة، توجيه النقاش بين التلاميذ وإدارته، الضبط والمحافظة على النظام، إرشاد التلاميذ، التقويم. (أحمد أبو هلال، 1979، ص 15).

ومن خلال ما ذكرنا حول مفهوم التصورات في العملية التعليمية والتعلمية وكذا معرفتنا بخصائص المعلم الجيد والدور الذي يقوم به داخل الصف الدراسي، اهتدينا إلى وجود علاقة وطيدة بين التصورات والعملية التعليمية ما دام هذا الأخير يعتمد على إيصال المعارف والخبرات والتجارب من مصدرها إلى مقصدها قصد تحقيق النجاح، هذه الوضعية تبدوا بسيطة لكنها صعبة المنال، ويعود الفضل في تعريفها إلى للباحث Rogiers.X الذي اعتبرها "مجموعة من المعلومات المنظمة والمتراصة وذات تقاطعات تستعمل أمام مهمة معينة (Rogiers.X,2000,p126).

وبهذا المعنى يمكن أن يعتمد التعليم على تصورات المتعلمين، وفي هذا السياق أعطانا الباحث (Scallon.G جرار سكالون) مثالا يقترب من مادة التربية العلمية والتكنولوجية وهو مطالبة التلاميذ بالتصور على ورقة من الحجم الكبير مشروع إعادة تهيئة الحي الذي يقيمون فيه، فإن هذا المثال يجسد العلاقة فيما بين التصور والتعليم. (عبد المجيد لبيض، ص 38).

من هذا كله يمكن أن نستخلص أن لكل واحد منا تصورات له للواقع الذي يعيش فيه، وهي في كل شخص حسب طريقته التفكيرية وعلاقته بالواقع. فإذا كان للمتعلمين تصوراتهم فللمعلمين أيضا تصوراتهم التي تتعلق بالمعرفة التي

يقدمونها للمتعلمين والأهداف التي يسعون لتحقيقها، والمعرفة التي يتلقونها في سياق ما يعرف بالتكوين في أثناء الخدمة، وفي هذا نجد أن الباحث الفرنسي غي

الوظائف	أهميتها
الوظيفة المعرفية	- نتصور وضعية قصد فهمها. - الانتقال من وضعية غير محددة إلى إشكالية - تحديد المشكلة
وظيفة السبق	- نتصور الآثار الممكنة لفرضيات عملية. - الانتقال من الأثر إلى الأسباب. - القيام بعملية مكبرة لاكتشاف المشكلات التي تتطلب الحل. - تنسيق الأساليب.
الوظيفة الفاصلة	- التحقق من القرارات المتخذة. - بناء مخططات واستراتيجيات للعمل.
الوظيفة الضابطة المعيارية	- التجهيز بتصورات مرغوب فيها أمام وضعية مشكلة.

لبوتارف (Le Boterf.G) الذي فتح مسلكا جديدا للتصورات خالف به باقي الباحثين في مجال التصورات، فافتتح بذلك طريقة جديدة لدراسة التصورات معتبرا إياها إجرائية ذلك لما يكون الفرد أمام وضعية مشكلة، لأن في اعتقاده الوضعيات ليست صوراً طبق الأصل لأخرى بل متغيرة ومتبدلة.

فالتصورات الإجرائية بالنسبة له هي بمثابة البناء والتفسير للواقع، فهي إذن أساسية لكل نشاط يقوم به الفرد فتعتبر وسائل توجيهي، والحقيقة أن هذه الفكرة تؤكد لنا أنه في جميع الحالات لا نستطيع تجريد الفكر من التصورات، ولم يكتفي بهذا بل ذهب الباحث إلى تحديد وظائف التصورات الإجرائية التي نوردها في هذا الجدول المبين: (عبد المجيد لبيض، ص 39).

#### الجدول (01): يوضح وظائف التصورات الإجرائية.

ونستخلص من كل هذا أن الوظائف أن مفهوم التصورات يحتاج إلى المزيد من التوضيح لإزالة ما فيه من غموض خاصة بارتباطه بمجال أكثر ثراء وهو العملية التعليمية والتعلمية، مما جعل منه موضوعا ميدانيا أكثر ثراء للبحث.

#### 8- منهج الدراسة:

استخدمنا المنهج الوصفي الذي يقوم على تحديد الوضع الحالي للوضعية المدروسة، ولا يقف المنهج الوصفي عند حد وصف الظاهرة فقط لا يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم أملاً بالتوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيداً معرفياً عن الظاهرة.

#### 9- عينة البحث:

هدف الدراسة إلى دراسة تصورات الأساتذة لمفهوم المدرسة وبهذا تتمثل عينة الدراسة في أساتذة التعليم المتوسط على مستوى متوسطات ولاية ميله، وتتمثل في متوسطات مقاطعات جنوب ولاية ميله.

#### 10- بناء وسيلة البحث:

تعددت وسائل البحث من حيث الهدف المرجو منها خلال البحث العلمي، ارتأينا إلى استعمال الاستمارة كأداة لبحثنا هذا من أجل استقصاء تصورات الأساتذة لمفهوم المدرسة من حيث وظائفها.

#### 11- خطوات بناء الأداة:

قبل البدء في بناء الاستمارة النهائية قمنا بدراسة استطلاعية من أجل استقصاء تصورات الأساتذة للمدرسة من أجل بناء عبارات الاستمارة النهائية، فتوجهنا إلى عينة مكونة من 10 أساتذة في الطور المتوسط بسؤال مفتوح :  
- ما هو تصورك للمدرسة؟

فكانت إجابة الأساتذة على هذا السؤال بأن تصورات الأساتذة للمدرسة بأنها تحمل وظيفتين: الأولى تربوية، أما الثانية في وظيفة اجتماعية.

#### 12- بناء الاستمارة النهائية:

بعد تحليل محتوى السؤال المفتوح واستخراج محورين، تم تصميم الاستمارة النهائية فاحتوت على 32 عبارة موزعة على :  
المحور الأول: المحور الأول شمل العبارات الخاصة بالوظيفة التربوية للمدرسة واحتوت على 14 عبارة.  
المحور الثاني: تمثل في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة فاحتوت على 18 عبارة.  
وتم توزيع الاستمارة على 50 أستاذاً يزاولون التدريس داخل المتوسطان جنوب ولاية ميله، وجاءت النتائج كالآتي:

#### عرض النتائج وتفسيرها:

جدول (02): يوضح نتائج تصورات الأساتذة لمفهوم المدرسة فيما يخص الوظيفة التربوية:

سوفي نعيمة

العبارات	موافق بشدة	%	موافق	%	غير موافق	%	غير موافق بشدة	%
1- المدرسة مكان للتعلم.	25	%50	20	%40	4	%8	1	%2
2- المقررات المدرسة تنمي الجانب العلمي والمعرفي	23	%46	17	%34	6	%12	4	%8
3- اعتمد على اجتهادي الخاص في تطبيق البرامج المدرسية.	10	%20	23	%46	10	%20	7	%14
4- يغلب على علاقتي داخل المدرسة الطابع القانوني الوظيفي.	5	%10	10	%20	25	%50	10	%20
5- المدرسة ساهمت في تنمية معارفي الضرورية.	38	%76	16	%32	1	%2	0	0
6- المدرسة تنمي عندي قيمة تمجيد العمل.	27	%54	20	%40	2	%4	1	%2
7- المدرسة علمتني كيف أكون منظما ومنضبطا.	20	%40	25	%50	5	%10	0	0
8- التزم بتطبيق البرامج والمناهج.	20	%40	23	%46	4	%8	3	%6
9- المدرسة مكان للتربية .	37	%74	13	%26	0	0	0	0
10- المدرسة تضمن للمتعلمين معارف ومفاهيم علمية تطبيقية	19	%38	29	%58	2	%4	0	0
11- المدرسة ساهمت في اكتشاف قدراتي وإبداعاتي	15	%30	13	%26	14	%28	8	%16
12- أوظف مساهماتي البحثية ومشاريعي الخاصة في تطوير المدرسة	10	%20	19	%38	16	%32	5	%10
13- المدرسة تقدم مفاهيم نظرية محضه	5	%10	10	%20	18	%36	17	%34
14- اتمتع بحرية التعامل في تطبيق المناهج المدرسية	12	%24	19	%38	10	%20	9	%18
المجموع	266		257		117		65	

## التصورات الاجتماعية لمفهوم المدرسة لدى الأستاذ

نلاحظ من خلال الجدول أن النسبة المؤوية بالنسبة بتصورات الأساتذة فيما يخص الوظيفة التربوية للمدرسة للبدائل موافق بشدة وموافق أكبر النسبة المؤوية للبدائل غير موافق وغير موافق بشدة، ما عدا العبارة (05 و13) فكانت نسبة غير موافق أكبر من موافق لأن العبارة سلبية، ونلاحظ من خلال الجدول أيضا أن أكبر نسبة تمثلت في 76% التي تمثل بأن المدرسة ساهمت في تنمية معارف الضرورية، وكذا 74% المدرسة مكان للتربية، هكذا ما يمثل بأن للمدرسة دور تربوي حسب تصورات أساتذة الطور المتوسط.

إن النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل الجداول يوضح لنا بأن تصورات الأساتذة لمفهوم المدرسة تصورات ايجابية فيما يخص الدور التربوي والتعليمي التي تقوم به المدرسة من خلال ما تحمله المدرسة من أهداف تربوية تعليمية تسهم في تحقيق النتائج الايجابية المرجوة، فحسب تصورات الأساتذة فإن دور المدرسة يكمن فيما توفره من خلال تطبيق المقررات الدراسية حيث أن هته المقررات تسهم في تنمية الجانب العلمي والمعرفي لدى المتعلمين وكذا تضمن للمتعلمين معارف ومفاهيم علمية تطبيقية، أما فيما يخص دورها بالنسبة للأستاذ فإنها تنمي لديهم قيمة تمجيد العمل وكذا تساهم في اكتشاف قدرات وإبداعات الأساتذة في المجال التعليمي.

### جدول (03): يوضح نتائج تصورات الأساتذة لمفهوم المدرسة فيما يخص الوظيفة الاجتماعية:

العبارات	موافق بشدة	%	موافق	%	غير موافق	%	غير موافق بشدة	%
1- المدرسة تمكني من الارتقاء اجتماعيا.	15	30%	32	64%	2	4%	1	2%
2- تجعلني المدرسة اکتفي ماديا.	23	45%	17	34%	7	14%	3	6%
3- تحدد المدرسة رغباتي الشخصية وتشبعها.	15	30%	23	68%	8	16%	4	8%
4- يغلب على علاقتي داخل المدرسة الطابع القانوني الوظيفي.	10	20%	20	40%	12	24%	8	16%
5- المدرسة تنمي عندي قيمة تمجيد العمل	10	20%	37	74%	3	6%	0	0%
6- تدفعني المدرسة نحو الالتزام بمسؤولياتي اتجاه المجتمع.	16	32%	34	68%	0	0%	0	0%
7- علاقتي داخل المدرسة مهنية بحتة.	15	30%	25	50%	8	16%	2	4%
8- منحتني المدرسة دورا اجتماعيا راقيا داخل المجتمع.	9	18%	30	60%	6	12%	5	10%
9- تساهم المدرسة في علاج المشاكل	13	26%	27	54%	10	20%	0	0%

الاجتماعية.								
0	0	%10	5	%52	26	%38	19	10- تساهم المدرسة في بلورة هويتي الاجتماعية
%18	9	%34	17	%26	13	%22	11	11- يسيطر البعد العاطفي على علاقتي مع المتعلمين
0	0	%4	2	%66	33	%30	15	12- يسيطر البعد التعليمي التربوي في علاقتي مع المتعلمين داخل المدرسة .
%10	5	%18	9	%48	24	%24	12	13- منحتني المدرسة دورا اجتماعيا راقيا داخل المجتمع.
%6	3	%12	6	%46	23	%36	18	14- تساهم المدرسة في علاج المشاكل الاجتماعية.
%8	4	%16	8	%54	27	%22	11	15- منحتني المدرسة مكانة محترمة ضمن الوسط الاجتماعي
%4	2	%22	11	%46	23	%28	14	16- تضمن المدرسة مستقبلا مهنيا جيدا للمتعلمين.
0	0	%3	3	%68	34	%26	13	17- تحضر المدرسة الأجيال لأدوار اجتماعية مستقبلية.
%6	3	%22	11	%40	20	%32	16	18-تساعد المدرسة في تحقيق مشاريعي الفردية.
	49		117		468		255	المجموع

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال الجدول أن النسبة المؤوية بالنسبة بتصورات الأساتذة فيما يخص الوظيفة الاجتماعية للمدرسة للبدائل موافق بشدة و موافق أكبر النسبة المؤوية للبدائل غير موافق وغير موافق بشدة، ما عدا العبارة (05 و 13) فكانت نسبة غير موافق أكبر من موافق لأن العبارة سلبية. ونلاحظ من خلال الجدول أيضا أن أكبر نسبة تمثلت في 74 % التي تمثل بأن المدرسة تنمي عندي قيمة تمجيد العمل ، وكذا 68% تحضر المدرسة الأجيال لأدوار اجتماعية مستقبلية ، هذا ما يمثل بأن للمدرسة دور اجتماعي حسب تصورات أساتذة الطور المتوسط.

يتضح لنا بأن تصورات الأساتذة لمفهوم المدرسة تصورات ايجابية فيما يخص الدور الاجتماعي والتعليمي التي تقوم به المدرسة، فحسب تصورات أساتذة الطور المتوسط فإن للمدرسة دورا أساسيا في الارتقاء اجتماعيا لدى الأساتذة وكذا تمنحهم مكانة محترمة ضمن الوسط الاجتماعي، كما يكمن دور المدرسة أيضا في تحضر المدرسة الأجيال لأدوار اجتماعية مستقبلية.

### الخاتمة

يعتبر مفهوم التصورات مفهوما مهما في العلوم الإنسانية والاجتماعية هذا لأنها سواء كانت تصورات ذهنية أو تصورات نفسية أو اجتماعية فهي سيرة من العمليات التي تتشكل داخل ذهن الفرد من خلال بناءه لأفكار معينة حول موضوع أو شيء وتطبع بطابع الجماعة التي ينتمي إليها، هذا لأن التصورات تختلف عن المعرفة العلمية فهي نتاج للأبنية المعرفية الناتجة عن التواصل بين الأفراد والجماعات، لهذا فهي تقوم على المنتج الفردي العقلي والنفسي وترتبط بجماعة معينة من حيث القيم، المعتقدات والآراء التي تهيمن على أفرادها، فهي تبحث في أذهن الجماعة من خلال الفرد، هذه الوظيفة المزدوجة ساهمت بطريقة كبيرة في رصد الأبنية المعرفية المتعلقة بالأطراف الفاعلة في العملية التربوية التي تشمل كل من المتعلم والمعلم من خلال رصد تصوراتهم فيما يخص العملية التعليمية داخل المدرسة، وبهذا تعتبر تصورات الأساتذة مصدرا مهما يدركون من خلالها كل توجهاتهم في تطبيق وممارسة العملية المعرفية ولا سيما تصورهم للدور الأساسي للمدرسة.

### المراجع

- 1- أحمد أبو هلال(1979): تحليل عملية التدريس، (د،ط)، مكتبة النهضة الإسلامية، الأردن.
- 2- السيد سلامة خميس(2000): التربية والمدرسة والمعلم (قراءة اجتماعية ثقافية)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- 3- إحسان محمد حسين(2000): علم الاجتماع التربوي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن
- 4- حسين عبد الحميد، أحمد رشوان(2006): العلم والتعليم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
- 5- علي الشبكي(1965): المدرسة والتربية وإدارة الصفوف،(د.ط)، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت.
- 6- عبد الغني عبود(1992): التربية ومشكلات المجتمع، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 7- عبد الرحم صالح الأزرق(2000): علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا.
- 8- عبد الحميد الهاشمي(1972): مبادئ التربية العلمية، ط1، دار الإرشاد، بيروت.
- 9- عبد القادر ميسوم(2007): مهارات التدريس الصفي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- 10- محمد أحمد كريم، فاروق شوقي، ابتسام مصطفى عثمان(2003): مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، مصر.

- 11- محمد عبد الحليم مسي(1991): علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- 12- محمد مقداد وآخرون(1993): قراءات في التقويم التربوي، ط1، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر.
- 13- محمد زياد حمدان(1984): قياس كفاية التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 14- نصر الدين زيدان(2007): سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)،(د.ط)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 15- عبد المجيد لبيض(2008-2009): تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- 16- صورية زرقين(2013-2014):التصورات الاجتماعية لمعلمي المدرسة الابتدائية حول التقويم التكويني، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- 16- Bonniol J-J, Vial (1997) :Les modèles de l'évaluations-Textes fondateurs avec commentaires.
- 17- Delorme C (1987),l'évaluation en question, 2<sup>e</sup> éditions ESF, Paris
- 18- Jean Claude Abric(1994): Pratique sociales et représentation, puf, Paris.
- 19- Moliner P (1996) : Image et représentation sociales, - de la théorie des représentations à l'étude des images sociales- Grenoble.
- 20- Roegiers X (2004), L'école et l'évaluation,- des situation pour évaluer les compétences les élèves- 1<sup>e</sup> édition De Boeck Université, Bruxelles, Belgique.
- 21- Thomas,G(1981):Enseignants efficaces, édition le jour éditeur (canada).