جامعة وهران 2
محمد بن أحمد
Université d'Oran 2
Mohamed Ben Ahmed

جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

في علـــوم التربية

التمثلات الاجتماعية حول مهنة التدريس لدى معلمي الطور الابتدائي وتأثيرها على ممارساتهم المهنية

- المدارس الابتدائية لمدينة بشار نموذجا -

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد(ة): مرزوقي كريمة

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
الهاشمي أحمد	أستاذ	جامعة وهـــران 2	رئيـــــسا
هامل منصور	أستاذ	جامعة وهـــران 2	مقـــــررا
شارف جميلة	أستاذ	جامعة وهـــران 2	منـــاقشا
شرفاوي الحاج عبو	أستاذ محاضر –أ–	جامعة بشـــــار	منـــاقشا
سعودي عبد الكريم	أستاذ محاضر –أ–	جامعة بشـــــار	منـــاقشا
جعيجع عمر	أستاذ محاضر –أ–	م.ع للأساتذة بوسعادة	منـــاقشا

السـنة: 2019/2018

Représentations sociales du métier enseignant chez les enseignants du primaire et leurs impacte sur les pratiques professionnelles

Résumé :

L'objectif de cette étude est de répondre à la question principale qui résume sa problématique: Existe t-il une correlation entre la structure de la representation sociale du metier enseignant chez les enseignants du cycle primaire et leurs pratiques professionnelles? Nous avons utiliser la description analytique comme méthodologie et le questionnaire comme outil de collecte de données. Nous avons constaté une corrélation statistiquement significative entre la representation sociale du métier enseignant et les pratiques profesionnelles des enseignants à l'exception des pratiques de formation. Et qu'il n'y a pas de differences dans la representation sociale du métier et dans les pratiques professionnelles des enseignants selon les variables de genre, de type de formation, et d'anciénneté.

Mots –clés : Représentations sociales- pratiques professionnelles- enseignant du primaire- type de formation.

Social representations of the teaching profession for primary school teachers and their impact on their professional practices.

Abstract:

The aim of this study is to answer the main question that summarizes its problem: is there a correlation between the structure of the social representation of the teaching profession among primary school teachers and their professional practices? We used the analytical description as a methodology and the questionnaire as a data collection tool. We found a statistically significant relationship between the social representation of the teaching profession and the professional practices of teachers, except for training practices. There are no differences in social representation and professional practices by gender, type of training and seniority.

Keywords: Social representations - professional practices - primary school teacher - type of training.

التمثلات الاجتماعية حول مهنة التدريس لدى معلمي الطور الابتدائي وتأثيرها على ممارساتهم المهنية

الملخص:

تَهدف هذه الدّراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي الذي يلخص الإشكالية التي انطلقت منها، وهو هل توجد علاقة ارتباطية بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وممارساتهم المهنية؟ استخدمنا في هذه الدّراسة الوصف التّحليلي كمنهج، والاستبيان كأداة لجمع البيانات. توصّلنا إلى وجود علاقة دالّة إحصائيا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس وأبعاد الممارسات المهنية لمدرّسي الطور الابتدائي باستثناء بعد الممارسات التكوينية. وإلى عدم وجود اختلاف في التمثل الاجتماعي وفي الممارسات المهنية باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التكوين والأقدمية.

الكلمات المفتاحية: التمثلات الاجتماعية– الممارسات المهنية– مدرس الطور الابتدائي– نمط التكوين.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَ قُل رَبِّي زِدنِي عِلمَا﴾

سورة طه الآية 114

الإهـــداء

... إلى روح والدي تغمّده الله برحمته الواسعة

إلى والدتي حفظها الله

إلى كل فرد في أسرتي صغيرا وكبيرا..

إلى أصدقائي وصديقاتي..

إلى زملائي وزميلاتي..

شكر وتقدير

الشّكر والحمد لله عزّ وجل على كرمه وتوفيقه.

ثم بعد، أتقدّم بالشّكر والتّقدير للأستاذ الدّكتور **منصور هامل** على قبوله الإشراف على هذا العمل وعلى توجيهاته القيّمة.

شكر خاص أتوجّه به إلى الأستاذ: الدّكتور **الحاج عبو شرفاوي** على دعمه العلمي والمعنوي وعلى تشجيعه في لحظات الإحباط والتردّد..

الأستاذة: **أمال دربال** لن أوفيك حقّك من الشّكر والامتنان على دعمك وصبرك معي خلال الأشهر الأخيرة من انجاز هذا العمل..

الأستاذ: **عبد القادر رفاف** شكرا على دعمك ومساعدتك القيّمة غالبا على حساب عملك الخاص..

الأستاذة: الدّكتورة **سهام جبايلي** شكرا جزيلا على نصائحك العمليّة والقيّمة.

الأستاذة: الدّكتورة **فوزية بوكايس** شكرا على تحمّلك مهمّة التّدقيق اللّغوي لهذا العمل.

كما لا يفوتني أن أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى كل الّذين قدّموا لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد، إلى كلّ المعلّمين والمُعلّمات بالمدارس الابتدائيّة بمدينة بشّار.

أشكر في الأخير الأساتذة الدكاترة أعضاء لجنة المناقشة المُوقّرين على قَبولهم مُهمّة قراءة هذا العمل ومناقشته.

ملخص الدّراسة

تَهدف هذه الدّراسة إلى البحث في العلاقة بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التدريس في الطور الابتدائي لدى مدرّسي الطور الابتدائي وممارساتهم المهنيّة. انطلقت الدراسة من تساؤل أساسي هو هل توجد علاقة بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وممارساتهم المهنية؟ وللإجابة على هذا التساؤل قمنا بصياغة فرضية رئيسية تفرّعت عنها ستُّ فرضيات جزئية:

الفرضية الرئيسيّة: توجد علاقة إرتباطية دالّة إحصائيا بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وأبعاد الممارسات المهنية.

- **الفرضية الجزئية الأولى:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وبُعد الممارسات التّدريسية.
- **الفرضية الجزئية الثانية:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبُعد الممارسات التّكوينية.
- **الفرضية الجزئية الثالثة:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبُعد أخلاقيات المهنة.
- **الفرضية الجزئية الرابعة:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبُعد الممارسات التفاعلية.
- **الفرضية الجزئية الخامسة:** يوجد اختلاف في التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التكوين والأقدمية في المهنة.

- **الفرضية الجزئية السادسة:** يوجد اختلاف في الممارسات المهنية لمدرسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التّكوين والأقدمية في المهنة.

استخدمنا في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين التمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وممارساتهم المهنيّة، واعتمدنا في ذلك على عيّنة قوامها (225) من مدرّسي الطور الابتدائي بمدارس مدينة بشّار. كما استخدمنا استبيانين لجمع البيانات، أحدهما خاص بالتّمثلات الاجتماعية وآخر خاص بالممارسات المهنيّة. وبعد إجراء الدراسة الميدانية وجمع البيانات توصّلنا إلى النّتائج التّالية:

توجد علاقة دالّة إحصائيا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس والممارسات التّدريسية وممارسات أخلاقيات المهنة والممارسات التفاعليّة لمدرّسي الطور الابتدائي.

لا توجد علاقة دالّة إحصائيا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس والممارسات التكوينية لمدرّسي الطور الابتدائي.

لا توجد فروق دالة إحصائيا في التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي تعزى لمتغيّرات الجنس ونمط التكوين والأقدمية في المهنة.

لا توجد فروق دالة إحصائيا في الممارسات المهنية لمدرّسي الطور الابتدائي تعزى لمتغيّرات الجنس ونمط التكوين الأقدمية في المهنة.

الكلمات المفتاحية: التمثلات الاجتماعية- الممارسات المهنية- مدرس الطور الابتدائي- نمط التكوين.

Summary

This research aims at studying the relationship between primary school teachers social representations of this job and their professional practices. The main problematic of this work is the possibility of a relationship between social representation and professional practices on a sample of 225 primary school teachers. The second question to be treated is the probability of differences in this social representation among the sample members according to their age, formation pattern and work seniority. The methodology used in this research for the collection of data was the quantitive research using two questionnaires made by the researcher herself: one concerning the social representation variable and the second concerning the professional practice variable, both relaying on the following principal hypothesis and six partial ones:

Principal Hypothesis: Statistically significant correlation between the structure of social representation of the profession of teaching and professional practices.

First partial hypothesis: A statistically significant correlation between the structure of the social representation of the profession of teaching at primary school and teaching practices.

Second partial hypothesis: A statistically significant correlation between the structure of the social representation of the profession of teaching at primary school and formation practices.

Third partial hypothesis: A statistically significant correlation between the structure of the social representation of the profession of teaching at primary school and professional ethics practices.

Forth partial hypothesis: A statistically significant correlation between the structure of the social representation of the profession of teaching at primary school and interactive practices.

Fifth partial hypothesis: There is a difference in the social representation of the teaching profession at primary school according to the variables of gender, formation pattern and seniority.

sixth partial hypothesis: There is a difference in the professional practices of the primary school teachers according to the variables of gender, formation pattern and seniority.

After the data collection and once the statistical analysis done, the findings are as follows:

- Statistically proved relationship between the structure of social representation of the profession of teaching at primary school and professional practices.
- No statistically significant difference in the social representation of primary school teaching based on gender.
- No statistically proved difference in the social representation of primary school teaching based on formation pattern.
- No statistically significant difference in the social representation of primary school teaching based on seniority.
- No statistically proved difference in the professional practices of teaching based on gender.
- No statistically proved difference in the professional practices of teaching based the formation pattern.
- No statistically proved difference in the professional practices of teaching based on work seniority.

Key words: Social representations- professional practices- primary school level teacher- formation pattern.

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ

شكر وتقدير ..... ب

ملخص الدّراسة باللّغة العربية ..... ج

ملخص الدّراسة باللّغة الأجنبية ..... هـ

قائمة المحتويات ..... ز

قائمة الجداول ..... م

قائمة الأشكال ..... ن

مقدمة عامة 1

الجانب النظري

1 – الفصل الأول: تقديم الدراسة

1.1- دواعي اختيار الموضوع 6

2.1- أهميّة الموضوع 7

3.1- أهداف الدّراسة 8

4.1- إشكالية الدّراسة 8

5.1- تساؤلات الدّراسة 16

6.1- فرضيات الدّراسة 17

7.1- التّعريف الإجرائي لمفاهيم الدّراسة 18

2 – الفصل الثاني: التمثلات الاجتماعية

تمهيد 21

1.2- مقاربة نظرية لمفهوم التّمثل والتّمثل الاجتماعي..... 21
1.1.2- مفهوم التّمثل..... 21
2.1.2- مفهوم التّمثل والمفاهيم المرتبطة به 23
3.1.2- لمحة عن تطوّر مفهوم التّمثل الاجتماعي 26
4.1.2- تعريف مفهوم التّمثل الاجتماعي 28
2.2- خصائص التّمثلات الاجتماعية..... 32
1.2.2- الخصائص المتعلّقة ببنية التّمثل 32
2.2.2- الخصائص المتعلّقة بمحتوى التّمثل 33
3.2- السّيرورات المؤدّية إلى نشأة التّمثلات الاجتماعية 35
1.3.2- سيرورة التّوضيع 35
2.3.2- سيرورة التّرسيخ 36
4.2- معايير الموضوع الاجتماعي 37
5.2- وظائف التّمثلات الاجتماعية..... 40
6.2- محتوى وأشكال تحوّل التّمثلات الاجتماعية 41
7.2- النّماذج المختلفة والمقاربات المنهجية لنظرية التّمثلات الاجتماعيّة 42
1.7.2- النّماذج المختلفة لنظرية التّمثلات الاجتماعيّة..... 42
2.7.2- المقاربات المنهجية لدراسة التّمثلات الاجتماعيّة 48
2.8- التّمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس 51
9.2- خلاصة الفصل..... 62

3- الفصل الثالث:

الممارسات المهنية والتّكوين في الجزائر

تمهيد 65

1.3- الممارسات المهنية 65
1.1.3- مفهوم الممارسات 65
1.2.3- مفهوم الممارسات المهنيّة للمدرّسين 66
2.3- العلاقة بين الممارسات والتّمثلات الاجتماعيّة 69
1.2.3- الاتّجاه الأوّل: الممارسات تحدّد التمثلات الاجتماعيّة 70
2.2.3- الاتجاه الثّاني: التّمثلات الاجتماعية تحدّد الممارسات 71
3.2.3- الاتّجاه الثالث:العلاقة تبادليّة بين الممارسات والتمثلات الاجتماعية 73
3.3- ماهية التّكوين 74
1.3.3- مفهوم التّكوين 74
2.3.3- أنماط التّكوين 75
3.3.3- التّكوين الاحترافي 79
4.3.3- مجالات تكوين المدرّس 82
4.3- دور التّكوين في تشكيل الممارسات المهنيّة والتّمثلات الاجتماعية 85
5.3- تكوين مدرّسي الطور الابتدائي في الجزائر 87
1.5.3- دواعي إصلاح تكوين المدرّسين في الجزائر 87
2.5.3- نبذة عن تكوين مدرّسي الطّور الابتدائي في الجزائر 88
3.5.3- رهان احترافية تكوين مدرّسي الطور الابتدائي في الجزائر 91
4.5.3- واقع تكوين المدرّسين من خلال الدّراسات 92
6.3- أخلاقيات التّربية الوطنية 97
خلاصة 101

الجانب الميداني

4 – الفصل الرابع: الإجراءات المنهجيّة للدّراسة

تمهيد 104
1.4- الدّراسة الاستطلاعية.....104
1.1.4- أهداف الدّراسة الاستطلاعية وإجراءاتها.....104
2.1.4- خطوات بناء استبيان التّمثلات الاجتماعية 112
3.1.4- الخصائص السيكومترية لاستبيان التمثلات الإجتماعية.....116
4.1.4- خطوات بناء استبيان الممارسات المهنية 120
5.1.4- الخصائص السيكومترية لاستبيان الممارسات المهنية 121
2.4- الدّراسة الأساسية.....124
1.2.4- منهج الدّراسة 124
2.2.4- مجال الدّراسة 124
3.2.4- عيّنة الدّراسة وخصائصها 125
4.2.4- أدوات جمع البيانات.....128
5.2.4- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدّراسة.....130

5- الفصل الخامس:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدّراسة

تمهيد 133
1.5- نتائج الدّراسة 133
1.1.5- تحديد النّواة المركزية والعناصر المحيطية للتمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس 133
1.1.1.5- عرض النتائج 133
1.1.1.1.5- تجميع فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية في عناقيد 134
2.1.1.1.5- انتماء فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية للعناقيد 135
3.1.1.1.5- أبعاد التمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس.....139

4.1.1.1.5- اختبار كا^2 مربّع KH2 لتأكيد النّواة المركزية 141
2.1.1.5- مناقشة النّتائج 144
2.1.5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 146
1.2.1.5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 147
3.1.5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية 148
1.3.1.5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 150
4.1.5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 152
1.4.1.5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 153
5.1.5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 154
1.5.1.5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 155
6.1.5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة 156
7.1.5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة 162
خاتمة عامة 170
التّوصيات 174
قائمة المراجع 176
الملاحق 190
الملحق رقم (01) تعليمة الاستبيان التّمييزي 190
الملحق رقم (02) استبيان التّحقيق الاستكشافي 191
الملحق رقم (03) قائمة الأساتذة المحكّمين 192
الملحق رقم (04) ترخيص مديرية التربية لولاية بشار 193
الملحق رقم (05) استبيان التّمثلات الاجتماعية 194
الملحق رقم (06) استبيان الممارسات المهنية 196

الملحق رقم (07) قائمة المدارس الابتدائية 197

الملحق رقم (08) جدول Cochrane لاختيار العيّنة..... 198

الملحق رقم (09) حساب معامل الارتباط بين بنية التمثل الاجتماعي والممارسات المهنية..... 199

الملحق رقم (10) اختبار كا2 لتأكيد عناصر النّواة المركزية 200

الملحق رقم (11) خطوات التّجميع حسب Ward لاستبيان التمثلات الاجتماعية..... 201

الملحق رقم (12) جدول النسب المئوية للممارسات المهنية 202

قائمة الجداول

الجدول رقم (01) يبيّن معايير الموضوع الاجتماعي 38
الجدول رقم (02) تطبيق خصائص الموضوع الاجتماعي على موضوع الدّراسة الحالية 39
الجدول رقم (03) يبيّن خصائص النّظام المركزي وخصائص النّظام المحيطي..... 47
الجدول رقم (04) يبيّن توزيع عيّنة التّحقيق الاستكشافي حسب متغيّر الجنس ونمط التّكوين والأقدمية 106
الجدول رقم (05)يبيّن الكلمات والعبارات المتداعية من طرف المدرّسين 109
الجدول رقم (06) يبيّن أبعاد وفقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية 113
الجدول رقم (07) يبيّن فقرات استبيان التمثلات الاجتماعية في صورته الأولية 114
الجدول رقم (08) يبيّن الفقرات المحذوفة من استبيان التمثلات الاجتماعية 117
الجدول رقم (09) يبيّن نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التّمثلات الاجتماعية 119
الجدول رقم (10) يبيّن معامل الثّبات لاستبيان التّمثلات الاجتماعية 119
الجدول رقم (11) يبيّن أبعاد وفقرات استبيان الممارسات المهنية في صورته الأولية 121
الجدول رقم (12) الفقرات المحذوفة من استبيان الممارسات المهني..... 122
الجدول رقم (13) يبيّن أبعاد وفقرات استبيان الممارسات المهنية في صورته النهائية..... 122
الجدول رقم (14) يبيّن معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد والدّرجة الكلية لاستبيان الممارسات المهنية 123
الجدول رقم (15) يبيّن معامل الثبات لاستبيان الممارسات المهنية..... 124
الجدول رقم (16) يبيّن توزيع أفراد العيّنة الأساسية حسب الجنس 126
الجدول رقم (17) يبيّن توزيع أفراد العيّنة الأساسية حسب نمط التّكوين والأقدمية..... 127
الجدول رقم (18)يبيّن خطوات تجميع فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية..... 134
الجدول رقم (19) يبيّن انتماء فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية إلى العناقيد..... 135
الجدول رقم (20) يبيّن تأكيد عناصر النّواة المركزية باستخدام ال كا2..... 143
الجدول رقم (21) معامل الارتباط بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس وبعد الممارسات التّدريسية..... 147
الجدول رقم (22) معامل الارتباط بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس وبعد الممارسات التّكوينية..... 149
الجدول رقم (23) معامل الارتباط بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس وبعد أخلاقيات المهنة..... 152
الجدول رقم (24) معامل الارتباط بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس وبعد الممارسات التفاعلية 154
الجدول رقم (25) يبيّن الفرق في التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس حسب متغير الجنس 156
الجدول رقم (26) يبيّن الفرق في التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس حسب متغير نمط التكوين..... 158
الجدول رقم (27) يبيّن الفرق في التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس حسب متغير الأقدمية في المهنة 161
الجدول رقم (28) يبيّن الفرق في الممارسات المهنية حسب متغير الجنس 162
الجدول رقم (29) يبيّن الفرق في الممارسات المهنية حسب متغير نمط التكوين 164
الجدول رقم (30) يبيّن الفرق في الممارسات المهنية حسب متغير الأقدمية في المهنة..... 165

قائمة الأشكال

الشكل (01) تموقع التمثلات الاجتماعية في هندسة الفكر الاجتماعي.....24
الشكل (02) مستوى ثبات الألفاظ المستحضرة من طرف 111
الشكل (03) أبعاد التّمثلات الاجتماعية من خلال المخطط الشجري.....141

مقدّمة عامة

مقـدمـة عامـة:

تهدف كل الجهود التي بذلها الإنسان للتّنظير والمتراكمة على مَرّ التاريخ البشري إلى التوصّل لفهم مختلف الظواهر والأحداث في محاولة إيجاد تفسير لها، سواء أكانت هذه الظواهر والأحداث طبيعيّة أو اجتماعية. إنّ ما يُطلب من أيّ باحث القيام به أثناء انجاز أي بحث هو التّحكم في موضوعه وكذلك في منهجيته. وعليه من أجل ذلك، مواجهة عدد من الأسئلة التي تشكل الإجابة عنها نقطة بداية قوية وصحيحة للتوصل إلى تحقيق الأهداف المنتظرة من إجراء البحث حيث أن سؤال الانطلاقة في أي بحث علمي يشكل جوهر اشكاليته. ولا يستثنى من هذه الغاية والمسعى أي مجال من مجالات العلوم الطبيعية أو الاجتماعية.

يُعتبر قطاع التّربية والتّعليم واحد من المجلات التي تحضى باستمرار بالأبحاث والدّراسات والتي غالبا ما تكون سببا في إحداث الإصلاحات فيه. فهو من أكثر القطاعات أهميّة في المجتمعات المعاصرة، على اعتبار أنّه يشكل مفتاحا لتطوّرها وتقدّمها في جميع المجالات. ومن هذا المنطلق تولي له الحكومات وكذا الهيئات الدولية الأولوية في ميزانياتها وبرامجها التّخطيطية والتّنموية. إذ غالبا ما يقاس التطور الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي للأمم بمدى تطور أنظمتها التّربوية. إنَّ هذه الأهمية جعلت مجال التربية والتعليم ميدانا خصبا للأبحاث والدراسات سواء تعلق الأمر بالجانب الهيكلي والتنظيمي أو بالجانب التربوي والبيداغوجي.

في زمن اقتصاد المعرفة والعولمة وزمن تكنولوجيات الاتّصال تواجه المدرسة الجزائرية وبالتالي المدّرس، تحدّيات كبيرة تنتقل بهذا الأخير من مجرّد معلّم للقراءة والكتابة إلى شخص مسؤول عن نقل ثقافة المجتمع والإسهام في تطوّره وإكساب المتعلّمين أدوات امتلاك المعرفة والتكيّف مع واقع متغيّر باستمرار. في ظل هذه الظروف كيف يتمثّل المدرّس الجزائري مهنته؟

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق هدفين. أولا مقاربة موضوع التدريس في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص من منظور نظرية التمثلات الاجتماعية باعتبارها نظرية شاملة تتناول بالدراسة محتوى فكري خاص هو الفكر الاجتماعيLa pensée sociale الذي يسمح حسب **قيملي Guimelli**(1999,p.04) بالفهم الأحسن للعوامل التي تتدخّل أثناء سيرورة التكيّف السوسيو معرفي للأفراد مع الوضعيات الخاصّة في محيطهم الاجتماعي والفكري. إنّ هذا الهدف في حدّ ذاته ينطوي على اتّجاهين متكاملين وهما أنّ موضوع التّعليم بشكل عام والتّعليم الابتدائي بشكل خاص هو دائما محلّ رهانات سياسية واجتماعية ثمّ أنّه موضوع مثار باستمرار في الاتّصال الاجتماعي ومثير للجدل ممّا يجعله موضوعا محرّكا للسيرورات التّمثلية سواء بالنسبة لممارسي المهنة أو بالنسبة لباقي أطراف المجتمع. كما أنّ دراسة التمثّلات الاجتماعية تمنح إطارا مرجعيا يسمح بفهم التّفاعل الموجود بين السّيرورات النّفسيّة الفردية والسّياقات الاجتماعية المختلفة التي يتطوّر فيها الفرد.

أما الهدف الثاني الذي تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيقه فهو محاولة تحديد العلاقة بين التّمثلات الاجتماعية لموضوع التّدريس في الطور الابتدائي والممارسات المهنية للمدرسين. وقد قسّمت الدّراسة إلى خمسة فصول:

الفصل الأول: خصص هذا الفصل للتّعريف بموضوع الدّراسة وتحديد دواعي اختياره وأهميّته. كما تناول إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وكذا تقديم التّعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسية لها.

الفصل الثاني: تناول مفهوم التّمثل في مجالات العلوم المختلفة انطلاقا من الفلسفة ووصولا إلى علم النّفس الاجتماعي، ولمحة عن التّطور مفهوم التّمثل الاجتماعي وخصائصه، تم تقديم عرض مفصّل لمفهوم التّمثلات الاجتماعية من جميع جوانبه، حيث شمل حوصلة للتّعاريف التي قدّمها عدد من الباحثين ممن اشتغلوا على المفهوم. كما قدّمنا من خلال هذا الفصل النّماذج النظرية والمقاربات المنهجية المختلفة

التي أسست لمفهوم ولنظرية التمثلات الاجتماعية وخاصة المقاربة المتبناة في الدراسة الحالية وهي المقاربة البنيوية أو ما يعرف بنظرية النّواة المركزيّة (J.C.Abric 1976).

الفصل الثالث: تطرّقنا في الفصل الثالث إلى المتغيّر الثاني في موضوع الدّراسة وهو الممارسات المهنية، بدءً بتعريف مفهوم الممارسات ثم التّطرق إلى العلاقة بين التمثلات الاجتماعية والممارسات. كما اشتمل هذا الفصل على تقديم لبعض الدّراسات التي تناولت موضوع الممارسات المهنية للمدرّسين.

الفصل الرابع: وخصّص لتقديم الإجراءات المنهجيّة الدراسة الاستطلاعية والدّراسة الأساسية.

الفصل الخامس: خصص لعرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدّراسة على ضوء الدّراسات السابقة والإطار النظري. واختتمت الدراسة بمجموعة من التّوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأوّل

تقديم الدّراسة

1.1- دواعي اختيار الموضوع:

تكمن دواعي اختيار موضوع مهنة التّدريس في الطور الابتدائي للدّراسة فيما يلي:

- إنّ الطور الابتدائي من التّعليم مرحلة أساسية وحساسة وهو يشهد منذ سنة 2003 إصلاحات مستمرّة وخاصة تحويل تكوين المدرّسين إلى المدارس العليا للأساتذة، والتّوظيف المباشر للمدرّسين على أساس الشهادة الجامعية مع غياب شبه تام للتّكوين المؤهّل لممارسة المهنة، هذا ما دفعتنا للبحث في مدى تأثير ذلك على تمثّل المدرّسين لمهنتهم.
- قلّة الدّراسات التي تناولت موضوع التّدريس من منظور التّمثلات الاجتماعية، حيث أنّ أغلب ما كتب في الموضوع، كان عبارة عن دراسة لجزئيّة واحدة مكوّنة للتمثّلات الاجتماعية، وهي إمّا الصورة الاجتماعية أو الاتّجاه أو دوافع الاختيار.
- قلّة الدّراسات التي تناولت العلاقة بين تمثل مهنة التّدريس والممارسات المهنيّة حسب اطلاعنا.
- خلال عملنا بالمعهد التّكنولوجي للّتربية لسنوات طويلة، تعوّدت الباحثة خلال اللّقاء الأول مع المتربّصين على جمع آرائهم العفوية حول المهنة التي هم مقبلون عليها، وحول الصّفات الإيجابيّة والسّلبيّة التّي يرون أنّها تمثّل مهنة التعلّيم و شخص المعلّم، وعن صورة هذا الأخير ومكانته في المجتمع، وعن دوافع اختيارهم – أو عدم اختيارهم أحيانا – للتّدريس في المرحلة الابتدائية. كانت الإجابات المحصّل عليها غالبا ما تعبّر عن الآراء والصفات التي تعكس صورة "سلبيّة" للمعلّم وانحطاط مكانته في المجتمع. ولعلّ تلك الإجابات في حدّ ذاتها بالنسبة لنا تعكس التّناقض الموجود بين إجابات المتربّصين وتوجّههم إلى معهد تكوين المعلّمين ليصبحوا مدرّسين بدورهم. هذا الأمر الذي كوّن لدى الباحثة الدّافع لتقصي الأمر بشكل أدّق وأعمق.
- من خلال اطّلاعنا على ما كتب في الموضوع تبيّن لنا أنّ الأربعين سنة الماضية عرفت اهتماما كبيرا بدراسة التّمثّلات الاجتماعية في شتّى ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانيّة:علم

النفس، علم الاجتماع، علم النفس الاجتماعي و علوم أخرى. ويدّل على ذلك تنوّع وثراء المواضيع المدروسة من منظور التّمثّلات الاجتماعية بعد دراسة **موسكوفيسي** حول التّمثلات الاجتماعية لنظرية التّحليل النّفسي سنة 1961. نذكر على سبيل المثال دراسة تمثلات الصّحة والمرض ك. هرزلتش C. Herzlich(1969)، والتمثلات الاجتماعية للمرض العقلي د. جودليه D.Jodelet(1989)، والجماعة النّموذجية ك.فلامون C.Flament (1981)والصيد ك. قيملي Ch. Guimelli(1988)، والتمثلات الاجتماعية للأكل لسعدي لحلو (1998) S.Lahlou, ، وكذلك تمثّلات الجامعة من خلال دراسة كل من ي. عيساني وك. بوناردي Y.Aissani et C.Bonardi، والاقتصاد ب. فيرجيس (2003) P. Vèrges، ودراسة مقارنة لتمثلات الاجتماعية للعولمة ج.ك أبريك و ك. قيملي J.C Abric et Ch. Guimeli (2007)، وسوء معاملة الأطفال م. بوتنكوا M.Boutanquoi (2008)، والحرف التّقليدية أبريك (1987) والدواء ق. كوهين G.Cohen(2015)، والإعاقة والفقر والمخدّرات والدّيمقراطية والهجرة...هذا ما شجعنا على الخوض في بحث هذا المجال.

2.1- أهميّة الموضوع:

- تبرز أهمية الدراسة في كونها تتناول بالتحليل موضوعا كانت ولا زالت عناصره المختلفة تشكل بؤرة اهتمام الخاص والعام على السواء ألا وهو موضوع التعليم في الجزائر.
- أهميّة دراسة التّمثلّات الاجتماعية للأفراد في فهم العديد من القضايا الاجتماعية على اعتبار أنّها تفسّر الكثير من السّلوكات والممارسات الاجتماعية والمهنيّة من خلال اهتمامها بالسيرورات السوسيو المعرفية المولّدة لتلك الممارسات الاجتماعية.

- المساهمة في إثراء الدّراسات حول واقع مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائيّة من منظور أشمل وهو منظور نظرية التمثلات الاجتماعية، واستخلاص جملة من النتائج العلمية التي نساهم بها في فهم ذلك الواقع.

3.1- أهداف الدراسة:

تسعى الدّراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التّالية:

أ. استكشاف محتوى وبنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطّور الابتدائي.

ب. التّعرف على العلاقة بين التّمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وممارساتهم المهنية.

ت. الكشف عمّا إذا كان هناك اختلاف في التّمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التّكوين والأقدمية.

ث. الكشف عمّا إذا كان هناك اختلاف في الممارسات المهنيّة لمدرّسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التكوين والأقدمية.

4.1- إشكالية الدّراسة:

إنّ كلّ الجهود التي تبذلها الدّولة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا من أجل إرساء منظومة تربوية تتميّز بالفعالية والجودة، وتواكب التّطور العلمي والتكنولوجي، وتواجه تحدّيات العولمة، لا تزال مواضيع مثل تزايد نسبة التّسرب المدرسي والفشل المدرسي وتدنّي مستوى تعليم اللغات الأجنبية وغيرها من المواد وتنامي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي والتّعب المدرسي وانتشار ظاهرة الدّروس الخصوصية واكتظاظ الأقسام ونقص تكوين المؤطرين ونقص أعداد مدرسي بعض المواد وتفشي ظاهرة الغش... الخ، تثير جدلا ونقاشا كبيرين في الأوساط الرّسمية وغير الرّسمية، كما أنّها تغذّي

باستمرار محتويات الصحف وبرامج الإعلام بشتى أنواعه. كل ذلك يعكس الإشكاليات المختلفة والمتجدّدة التّي يطرحها قطاع التّربية والتّعليم. إنّ هذا الاهتمام يفرضه دون شك الدّور الموكل إلى المدرسة والرّهانات الكبرى التي يحملها هذا الأخير. فلا يمكننا أن نقتصر في تعريف المدرسة على أنّها المكان الذي يتعلّم فيه الأطفال العلم والمعرفة فحسب، بل "إنّها مؤسسة اجتماعية تعكس الثّقافة وتنقلها إلى الأطفال، فهي نظام اجتماعي مصغّر يتعلّم فيه الأطفال القواعد الأخلاقيّة والعادات الاجتماعيّة والاتّجاهات وطرق إنشاء العلاقات مع الآخرين" **منشين** و**شابيرو** **Munichin et shapiro** (1983) (نقلا عن مصباح، 2003، ص110). كما يعرّفها عبد الفتّاح أبو المعال (1992) بأنّها "مؤسّسة اجتماعيّة تقوم بإعداد الطّفل إعدادا يمكنّه من الحياة في مجتمعه ، قادرا على القيام بدوره ، العمل على الإسهام في دفع مجتمعه مستقبلا نحو التّقدم والتّطور في عصر يتميّز بالتزايد المستمر فيما يتطلبه من كفاءات ومهارات، فهي تقوم بمساعدة الأطفال على فهم مجتمعهم وتكوينه وفهم علاقات أفراده" (نقلا عن مصباح، 2003 ص111) يتجلّى من خلال ما سبق مكانة وأهميّة دور المدرّس في المجتمع باعتباره الفاعل الأساسي من بين العناصر الأخرى الفاعلة في المدرسة.

تواجه المدرسة الجزائرية ومن خلالها المدرّس، تحدّيات كبيرة أهمّها المطالبة بتحقيق الجودة في التّعليم والتحوّل إلى مستوى الاحترافية في الممارسة المهنية التي أصبحت مطلبا تسعى دول العالم إلى تحقيقه منذ بداية الثمانينيّات من القرن الماضي(Tardif, 2013, p. 42-59) والذي تبنّته الجزائر في أواخر سنوات التّسعينيات. في ظل هذه الاعتبارات كيف يتمثّل المدرّس الجزائري مهنته؟ ولماذا تعتبر مهنة التّدريس موضوعا للتمثّلات الاجتماعية؟

يرتبط مفهوم التمثّلات الاجتماعية Les représentations sociales بالنظريّة التي طوّرهاعالم النّفس الاجتماعي الفرنسي سيرج **موسكوفيسي** سنة (1961). سمحت هذه النّظرية بتحديد اتّجاه البحث

في علم النّفس الاجتماعيّ، و الذي تبيّن أنّه مجال خصب في فهم وتفسير سيرورات التّفاعل بين الأفراد داخل الجماعة أو بين الجماعات. إنّ هذه النظريّة تخلّت عن التّمييز الكلاسيكي بين الذّات والموضوع الذي تبنّته المقاربات السلوكية، فهي تفترض أنّه ليس هناك قطيعة أو فاصل بين العالم الدّاخلي والعالم الخارجي للفرد أو الجماعة. "إن الذّات والموضوع ليسا متمايزين بشكل جذري" على حدّ تعبير **موسكوفيسي** (Moscovici, cité par Abric, 2011,p. 16).

إنّ مهنة المدرّس عامّة ومدرّس المرحلة الابتدائية خاصة باعتبارها إحدى الرّكائز التي يقوم عليها القطاع، تطرح العديد من الإشكاليّات ومقاربات البحث مثل دوافع اختيار المهنة والاتّجاهات نحوها ومكانة المعلّم في المجتمع أو صورته في وسائل الإعلام، وتصنيف المعلّمين في سلم الأجور، إلى غير ذلك من المواضيع التي تطلعنا على واقع قطاع التّربية والتّعليم في الجزائر، لكن هذه المواضيع رغم أهميّتها إلاّ أنّ دراستها منفردة من منظور نظرية التمثّلات الاجتماعية لا تعطينا إلاّ صورة مجزّئة عن واقع الموضوع المدروس. ذلك أنّ التمثّلات الاجتماعية كما يرى **موسكوفيسي** (1969) تتعدّى كونها مجرّد آراء وصور واتّجاهات، إنّها أنساق معرفية Des systèmes cognitifs ذات منطق ولغة خاصين. هي "نظريات" و"علوم" موجهة لاكتشاف الواقع وتنظيمه(cité par Farr, 1984, p. 380). هذا الواقع هو واقع" ممثّل" une réalité représentée ويضيف **موسكوفيسي** " لا يوجد واقع موضوعي، فكل واقع هو "ممثّل "أي أنّه تمّ الاستحواذ عليه من طرف الأفراد والجماعات. إنّه واقع مبنيّ من جديد في نظامهم المعرفي، ومدمج في نظامهم القَيمي المتّصل بتاريخهم وكذا بالسّياق الاجتماعي والإيديولوجي المحيط بهم. إنّ هذا الواقع المُستحوَذ عليه والمهيكَل من جديد هو الواقع نفسه"(cité par Abric,1989 :p375). هذا يعني أنّ الأفراد يدمجون الواقع بناءً على معطيات تتعلّق بتاريخهم الشّخصي وأخرى ذات علاقة بالمحيط الخارجي وأنّ الأفراد الذين يعيشون واقعا مشتركا يقومون من أجل الاستحواذ على ذلك الواقع بالبناء الجماعي لتمثّلات اجتماعية حول المواضيع التي تشكل حياتهم اليومية.

لا يمكن الحديث عن نظرية التمثّلات الاجتماعيّة دون التطرّق إلى نظريّة النّواة المركزيّة théorie du noyau central أو ما يعرف بالمقاربة البنيوية للتّمثلات الاجتماعية L'approche structurale des représentations sociales والتي تتناول بالتّحليل بنية التمثّل الاجتماعي وتنظيم عناصره. فمن خلال الدّراسات والأبحاث التي قام بها مجموعة من الباحثين حول التّمثلات الاجتماعيّة لمواضيع اجتماعية عدّة، ومن بينهم J.C Abric و M.L Rouquette ، توصلوا إلى نتيجة مفادها أنّ بنية التّمثل تتشكّل من عنصرين هما النّواة المركزيّة Le noyau central التي ينتظم حولها محتواه، وهي العنصر الأساسي والأكثر أهميّة في التّمثل وتتميّز بالصلابة والاستقرار. أمّا العنصر الثّاني فهو النّظام المحيطي le système périphérique ويتشكّل من مجموعة من العناصر المنتظمة حول النّواة المركزيّة للتّمثل، والتي تتميّز بالمرونة والتغيّر بناءً على معايير تتعلّق بخصائص الجماعة وبالسّياق الذّي ينشأ فيه التمثّل. كما تكمن أهميّة دراسة التّمثلات في طبيعتها والكيفيّة التي تتشكّل بها. وفي هذا الصدد يرى **قيملي** (1994) أنَّ التمثّلات الاجتماعية نمط خاص من" معرفة الحس العام" connaissance de" "sens commun والتي تكمن خصوصيتها في الطّابع الاجتماعي للسيرورات التي تنتجها". إنّها إذن مجموعة المعارف والمعتقدات والآراء المتقاسمة من طرف جماعة ما حول موضوع اجتماعي معين.

أمّا عن دراسة التّمثلات الاجتماعية في مجال التّربية فيرى **جيلي Gilly** (2003,p.383-406) أنّ " دراسة التمثّلات الاجتماعية في مجال التّربية تفتح طريقا جديدا لتفسير الميكانزمات التي من خلالها تؤثّر العوامل الاجتماعيّة الصّرفة على سير العمليّة التربويّة وتؤثر حتى على نتائج هذه الأخيرة، وفي الوقت نفسه تدّعم العلاقة بين علم النّفس الاجتماعي وعلم اجتماع التربية". هذا يعني أنّ المدرسة بكلّ أطرافها وكلّ وظائفها لا يمكنها أن تبقى بمعزل عمّا يحدث في المجتمع من تحوّلات وأحداث إيجابية كانت أم سلبية، لا يمكنها إلاّ أن تنعكس سلبا أو إيجابا على المدرسة وعلى دور ومكانة العاملين بها، وبالتالي على تمثّلاتهم للمدرسة نفسها ودورها ومكانتها في المجتمع.

تتناول الدّراسة الحالية موضوع المدرسة من مقاربة نفسية اجتماعية، وهذا من منطلق أنّها وسط سوسيوثقافيّ ونسق من العلاقات التربوية والاجتماعية ومكان للتفاعلات النفسية الاجتماعية بين مختلف الأطراف الفاعلين فيها، وذلك وفقا لجملة من العوامل، تتمثّل فيما يحمله كل فرد من تجارب وتاريخ شخصي وما نشأ عليه من قيم ومعايير ونماذج ثقافيّة، وما يحمله أيضا من أراء حول الآخر وحول المدرسة ووظيفتها، ودور كل عنصر فيها وكذا علاقتها بالمحيط الخارجي.

إنَّ مقاربة مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائية من منظور التمثّلات الاجتماعيّة يهدف إلى التعرّف على العلاقة أو التّشابك الموجودين بين ما هو معرفي وما هو اجتماعي، وذلك من منطلق أنّ التّمثلات الاجتماعية " أفكار جماعية Idées collectives لها انعكاساتها على سلوكات الأفراد والجماعات. كما تشكّل أيضا أداة لتوجيه إدراكاتهم وبناء استجاباتهم وبلورة الهويّة المهنيّة. فالتمثّلات عبارة عن سيرورة ونتيجة لتلك السّيرورة في آنٍ واحد، كما أنّها نسق معرفي اجتماعي يندرج ضمن نموذج الفكر الاجتماعيla pensée sociale المفهوم الذي وضعه م.ل. روكيت M.L. Rouquette والذي يقول: " إنّ الفكر الاجتماعي يطبع الفكر الطبيعي، حيث أنّه يتبنى كمواضيع مميّزة "الآخرون"، العلاقات بين الأفراد والموضوعات والمعتقدات المنتمية للمجال الجماعي" (Rouquette, 1973:p298) فهو يرى أنّ سيرورات التّفكير ليست نفسها عندما يكون الموضوع اجتماعيا أو موضوعا فيزيائيّا أو رياضيّا. أي أنّ المحتوى الفكري للتّمثلات الاجتماعية هو محتوى اجتماعي وليس معرفي فقط، يحدّده السّياق الاجتماعي الذّي تنشئ فيه تلك التمثّلات .أمّا موسكوفيسي فيصف التّمثلات الاجتماعية بأنّها "عالم الآراء." " L'univers des opinions (Moscovici, 2014, p. 283)

إنّ قراءاتنا المختلفة في أدبيّات الموضوع أظهرت لنا أنّ المدرسة والمدرّس على وجه الخصوص، ليس فقط محلا للدّراسات العلميّة الأكاديمية بل أنّه أيضا محل مقالات على صفحات الجرائد، في طرح جاد وموضوعي تارة وفي صفحات الحوادث والمتفرقّات تارة أخرى مثل حديث

الصحف عن حوادث العنف والاعتداءات من طرف المدرّسين أو ضدّهم. كما لا تخلوا صفحات المنتديات ومواقع التّواصل الاجتماعي من الحديث عن" المعلّم "حتى أنّه في أحيان كثيرة يكون موضوعا للسّخرية والتّنكيت، الأمر الذي يعكس واقعا يوحي باهتزاز مكانته وتشوّه صورته في المجتمع، حيث لم يعد تلك الشّخصية المبجّلة محلّ التّقدير والاحترام من طرف الجميع. تناولت العديد من الدّراسات موضوع التّدريس والمدرّس انطلاقا من إشكاليّات لعلّها من منظور نظرية التمثّلات الإجتماعيّة عبارة عن عناصر جزئية مكوّنة لمحتوى التمثّلات الاجتماعية. ووفقا لهذا يؤكد **جيلي** أنّه حتى سنة 1986 لم يحتل موضوع التمثّلات الاجتماعية مكانة مركزيّة في مجال التّربية حيث لم تدرس إلاّ بعض المظاهر منها أو أنّها دُرست كمتغيّر وسيط وليس كمتغيّر أساسي.(Gilly,2003, p.383-406). الأمر الذي تثبته إشكاليّات بعض الدّراسات الجزائريّة والعربيّة التّي تناولت موضوع مهنة التّدريس من حيث الاتّجاهات نحوها والضّغوط التي تفرضها ودرجة الرّضا عنها. كما تناولت دراسات أخرى بالتحليل شخصيّة المدرّس من خلال صفاته وخصائصه. ومن بين الدّراسات، دراسة **حبيب بن صافي** (2006) بعنوان"صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري"كان هدفها التعرّف على صورة المعلم من وجهة نظر عيّنة من المعلمين أنفسهم من جهة، وعيّنة من أولياء التّلاميذ من جهة أخرى للتعرّف على رأيهم وموقفهم من المعلم. توّصل الباحث من خلال الدّراسة إلى أنّ المعلم يرى نفسه في صورة متدنيّة من الناحية الاجتماعيّة والاقتصاديّة. أمّا أولياء التلاميذ فلا يرون في المعلّم الصّورة المثاليّة والمكانة المرموقة والشّخصية الرّائدة المعوّل عليها في رقي المجتمع. أما دراسة **ناصر الدّين زبدي** (2007) فكان هدفها التّعرّف على العوامل التّي تساهم في إيجاد عصاب القلق لدى المدّرس الجزائري في المراحل التعليميّة الثلاث ومعرفة انعكاس هذا القلق على حياته المهنيّة ومستوى توافقه مع البيئة التعليميّة. ومن بين النّتائج التي توصّل إليها أنّ هناك تفاعلا بين العوامل الصحيّة والمهنيّة في حدوث القلق لدى المدرّس الجزائريّ واضطراباته السلوكيّة.هذه النّتائج تؤكّدها **شارف خوجة** (2011) في دراسة بعنوان" مصادر

الضغوط المهنيّة لدى المدرسّين الجزائريّين في المراحل التعليميّة الثلاث."أرادت الباحثة اختبار فرضية عدم وجود فروق في مصادر الضغوط المهنيّة باختلاف المرحل التعليميّة والخبرة المهنيّة، فجاءت النتائج على نحو يؤكد أنّ مدرسّي المراحل الثّلاث يعانون من الضغوط المهنيّة عامّة مع وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح مدرسّي التّعليم المتوسط فيما يتعلّق بالضغوط المادية والفيزيقية والضغوط الاجتماعيّة والسياسة التعليميّة والضغوط العلائقيّة. وفي السياق ذاته المتعلق بالضغوط المهنية فقد أنجز **محمد الدسوقي**(1998) بمصر دراسة هدفت التعّرف على ضغوط مهنة التّدريس مقارنة بضغوط بعض المهن الأخرى مثل مهنة التمريض والإدارة ومهنة موزع الهاتف. توصل الباحث إلى أنّ تقدير الضّغوط المهنيّة يختلف باختلاف المهنة. كما بيّنت النّتائج أنّ مهنة التّدريس أعلى ضغطا من مهنة موزّع الهاتف وأقل ضغطا من مهنة التّمريض. (نقلا عن زبدي، 2007، ص16). كما اهتمت بعض الدّراسات بدرجة الرّضا الوظيفي لدى المعلّمين من بينها دراسة **كليكر Klecker** (الو. م.أ 1997) التي توصّل من خلالها إلى أنَّ المعلمين القدامى والمعلمات هم أكثر رضا عن مهنتهم. وفي الاتجاه نفسه هدفت دراسة **محمد عبد الرحمن طوالبة** (الأردن 2000) للتّعرف على درجة الرّضا عن العمل لدى المعلّمين والمعلّمات وفقا لبعض المتغيّرات، وخلصت الدراسة إلى أنَّ أعلى درجات الرّضا هي العلاقة مع الزملاء بينما تتعلق أدناها بالرّاتب وأنَّ المُعلّمات هنَّ أكثر رضا عن مهنتهّن من المعلّمين.

كما اهتمّت بعض الدّراسات بشخصية المدرّس من وجهة نظر الآخرين خاصة التّلاميذ. وهذا ما قام به **عبد الحق منصوري** في دراسة بعنوان"سلوك المعلم وانجاز المتعلّم"، هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر شخصية المعلم على سلوك المتعلم ومستوى انجازه التربوي. إذ انطلق الباحث من فرضية أنّ خصائص شخصيّة المعلم المتميّزة، لها تأثير مباشر على النواحي النفسية والاجتماعية من جهة وأيضا على تكيّف واستيعاب وانجاز التّلميذ من جهة أخرى. (منصوري،2003، ص 50-60). بمعنى آخر كيف ينظر تلميذ المرحلة الابتدائية إلى معلّمه من خلال الصّفات التّي يحبّذها فيه؟ وكانت أهم صفة

يحّبذها التلاميذ في هذه المرحلة هي المعاملة الحسنة المتمثّلة في عدم التّمييز وعدم اللجوء للعقاب، ثم الأخلاق الحسنة. تأتي بعد ذلك طريقة التدريس ووضوح العرض. وفي سياق البحث عن صورة المعلم قام **عاطف عبيد** (1997)بدراسة عنوانها "صورة المعلم في وسائل الإعلام العربية "من خلال تتبع محتوى ثماني مسلسلات عربية عُرضت في بعض القنوات العربيّة. جسّدت المسلسلات عشر شخصيات تمثل المعلم. أوضحت نتائج هذه الدراسة أنّ محتوى المسلسلات المدروسة قدّمت صورة سلبيّة للمدرّس لا تتناسب مع أهميّته ودوره في المجتمع، حيث ظهر بصفات سلبية مثل عدم الاهتمام بمظهره الخارجي وعدم الأمانة وأنه يسعى دائما لإعطاء الدروس الخصوصية وأنه منافق وانتهازي وبخيل(عبيد، 1997،ص 24- 29).

تُعتبر دراسة الاتجاهات إحدى مكوّنات التّمثلات الاجتماعية وفي هذا الإطار فإنّ بعض الدّراسات تناولت الاتجاهات نحو مهنة التّدريس من وجهة نظر المدرّسين في الميدان أو المرشحين لمهنة التّدريس. ففي دراسة أجراها **يحي أبو عاجة** (2000) في السّودان تحت عنوان" اتجاهات معلّمي المدرسة الثانوية نحو مهنة التّعليم " بهدف التّعرف على اتّجاهات هذه الفئة من المدرّسين بناءً على بعض المتغيّرات. من بين النّتائج التي توصّل إليها الباحث أنَّ اتّجاهات المدرّسين ايجابيّة نحو مهنة التّعليم في علاقة المدرّس بزملائه وطلابه ورؤسائه والدّور الاجتماعي للمهنة. بينما كانت الاتّجاهات سلبيّة في الرّضى الوظيفي والمَدرسة كمكان للعمل ونحو المنهج الدّراسي.

هذه الدّراسات على اختلاف إشكاليّاتها فإنّها تتعرض إلى بعض مكوّنات التمثلات الاجتماعية مثل الصورة الاجتماعية والاتجاهات والآراء. أمّا فيما يتعلّق بالمتغيّر الثاني لهذه الدّراسة وهو الممارسات المهنية فإنّ أغلبية الدّراسات تناولت بالتّحليل والتّقويم الممارسات التّدريسية أو البيداغوجية على وجه الخصوص ومن بينها دراسة **طلال نجم نعيمي** و**شكر محمود المولى** (2009) من العراق بعنوان تقويم

الممارسات التّدريسية لمعلّمي ومعلّمات التّربية الرّياضية. ودراسة **بسام عبد الله المسمار**(2002) حول تقويم واقع الممارسات التدريسية الفعلية لمدرّسي التّربية الرّياضية في صفوف المرحلة الابتدائية. أمّا دراسة **نوال العبوشي** (1993) بالسّعودية فقد تناولت موضوع مستوى ممارسة معلمي ومعلمات العلوم لأنماط التّعزيز الصفي في المرحلة الأساسية. بينما اهتم **نجيب عبد الواحد الصوفي**(2010) بدراسة الممارسات التّدريسية الصّفية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية باليمن. وفي السّياق نفسه هدفت دراسة كل من **خولة محمود** (2010) و**قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم المومني(2010)** من الأردن إلى قياس الكفاءات التّدريسية البيداغوجية في تفاعلها مع متغيّرات الجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي. أمّا دراسة **منيرة محمد فهد الرشيد** (2015) من السّعودية فهدفت إلى تحديد مستوى الممارسات التّدريسية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التّوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي. وبناءً على ما سبق فإنّنا نَصيغ إشكالية هذه الدّراسة في التساؤل العام التّالي: **هل توجد علاقة بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وممارساتهم المهنية؟**

ويتفرع عن هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

5.1- تساؤلات الدّراسة:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي والممارسات التّدريسية؟
2. هل توجد علاقة بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي والممارسات التّكوينية؟

3. هل توجد علاقة بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وممارسات أخلاقيّات المهنة؟
4. هل توجد علاقة بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي والممارسات التّفاعلية؟
5. هل يوجد اختلاف في التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التّكوين والأقدمية في المهنة؟
6. هل يوجد اختلاف في الممارسات المهنيّة لمدرّسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التّكوين والأقدمية في المهنة؟

وللإجابة على هذه التّساؤلات المطروحة تَمت صياغة فرضية رئيسية، تتفرّع عنها ستّ فرضيات جزئية.

6.1- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الرئيسية:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وأبعاد الممارسات المهنية.
- **الفرضيات الجزئيّة:**

1. **الفرضية الجزئية الأولى:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التّدريسية.
2. **الفرضية الجزئية الثانية:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التّكوينية.

3. **الفرضية الجزئية الثالثة:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبعد أخلاقيات المهنة.
4. **الفرضية الجزئية الرابعة:** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التّفاعلية.
5. **الفرضية الجزئية الخامسة:** يوجد اختلاف في التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التكوين والأقدمية في المهنة.
6. **الفرضية الجزئية السادسة:** يوجد اختلاف في الممارسات المهنية لمدرّسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التكوين والأقدمية في المهنة.

7.1-. التعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسيّة للدّراسة:

- **التّمثل الاجتماعي:** هو مجموعة والآراء والاتّجاهات والمعتقدات والأفكار النّمطية والقيم المتقاسمة بين المدرّسين والمتعلقة بموضوع التّدريس بالمرحلة الابتدائية، المستخرجَة على شكل بنية للتمثّل الاجتماعي من إجابات المدرّسين على أسئلة استبيان التّمثلات الاجتماعية حول مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائية.
- **الممارسات المهنية:** جملة التصرفات والنشاطات المرتبطة بأداء المدرّسين داخل حجرة الدّراسة وخارجها والمعبّر عنها من خلال الإجابات على أسئلة الاستبيان الخاص بالممارسات المهنية الذي قمنا بإعداده.
- **نمط التكوين:** المقصود به في الدّراسة الحالية، التّكوين الذي تم على إثره توظيف مدرّس الطور الابتدائي. وهو معلّم المدرسة الأساسيّة الذي تكوّن بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم (IFPM)، المعاهد التكنولوجية للتربية (ITE) سابقا، أو تكوّن بالمدرسة العليا للأساتذة أو أستاذا

مجازا حاصلا على شهادة جامعية –غالبا الليسانس– وموظف عن طريق المسابقة وبالتّالي لم يحصل على تكوين أولي مؤهل لممارسة مهنة التّدريس.

الفصل الثاني

تمهيد:

لقد مكّننا الفصل الأوّل من تحديد الإشكاليّة المتعلقة بموضوع التّمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي، وبالتالي صياغة التساؤل العام للدراسة. ويهدف الفصل الثاني إلى عرض المفاهيم التي سنعتمد عليها في هذه الدراسة بالإضافة إلى استعراض الدراسات ذات الصلة بمتغيّرات الموضوع. يتميّز مفهوم التمثّل الاجتماعي بأنّه واحد من المفاهيم التّي تقع في مفترق الطرق بين تخصّصات معرفيّة عديدة، إذ يقول **موسكوفيسي:**" إذا كان من السهل التّحكم في حقيقة التّمثلات الاجتماعية، فإنَّ الأمر ليس كذلك بالنسبة للمفهوم، (...) والسبب هو موقعه في مفترق الطرق بين مجموعة من المفاهيم الاجتماعية ومجموعة من المفاهيم النّفسية"(Moscovici, 2004, p.39). وبنفس المعنى يصفه دواز Doise (1985,p.81) بأنّه "Une notion carrefour " إذ أنّ دراسته تغطّي مجالات عديدة من العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، منها علم النفس من خلال الطابع الفردي والمعرفي له، وكذا علم الاجتماع والأنثروبولوجيا من خلال الطابع الاجتماعي للتّمثلات. كما أنّ لعلم الدّلالات نصيب من الاهتمام بموضوع التّمثلات من خلال تحليل الخطاب.

1.2- مقاربة نظرية لمفهوم التّمثل ومفهوم التمثّل الاجتماعي:

1.1.2- مفهوم التمثل

يقال في اللّغة العربية مثّل تمثيلا الشيء لفلان أي صوّره له. وتمثيل الشّيء تشبيهه وجعله مثله. ويقال تمثّل الشّيء أي تصوّر مثله. (المنجد في اللغة والأعلام، ط 25، 1973: ص 746) ويقابل لفظ "تمثّل" في اللّغة الفرنسية لفظ représentation وأصلها repraesentation من الفعل اللاتيني repraesentare ويعني جعل الشيء حاضرا أو إحضار الشيء rendre présent (قاموس Robert). لغة إذن يفيد لفظ التّمثل معنى التصّور والّتشخيص أو"التّشييئ". وهذا المعنى يحمله تعريف بييرون H.

Piéron حيث أنّ التّمثّل بالنسبة له هو" المحتوى الملموس للفكر (cité par Benedetto, 2008,p. 22) أمّا اصطلاحا فإنّ لمفهوم التمثّل تعاريف متعددة بتعدد المقاربات التي تناولته.

- ✓ **في الفلسفة:** يرجع أصل استخدام مصطلح التّمثّل إلى الفلسفة حيث يقول **كانط E. Kant** (1724-1804) "إن مواضيع معرفتنا ما هي إلّا تمثلات وأنّ معرفة الواقع النهائي أمر مستحيل" (Ruano-Borbalan, 1993,p.16) كما أن **كانط** عمّم فكرة أنه " من أجل أن نعرف، علينا أن نهتم في نفس الوقت بالموضوع المدروس وبالإنسان الذي يدرسه".
- ✓ **في علم الاجتماع:** يعتبر عالم الاجتماع **دوركايم E.Durkheim** (1858-1917) الأب الحقيقي لمصطلح التمثّل عندما استعمل عبارة " التّمثلات الجمعية " représentations collectives" في دراسته للأديان والأساطير حيث يقول: " إنّ أوّل انساق تمثّليّة كوّنها الإنسان عن العالم وعن نفسه هي دينية الأصل" كما يعرف التمثلات الجمعية بأنها: " إنتاجات عقلية واجتماعية (علوم، دين، إيدولوجيا، أساطير، ونظرة عن العالم...) وهي متميّزة من حيث بنائها وأشكالها ووظائفها عن بعضها البعض وعن الحس العام"(Durkheim,1898,p.01-22)
- ✓ **في علم النفس المعرفي:** بالنسبة لعلم النفس المعرفي فإنّ اهتمامه بموضوع التمثلات ينصب نحو محاولة فهم الميكانزمات العصبية التي تولّد هذه الأخيرة. إنّ هدف علم النفس المعرفي هو دراسة الأنشطة الذهنية التي من خلالها يستقبل الفرد المعلومات ويقوم بمعالجتها ويحتفظ بها ثم يقوم باستدعائها لاستخدامها في أنشطة لاحقة(...) إنّ عمليّتي المعالجة والاحتفاظ هي نشاطات ذات طبيعة "تمثّلية"Activités de nature représentationnelle والتي بواسطتها يطوّر الفرد منتجا معرفيا بفعل التفاعل مع العالم الخارجي.(Denis, cité par, Launey, 2004, p.55) التمثل إذن من منظور علم النفس المعرفي هو إعادة بناء ذهني للواقع.

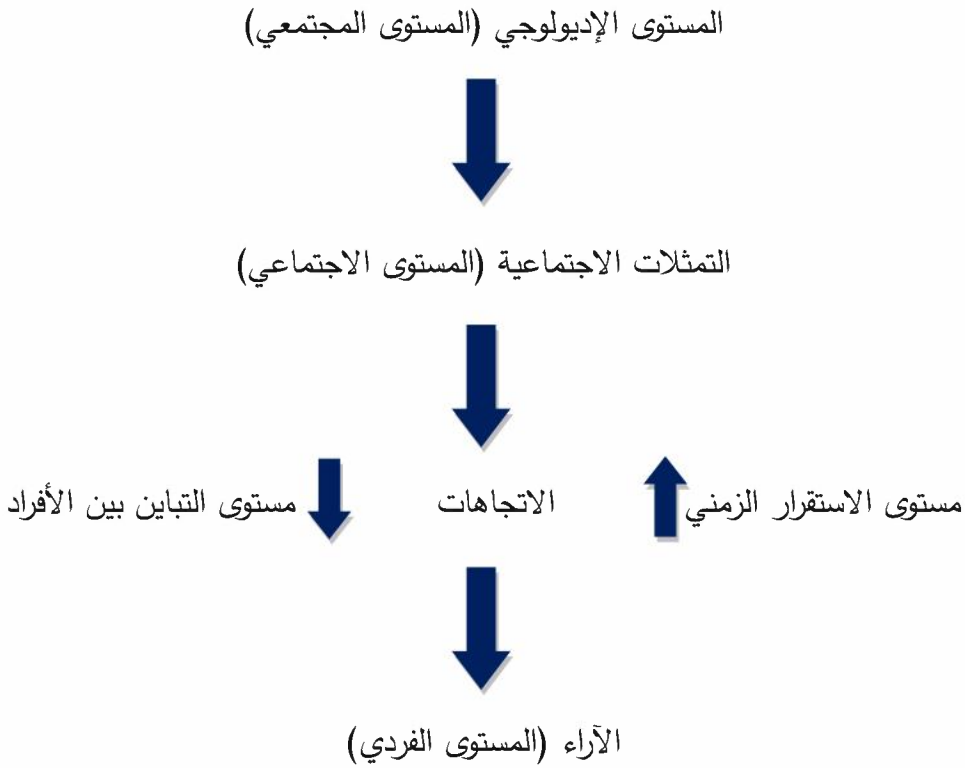
- ✓ **في الديداكتيك:** يعرف **دوفيشي DeVecchi** التمثلات بأنها:"عبارة عن بنية ضمنية structure sous- jacente، نموذج تفسيري بسيط ومنظم وهي مرتبطة بالمستوى المعرفي والتاريخي وكذلك الاجتماعي- الثقافي للفرد، إنها شخصية وقابلة للتّطور" (DeVecchi,1989, p.55)
- ✓ **في علم النفس الاجتماعي:** يعرف **موسكوفيسي** التمثل بأنّه "وحدة من الصور والمفاهيم والمعاني المرتبطة بموضوع ما".(cité par, Benedetto, 2008,p.22)
- ✓ نستخلص ممّا سبق أنّ مفهوم التّمثّل ينطوي على معنيين، فهو عملية أو سيرورة لإنتاج محتوى عقلي معيّن تحدث من خلال عملية معالجة المعومات، وهو في نفس الوقت المنتوج المنبثق عن تلك السيرورة. وهذا ما تسميه **جودليه Jodelet** "الكيفيتين اللّتين تشكلان التمثّل باعتباره يحتل مكانة مركزية بالنسبة للنشاط النفسي للفرد وهما الجانب المؤسِس (السيرورات) والجانب المؤسَس (المحتويات)". (citée par Mannoni,2012,p.25).

2.1.2- مفهوم التّمثل والمفاهيم المرتبطة به:

يعتبر مفهوم التمثل من المفاهيم ذات الحدود الفضفاضة، الأمر الذي يصعّب عملية التحكّم فيه وتقديم تعريف محدّد وموحّد له. وممّا يصعّب هذه العمليّة أيضا هو تداخل وتشابه مفهوم التمثّل مع مفاهيم نفسيّة واجتماعيّة أخرى قريبة منه مثل مفهوم التصور والاتجاه والرأي والصورة النّمطية. هذه المفاهيم التي يسميها **بوابيه Boyer** "المفاهيم التي تشكل النموذج التمثلي"(Boyer,2003, p.14)

إنّ الاختلاف بين مفهوم التّمثل والمفاهيم المرتبطة به هو اختلاف نظري ومنهجي. حيث تباينت أراء الباحثين في تصنيف العلاقة بين مفهوم التّمثل والمفاهيم الأخرى القريبة منه. فنجد أنّ البعض مثل **دواز Doise** يميّز بين التمثل représentation والقوالب النّمطية stéréotypes والاتّجاهات Attitudes والآراء Opinions من حيث أنّها عناصر تختلف في ظروف نشأتها. أمّا **روكيت** و**فلامون**

Rouquette et Flament فقد حدّد العلاقة بين الرأي والاتّجاه والتّمثل ونظام الأفكار (الإيدولوجيا) من خلال ما أسماه هندسة الفكر الاجتماعي L'architecture de la pensée sociale وذلك وفق معياري التباين والتغيّر. فبالنسبة له" داخل جماعة معينة فإنّ الآراء هي الأكثر تنوعا وتغيرا من الاتجاهات، وأنّ هذه الأخيرة هي أكثر تشتّتا من التّمثلات الاجتماعية، بينما يعتبر المستوى الإديولوجي هو الأكثر ثباتا وتقاسما بين الأفراد". ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:



الشكل رقم (01) تموقع التمثلات الاجتماعية في هندسة الفكر الاجتماعي

(Flament et Rouquette,2003 ;P.21)

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه أنّ التمثلات الاجتماعية بالنسبة **لروكيت** تقع بين الإديولجيات وهو المستوى الفكري الأكثر استقرارا وثباتا وتقاسما بين الأفراد، وبين الاتجاهات. بينما تمثل الآراء كل ما هو فردي ومتغيّر.

ينظر إلى المفاهيم القريبة من مفهوم التمثل الاجتماعي على ضوء أدبيات الموضوع على أنها نتاج للتمثلات الاجتماعية أحيانا وعلى أنها من العناصر المهيكلة لها أحيانا أخرى. فبالنسبة **ل موسكوفيسي** فإنّ العلاقة بين مفهوم التمثل والمفاهيم الأخرى هي علاقة بين محتوى التمثل من خلال أبعاده (المعلومات، القيم، الآراء...) وبين المبدأ المنظم لذلك المحتوى المتمثل في الاتجاهات والمعايير.

- ✓ **التّمثّل والتصوّر**: représentation et conception إنّ التمييز بين مفهوم التمثل ومفهوم التصور كان من بين الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء إعداد الدراسة سيّما أثناء مرحلة جمع المراجع. ويعود ذلك إلى أنّ معظم المراجع التي تحصلنا عليها تتناول مفهوم التّصور كمرادف لمفهوم التّمثل. تمّ التّوصل من خلال عملية توضيح الفرق بين المفهومين إلى ما يلي:
- ✓ بالنسبة **لعبد الرحمان المعايطة** (2010، ص55) فإنّ مفهوم التمثل يختلف عن مفهوم التصور في أنّ، "التصور يمثل استجابة لمنبه خارجي وبالتالي استعداد للقيام بفعل وهو يتغير باستمرار وفقا للمتغيرات الخارجية، أمّا التمثل فهو أشمل من التصوّر لأنّه يحدد كل من المنبّه والاستجابة، فهو أكثر من مجرّد دليل للسلوك حيث يعيد صياغة عناصر البيئة، فيجعل الغريب مألوفا وليس مجرّد صورة في الذّهن.
- ✓ **التّمثل والصّورة الذهنيّة**: الصّورة الذّهنية هي "تمثل ذو طابع ملموس أو أوّلي"(Bronckart,cité par Benedetto,2008 :p58). أمّا بالنسبة ل **بريسون Bresson** فإنّه يميّز بين التمثل التناظري وهو نفسه الصّورة الذّهنية حيث أنّه تمثل مشابه جدا للموضوع المُتمثل في شكله الفيزيائي المّادي. أمّا التمثل غير التناظري أو الوصفي فإنّه تمثل مجرّد مخزن على شكل وصفي مرتبط باللغة – التي تصفه– وليس مرتبطا بالإدراك الحسي.(cité par Benedetto,2008 :p24).

- ✓ الصورة الذّهنية إذن هي انعكاس لموضوع التّمثل كما هو في الواقع، بينما التّمثل فهو إعادة تشكيل داخلي لواقع خارجي.
- ✓ **التّمثّل والاتجاه:** تشترك الاتجاهات مع التمثلات الاجتماعية في أنّها توجه السلوك كما أنّ الاتجاهات تُمثل البعد التقييمي لموضوع التمثل الاجتماعي.
- ✓ **التّمثّل والرأي:** الرأي هو أداة للتعرّف على التمثلات الاجتماعية.
- ✓ **التّمثّل والصورة النمطيّة:** الصورة النمطية – المصطلح الذي أنشأه ليبمان Lippman سنة 1922- مصطلح يستخدم اليوم للدلالة على مختلف الفئات التّي نصنّف ضمنها الآخرين.(Fischer, 2005, p. 130). إنّ الصور النّمطية جزء من التّمثل، لكن هذا لا يعني أنّ كل تمثل هو عبارة عن صورة نمطية. وترتبط الصّورة النّمطية مع التمثل في أنّها تنتقل عن طريق التّواصل الاجتماعي، وبالتّالي فإنّها تعبّر عن تمثلات اجتماعية جاهزة، مُسبقة وتعميمات بسيطة مطبقة على كل المجموعة بغض النّظر عن الاختلافات الفردية بين الأشخاص. فيما يتعلّق بالمرحلة الابتدائية من التّعليم، فإنّ القوالب النّمطية ترتبط بشخصية المدرّس أكثر ممّا ترتبط بالمهنة نفسها. نذكر على سبيل المثال نتائج الدّراسة التي قام بها **عاطف عبيد** بمصر بعنوان "صورة المعلم في وسائل الإعلام العربية" حول صفات المعلّم توصّل من خلال متابعته لثمانية مسلسلات عربية إلى أنّ ابرز الصّفات التي ميّزت شخصية المعلم في تلك المسلسلات هي: عدم الاهتمام بالمظهر وعدم الأمانة والانتهازية والنّفاق والبخل والسّعي الدائم لإعطاء الدّروس الخصوصية. (عبيد، 1997: 24-29).

3.1.2- لمحة عن تطوّر مفهوم التّمثل الاجتماعي:

يعود أصل استخدام مفهوم التّمثل الاجتماعي إلى القرن التاسع عشر من طرف عالم الاجتماع أميل دوركايم، حيث أنّ أبحاثه حول المعتقدات والأساطير والدّيانات أدخلت المفهوم مجال الدّراسة

العلميّة. لقد استخدم دوركايم عبارة "التّمثلات الجمعية" Les représentations collectives عندما قام بمقارنة بين التّمثلات الجماعيّة والتّمثلات الفرديّة في مقال له نشر عام 1898م في مجلّة "**الميتافيزيقا والأخلاق**" حين أبرز الأهميّة الأساسيّة للفكر الاجتماعي La pensée sociale وأسبقيّته على الفكر الفردي la pensée individuelle ودور العوامل الاجتماعيّة في تحديد هذا الأخير. إن أبحاث دوركايم هي التي أدخلت مفهوم التمثل بشكل قطعي مجال تفسير الظواهر المجتمعية حينما أكد أن " الحياة الاجتماعية كلها تتكون من التمثلات" وأن " الحياة الجمعية مثل الحياة العقلية للفرد تتكون من التمثلات" .(Durkheim,1898,p.01-22)

لقد عرف مفهوم التّمثل بعد أبحاث **دوركايم** غيابا شبه تام إلى غاية منتصف القرن العشرين حيث أعاد عالم النفس الاجتماعي الفرنسي **سيرج موسكوفيسي** (1925 - 2014) صياغته وإقحامه مجال الدّراسات العلميّة الميدانيّة من جديد من خلال دراسته الرّائدة حول نظريّة التّحليل النّفسي والتي نشرت في كتاب له بعنوان "التّحليل النّفسي، صورته وجمهوره" La psychanalyse, son image et son public سنة1961. لقد استبدل موسكوفيسي المفهوم الدوركايمي " التّمثلات الجمعية " بعبارة التّمثلات الاجتماعيّة Représentations sociales ويكون بذلك قد نقل مفهوم التّمثّل من ميدان علم الاجتماع إلى ميدان علم النّفس الاجتماعي ووضع أسس نظرية التّمثلات الاجتماعيّة. لقد كان هدف الدراسة التي قام بها **موسكوفيسي** هو التعرف على تمثّلات فئات مختلفة من الفرنسيين (طلبة، عمال، شيوعيون، كاثوليك) لنظرية التحليل النفسي وتحليل تلك التمثلات، واهتم من خلال ذلك بالكيفية والسّيرورة التي تتحوّل بها النّظرية العلميّة لدى الجمهور إلى "نظرية ساذجة" Théorie naïve أو نظرية الحس العام Théorie de sens commun وبذلك يكون قد ابرز أهمية الظواهر التّمثّلية في المجتمعات المعاصرة.

إنّ التحوّل من المفهوم الدوركايمي أي من "التّمثلات الجمعيّة" إلى مفهوم "التمثلات الاجتماعيّة" ليس مجرد تحول في اللفظ، بل هو تحوّل في الأنموذج. حيث أنّه تم التّخلي عن الاهتمام بمحتوى

التّمثلات لحساب الاهتمام بالتّمثلات "الاجتماعيّة" أي تلك النّاتجة عن التفاعل الفردي والجماعي (Moscovici, cité par Abric,2011, p. 25) وفي السّياق نفسه يضيف **موسكوفيسي**، "عند اعترافنا بأنّ التّمثلات هي في نفس الوقت سيرورة مولِدة ومولَدة، فإنّنا ننزع عنها ذلك الجانب الجاهز والسّكوني الذّي أعطته إيّاها النّظرة الكلاسيكية." إنّ المقاربة الجديدة لمفهوم التّمثلات الاجتماعية تسمح لنا بفهم التّحوّلات الاجتماعية والفرديّة حيث يؤكّد مجدّدا، " إنّ الأمر لا يتعلّق بفهم التّقاليد، بل بفهم التّجديد، وليس بفهم حياة اجتماعية جاهزة، بل بفهم حياة اجتماعية في طريقها إلى التّكوين"(Moscovici, cité par Abric,2011,p.27) وفي نفس السياق تضيف **جودليه** " إنّ الصّفات الأساسية للتّمثلات ليس هو ما يهمّنا بل إنّ ما يهمّنا هي التفاعلات". (Jodelet,1989a, p.82)

4.1.2- تعريف مفهوم التّمثل الاجتماعي:

إنّ مفهوم التمثل الاجتماعي منبثق من أعمال **دوركايم** حول التمثلات الجمعية (1898م) حيث اهتم هذا الأخير بالكيفية التي ينظم بها الدّين والمعتقدات المرتبطة به الحياة القبلية الاسترالية في بداية القرن العشرين. حسب دوركايم فانّ المعتقدات المرتبطة بالتّمثلات الدّينية لا يمكنها أن تفسّر بالعوامل النّفسية والفردية وحدها، بل إنها منبثقة من شكل من الفكر المتقاسم جماعيّا داخل المجتمع، والذّي يحيل إلى الكيفية التي يتمثّل بها المجتمع نفسه والعالم من حوله. و من ثمّ يمكن القول انّه بالنسبة ل **دوركايم** فانّ التمثلات الجمعية هي إنتاجات عقلية اجتماعية. وبهذا يكون **دوركايم** أوّل من اهتمّ بدور التفاعلات الاجتماعية في تشكيل التمثلات.

لقد قدّم مؤلفون كثيرون تعاريف لمفهوم التمثل الاجتماعي منذ نشأته سنة 1961 حيث انّه لم يكن من السّهل الإلمام بها كلها. وفي هذا الصّدد يقول **دواز W.Doise** :"إنّ تعدد المقاربات المتناولة لمفهوم

التمثل الاجتماعي وكذا تعدد المعاني التي يحملها يجعل منه أداة عمل صعبة التحكم" Doise, (1985, p.245)

أدرج مفهوم التّمثل الاجتماعي في مجال علم النفس الاجتماعي من طرف موسكوفيسي على أساس المفهوم الدوركايمي "التّمثلات الجمعيّة" لكنّه اقترح ألاّ تعتبر التمثلات كمعطيات تعبّر عن حدث ما، وإنّما حوّلها إلى سيرورات متطوّرة باستمرار. وفيما يلي نستعرض عددا من التّعاريف التي قُدّمت لمفهوم التّمثل الاجتماعي من طرف ابرز الباحثين والمؤلفين الّذين اشتغلوا عليه.

- ✓ **تعريف س.موسكوفيسي:** (1961) التمثل الاجتماعي هو "نسق من القيم والمفاهيم والممارسات المتعلقة بمواضيع معينة، بمظاهر أو أبعاد للوسط الاجتماعي، والذي يسمح ليس فقط باستقرار إطار حياة الأفراد والجماعات، ولكنّه يشكّل أيضا أداة لتوجيه إدراك الوضعيات وتكوين الاستجابات" (Fischer,2005,p.130).وفي تعريف آخر موجز ومعبر يؤكد فيه **موسكوفيسي**(1963) على الغرض من إيجاد التمثلات الاجتماعية حيث يقول:" التمثل الاجتماعي هو تطوير لموضوع اجتماعي من طرف جماعة –أو مجتمع– بغرض التصرف والتواصل".(cité par, Mariotti, 2003,p.01).
- ✓ **تعريف ك.هرزلتش C. Herzlich** (1969) انطلاقا من دراستها للتمثلات الاجتماعية للصحة والمرض فهي تعرف عملية التمثل بأنّها "سيرورة بناء الواقع" (Fischer, 2005, p.130) أمّا التمثل الاجتماعي فتعرّفه بأنّه " مجموعة من المعلومات والآراء والمعتقدات المرتبطة بالموضوع" كما تضيف أنّ الاشتغال على التّمثل يعني، " ملاحظة الكيفية التي يعيش ويفكّر بها أفراد مجتمعنا في هذه المجموعة من القيم والمعايير الاجتماعية والنماذج الثقافية، وأيضا دراسة الكيفية التي تتهيكل منطقيا وسيكولوجيا صورة المواضيع الاجتماعية"(Jouet Le Pors, 2006)

- ✓ **تعريف د. جودليه D. Jodelet(1989b,p.36)** ركّزت **جودليه** من جهتها على البعد المعرفي للتمثل الاجتماعي حيث تعرّفه بأنّه: " شكل من المعرفة المطوّرة والمتقاسمة اجتماعيا، ذات بعد وظيفي، والتي تساهم في بناء واقع مشترك خاص بجماعة اجتماعية معينة" وتضيف "بما أنّ هذه المعرفة تتميّز عن المعرفة العلمية، فهي تسمّى أحيانا ب "معرفة الحس العام" connaissance de sens commun أو "المعرفة الساذجة". savoir naïf
- ✓ **تعريف ج. ك أبريك J.C Abric (1987)** بالنسبة ل **أبريك** فالتمثل الاجتماعي هو " نتاج وسيرورة النّشاط الذهني الذي من خلاله يعيد الفرد أو الجماعة بناء الواقع الذي يواجههم وإعطائه معنى خاص" وهو يعرف التّمثل الاجتماعي بأنّه: " مجموعة معلومات وأراء واتّجاهات ومعتقدات منظّمة حول معنى مركزي".(Abric,2011, p.97). إنّ التمثل بالنسبة ل **أبريك** ليس مجرد انعكاس للواقع بل هو نسق ذو معنى، وهذا الأخير يتعلق بطبيعة الوضعية وسياقها وغايتها. كما أنّ ذلك المعنى مرتبط أيضا بعوامل أكثر عمومية تتعدّى الوضعية نفسها متمثلة في السياق الاجتماعي والإديولوجي، مكانة الفرد في التنظيم الاجتماعي، تاريخ الفرد والجماعة والرهانات الاجتماعية. (Abric, 2011, p.17-18)
- ✓ **تعريف ج.ن. فيشر G.N Fischer**(2005, p. 131) التمثل الاجتماعي بناء اجتماعي لمعارف عادية مهيأة من خلال القيم والمعتقدات، ويتقاسمها أفراد جماعة معينة، وتدور حول مواضيع مختلفة (أفراد، أحداث، فئات اجتماعية...) وتؤدي إلى توحيد نظرتهم للأحداث. كما أنّها تظهر أثناء التفاعلات الاجتماعية".
- ✓ **تعريف م.ل روكيت M.L Rouquette (1997)**: التمثل الاجتماعي هو: "رؤية متقاسمة محليا ومؤقتا داخل ثقافة معينة، تسمح بالاستحواذ المعرفي لمظهر معين من العالم وبتوجيه السلوك بخصوصه"(cité par Delouvée, 2013, p.143).

يتبيّن من تعريف **روكيت** أنّ التمثلات الاجتماعية يمكن مقاربتها من مستويات متعدّدة هي أنّ التمثلات الاجتماعية محددة زمنيا ومكانيا ثم أنّها مرتبطة بسيرورات معرفية تؤدي إلى تكوين" نظرية"حول الموضوع وأخيرا فهي لها دور في توجيه السلوك.

- ✓ **تعريف ك. قيملي Ch. Guimelli(1999,p.63)**: تعتبر التمثلات الاجتماعية شكل خاص من المعرفة، توصف عموما ب "معرفة الحس العام" وتكمن خصوصيتها في الطابع الاجتماعي للسيرورات المولدة لها. إنّها تشمل إذن مجموع المعتقدات والمعارف والآراء المنتجة والمتقاسمة بين أعضاء الجماعة الواحدة بخصوص موضوع ما.
- ✓ **تعريف فيلهام دواز W.Doise** : يعرف دواز التمثلات الاجتماعية بأنّها " مبادئ مولدة لاتخاذ القرار مرتبطة بالاندماجات الخاصة (الفردية) ضمن مجموعة من العلاقات الاجتماعيّة فالّتمثلات الاجتماعية لا تمثل إذن معرفة مشتركة ومتقاسمة فقط وإنّما تتميز أيضا باختلافات فردية منغرسة في الواقع الاجتماعي". (Doise, 1985,p.251). يختلف تعريف دواز عن سابقيه في أنّه لم يركز على العناصر التي تحضى بالإجماع بين أفراد الجماعة، وإنّما أبرز أيضا أهمية العناصر المختلف حولها. إنّها العناصر الممثلة في الاختلافات الفردية وكذلك المتعلقة بالاختلافات الاجتماعية.
- ✓ بالإضافة إلى خصوصية كل التّعاريف السالفة، يمكن استخلاص النقاط التالية من التعاريف مجتمعة:
- ✓ أنّ التمثلات الاجتماعية هي معرفة الحس العام وهذا مقابل المعرفة العلمية، أي أنّ سيرورة التمثل تعمل على تحويل وتحريف حقيقة المواضيع المتداولة.
- ✓ تسمح تلك المعرفة للأفراد بالتحكم في واقعهم كما أنّها تعمل على توجيه سلوكاتهم تجاه موضوع التمثل.

- ✓ أنّ التمثل يخضع لديناميكية مزدوجة، ديناميكية السيرورات المعرفية المولدة له من جهة وديناميكية التفاعلات الاجتماعية حيث يتشكل ويتحول وينتقل.
- ✓ تعمل التمثلات الاجتماعية على بناء واقع مشترك بين أعضاء الجماعة حيث تتشكل لديهم نظرة موحدة لموضوع التمثل، الأمر الذي يعمل على تسهيل عملية التواصل بينهم وكذا أهمية الاتصال في بروز التمثلات الاجتماعية وفي عملية إذاعتها.
- ✓ بما أنّ التّمثّلات الاجتماعيّة خاصة بجماعة اجتماعية معيّنة، فانّ ذلك يعني أنّها مرتبطة بتاريخ تلك الجماعة وثقافتها.

عمليا هذا يعني أنّه إذا أردنا دراسة التمثلات الاجتماعية للمدرّسين حول مهنة التّدريس، يتوجب علينا الأخذ بعين الاعتبار عددا من المتغيّرات المتمثلة في الاختلافات الفردية والجماعية لدى فئة المدرّسين وهي الجنس والأقدمية في الميدان ونمط التّكوين. هذه المتغيّرات التي قد تؤثر في تشكيل بنية التّمثل الاجتماعي للمهنة.

2.2- خصائص التّمثلات الاجتماعية:

يمتلك مفهوم التّمثل الاجتماعي عددا من الخصائص التي تميّزه عن غيره من المفاهيم في مجال العلوم الاجتماعية. يمكن تصنيف هذه الخصائص إلى صنفين، يتعلق الصنف الأول ببنية التمثل بينما يتعلق الصنف الثاني بمحتواه.

1.2.2- الخصائص المتعلقة ببنية التمثّل:

توصّل **فيشر** انطلاقا من عدد من التّعاريف المعطاة لمفهوم التمثل الاجتماعي إلى استخلاص بعض الخصائص المتعلقة ببنية هذا الأخير (Fischer,2005, p.132-133) وتتمثل فيما يلي:

أ. أنّ التّمثل باعتباره سيرورة فهو عملية تحويل اجتماعي لواقع ما إلى موضوع للمعرفة الاجتماعية.Objet de savoir social

ب. يبنى التمثل الاجتماعي داخل سيرورة علائقية (...)عن طريق الاتصال الاجتماعي، إنّه – أي التمثّل كسيرورة- يستخدم الاتصال الاجتماعي كوسيلة لإدراج المواضيع المحوّلة إلى معارف اجتماعية داخل النسق الاجتماعي حيث تصبح هذه الأخيرة عناصر للتبادل بين الأفراد والجماعات.

ج. إنّ التّمثل الاجتماعي هو عملية إعادة تشكيل للواقع، الهدف منها إنتاج معلومات ذات معنى. ويتحول الأمر بذلك من الحديث عن واقع موضوعيréalité objective إلى الحديث عن واقع صحيح اجتماعيا véracité sociale

د. إنّ عملية التحويل المحدثة بواسطة التمثّل يمكن اعتبارها عملية تطبيع naturalisation للواقع الاجتماعي. بمعنى أنّ سيرورة تمثّل المواضيع الاجتماعية وتحويلها إلى مواضيع للمعرفة الاجتماعية يحوّلها إلى أمر طبيعي وبسيط ومفروغ منه.

2.2.2- الخصائص المتعلقة بمحتوى التمثّل:

فيما يتعلق بمحتوى التّمثل الاجتماعي فإنّ **جودليه Jodelet** ترى أنّه يتميّز بعدد من خصائص التي نلخّصها فيما يلي: (Jodelet,1989b, p.366-371)

أ. خاصية ارتباط التمثل بالموضوع:

إنّ التمثل هو دائما تمثل لموضوع ما بالنسبة لشخص ما. ويمكن أن يكون الموضوع عبارة عن شخص أو شيء أو ظاهرة... كما يمكن أن يكون ذو طبيعة مادية أو معنوية. ويتأثر التمثل بخصائص كل من الموضوع المتمثَل والشخص المتمثل، فهما في علاقة تفاعلية، حيث يلجأ الفرد إلى إعادة بناء الموضوع المتمثَل وفقا لخصائصه، بمعنى أنّ الشخص يضفي على التمثّل صبغة خاصة وفق ثقافته وإيديولوجيته ليصبح حقيقة لا يمتلكها إلّا هو.

ب. خاصية الرمزية والدلالة:

يستعمل الفرد أثناء بنائه للتمثلات الاجتماعية مجموعة من الإشارات والصور، والرموز التي ينسبها لموضوع التمثل بهدف تفسير وتأويل الموضوع المتمثَّل، ويرمز له ويدل عليه، وبالتالي يعطيه معنى معيّنا يمكّنه من التّحكم فيه والتفاعل معه ويسهّل عملية الاتّصال بإشراك كل أفراد الجماعة في نسبة هذا المعنى لذلك الموضوع.

ج. خاصية الصورية:

من خلال الصور التي تحتويها، تساعد التمثلات الاجتماعية على فهم العالم المجرد، وتحويل الخواطر والأفكار والمفاهيم والإدراكات إلى مواضيع قابلة للتبادل عن طريق تلك الصور التي تعطيها معنى. ولكن لا يمكن تبسيط هذا الجانب من التمثلات إلى مجرد إعادة الواقع على شكل صور، بل ينبغي استخدام الخيال الاجتماعي والفردي في إعادة بنائه.

د. خاصية البنائية:

إنّ التّمثلات الاجتماعية ليست مجرد استرجاع لصور حول الواقع، بل هي عملية إعادة صياغة لهذا الواقع وبنائه من خلال عمليات عقلية بالرجوع إلى تاريخ الفرد ومعاشه، ومرجعيته القيميّة والثقافية والاجتماعية. إنّها العملية التي يسميها **موسكوفيسي** إعادة نمذجة عقلية للموضوع remodelage mental حيث أنّ كل حقيقة هي حقيقة متمثّلة عن طريق امتلاك الأفراد والجماعات للموضوع وإعادة صياغتهم له عقليا وإدماجهم له في نظام القيم المرتبط بتاريخهم ومحيطهم الاجتماعي. وهذا ما يطلق عليه **أبريك** الطابع المعرفي للتمثّل حيث يقول:" إنّ التّمثّل الاجتماعي هو بالدرجة الأولى نشاط وسيرورة معرفية تسمح للفرد أو للجماعة بلعب دور فعّال في عملية الاستحواذ وإعادة هيكلة الواقع"(cité par Boussafsaf, 2008, p.10)

هـ. خاصية الاستقلالية والإبداع:

إنّ عملية بناء التّمثلات الاجتماعية لا تقتصر على إعادة إنتاج الواقع بل هي عملية إعادة تنظيم لعناصر هذا الواقع بطريقة مغايرة، كأنّها عملية بناء واقع جديد " متمثّل " أكثر تكيّفا وملائمة لمحيط الفرد والجماعة، وملائم أيضا لمرجعيتهم والقيم والمعايير السائدة. وذلك بهدف توجيه سلوكات وممارسات الفرد والجماعة وتسهيل التواصل فما بينهم.

و. خاصية الطابع الاجتماعي:

إنّ التّمثّلات الاجتماعيّة "مطوّرة ومتقاسمة اجتماعيا" لأنّها تتشكل انطلاقا من تجاربنا ومعارفنا وأنماط تفكيرنا التي نتلقّاها ونوصلها عن طريق التقاليد والتربية والعلاقات الاجتماعية. (Jodelet, 1989b, p.36)

3.2- السّيرورات المؤدية إلى نشأة التّمثلات الاجتماعية:

لقد توصّل **موسكوفيسي** من خلال الدّراسة التي قام بها حول تمثلات الفرنسيين لنظرية التّحليل النّفسي والكيفية التي تتحوّل بها النّظرية العلمية إلى نظرية للحس العام، إلى أنّ هناك سيرورتان تتحكمان في نشأة وتنظيم التمثلات الاجتماعية وهما سيرورة التوضيع (أو التجسيد) processus d'objectivation وسيرورة الترسيخ (أو الإنغراس)processus d'ancrage وما يميّز هاتان السيرورتان أنّهما ذات طابع سوسيومعرفي بسبب تدخل عدّة عوامل اجتماعية وثقافية ومعرفية ونفسية. إنّ هذه العوامل مجتمعة هي التي تحوّل الواقع الاجتماعي إلى تمثل اجتماعي.

1.3.2- سيرورة التوضيع (أو التجسيد): processus d'objectivation

حسب **موسكوفيسي** فإنّ سيرورة التّوضيع هي الآلية التي يجري من خلالها الانتقال من عناصر مجرّدة ونظرية إلى صور ملموسة. حيث يعرفه بأنّه " الإزالة التدريجية للمعاني والدلالات المبالغ فيها

عن طريق تجسيدها " ممّا يؤدي بالانتقال كما يقول من "النظرية" إلى "النموذج التصويري" Modèle figuratif أو "النواة التصويرية" Noyau figuratif وهي عملية إيجاد رسم تخطيطي schématisation للنظرية والقائم على انتقاء بعض العناصر الملموسة منها.(Moscovici, 2004, p.108) في الأخير فإنّ هذه العملية تؤدّي إلى إخراج الأفكار المجرّدة في صورة مجسّدة غالبا عن طريق الخطاب. وتمر هذه العملية بثلاث مراحل متتالية هي:

- ✓ مرحلة البناء الانتقائي: la phase de sélection constructive des informations

يتمثل الانتقاء في عملية ترشيح filtrage للمعلومات المتوفرة حول موضوع التمثل فاتحة بذلك المجال للتحريف وعكس للمعنى والاختصار وإضافة للمعطيات والتقييم والإزالة والاقتطاعات والحذف لبعض الخصائص. كل هذه التعديلات و"التشويهات" المعرفية Biais cognitifs تنتج عن تدخل نمط الإيديولوجيا والإطار الثقافي والأنساق القيمية (للجماعات و/أو للأفراد) أمام موضوع أو ظاهرة جديدة أو عندما يعيدون تقييم مجال أو موضوع مألوف لديهم.(Moscovici, 2004,p.126-151)

- ✓ مرحلة تشكل المخطط التصويري: formation du « schéma figuratif

هي عملية مصاحبة للأولى (انتقاء المعلومات) وهي عبارة عن تكوين صورة بسيطة ومنسجمة وذات معنى بالنسبة للفاعل. إنّ هذه البنية الجديدة للموضوع هي التي تبلور السيرورة التمثّلية وتشكّل أساسها عن طريق تجسيد الظاهرة المتمثلة وتبسيطها ممّا يؤدي إلى تكييفها مع فكر الفاعلين.

- ✓ مرحلة التطبيع: La phase de naturalisation

من خلال هذه العملية تتحوّل الأفكار المتعلقة بموضوع التمثل إلى أدوات للتواصل بين الفاعلين.

2.3.2- سيرورة التّرسيخ: (أو الإنغراس) Processus d'ancrage

إنّ التّرسيخ (أو الإنغراس) هو السيرورة التي يحاول الأفراد من خلالها إدماج المعلومات الجديدة المتعلقة بالموضوع في نسق فكري موجود سلفا. بالنسبة ل **موسكوفيسي** فإذا كانت عملية التّوضيع تعمل

على "إزالة فائض المعاني بتجسيدها فإنّ عملية الترسيخ تتمثل في إرساء التمثل في فضاء الحياة الاجتماعية ليتمّ استخدامه في الحياة اليومية"(Moscovici ,2004, p.171).

ما يمكن استخلاصه ممّا سبق أنّ وظيفة سيرورة التّرسيخ هي جعل ما هو غريب أمرا مألوفا، ويأخذ بذلك موضوع التمثل –اجتماعيا– صفة الحقيقة وصفة الأمر البديهي. كما نستخلص أيضا أنّ التمثلات الاجتماعية تتشكّل عن طريق سيرورات معرفية ونفسيّة –اجتماعية تتفعّل في إطار عمليات التفاعل الاجتماعي بين الأفراد بما يحملونه من أفكار وقيم وتاريخ وبين موضوع التمثّل بما يحمله من خصائص.

4.2- معايير الموضوع الاجتماعي:

إنّ السؤال الذي يطرح نفسه بشكل حاد هو ذلك المتعلّق بما إذا كان أي موضوع اجتماعي يعتبر تمثلا اجتماعيا، أي أن يكون الموضوع قابلا للدّراسة من منظور نظرية التّمثلات الاجتماعية. كإجابة على هذا السؤال حدّد العديد من الباحثين ممّن درسوا موضوعات متعلقة بالتّمثلات الاجتماعية عددا من المعايير مرتبطة غالبا بطبيعة الموضوع، نستخلص منها أنّ كلّ التّمثلات الاجتماعية هي تمثّلات لموضوع معين إلّا أنّ كلّ المواضيع لا يمكن أن تكون تمثّلات اجتماعية. وفي هذا الصّدد يبرز كل من **موناكو ولورو Monaco & Lheureux** في مقال لهما حول نظرية النّواة المركزية أنّ كلّ تمثّل اجتماعي مرتبط ب "شيئ" يسمى بشكل عام "موضوع" un objet وعليه فإنّ "التّحليل النّفسي" و"المرض العقلي" و"الصحة و"المرض" و"الصيد" و"الذكاء" و"العمل" و"المؤسسة" وغيرها كلها اعتبرت موضوعات للتّمثل الاجتماعي. فما هي المعايير التي تجعل الموضوع تمثلا اجتماعيا؟ نوردها في الجدول رقم (01) الّذي يلي وفق ما حدّده بعض الباحثين:

الجدول رقم (01) معايير الموضوع الاجتماعي

الباحث	معايير الموضوع الاجتماعي
س.موسكوفيسي (1961) Serge Moscovici	- تشتت المعلومة حول الموضوع (مما يؤدي إلى النقل غير المباشر والجزئي للمعارف). - تركيز جماعة اجتماعية معينة على مظهر أو آخر من الموضوع. - الحاجة إلى الاستدلال (قد يستدل الفرد بآراء أغلبية الجماعة من اجل سد معلوماته الناقصة حول الموضوع) (cité par, Seca , 2010 p.47-48)
ب. موليز Pascal (1993) Moliner	- أن يكون الموضوع مثارا في الاتصال الاجتماعي ومثيرا للجدل. - وجود ممارسات مشتركة بين أعضاء الجماعة مرتبطة بالموضوع. - أن يندرج الموضوع ضمن ديناميكية اجتماعية كونه يشمل عدة جماعات. - أن يكون الموضوع متعدد الأشكال. - ارتباط الموضوع بهوية الجماعة ، وجود رهانات حوله ✓ (Moliner, cité par Mariotti, 2003p.02)
م.ل.روكيت وراتو M.L.Rouquette& Rateau	- أهمية الموضوع ليس من حيث فائدته و لكن من حيث حجمه، فكلما كان الموضوع "كبيرا" كلما أدى إلى عدد كبير من التفاعلات داخل الجماعات و بإمكانه أن يصبح موضوعا أوضح للدراسة من موضوع اجتماعي صغير. - يجب أن تكون هناك ممارسات مشتركة مرتبطة بموضوع التمثل بين الأفراد والجماعات.(Marriotti,2010, p.03)
مارشاند Marchand	- أن يكون الموضوع ذو طالع مثير للجدل، فهذه الخاصية وحدها هي القابلة لإثارة السيرورات التمثلية والمواقف المؤيدة والمعارضة داخل الجماعات.
ديشان و ك. قيملي Deschamps & Ch. Guimelli	- يجب أن يكون الموضوع "حساسا" اجتماعيا. (cités par, Marriotti,2010, p.04)
روكيت و فلامون Flament &Rouquette (2003)	يجب أن يكون للموضوع وجود تجريدي Entité abstractive- أي أنّ يكتسب صفة المفهوم أثناء المحادثات والتبادلات اللفظية بين الأفراد و كذلك في وسائل الإعلام. - يجب أن تكون هناك بين الأفراد والجماعات ممارسات مشتركة مرتبطة بموضوع التمثل. (cités par, Boussafsaf, 2008,p.11)

كيف يمكن إسقاط هذه الشروط على موضوع مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائية؟ هل يتوفّر موضوع " التّدريس في المرحلة الابتدائية " على المعايير التي تجعل منه موضوعا اجتماعيا قابلا للدّراسة منظور نظرية التمثلات الاجتماعية؟ هذا ما سنتعرف عليه من خلال الجدول الموالي:

الجدول رقم (02) تطبيق خصائص الموضوع الاجتماعي على موضوع الدراسة الحالية

الخصائص	موضوع التمثل– التدريس بالمرحلة الابتدائية
1. خصائص الموضوع	مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية المثارة في الاتصال الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي. كما أنّها مهنة تجمع مدرسين مختلفي الحالات من حيث نمط التكوين والتخصصات الجامعيّة بالإضافة إلى خصوصية التعامل مع فئة الأطفال.
2. خصائص الجماعة	وجود ممارسات مشتركة ونقاشات حول المهنة التي يمارسونها سواء من خلال المواقف الرسمية (الندوات مثلا) أو غير الرسمية.
3. الرهانات	تتميز المرحلة الابتدائية من التعليم بكونها المرحلة القاعدية التي يعول عليها المجتمع لتكوين أجيال المستقبل.
4. تشتت المعلومة	رغم وجود البرامج والكتب الرّسمية التي تحدّد مجال العمل ومجال الكفاءات المهنية اللازمة لممارسة المهنة إلّا أنّ غياب التّكوين الأولي المناسب سيّما بالنسبة للمدرسين خرجي الجامعات قد يعيق تطبيق تلك الالتزامات الرسمية.
5. الديناميكية الاجتماعية	لها علاقة بتكوين الجماعة باعتباره أحد العوامل المساهمة في تماسكها. فهل يدرك المدرسون باختلاف أنماط تكوينهم وتخصّصات شهاداتهم مهنتهم بنفس الكيفية مقارنة ببعضهم البعض وكذا بالمدرّسين في المراحل الأخرى. فكيف يؤثر ذلك على تمثلاتهم لها؟

يمكن من خلال الجدول أعلاه أن نستخلص أنّ مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائيّة تشكّل من خلال الخصائص التي تتميّز بها موضوعا مناسبا للتّمثل اجتماعيا.

5.2- وظائف التّمثلات الاجتماعيّة:

من خلال قراءة تعاريف عديدة لمفهوم التمثلات الاجتماعية يمكن استخلاص عددا من وظائف هذه الأخيرة. إنّها " شبكة لقراءة الواقع" بالنسبة ل **قيملي Guimelli** (1994)، " إنّها تسمح بتفسير وتصنيف أحداث ومواضيع محيط اجتماعي يتميز بالتعقيد". أما بالنسبة ل **جودليه Jodelet**(1984، 1992) و**موسكوفيسي**(1992) فإنّ استعمال التّمثلات الاجتماعية من طرف الأفراد يمنحهم نوع من الّسيطرة على محيطهم كما أنّها تساعدهم في فهم ما يحدث لهم. بينما يتفق كل من **راتو وروكيت Rateau &Rouquette** (1998)على أنّه " بفضل المعلومات والمرجعيات المشتركة بين أفراد جماعة ما فهي تلعب دورا ضروريا في عملية التواصل".(cités par, Paty, 2004, p.93-94). وظيفة أخرى للتمثلات الاجتماعية يؤكد عليها Doise (1989, p.228) وهي أنّ التمثلات الاجتماعية تعمل على تنظيم وهيكلة العلاقات الاجتماعية الرمزية بين الفاعلين الاجتماعيين.

لقد حدد **أبريك** بالإضافة إلى ما سبق وبشكل جلي أربع وظائف للتمثلات الاجتماعية.

(Abric, 2011,p.21-24).

- ✓ **الوظائف المعرفية:** تسمح هذه الوظيفة بفهم وتفسير الواقع.
- ✓ **وظائف تحديد الهوية:** إنّ التّمثّلات الاجتماعيّة تسمح بتحديد هوية الجماعات والحفاظ على خصوصيّتها.
- ✓ **وظائف التوجيه:** تقوم التمثلات الاجتماعية بتوجيه السلوكات والممارسات وكذلك تحديد الغايات من وضعية ما وحتى القيام ببعض التوقعات.
- ✓ **الوظائف التّبريرية:** وهي وظيفة بعدية تسمح من خلالها التمثلات الاجتماعية للجماعة بتبرير قراراتها وكذلك تصرفاتها.

- ✓ إن وظائف التمثلات الاجتماعية تمكننا إذن من فهم ديناميكية المجتمع وطبيعة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة الواحدة، وكذلك بين الجماعات المختلفة، وفهم أيضا علاقات الأفراد مع محيطهم الاجتماعي.

6.2- محتوى وأشكال تحوّل التمثلات الاجتماعية:

1.6.2- محتوى التّمثلات الاجتماعيّة:

حسب **موسكوفيسي** فإنّ محتوى التّمثلات الاجتماعية ينتظم حول أبعاد ثلاثة (cité par Paty,2004:p88)

- ✓ المعلومة l'information وتشير إلى مجموع المعارف المتداولة بين أفراد الجماعة والمتعلقة بموضوع التمثل. وقد تكون هذه المعارف متعدّدة، متنوّعة، دقيقة أو نمطية.
- ✓ الإتّجاه l'attitude وهو يعبر عن تموضع التّوجه العام للأفراد بالنسبة لموضوع التّمثل سواء كان ذلك التّوجه سلبيا أو إيجابيا.
- ✓ مجال التّمثل le champ de la représentation يتعلق المجال بالتّنظيم الكامن للمعارف المرتبطة بالتمثل حيث أنّ الأفراد لا يمتلكون دائما كل المعلومات حول الموضوع، وإنّما يمتلكون معلومات متعلقة ببعض مظاهره فقط، الأمر الذي يجعل تنظيم بنية التمثل ومحتواه يختلف من جماعة إلى أخرى.

2.6.2- أشكال تحوّل التّمثلات الاجتماعية:

إنّ التّمثلات الاجتماعية ليست ثابتة، وهي تخضع للتّعديل والتّحول وفقا لعدد من السيرورات. حسب **فلامون Flament** "لكي يحدث تحول في أي تمثل اجتماعي، لابد أن يكون هناك عدم توافق بين

النّواة المركزية والواقع، و يجب أن يكون عدم التّوافق قويا لدرجة عجز النّظام المحيطي عن استيعابه" (Esterle, 2011,p.15)

لقد أدى النّموذج البنيوي للتمثلات الاجتماعية إلى إثارة التفكير حول تطوّرها وتحولّها. ويعتبر **فلامون**(1994) أوّل من وضع نموذجا نظريا حول موضوع تحوّل التمثلات الاجتماعية، إذ يقترح الاهتمام بدراسة هذا الموضوع على مستويين وهما: مستوى التّمثل نفسه ومستوى العوامل المؤدية إلى تحوّله. (Valence & Roussiau, 2005)

كما بيّن **أبريك** من خلال نظرية النواة المركزية بأن عناصر النظام المحيطي تكون أكثر عرضة للتحول والتعديل على اعتبار أنّ وظيفته هي " الحفاظ على المعنى المركزي للتّمثل وإدماج المعلومة الجديدة، دون إحداث تغيير كبير في معناه "(cité par Valence & Roussiau, 2005)

تخضع سيرورة تحول التمثل الاجتماعي إلى عاملين وهما: التحول انطلاقا من وضعيات طبيعية مثل التواصل وتغيّر الممارسات الاجتماعية أو انطلاقا من وضعيات تجريبية.

- ✓ **التحول العنيف:** يحدث عندما تمس الممارسات الجديدة صلب النواة المركزية، دون إمكانية تشغيل آليات دفاع النظام المحيطي.
- ✓ **التحول المقاوم:** يحدث عندما تكون الممارسات الجديدة متعارضة مع النواة المركزية للتمثل لكنها لا تتصادم مع الوظيفة الدفاعية للنظام المحيطي، هذا الأخير الذي يقوم بامتصاص التناقضات.
- ✓ **التحول التدريجي:** يتحول التمثل الاجتماعي تدريجيا عندما لا تخلق المواضيع الجديدة وضعا متناقضا وحالة من الصراع باستثناء أجزاء من النواة المركزية.

7.2- النّماذج المختلفة والمقاربات المنهجيّة لنظريّة التّمثلات الاجتماعيّة:

1.7.2- النّماذج المختلفة لنظرية التمثلات الاجتماعية:

توجد أربع نماذج أو اتجاهات في دراسة التّمثلات الاجتماعية والتي يمكن استخلاصها من مجمل الأبحاث والدّراسات التي أجريت منذ دراسة **موسكوفيسي** سنة 1961 حول التّمثلات الاجتماعية لنظريّة التّحليل النّفسي لدى الفرنسيّين.

اختلفت النّماذج الأربعة في نظرتها أو في مستوى اهتمامها بالموضوع. إنّها متكاملة وليست متناقضة، فهي بمثابة وجهات نظر ومواقف معرفية لأصحابها حول الموضوع نفسه.

1.1.7.2- النموذج السوسيو أنثروبولوجي: Le modèle socio-anthropologique

يمثل هذا الاتّجاه في دراسة التّمثلات الاجتماعية كل من **موسكوفيسي** من خلال دراسته للتّمثلات الاجتماعية للتّحليل النّفسي لدى الفرنسيّين(1961) و**جودليه** من خلال دراسة حول التمثلات الاجتماعية للمرض العقلي(1989) و**هرزليتش** التي اهتمت بدراسة التّمثلات الاجتماعية للصّحة والمرض(1969) وغيرهم.

عندما صاغ **موسكوفيسي** نظريته كان الهدف تقديم وصف للكيفيّة التي تنشأ وتتطوّر بها التّمثلات الاجتماعية. فحسب **موسكوفيسي** فإنّ أي تمثّل اجتماعي يصادف دائما بروز وضعية جديدة أو ظاهرة غريبة أو حدث غير عادي. وهذا يعني حسب **مولينر وقيملي** (Moliner & Guimelli,2015,p.22) أنّ:

- المعلومات بخصوص الموضوع محدودة، ناقصة وجِدُّ مشتّتة لدى الجماعات المختلفة المعنية بالموضوع وهذا ما يسميه **موسكوفيسي** " تشتت المعلومة" la dispersion de l'information
- يثير الموضوع الاهتمام والقلق كما يؤدي إلى اضطراب السير العادي للأمور. فهو يؤدّي بذلك إلى نشاط معرفي قوي يهدف إلى فهم الموضوع والسيطرة عليه وحتى الاحتماء منه. وهذا ما يسّميه **موسكوفيسي** الحاجة إلى الاستدلال la pression à l'inférence

- يعمل الموضوع على إثارة النّقاش حوله والتواصل بين الأفراد وفي وسائل الإعلام. وعن طريق الاتصالات يعمل الأفراد على تجميع المعومات والمعتقدات والتخمينات والافتراضات التي تؤدّي إلى اتخاذ المواقف في الجماعات المختلفة.
- إنّ بروز الاتفاق حول الموضوع ناتج عن كون الأفراد يعالجون المعلومات بطريقة انتقائية بالتركيز على جانب أو مظهر خاص من الموضوع بناء على توقعات أو توجهات الجماعة. وهذا ما يسمّيه **موسكوفيسي** بظاهرة "التركيز في البؤرة" phénomène de focalisation

حسب هذه المقاربة إذن فانّ التمثل يبرز بشكل تدريجي وتلقائي، كما أنّه يقوم على الظواهر الثلاث المذكورة والتي تقوم بدورها على سيرورتي التوضيع l'objectivation والتّرسيخ L'ancrage .

إثراء للنموذج السوسيوأنثروبولوجي أدرج **موسكوفيسي** و **فينيو vignaux** (1994) مصطلح Thémâta إلى جانب سيرورتي التوضيع والترسيخ. قد توجد "مبادئ أولى" principes premiers قائمة على ثوابت أنثروبولوجية والتي تنظّم تمثلاتنا للعالم. إنّ هذه المبادئ الأولى تعمل " كأفكار- مصادر" Idées- ressources فهي تقوم بتوجيه نشاطنا المعرفي. (Moliner & Guimelli, 2015,p.25)

2.1.7.2- النّموذج البنيوي: Le modèle structural

قبل التّعرف على النّموذج البنيوي، يجدر بنا التّذكير بأنّه هو المتبنّى في الدّراسة الحالية وعليه سيتمّ تناوله بنوع من التفصيل.

بعد أعمال **موسكوفيسي** (1961)، اتّفق كل المؤلّفين على الطابع المهيكل والمنظّم للتّمثلات الاجتماعية. إذ أنّ العناصر التي تشكّلها ليس لها نفس الأهميّة، فتنظيم تلك العناصر هو الذي يحدّد معناها. هذا يعني أنّ دراسة التّمثل الاجتماعي لموضوع ما يَستلزم بحثا مزدوجا، عن محتواه وعن تنظيمه الداخلي.

أدّى هذا الاتفاق إلى بروز النموذج البنيوي. الذي يمثّله كلّ من **أبريك** و**قيملّي** و**روكيت** ويعرف بنظريّة النّواة المركزيّة La théorie du noyau central أو المقاربة البنيوية لنظرية التمثلات الاجتماعيّة.

إن الفكرة التي انطلق منها هذا النموذج هي البحث عن بنية مشتركة بين كل التمثلات الاجتماعية مهما اختلف الموضوع والزمان والمجتمع.

سنة 1976 أبدى **أبريك** فرضية متعلقة بالتنظيم الداخلي للتمثل، إنّها فرضية **النواة المركزية Le noyau central** والتي صاغها على النّحو التّالي:" إنّ تنظيم التّمثل ذو صبغة خاصة ومتميّزة حيث أنّ العناصر المشكلّة له سلّميّة التّرتيب لكن بالإضافة إلى ذلك فإنّ كل تمثّل ينتظم حول نواة مركزية مشكّلة من عنصر واحد أو أكثر يعطي للتمثل معناه"(Abric, 2011, p. p25) ويضيف **أبريك** أنّ هناك أمران يحددان النّواة المركزية وهما طبيعة الموضوع المُتمثَّل من جهة، وعلاقة الفرد – أو الجماعة – مع الموضوع من جهة أخرى، بالإضافة إلى نظام القيم والمعايير الاجتماعيّة التي تشكل المحيط الإديولوجي للجماعة وراهنها. (Abric, 2011, p.30) كما تعتبر النّواة المركزية الجزء المتقاسم والمشترك بين أعضاء الجماعة وهي تتميّز بأنّها العنصر الأكثر ثباتا ومقاومة للتّغيير وبطيئة التّطور، الأمر الذي يضمن نوعا من التّجانس داخل الجماعة بالنّسبة للموضوع الاجتماعي. (Abric, 2011 :p28). بالإضافة إلى النّواة المركزية، يتشكّل التّمثل الاجتماعي من عنصر آخر هو النّظام المحيطي. Le système périphérique

- ✓ **النواة المركزية:** تتشكّل النّواة المركزية من عدة عناصر والتي تنظم العلاقة بين مختلف مكونات التمثل وهي تضمن وظيفتان بالنّسبة له (Abric, 2011, p.28) هما:

- الوظيفة المولّدة: fonction génératrice بالنسبة ل أبريك "فإن النواة المركزية هي العنصر الذي من خلاله ينشأ ويتحول معنى العناصر الأخرى المشكلة للتمثل ومن خلاله تأخذ تلك العناصر معنى وقيمة"
- الوظيفة المنظمة: fonction organisatrice إنّ النّواة المركزية هي التي تحدّد طبيعة العلاقة التي تربط بين مختلف عناصر التمثل، فهي بذلك العنصر الموحد والمثبت له.

✓ **النظام المحيطي:** تنتظم حول النواة المركزية مجموعة من العناصر المرتبطة بموضوع التمثل، والمرتبطة أيضا بشكل مباشر بالنواة المركزية. أي أنّ وجودها وتوازنها وقيمتها ووظيفتها محددة بواسطة النواة المركزية، كما أنّها تمثّل الجانب الملموس والأكثر حيوية من التمثل. (Abric, 2011, p.32) . أما بالنسبة ل مولينر Moliner(1988) فإذا كانت النواة المركزية تشكل الجانب المجرد من التمثل فانّ النظام المحيطي يمثل الجانب الملموس والإجرائي منه. (Moliner & Guimelli, 2015, p. 27)

✓ **وظائف النظام المحيطي**

حدّد **أبريك Abric** ثلاث وظائف للنظام المحيطي (Abric, 2011, p.33-34)

- وظيفة التّجسيد La fonction de concrétisation: تتمثّل في تجسيد التمثل من خلال ترسيخه في الواقع.
- وظيفة الضبط La fonction de régulation: بما أنّ عناصر النظام المحيطي أكثر ليونة من عناصر النظام المركزي فإنّها تلعب دورا في تكييف التمثل مع تطورات السيّاق حيث بالإمكان إدماج معلومات جديدة أو استيعاب أي تغير في المحيط.
- وظيفة الدفاع عن النواة المركزية La fonction de défense: إنّ النظام المحيطي هو بمثابة واقي الصدمات، فحين ظهور معلومات أو عناصر جديدة أو متناقضة تهدد النواة المركزية و تؤدي

إلى إعادة النظر فيها، فانّ النّظام المحيطي يسمح بإدماج تلك العناصر و بالتالي يمكن التمثل من التكيف مع الوضعية الجديدة دون المساس بمعناه الأساسي.

من أجل مزيد من التّوضيح قام **أبريك** بإجراء مقارنة بين خصائص النّظام المركزي وخصائص النظام المحيطي. (Netchine et al, 1996, p.124).

الجدول رقم (03) يبيّن خصائص النّظام المركزي والنّظام المحيطي

خصائص النظام المركزي	خصائص النظام المحيطي
• مرتبط بالذاكرة الجماعية	• يسمح بإدماج تجارب الأفراد تاريخهم الفردي
• توافقي • يحدد مدى تجانس الجماعة	• يقبل عدم تجانس الجماعة
• ثابت • متجانس • صلب	• ليّن • يقبل التّناقضات
• مقاوم للتغيير	• متطوّر
• قليل التأثر بالسيّاق الآني للوضعية	• يتأثر بالسيّاق الآني للوضعية
• وظائفه - تحديد معنى التمثّل - تحديد بنية التمثّل	• وظائفه - يسمح بالتكيف مع الواقع الملموس - يسمح بتمايز المحتوى - يحمي النّواة المركزية

3.1.7.2- النموذج السوسيوديناميكي le modèle sociodynamique

تسمّى أيضا مقاربة العناصر المنظمة l'approche des éléments organisateurs ل **دواز W.Doise**. إهتّم **دواز** بالمعتقدات الخاصة التي يكونها الأفراد عن المواضيع المختلفة للحياة الاجتماعية، فالتمثلات من وجهة نظره لا يمكن تبصرها إلا من خلال ديناميكية اجتماعية تضع الفاعلين في حالة

تفاعل. عندما تتعلق هذه الديناميكية بموضوع مهم، فإنها تثير مواقف مختلفة لدى الأفراد بحسب الانتماءات الاجتماعية لكل واحد، وذلك على الرغم من اشتراكهم في نفس المواقف المنظمة للموقف. إذن فانّ **دواز** يهتم بالممارسات التي تولّدها المواقف المتَّخذة إزاء موضوع التّمثل. (Moliner &Gimelli,2015,p.30)

4.1.7.2- النموذج الحواري: Le modèle dialogique

اقترحت **إيفانا ماركوفا Markova.I**(2007) أن تصنف نظرية التمثلات الاجتماعية كنظرية للمعرفة الاجتماعية. وهي تقصد بذلك نظرية تسمح بتفسير الكيفية التي يطوّر بها الأفراد معارف متقاسمة حول محيطهم الاجتماعي بعيدا عن الأطر الإيديولوجية والعلمية.

حسب هذه المقاربة فإنّ التّمثلات الاجتماعية تنشأ من خلال عملية التخاطب وبالتالي فإنّ أنسب وسيلة لجمع محتواها هي تقنية الجماعات البؤرية المركزة Focus groupes (Moliner &Gimelli,2015,p.33).

2.7.2- المقاربات المنهجية لدراسة التّمثلات الاجتماعية:

إنّ الدّراسات المتعددة حول التمثلات الاجتماعية أنتجت عدّة مقاربات على المستوى المنهجي. تختلف المقاربة البحثية باختلاف الهدف من دراسة التمثلات الاجتماعية بالإضافة إلى ذلك فإنّ كل مقاربة تحدِّد نوع العينة المعتمدة في الدراسة.

1.2.7.2- المقاربة الإثنوغرافية: L'approche ethnographique

تهدف الدّراسات المنطلقة من هذه المقاربة إلى استكشاف محتوى تمثّل معيّن لدى جماعة يفترض أنّها متجانسة. ويقوم تجانسها على انتماء أفرادها إلى ثقافة مشتركة من جهة وإلى التزامهم بممارسات

اجتماعية مماثلة من جهة أخرى. بالإضافة إلى ذلك فإنّ التّأثير الضّعيف للعوامل الإيديولوجية والسوسيو اقتصادية والسوسيو ديمغرافية يفترض عدم وجود جماعات ثانوية داخل الجماعة الأساسية المدروسة. (Moliner& Guimelli, 2015, p.35) إنّ ابرز تطبيق على المقاربة الإثنوغرافية في دراسة التمثلات الاجتماعية هو دراسة **دونيز جودليه** حول تمثلات المرض العقلي تحت عنوان (1989) Folies et représentations sociales. هدفت الدّراسة إلى التّعرف على كيفية تمثّل المرض العقلي لدى سكان قرية ريفية فرنسية حيث تميّزت هذه الأخيرة منذ بداية القرن العشرين بإيوائها للمرضى عقليا. لم تقتصر دراسة **جودليه** على التّعرف على محتوى وبنية التّمثل الاجتماعي للمرض العقلي لدى سكان القرية فحسب، بل تعدّت ذلك إلى تحديد الممارسات الاجتماعية اليومية النّاتجة عن تلك التّمثلات تجاه أولائك المرضى. توصّلت **جودليه** إلى أنّ التّمثل الاجتماعي للمرض العقلي لدى أفراد الأسر المستقبلة ينقسم إلى اتجاهين، فهم يميّزون بين من يصفونهم ب "مرضى الدماغ" Les malades du cerveau الّذين ينظر إليهم على أنّهم أبرياء ويستحقّون المساعدة ولا خوف منهم. أمّا الفئة الثّانية فهم "مرضى الأعصاب" Les malades des nerfs الّذين يعتبرون "أشرارا" ينبغي الحذر منهم. كما خلصت **جودليه** من خلال دراستها إلى أنّ محتوى التّمثل الاجتماعي لدى أفراد الأسر المستقبلة كان ذو طابع تحقيري بالنّسبة للمرضى العقليّين. وقد انعكس ذلك على ممارساتهم الاجتماعية تمثّلت في العزل المكاني للمرضى في الإيواء والإطعام كما أنّ أواني وملابس هؤلاء كانت تغسل منفصلة عن أغراض أفراد الأسرة. (Jodelet,1989a)

2.2.7.2- المقاربة السوسيولوجية: L'approche sociologique

إنّ الأعمال المستوحاة من هذه المقاربة تهدف إلى إبراز أثر المتغيّرات السوسيو ديمغرافية أو السوسيو اقتصادية مثل السّن والجنس والمستوى التّعليمي ومستوى الدّخل، على محتوى أو هيكلة التّمثلات الاجتماعية المدروسة. (Moliner& Guimelli, 2015, p.36-37) تاريخيّا تعتبر دراسة **موسكوفيسي**

سنة 1961 أوّل دراسة قائمة على المقاربة السوسيولوجية حيث اهتمّ بالكيفيّة التي يتمثّل بها الجمهور العريض نظريّة التّحليل النّفسي. حاول **موسكوفيسي** من خلالها أن يوضح سيرورات انتقال نظرية علمية من خبراء التّحليل النّفسي إلى عامة النّاس. لقد قسّم **موسكوفيسي** عيّنة دراسته المكونّة من إطارات وعمّال وطلبة حسب الجنس والسّن والوضع السوسيو اقتصادي والانتماء الإيديولوجي والدّيني حيث شملت العيّنة الشيوعيّون والكاثوليك. كما اعتمد **موسكوفيسي** في دراسته على تحليل محتوى ما يقارب 1600 مقال ورد في الصّحافة الفرنسيّة حول نظريّة التّحليل النّفسي. توصّل على إثر ذلك إلى أنّه لا يوجد تمثّل واحد للتّحليل النّفسي بل هناك تمثّلات عدّة تختلف من حيث المحتوى والنشأة والاتّجاه العام نحوه.

3.2.7.2- المقاربة البيثقافية: L'approche interculturelle

إنّ الهدف من دراسة التّمثلات الاجتماعية وفق هذه المقاربة هو إبراز إمكانية تأثير المعايير والعادات المنبثقة عن الانتماء الوطني أو الإقليمي أو اللّغوي على محتوى وبنية تمثّل موضوع ما. إنّ أبرز مثال على هذه المقاربة هو الدّراسة التي قام بها أبريك وقيملي Abric &Guimelli (2007) حول تمثّلات العولمة لدى طلبة فرنسيّين وطلبة برازيليين تحت عنوان La représentation sociale de la mondialisation: Rôle de l'implication dans l'organisation des contenus représentationnels et des jugements évaluatifs. هدفت الدراسة إلى إبراز الدّور الأساسي للانخراط الذّاتي النّفسي والاجتماعي في البناء الاجتماعي لموضوع التّمثل. وعليه فإنّ اهتمام الباحثان انصبَّ على التّعرف على الأحكام التّقييمية لموضوع التّمثل – العولمة– والمحتوى الخاص به.

4.2.7.2- المقاربة التّجريبية: L'approche expérimentale

تهتمّ هذه المقاربة بفهم الكيفية التي يؤثّر بها متغيّر واحد أو أكثر على ديناميكية التّمثل وكذا الكيفيّة التي ينشأ ويتطوّر بها، إضافة إلى الكيفيّة التي تعمل بها وتتفاعل مع عمليات نفسية اجتماعية أخرى.

8.2- التّمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس:

إنّ المُطّلع على ما كتب حول مهنة التّدريس يدرك أنّها مهنة أسالت وما تزال الكثير من الحبر. ولا أدلّ على ذلك من العدد الهائل من الكتابات والدّراسات التي تناولت المهنة من جوانب مختلفة. سنحاول من خلال هذا العنصر التطرّق إلى عدد من الدّراسات التي تناولت بشكل مباشر موضوع التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس في علاقتها بعدد من المتغيّرات، نوردها مصنّفة على النّحو التّالي:

أولا/ الدّراسات التي تناولت التمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس في علاقتها بمتغير الجنس:

1. دراسة Eunice Owino Pelini كينيا (2012): التمثلات الاجتماعية للمدرسين المتربصين نحو تكوينهم ومهنتهم:حالة جامعة كينياتا.

انطلقت دراسة **بليني Pelini** من إشكالية مفادها أنّ هناك تمييزا مهنيّا في كينيا من خلال عملية تأنيث بعض المهن وإسناد البعض الآخر للذكور. فكيف تؤثر هذه الثقافة الضّمنية الموروثة في تشكيل التّمثلات الاجتماعيّة والمهنيّة للمقبلين على مهنة التدريس؟ هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان التّكوين الاجتماعي للنوع Le genre يتجلّى في الكيفية التي يتوجّه بها المدرّسون إلى مهنة التّدريس. توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود طموح أولّي لولوج مهنة التّدريس سواء بالنّسبة للذّكور أو بالنسبة الإناث.

- يختلف دافع اختيار التّكوين للتّدريس باختلاف الجنس، حيث ساد الإحساس بعدم المسؤولية في الاختيار المهني لدى الذّكور فوصفوا توجّههم إلى المهنة ب " اللااختيار" Un non choix على اعتبار أنّه الخيار الوحيد.
- ساد الإحساس بالاختيار اللاإرادي لدى مترشّحي شعب العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- يختلف دافع اختيار التكوين للتدريس باختلاف الجنس حيث أنّ اختيار الإناث كان بدافع حب الأطفال (دوافع غيرية) على عكس الذّكور حيث كان المهم بالنسبة لهم هو الحصول على شهادة جامعية.
- ينظر المتربصون إلى مهنة التدريس على أنّها مجرّد "عمل" (Un job) بينما المتربصات وصفن المهنة ب "المسار المهني" إلّا أنّ عدم الرغبة في العمل التربوي كانت متساوية بين الذّكور والإناث.
- هناك تناقض لدى الإناث بين الدافع والطموح حيث تمنّين اختيار الطب أو الهندسة أو الحقوق. في الوقت ذاته الذي يتلقّين فيه التّكوين. وبعد عملية التّكوين تميّزت تمثّلات الإناث حول مهنة التّدريس بنوع من المثالية والرّومانسية. بينما كانت طموحات الذّكور أكثر واقعية بالنّظر إلى وضعيّتهم الرّاهنة وهي كونهم يتلقون تكوينا ليصبحوا مدرّسين.

2. دراسة Mineke Van Essen(2003) هولندا تحت عنوان

Des visions sexuées de la profession : Les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issues de l'enquête de 1920.

اعتمدت الباحثة **فان آسن Van Essen** في مقالها على نتائج تحقيق أجري سنة 1920 من طرف j.Van der Spek &F. Roel، أرادت من خلاله الجمع بين تحليل التّطور التّاريخي لموقف المدرّسين والمدرّسات من مهنتهم وبين تمثلاتهم لها في هولندا سنة 1920. شملت عيّنة التّحقيق آنذاك

ثلاث مائة (300) مدرس من النساء والرجال من مختلف الأعمار، طلب منهم الإجابة على أسئلة استبيان متعلقة بأصلهم الاجتماعي ودوافع اختيار المهنة واتجاهاتهم نحوها ومسارهم المهني ومدى رضاهم عن المهنة ومواصفات المدرس الجيد.

خلصت **Van Essen** إلى مجموعة من النتائج أهمّها أنّه خلافا للتوقعات فإنّ نقاط التشابه كانت أكثر من نقاط الاختلاف بين الجنسين فيما يتعلّق بمواصفات المدرّس الجيّد وأهميّة التّكوين وأسباب اختيار المهنة مع اختلاف في الأولوية. أمّا فيما يتعلّق بالاختلافات فإنّ أهمّها تمثل في أنّ النساء اخترن التّعليم حبّا في التعامل مع الأطفال كأولوية مقابل اكتساب القدرات اللازمة للتّدريس بالنسبة المدرّسين الرّجال. وفيما يتعلّق بالاختلاف الثاني فيتمثل في أنّ المدرِّسات هنَّ أكثر رضا عن عملِهن من المدرّسين.

ثانيا/ الدّراسات التي تناولت التمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس في علاقاتها بمتغيّر السّياق السوسيوثقافي:

1. دراسة كارول فونتاني Carole Fontani (2006) فرنسا: Importance de l'influence sociale dans la représentation du métier d'enseignant et métier d'élève. هدفت هذه الدراسة إلى إبراز تأثير السياق السوسيوثقافي الذي يمارس به المدرّس على هيكلة التمثلات الاجتماعية حول مهنته وكيفية انعكاسها على ممارساته المهنية وإدراكه لدور المدرسة. من أجل تحقيق هدف دراستها، أجرت الباحثة دراسة مقارنة بين تمثلات المدرّسين الممارسين في المدارس المصنّفة ذات الأولوية التربوية (Ecoles ZEP) – وهي مدارس تقع داخل الأحياء الحساسة– وبين تمثلات المدرّسين الممارسين في المدارس خارج تلك المناطق.(Ecoles hors ZEP). وقد توصّلت الباحثة إلى النّتائج التّالية:

- أنّ هناك عدم تجانس في التمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس ودور المدرسة بين المدرّسين والتلاميذ المنتمين إلى المدارس المتواجدة بالمناطق الحساسة وتلك المتواجدة خارجها.

- إنّ النّواة المركزيّة التي تهيكل التمثل الاجتماعي لدور المدرس لدى المدرس نفسه، لا تحتوي على أي عنصر مشترك بالنسبة لإجابة العينتين، حيث أنّ النّواة المركزيّة للتمثل الاجتماعي لدور المدرّس بالنّسبة لمدرسي المناطق الحساسة تمحورت حول عنصري " تربية " و" بيداغوجيا " بينما شكل عنصري " التعليم" و" العمل " النّواة المركزيّة لدى عيّنة المدرّسين المنتمين إلى المدارس خارج المناطق الحسّاسة.
- فيما يتعلّق بدور المدرّس فقد اختلفت النّظرة إليه بين العيّنتين. فبالنّسبة للمدرّس خارج المناطق الحسّاسة فهو ينظر إلى نفسه على أنّه " ناقل للمعرفة" و"معلّم" أمّا عن دور المدرسة فيتمثل بالنّسبة له في " تقديم الخبرات والتعلّمات"، و" التقويم والتوجيه"، و" التّموضع في العالم"
- أما بالنسبة لمدرّس المناطق الحسّاسة فيدرك نفسه على أنّه "مربي" و"معلم" أمّا بالنّسبة لدور المدرسة فهو يتمثل في " تعويض النقص في التربية الأسرية "، و"إدماج وتكوين المواطن المستقبلي" ثم "تطوير قدرات التلاميذ".

ثالثا/ الدّراسات التي تناولت التّمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس في علاقتها بمتغيّر التّكوين والمؤهّل العلمي:

1. دراسة علي مشربط ولخضر عزوز(2007) الجزائر: La professionnalisation de l'enseignement en Algérie. Entre le renouveau et la dissonance des professeurs.

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على دوافع اختيار مهنة أستاذ التّعليم الابتدائي بالنّسبة لعينة من حاملي الشّهادات الجامعيّة من مختلف التخصّصات، ومن ثمّ التّعرف على اختلاف تمثلاتهم للمهنة. شملت العيّنة 147 من أساتذة التّعليم الابتدائي من ولاية تلمسان (92 أستاذة و 55 أستاذا)، من حملة الشهادات جامعية تمّ تجميعها في أربع تخصّصات هي الأدَب العربي واللّغات الأجنبيّة والعلوم الإنسانية والعلوم

الدّقيقة. اعتمد الباحثان في جمع تمثلات أفراد العيّنة على أداة الاستبيان بالإضافة إلى كتابة نص حر حول المهنة انطلاقا من السؤال " طلب منك مرشح جديد لمهنة أستاذ التعليم الابتدائي أن تصف له مهنتك انطلاقا من تجربتك الشّخصية، ما هو التّحليل الذي تقوم به ردّا على هذا السؤال؟". أبرزت نتائج الدّراسة باختلاف التخصّصات الجامعيّة أنّ حاملي شهادات العلوم الدّقيقة اختاروا مهنة أستاذ التّعليم الابتدائي لأسباب ماديّة بنسبة 63.15% وبدافع حبّ المهنة بنسبة 38.81% أمّا بالنسبة لحاملي شهادات اللّغات الأجنبية فإنَّ 57.14% منهم اختاروا المهنة لأسباب ماديّة مقابل 12.85% بدافع حبّ الأطفال.على عكس هذه النتائج فإنّ حاملي شهادات العلوم الاجتماعية فإنّ نسبة 72.14% منهم اختاروا مهنة أستاذ التّعليم الابتدائي لأسباب بيداغوجية مقابل 27.77% اختاروها لأسباب ماديّة. أمّا بالنسبة لحاملي شهادات الأدب العربي فإنّهم اختاروا التّدريس في المرحلة الابتدائية حبّا في المهنة بنسبة 63.12% ولأسباب ماديّة بنسبة 36.87% . تبيّن هذه النّتائج أنّ حاملي شهادات العلوم الاجتماعية والأدب متوافقون مع مهنة أستاذ التّعليم الابتدائي على عكس حاملي شهادات العلوم الدّقيقة واللّغات الأجنبيّة الّذين يشعرون بأنّهم يمارسون مهنة "دون مستوى" إمكانياتهم وطموحاتهم هذا بالإضافة إلى مشكلة عدم تلقّي التّكوين البيداغوجي اللازم للتّدريس بهذه المرحلة. ومن أبرز النّتائج التي أفرزتها هذه الدّراسة أيضا أنّ أغلب أفراد العيّنة يفكّرون في تغيير مسارهم المهني لكن مع البقاء في مجال التّعليم ليصبحوا إمّا مديري مدارس أو مفتّشين أو أساتذة التّعليم المتوسّط أو الثّانوي أو الجامعي.

أمّا بالنّسبة لتمثلات المهنة فإنّ أغلبيّة الأساتذة يرون أنّ مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائيّة شاقّة، مكانتها سيّئة في المجتمع، ومنخفضة الرّاتب مقارنة بالجهد المبذول وأنّها وسيلة إنشاء جيل متعلّم وذو أخلاق حسنة، إنّها الوسيلة لتفتح شخصيّة الطفل، إنّها مهنة نبيلة، أجرها عند الله، نقص التكوين والخبرة.

2. دراسة Stéphanie Netto (2011) فرنسا.

Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire: une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelle

هدفت الدراسة إلى مقارنة التمثلات الاجتماعيّة لمهنة التّدريس لدى عيّنة من مدرّسي المرحلة الابتدائية وعيّنة من المتربّصين في طور التّكوين. انطلقت الباحثة من فرضية أنَّ التّمثلات الاجتماعية للمدرّسين العاملين في الميدان تختلف عن تمثلات المدرّسين المستقبليين الذين لا زالوا في مرحلة التّكوين. استخدمت الباحثة كأداة لجمع التمثلات اختبار التّداعي الحر حول عبارة " **مدرس بالمرحلة الابتدائية** ". من أهمّ النّتائج التي توصّلت إليها الباحثة أنّ هناك نقاط تشابه بين العيّنتين تمثّلت فيما يلي: كلا الجماعتين تفكران في بعد " الموهبة " و" تعدّد جوانب المهنة " La polyvalence وأنّ المهنة تتطلّب الكثير من الصّبر لممارستها. بينما ركّزت عيّنة المدرّسين الممارسين في الميدان من خلال عناصر النّواة المركزيّة لتمثّل المهنة على الجوانب البيداغوجية مثل صعوبات التّعامل مع التّلاميذ وضرورة التّحضير ومتعة العمل مع الأطفال ومع الفريق والدّور الاجتماعي للمهنة. أمّا بالنّسبة لعيّنة المتربّصين فشملت النّواة المركزيّة لتمثلهم للمهنة عناصر مثل حبّ الأطفال والمرافقة والبعد العلائقي والاكتشاف وصعوبة المهنة ومنح ميزات إنسانيّة للأطفال.

3. دراسة نعيمة هلالي ونصر الدين ليفة (2015) الجزائر. دافعيّة اختيار مهنة التّعليم وتصوّرات المدرسة عند طلبة المدارس العليا لتكوين الأساتذة بالجزائر.

هدفت الدراسة إلى تسليط الضّوء على دوافع توجّه طلبة المدارس العليا لمهنة التعليم ثمّ التّعرف على تصوراتهم الاجتماعية للمدرسة. شملت عينة الدراسة 750 طالبا وطالبة من الأطوار الثلاثة من الدّفعات النّهائية للمدارس العليا للأساتذة بقسنطينة والجزائر وسكيكدة. استخدم الباحثان أداتي الاستبيان وشبكة التداعيات لجمع البيانات. وقد كشفت الدّراسة عن تداخل دوافع عديدة في اختيار مهنة التّعليم،

أبرزها الدّوافع المتعلّقة بفرصة العمل ثم الدّوافع الغيريّة ممثلة في الخدمة العامة كقيمة للعمل، كما أبرزت الدراسة أنّ التصوّر الاجتماعي للمدرسة إيجابي لدى الطلبة، تتمحور نواته المركزيّة حول التّعليم والتّربية.

رابعا/ الدراسات التي تناولت مهنة التدريس من خلال عنصر واحد من مكونات التمثلات الاجتماعية مثل الصورة الاجتماعية والاتجاهات والمعتقدات.

1. دراسة عاطف عدلي العبد عبيد(1997) مصر: صورة المعلم في وسائل الإعلام.

هدفت الدراسة إلى إبراز الصّورة التي تقدّمها وسائل الإعلام العربيّة لشخصيّة رجل التّعليم، حيث قام الباحث بتتبّع ثمانية مسلسلات قدّمت في بعض القنوات التلفزيونية العربيّة، عرضت من خلالها عشر شخصيات مَثّلت المعلّم وثلاث شخصيات مَثّلت ناظر المَدرَسة. توصّل الباحث من خلال هذه الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

- بّينت نتائج الدّراسة بأنّه على الرغم من حاجة الدّولة للمدرّس وأهمية دوره في المجتمع إلّا أنّ المسلسلات المدروسة قدّمته في صورة سلبيّة مثل عدم الاهتمام بمظهره واتّصافه بعدم الأمانة والانتهازية والنّفاق وكذا السّعي الدّائم لتقديم الدّروس الخصوصية. (عبيد، 1997، ص 24-29)

2. **دراسة حبيب بن صافي (2006) الجزائر: صورة المعلّم في ثقافة المجتمع الجزائري.**

سعت الدّراسة التي قام بها **بن صافي** إلى التعرّف على ما إذا كان هناك فرق بين واقع النظرة إلى المعلّم وصورته ومكانته في ثقافة المجتمع الجزائري وبين الصّورة والمكانة والنظرة المثاليّة التي لا بد لها أن تكون. استخدم الباحث أداة الاستبيان لجمع المعلومات طبقه على عيّنة مكوّنة من ستُّ مائة (600) معلم وستُّ مائة (600) وليّ تلميذ. من بين النّتائج التي توصّل إليها الباحث ما يلي:

- أنّ المعلم يرى نفسه في صورة متدنيّة من جميع النّواحي الاجتماعيّة والاقتصاديّة.
- أمّا أولياء التّلاميذ فلا يرون في المعلّم تلك الصّورة المثاليّة والمكانة المرموقة والشّخصية الرّائدة المعوّل عليها في رقي المجتمع وازدهاره.

3. دراسة بلخير الطبشي ومحمد الساسي الشايب (2013) الجزائر: قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر.

هدفت الّدراسة إلى قياس اتّجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التّدريس. شملت العيّنة (181) معلّما ومعلّمة من المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة وتمّ اعتماد المنهج الوصفي في انجاز الدّراسة. توصّل الباحثان إلى أنّ أفراد العيّنة رجالا ونساءً يمتلكون اتّجاهات إيجابية نحو المهنة.

4. دراسة عطيّة إسماعيل أبو الشّيخ(2013) الأردن: معتقدات معلّمي اللّغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التّدريس وعلاقتها بمهارة التّدريس لديهم.

هدفت الدراسة إلى التّعرف على معتقدات معلمي اللّغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التّدريس ومدى العلاقة بينها وبين مهاراتهم التّدريسية. شملت الدراسة (28) معلّما من مستوى البكالوريوس ومستوى الدّراسات العليا. استخدم الباحث مقياس معتقدات معلّمي اللّغة العربيّة حول مهنة التّدريس وبطاقة ملاحظة مهارات التّدريس. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى البكالوريوس ومستوى الدّراسات العليا في المعتقدات نحو مهنة التّدريس لصالح مستوى الدراسات العليا، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية بين الفئتين (بكالوريوس/ الدراسات العليا). وبيّنت النتائج أنّ معامل الارتباط بين معتقدات المعلمين ومهارات التدريس لديهم في المستويين ارتباط قوي ودال إحصائيا.

5. دراسة نبيل حميدشة (2015) الجزائر: الواقع الاجتماعي للمعلّم ومكانته الاجتماعية.

هدفت الدّراسة إلى تشخيص واقع المعلّم في المجتمع الجزائري في أبعاده الاجتماعيّة والاقتصاديّة والمهنيّة، وكذا الكشف عن الارتباط القائم بين عناصر الواقع والمكانة التي يشغلها المعلّم في البناء الاجتماعي القائم. شملت عيّنة الدراسة (156) مدرّسا ومدرّسة. وانطلقت الدّراسة من فرضية أنّ "هناك ارتباط بين المكانة الاجتماعية للمعلّم وأبعاد واقعه الاجتماعي والاقتصادي والمهني" ومن أهمّ النّتائج التي توصّل إليها الباحث أنّ:

- هناك شبه إجماع على أنَّ الرَّاتب الذي يتقاضاه المدرّس يحتل درجة كبيرة من الأهميّة لدى أفراد العيّنة.
- أكّد أغلبية أفراد العيّنة أنّ لديهم روابط جيّدة مع أولياء التّلاميذ، وأنّ المظهر الخارجي مهمّ بالنّسبة للمعلّم في كسب احترام المجتمع، إلّا أنّ البعض منهم لم يعد يعطي أهميّة للمظهر نظرا لصعوبة توفير متطلّبات ذلك.
- يرى أفراد العيّنة أنّ وسائل الإعلام لا تقدّم صورة جيّدة ولائقة عن المُعلّم.

6. دراسة دخان سارة (2015) الجزائر: صورة المعلّم في المجتمع الجزائري.

هدفت باحثة إلى الكشف عن أهمّ العوامل التي تقف وراء الصّورة الآنية للمُعلم حاليا في المجتمع الجزائري من حيث كونها إيجابية أو سلبية. وقد شملت العينة (50) من موظفي الإدارة و(61) من أولياء التّلاميذ أجابوا عن أسئلة الاستبيان، كما أجرت الباحثة مقابلة مع (20) معلّما ومعلّمة. ومن أهمّ النّتائج التّي توصّلت إليها الباحثة أنّ:

- 82% من الموظفين و80% من أولياء التّلاميذ لديهم تصوّر إيجابي لكلمة معلم.
- 52% من الموظفين و59% من أولياء التّلاميذ يرون أنّ المعلم لا يقوم بدوره كما ينبغي.
- 58% من الموظفين و59% من أولياء التّلاميذ يرون أنّ المعلّم ليس مكوّنا تكوينا جيّدا.

- 60% من الموظفين و68% من أولياء التّلاميذ يرون أنّ المعلّم ليس على اطِّلاع بالمعرفة وليس مطلعا على التطورات في المجال التكنولوجي.
- 58% من الموظفين و49% من أولياء التّلاميذ لديهم نظرة سلبية عن المعلم.
- 76% من الموظفين و68% من أولياء التّلاميذ يرون أنّ معلّم الماضي أفضل.

بينما جاءت نتائج المقابلة مع المعلّمين على النّحو التّالي:

- أنّ الراتب المتقاضى لا يساوي الجهد الذي يبذله المعلّمون.
- أنّ التّعليم مهنة شريفة، نبيلة، إنّها رسالة، وهي مهنة شاقة، مجهدة ومتعبة.
- إنّها مهنة مناسبة للمرأة.
- أنّ مكانة المعلّم كانت أفضل في الماضي ممّا هي عليه الآن.

7. **دراسة يحي هارون محمد أبو عاجه(2000) السودان: اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم.**

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على اتّجاهات عيّنة من مدرّسي المرحلة الثانوية حول مهنة التّدريس وفق متغيّرات الأقدمية والجنس والمؤهّل العلمي. ومن أبرز النّتائج التي أفرزتها الدراسة:

- أنّ اتّجاهات المدرّسين إيجابية نحو مهنة الّتعليم في علاقة المدرّس بزملائه وطلابه ورؤسائه وكذلك نحو الدّور الاجتماعي للمهنة.
- كانت الاتّجاهات سلبيّة فيما يتعلّق بالرّضا الوظيفي والمدرسة كمكان للعمل ونحو المنهج الّدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بمتغير الأقدمية في المهنة.

8. دراسة زكرياء إسماعيل أبو الضبعات ونازك قطيشات. (2009). الأردن: اتّجاهات طلاب (معلّم صف) نحو مهنة التدريس ورغبتهم فيها وعلاقتها ببعض المتغيّرات.

هدفت الدّراسة إلى معرفة اتّجاهات طلاب تخصّص معلّم صف نحو مهنة التّدريس، لأنّ الاتجاه يحدّد عادة مدى تحمّل المعلّم للمهنة وأيضا مدى رضاه عن عمله الّذي ينعكس على أدائه. طبّق الباحثان استبيانا يبيّن أبعاد اتّجاهات الطلاب نحو مهنة الّتدريس على عينة شملت 237 طالبا وطالبة بجامعة الزّيتونة بالأردن. خلصت الدّراسة إلى أنّ:

- اتّجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس كانت إيجابية، لكن اتجاهاتهم نحو ممارسة مهنة التدريس بعد التخرّج كانت معتدلة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتّجاهات الطلاب نحو مهنة التّدريس تعزى لمتغيّر الجنس، فاتّجاه كل من الذّكور والإناث إيجابي نحو المهنة.
- أكّدت الدّراسة على أهميّة التّكوين الأوّلي في توجيه الطالب المعلّم أثناء التّدريب في مدارس التّطبيق لأنّ ذلك يدعّم قدراته التّدريسية وتوجيهه المهني.

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة حول التمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس، يلاحظ أنّ الدّراسة الحالية تشابهت مع معظمها في إتّباعها للمنهج الوصفي وفي استخدامها للاستبيان كأداة لجمع البيانات. كما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار العينة حيث أنّها جميعها شملت مُدرّسي المرحلة الابتدائيّة من التعلّيم باستثناء دراسة **(هلالي وليفة، 2015)** التي شملت الأطوار التّعليميّة الثّلاثة. بينما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بحث الموضوع التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس في علاقتها بالممارسات المهنية، في حين تناولت الدراسات السابقة التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس في علاقته بمتغير الجنس **(Van Essen,2003)** و**(Pellini,2012)** أو السّياق السوسيو ثقافي**(Fontani,2006)** أو المؤهل العلمي والتكوين (مشربط وعزوز،2007) و **(Netto,2011)** أو أنها تناولت إحدى عناصر التمثلات الاجتماعية مثل الصورة والمكانة الاجتماعية **(عاطف عبيد 1987)** و**(حبيب بن صافي، 2006)** و**(دخان، 2015)** و**(حميدشة، 2015)** أو

الاتجاهات (**أبو عاجة، 2000**) و (**الطبشي والشايب، 2013**) و(**أبو الضبعات وقطيشات**) أو المعتقدات (**أبو الشيخ،2013**).

ولقد استفدنا من هذه الدّراسات في:

- تكملة إعداد فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية إضافة إلى ما توصّلنا إليه من خلال إجراء التّحقيق الاستكشافي.
- دعم الإطار النّظري للدّراسة ومناقشة النّتائج.

خلاصة الفصل:

ما يمكن استخلاصه من محتوى الفصل الثاني الذي تناول مفهوم التّمثل الاجتماعي وما يرتبط به من مقاربات نظرية ومنهجية هو أنّ:

- التّمثلات الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة الآراء والأفكار والمعتقدات المتقاسمة اجتماعيا (Moscovici,1961, Jodelet,1989a, Abric,1976) بين أعضاء جماعة معيّنة، والمرتبطة حتما بموضوع اجتماعي محدّد.
- التمثلات الاجتماعية محدّدة زمانيا ومكانيا (Rouquette,1997)، أي أنّها عبارة عن كينونة تُولد وتنمو وتنتهي إذا ما حدث تحوّل تام في ظروف تطوّرها.
- التّمثلات الاجتماعية لها عدد من الوظائف تقوم من خلالها بتزويد الفرد بالمعلومة، وبتوجيه وتبرير مواقف الجماعة وممارساتها.
- التّمثلات الاجتماعية سلّمية البّنية، فهناك عناصر أساسيّة لا يستقيم معنى التمثل الاجتماعي للموضوع من دونها وهي عناصر النّواة المركزيّة (Abric,1976)، وعناصر

ثانوية ولكنّها مهمّة، تكمن أهمّ وظيفة لها في الدّفاع عن النّواة المركزيّة، وهي عناصر النّظام المحيطي.

الفصل الثالث

الممارسات المهنيّة والتّكوين في الجزائر

تمهيد

نتطرّق في هذا الفصل إلى التّعريف بمفهومين أساسيين من مفاهيم الدّراسة الحاليّة وهما الممارسات المهنيّة، والتّكوين. تعبّر الممارسات المهنيّة عن جانب من الممارسات الاجتماعية للفرد عامّة إلّا أنّها مرتبطة بسياق المهنة تحديدا. وبعد تقديم تعريف لمفهوم الممارسات والممارسات المهنيّة، وبغرض الرّبط بين الفصلين الثّاني والثّالث، حاولنا توضيح العلاقة بين الممارسات والتّمثلات الاجتماعيّة اعتمادا على نتائج دراسات تجريبيّة وأخرى أجريت في ظروف اجتماعيّة حقيقيّة. كما تضمّن هذا الفصل، التّعريف بمفهوم التّكوين وما يرتبط به من محاور تتعلّق بعرض ملخّص لأنماطه، ومجالاته، وواقع تكوين مدرّسي الطّور الابتدائي في الجزائر وفقا لإصلاحات سنة 2008 التي تبنّت نهج الاحترافية في تكوين المدرّسين. وتقصّيا لواقع عملية التّكوين كما يراها المدرّسون أنفسهم تطرّقنا إلى عدد من الدرّاسات الجزائرية التي كان موضوعها آراء واتّجاهات طلبة المدارس العليا للأساتذة وأساتذة التّعليم الابتدائي حول تكوينهم الأولي والمستمر.

1.3- الممارسات المهنية:

1.1.3- مفهوم الممارسات:

بالنسبة ل **موسكوفيسي وجودليه** فإنّ الممارسات هي" أنساق من الفعل، مهيكلة ومؤسّسة اجتماعيّا وهي ذات علاقة بالأدوار" (Cités par Boutanquoi,2014,p.11-27) بينما يعرّفها **أبريك** بإنّها "أنساق مركبة للفعل مستثمرة اجتماعيّا وخاضعة لرهانات محدّدة اجتماعيّا وتاريخيّا" par,Marlot & (cités wuillemin,2008,p.89-114) ومن جهتهما يعرّفها كل من ريكفيتش **Reckwitz** و**شاتزكي Schatzky** (2002) - واللذان يعتبران منظرّي تيار سوسيولوجيا الممارسات- بأنّها" نوع روتيني من التّصرفات، المتمثّلة في عدد من العناصر المترابطة ببعضها، تتمثل في أشكال من الأنشطة الجسدية،

أشكال من الأنشطة العقلية، "أشياء" واستعمالاتها، معارف قاعدية مشكلة من الفهم والخبرة، من الحالات الوجدانية والدوافع" (Cités par Dubuisson-Quellier, 2013,p. 01-25)

يبيّن هذا التعريف أنّ للممارسات بُعد معرفي وبُعد مادي وآخر معياري يلزمنا بكيفية التصرّف. كما توضح Dubuisson-Quellier أيضا أنّ" الممارسات لها معنى وهي تخضع لتوجيهات والتزامات حول كيفية التصرف، إنّها إذن محدّدة بمعايير"

كما يضيف **شاتزكي** بأنّه يمكن اعتبار الممارسات " فضاء يتجسّد فيه ما هو اجتماعي". وهو يقدّم على ذلك أمثلة عديدة يبرز من خلالها أنّ الحياة الاجتماعية تتمثّل في عدد متنوّع من الممارسات مثل التّفاوض، الطّبخ، البنك، أساليب التّرفيه، الممارسات السّياسية أو الدّينية أو التّربوية (Schatzky, cité par Thomas,2015,p.p28)

2.1.3- مفهوم الممارسات المهنية للمدرّسين:

أخذ موضوع دراسة ممارسات المدرّسين اهتماما كبيرا في مجال علوم التربية. وتعتبر الممارسات المهنيّة للمدرّسين نسقا متكاملا يشمل مختلف النّشاطات التي يقومون بها سواء داخل المدرسة أو خارجها. وقبل تقديم تعريف لمفهوم الممارسات المهنيّة تجدر الإشارة إلى أنّ الممارسة La pratique تشير إلى ما هو منجز، أمّا العمل فإنّه يشير إلى ما هو مطلوب القيام به (Altet, 2002). كما تُعرِّف هذه الأخيرة الممارسات المهنيّة بأنّها " أسلوب تصرّف الفرد بشكل احترافي في إطار المعايير المُحدّدة ضمن هيئة مهنيّة معيّنة ". ففي مجال التّعليم يرتبط هذا الأسلوب الاحترافي بالجانب الدّيداكتيكي والبيداغوجي والتّفاعلي، والوجداني والنّفسي الاجتماعي.

أمّا **المطيع** (2017، ص66) فيعرّف الممارسات المهنيّة للمدرّسين بأنّها مجموع النشاطات التي تأخذ أشكالا مختلفة من بينها: الممارسات المهنيّة التّعليمية داخل الفصل أو خارجه، الممارسات المهنيّة

في وضعيات نظاميّة (التكوينات والاجتماعات..)، الممارسات المهنيّة المرتبطة بالإشعاع داخل المؤسسة أو خارجها، الممارسات المهنية النقابية.

يتبيّن من التّعريفين السّابقين أنّ الممارسات المهنيّة للمدرّسين لا تنحصر فيما يقوم به المدرّس داخل حجرة الدّراسة من نشاطات تعليميّة – تعلّمية، بل تتعدّى ذلك إلى علاقاته التّفاعلية داخل وخارج المدرسة، كما أنّها تتعدّى ارتباطها بالمستوى المعرفي للمدرّس فحسب، وإنمّا لشخصيّته دور أساسي في مدى تفاعله مع مهنته ومختلف الفاعلين فيها من خلال بعدها الوجداني والنّفسي الاجتماعي.

بالنسبة ل **برو Bru** (2004,p.283) فإنّ دراسة ممارسات المدرّسين تفرض علينا التّمييز بين مقاربتين منهجيتين وهما، دراسة الممارسات المعلنة Les pratiques déclarées والمتمثّلة في ما يعلنه المدرّس عن ممارساته ويعلم الباحث بما ينوي القيام به وباختياراته وقراراته، و بين الممارسات الفعلية Les pratiques effectives ، التي تتمثّل في ما يسجّله الباحث من ممارسات المدرّس باستخدامه أداة الملاحظة لجمع البيانات.

يبدو للوهلة الأولى أنّ الممارسات الفعلية تبدو أكثر مصداقية من الممارسات المعلنة، إلّا أنّ **برو** نفسه يحذّر من خلال قوله: " إنّ الممارسات الفعليّة لا يمكن اعتبارها هي الممارسات الاعتيادية للمدرّسين، فمهما كانت نوعية المنهجية المعتمدة من طرف الباحث، فإنّ وصوله إلى الممارسات الفعلية يبقى مرهونا بتلك المنهجية والتي لها محدوديّتها". (Bru,2004,p.284).

لقد اخترنا في انجاز الدّراسة الحاليّة الاعتماد على جمع البيانات حول الممارسات المعلنة والتي رغم محدوديّتها لا يجب نبذها تماما. وفي هذا الصدد يقول **برو**(p.184): " إنّ ما يعلنه المدرّسون يشكّل "حقائق" تماما مثل الممارسات التي يتم جمعها عن طريق الملاحظة. إنّ تناول الممارسات من منظور

وصفي تفسيري، يعني "الاهتمام" بالسّيرورات الفردية والبيفردية والمؤسساتية، والتّاريخية، ثمّ إيجاد طريقا منهجيا للوصول إلى تلك السّيرورات".

لقد تبيّن لنا بعد الاطّلاع على عدد من الدّراسات السابقة حول الممارسات المهنيّة، أنّها تتمحور في أغلبها حول ممارسة مهنيّة متمثّلة في درجة امتلاك الكفاءات التّدريسية وكيفية تطويرها، أو تحديد مستواها، أو تقويمها وفق متغيّرات التّكوين والجنس والمؤهّل العلمي والخبرة المهنيّة. نذكر منها:

دراسة كل من **طلال نجم نعيمي وشكر محمود المولى** (2009) حول **تقويم** الممارسات التّدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل. ودراسة **نوال العبوشي** السّعودية (1993) التي بحثت مستوى ممارسة معلّمي ومعلّمات العلوم لأنماط التّعزيز الصّفي في المرحلة الأساسية العليا، و**دراسة بسام عبد الله المسمار**(2002) بعنوان تقويم واقع الممارسات التّدريسية الفعلية لمدرّسي التّربية الرّياضية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة قطر وكذا دراسة **نجيب عبد الواحد الصوفي** (2010) حول الممارسات التّدريسية الصفيّة لدى معلمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسيّة في مدينة صنعاء، ثمّ دراسة كل من **قاسم محمد خزعلي عبد اللطيف عبد الكريم المومني.** (2010) الأردن الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، ودراسة **منيرة محمد فهد الرشيد** (2015) تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية. وأخيرا **دراسة مشاعل محمد الفقيه**(2017) بعنوان مستوى الممارسات التّدريسية لمهارة اللّغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التّربية واتّجاهاتهن نحو مهنة التّدريس.

بناء على ما سبق، نشير إلى أنّ الدّراسة الحالية تختلف عن الدّراسات السّابقة في أنّها تناولت الممارسات المهنيّة كمتغيّر ذو أبعاد أربع وهي: الممارسات التّدريسيّة والتكوينيّة والتّفاعلية وأخلاقيات

المهنة، انطلاقا من اعتبار أنَّ التّدريس نشاط تواصلي بالدرجة الأولى، وهو يقوم على مهام عدّة يتوجّب على المدرّس الالتزام بها، من تصميم وتنفيذ وتقويم للنشاطات التعليميّة/ التعلّمية وتسيير لمساره المهني. كما أنّها مهنة تقوم على أساس تعاوني بين الزّملاء والرّؤساء والأولياء.

2.3- العلاقة بين الممارسات والتّمثلات الاجتماعيّة:

يندرج البحث في العلاقة بين الممارسات والتمثلات الاجتماعية في إطار ديناميكيّة هذه الأخيرة. فمنذ بداية الاهتمام بالعلاقة بين السلوكات والممارسات والتمثلات الاجتماعية، طرحت إشكالية نوع واتجاه هذه العلاقة. أيّهما يحدّد الآخر، هل التّمثلات الاجتماعيّة هي التي تحدّد الممارسات أم أنّ هذه الأخيرة هي التي تحدّد التمثلات الاجتماعية؟ كما أنّ إشكالية العلاقة بين الممارسات والتمثلات الاجتماعية، تطرح بشكل متكرّر عندما يتعلق الأمر بمحاولة تعديل أو تغيير الممارسات بشتى أنواعها عن طريق تعديل أو تغيير التمثلات الاجتماعية.

إنّ تحديد العلاقة بين التمثلات الاجتماعية والممارسات بالقول بأنّ التمثلات هي التي تحدّد الممارسات ليس بهذه البساطة والبداهة (Boutanquoi,2008,p.123-135) أمّا بالنسبة ل **موسكوفيسي**، فإنّ كانت العلاقة بين الممارسات والتمثلات الاجتماعية علاقة سببية فهي إذن علاقة مركبة ودقيقة.

(cité par Boutanquoi, 2008,p.123-135). وفي السّياق نفسه ذكر **أبريك** (2011، ص279) العديد من الوضعيات حيث تؤدّي الممارسات دورا في تحديد التمثلات الاجتماعية كما أنّه ذكر وضعيات أخرى تبيّن أن التمثلات الاجتماعية هي التي تحدد الممارسات، لكن انتهى به الأمر إلى القول: " إن التمثلات الاجتماعية والممارسات تنتج أو تولد بعضها البعض".

كإجابة على هذه الإشكالية، قدّم **أبريك** (2011) حوصلة للاتّجاهات الثلاث التي تناولت العلاقة بين الممارسات والتمثلات الاجتماعية نستعرضها فيما يلي:

1.2.3- الاتّجاه الأوّل: الممارسات تحدّد التمثلات الاجتماعيّة.

إنّه الاتّجاه الجذري الّذي يقوم على أساس أنّ الممارسات هي التي تحدّد التّمثلات الاجتماعية. يمثل هذا الاتّجاه كل من **بوفوا** Beauvois **وجول** Joule (1981)، ويستمدّ جذوره من نظرية التّنافر المعرفي La théorie de la dissonance cognitive لفستنجر Festinger (1957) ونظرية الالتزام La théorie de l'engagement لكسلر Kiesler (1971) . وتكمن أهميّة نظرية التنافر المعرفي في علم النفس الاجتماعي في أنّها أعادت إدراج نشاط الفرد كمكوّن أساسي في علاقته بالواقع. وتؤكّد هذه النّظرية على الجهد المستمر الذي يبذله الأفراد من أجل خلق التّوافق بين اتجاهاتهم أو آرائهم وبين تصرفاتهم، حيث أنّ أيّ تصرّف "متنافر" يؤدّي إلى تغيير في الاتّجاهات والمعارف بهدف الحدّ من التّنافر المعرفي (Abric,2011,p.265). وفي هذا الإطار فإنّ التمثلات هي نتاج سيرورة عقلنة السلوكات التي لا تخضع لحريّة ومسؤوليّة الفرد. فبالنسبة **لبوفوا وجول** إنّها "الظروف" هي التي تحدّد حريّة ومسؤوليّة الفاعل الاجتماعي. (cités par Abric,2011:p265). هذا يعني أنّ تصرّفات الأفراد لا تنتج عن معتقداتهم أو عن تمثّلاتهم ولا عن نسق القيّم بل تنتج عن الإطار المؤسّساتي، وعن المحيط الاجتماعي وعن سياق السلطة الذي يفرض عليهم كيفية التصرّف.

يستنتج مما سبق أنّ التمثّلات تتولّد عن طريق سيرورة للعقلنة لا تستند إلى المعرفة أو إلى المعتقدات بل تنتج عن "الظروف الموضوعية المؤدية إلى إنتاج السلوكات مثل مستوى الدّخل وعواقب الفعل ونوع الرّهانات" على حد قول **بوفوا وجول** (Cités par Abric,2011,p.265)

ومن بين الدّراسات التي تعزّز هذا الاتّجاه، دراسة **مامونتوف Mamontoff** (1996) حول تمثل الهويّة لدى جماعة من الغجر المقيمين وجماعة من الغجر الرّحل وطبيعة الممارسات الاجتماعيّة المرتبطة بكل جماعة. توصّلت الباحثة إلى أنّ ممارسة الاستقرار La sédentarité لدى جماعة من الغجر أدّت إلى تغيير تمثلهم لهويّتهم. (Mamontoff, 2008,p. 249-268). وفي الاتّجاه نفسه قام قيملي Guimelli (1998) بدراسة التمثّل الاجتماعي لعملية الصّيد لدى مجموعة من الصّيادين، بين من خلال النتائج التي توصّل إليها أنَّ تبنّي الصّيادين لممارسات إيكولوجية أدّى إلى التّحول التّدريجي لتمثلهم الاجتماعي لعملية الصّيد، حيث أصبحت مفاهيم مثل "الإقليم" و"إدارة الإقليم"، تحتل مكانة أساسية ضمن المجال التمثلي.

2.2.3- الاتّجاه الثاني: التّمثلات الاجتماعية تحدّد الممارسات.

على إثر نشر **موسكوفيسي** لدراسته الرّائدة " التحليل النّفسي، صورته وجمهوره" سنة 1961 أجرى العديد من الباحثين دراسات تجريبيّة في مجال علم النّفس الاجتماعي كان الهدف منها هو التحقق من فرضيات أنَّ سلوكات الأفراد أو الجماعات ليست ناتجة عن محددات موضوعية نابعة من الوضعية، ولكنّها ناتجة عن تمثل الأفراد لتلك الوضعية. شملت تلك الدّراسات وضعيات مختلفة مثل "التفاعل في وضعية الصّراع" و"العلاقات بين الجماعات" و"العمل الجماعي". كلّ هذه الدراسات كان لها قاسم مشترك هو أنّها استخدمت عنصر التمثّلات الاجتماعية كمتغيّر مستقل. لقد أجريت في هذا الصدد العديد من الأبحاث التجريبية التي تعزّز هذا الاتّجاه، والتي كانت كل نتائجها متطابقة سواء تعلّق الأمر بوضعية الصراع (دراسة كل من **أبفلبوم Apfelbaum**(1967) و **Abric** (1987)، أو وضعية العلاقات بين الجماعات دراسة (1969)Doise، أو العلاقات البيداغوجية (دراسة Gilly1980). لقد أوضحت هذه الدراسات أن سلوكات الأفراد أو الجماعات تتحدّد بشكل مباشر من خلال تمثلاتهم

للمكوّنات الأربعة للوضعيّة التجريبيّة. وتكتسي تلك المكوّنات أهميّة حسب السّياق والغاية من الوضعية. وهذه المكوّنات الأربعة هي: تمثّل الذّات والمهمّة وتمثّل الآخرين وسّياق الوضعية. إن هذه العناصر هي التي تعطي للوضعية معناها وتنتج السلوكات والسيرورات المعرفية ونوعية العلاقات بين الأفراد أو بين الجماعات.(Abric, 2011,p.41)

إذا كانت الدّراسات سابقة الذّكر تؤكّد أنّ التّمثلات هي التي تحدّد السلوكات، فإنّ الاعتراض الأهم الذّي أخذ عليها هو أنّها أبرزت العلاقة بين التمثلات والسلوكات في إطار أعمال غير مدرجة في سياق اجتماعي حقيقي. أي أنّها كانت رهينة سياق تجريبي وإن لم يغب فيها الرهان الاجتماعي فهو جدّ محدود.

وردّا على هذا الاعتراض بين **أبريك** أنّه تمّ إبراز نفس السيرورات في سياقات أكثر اجتماعية وفي وضعيات اجتماعية حقيقية. ومن بين الدّراسات تلك التي قام بها **مورين Morin** (1989) حول دور التّمثلات الاجتماعية في تحديد ردود أفعال العمّال تجاه ظروف المؤسسّة. هدفت الدّراسة إلى تقييم أثر تعرّض العمّال للضّجيج حيث تفوق درجته الحدّ الأقصى المقبول الذي تسمح به المعايير المعمول بها. ومن أبرز النّتائج التّي توصّل إليها **مورين** تبيّن أن التّقدير الموضوعي للضجيج – المبني على قياس الشدّة – غير متوافق مع التقديرات الذّاتية لدرجة الإزعاج المدركة والمعبّر عنها من طرف العمّال. هذا يعني أنّ ردود الفعل تجاه الضّجيج في مكان العمل والتي قد تترجم على شكل غياب أو عطل مرضية أو مطالب متعلقة بالحجم الساعي، لا تنتج فقط وبشكل مباشر عن الإزعاج السمعي الحقيقي. (Abric,2011,p.273)

وفي دراسة ثانية بعنوان دور التمثّلات الاجتماعية في تحديد الاختيار المهني والتي قام بها **قيملي Guimelli** (1990,cité dans Abric,2011, p.276) مع عيّنة تتشكّل من 40 ممرضة من مختلف المستشفيات العموميّة في مدينة مرسيليا. بيّنت أهم النّتائج التي توصل إليها قيملي أنّ النّواة المركزيّة لتمثل مهنة الممرضة كانت تدور حول ما يسمّى " الدّور المستقل" Le rôle propre ومعناه "الدور القائم على الاستقلالية والمسؤولية والمبادرة في الحكم، وليس مجرد المهام المكمّلة لدور الطبيب".(قاموس التّمريض1995،ص171) وأنّ اختيار الطالبات الممّرضات للمهنة كان مرهونا بإمكانية ممارسة الممّرضة " للدّور المستقل ". تؤكّد هذه النّتائج على الدّور الذي تلعبه التّمثلات في الاختيار المهني من جهة كما تؤكّد أنّ العناصر المركزيّة لتمثل " الدّور المستقل" للممرّضة هي التي لها الدّور الحاسم في توجيه السّلوك وليس العناصر الأخرى مثل الراتب أو ظروف العمل أو العلاقات مع الرّؤساء.

3.2.3- الاتّجاه الثالث: العلاقة تبادليّة بين الممارسات والتّمثلات الاجتماعية.

سواء تعلّق الأمر بالأبحاث التي أجريت في ظروف تجريبيّة أو بتلك التي أجريت في وضعيات اجتماعية حقيقية تبيّن لنا من خلالها أن للتمثلات الاجتماعية دور جلي في تحديد ممارسات الأفراد وفي تحديد السلوكات اليومية (دراسة **جودليه** حول التمثلات الاجتماعية للمرض العقلي(1989)، أو في اختيار التوجّه المهني (دراسة **قيملي** 1990)، أو تحديد طبيعة التزام الأفراد في أداء مهمّة ما أو إدراك الفريق أو الشّريك المقابل. لكن هذا الواقع لا ينفي بشكل قاطع أنّ للممارسات أيضا دور في تشكيل التّمثلات الاجتماعيّة. وفي هذا الصدد يقول **انتيس Antès** (cité par Abric,2011,p.280) " لا يمكننا الفصل بين التّمثل والخطاب والخطاب والممارسة، إنّها تشكل كلا متكاملا، ومن غير المجدي البحث عمّا إذا كانت

الممارسة هي التي تنتج التّمثل أم العكس، إنها تشكّل نسقا. إن التمثل يساير إستراتيجية التوليد تارة يسبقها ويشكلها، وتارة يبررها ويعقلنها ويجعلها شرعية ". من جهتها ترى Lhuillier أنَّ دراسة الممارسات من مقاربة إكلينيكية قد يفتح المجال أكثر لفهم العلاقة بين هذه الأخيرة والتّمثلات. فهي عندما تعرّف النشاط –أو السلوك– اعتباره " اختبارا للتمثلات المطوّرة اجتماعيا" أو ك " لقاء فريد بين فرد ووضعية ملموسة"، فإنّها تبرز الفجوة بين ما يوصف فعله والواقع، بين ما هو متوقّع ومتصوّر وبين ما هو منفّذ أثناء مواجهة الذّات والآخر والواقع.

(Citée par Boutanquoi,2008 :p123-135).

إنَّ صعوبة تحديد العلاقة بين التمثّلات والممارسات مردّها إلى تعدّد وتشابك الخصائص المتعلّقة بالعناصر الفاعلة أي بين خصائص الفرد أو الجماعة وبين سياق وخصائص الوضعيّة التّفاعلية المنتجة التمثلات الاجتماعية من جهة، وكونها الفضاء الذي تتجسّد فيه الممارسات الاجتماعية أو المهنية من جهة أخرى.

3.3- ماهية التّكوين:

1.3.3- مفهوم التّكوين:

يعرف **لوبوتيرف Le Boterf** (2008) التكوين بأنّه" عبارة عن عملية تعديل إيجابي، ذات اتّجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وهدفها اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفاءته في الأداء، بحيث تتحقّق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل" (نقلا عن بلقيدوم، 2013، ص141).

أمّا **فيري Ferry** فيعرّفه بأنّه" فعل منظّم، يسعى إلى إثارة عملية بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا وثيق الصلة بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك"(نقلا عن بلقيدوم، 2013، ص141).

بينما يعرّف **حبيب تيلوين** (2002، ص 19) تكوين المعلّم بشكل خاص بأنّه " جميع العمليات التي بفضلها تتّم تنمية قدرات أداء المعلم، وتنظيم جميع الإجراءات التي تساهم في جعله فعّالا في انتمائه المهني سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثناءها".

2.3.3- أنماط التّكوين:

1.2.3.3- التّكوين الأولي:

هو التّكوين الذي يمنح للمقبل أو المرشح لممارسة مهنة التّدريس قبل التحاقه بالخدمة. ويعرّف **الشاعر** التّكوين الأولي بشكل عام بأنّه "إعداد الأطر البشريّة إعدادا مسبقا لتولّي مهام معيّنة ويتمّ ذلك غالبا في النّواحي التطبيقية، ويعدّ أحيانا مطلبا رئيسيا للتّخرّج من الجامعات والمعاهد العلميّة، حيث تجعل بعض السّاعات الدّراسية قبل التّخرج للتّطبيق العملي في المعمل أو المصنع أو المدرسة أو المستشفى حسب التّخصص"(نقلا عن تيلوين،2002، ص22). ويختصر **محمد إيدر**(المدير العام للمعهد الوطني للبحث في التربية) التّكوين الأولي بقوله:" هو التّكوين الذي يهيئ المدرسين للقيام بمهنتهم". كما يعرّفه **اتيان Etienne** (2008,para,7)بأنّه" مجموعة من الأنشطة التي تمكن من إكساب المتكون المعارف والكفاءات المتعلقة بممارسة مهنة أو وظيفة ".

يهدف هذا النّمط من التّكوين إلى تمكين الطلبة من فهم دورهم كمدرّسين واكتساب الكفاءات الضرورية لممارسة المهنة. ويتولى القيام به مؤسسات متخصّصة مثل معاهد تكوين المعلمين –المعاهد

التكنولوجية للتربية سابقا في الجزائر– وكليات التربية أو كما هو الحال في الجزائر حيث تتولّى هذه المهمّة المدارس العليا للتربية الواقعة تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

2.2.3.3– التكوين أثناء الخدمة:

تحقيقا للتطور المهني المستمر وضعت الهيئات الوصية سياسات وآليات تكوينية أثناء الخدمة في المجالات الاقتصادية والإدارية والتربوية، تضمن للعاملين بها تنمية معارفهم وتطوير مهاراتهم وكفاءاتهم بغية الاطلاع على المستجدات في مجال التخصص، والرفع من أدائهم المهني.

يعرّف **اللّقاني والجمل** التّكوين أثناء الخدمة بأنّه " مجموعة من البرامج والدوريات الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمدرّس لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي نظريا وتطبيقيا"(نقلا عن عبد السميع والحوالة، 2005، ص172). بينما يعرّفه **تيلوين**(2002) بأنّه " جميع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى الرّفع من المستوى المعرفي والأدائي والانتمائي إلى مهنة التعليم"(ص19). من جهة أخرى يُعرّف التكوين أثناء الخدمة بأنّه " العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتّجاهات تزيد من مستوى أداءه لمهنته"(عبد السميع والحوالة،2005، ص172). وهو وفق **ايتيان** يتمثل في تجديد أو تطوير الكفاءات أو المعارف في إطار العمل.(Etienne, 2008, para.8).

بناء على التعاريف السابقة نستخلص أن التكوين أثناء الخدمة:

- عمليّة منظّمة وهادفة، قائمة على التّخطيط المسبق.

- يُبرمج استجابة لسدّ حاجات تكوينية محدّدة سلفا.
- يهدف إلى تنمية الكفاءات والمهارات لتحقيق التطور والتوافق المهنيين للمدرس.
- يهدف إلى تعزيز انتماء المدرّس لمهنته.

3.2.3.3- التكوين الذّاتي:

أدّى الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي إلى حدوث تغييرات في مجريات العملية التعليمية، ولم يعدّ أسلوب التكوين المعتمِد على تقديم المعارف كافيا لتمكين المدرّس من التكيف مع المستجدات. وبالتالي أصبح التكوين الذاتي من أساسيات إعداد المدرس.

يعتمد التّكوين الذّاتي على جهود المدرّس نفسه من خلال تحديد حاجاته التكوينية المعرفيّة أو البيداغوجيّة، وهو يواكب الممارسة المهنية.

ويعرّفه **أرلسان**(2000) بأنّه "صيغة جديدة تساهم بقسم كبير في التّكوين المستمر، وقد يشمل التّكوين الذّاتي عدّة مفاهيم، وهي التعلّم الذّاتي أو الدّراسة المستقلة أو التعلّم بمساعدة الكمبيوتر أو الثّقافة الذّاتية عن طريق المطالعة أو الاحتكاك بالغير، وقد تعتبر كل منها نظاما متكاملا في حدّ ذاته" (نقلا عن شنين وعواريب،2014، ص5)

وتعّرفه **ترومبلي Tremblay** (2013,p.79) بأنّه آلية للتّكوين حيث يأخذ المتعلّم المبادرة ويختار بطريقة مستقلة أهداف وطرائق التّعلم، ويكتسب المعارف باستخدام موارده الخاصة أو تلك الموجودة في محيطه.

1.3.2.3.3- التّكوين الذّاتي والممارسة التأمليّة:

يعتبر لجوء المدرّس إلى التّكوين الذّاتي انعكاس أو تعبير عن عودته بتفكيره إلى التّأمل في الإجراءات والقرارات التي يتّخذها خلال ممارسته الميدانية، ويتوصّل بذلك إلى تحديد نقائصه وحاجاته التكوينية التي تساعده على تحسين أدائه المهني. وهذا ما يعرفه التربويون بالممارسة التأملية la pratique réflexive والتي يعرّفها **دودلين** و**لافورتون** **Lafortune et Daudeline** (2001) بأنّها " مجموعة من الأعمال المهنيّة والتي تتضمّن تدخل المدرّس أمام المتعلمين بالإضافة إلى التفكير حول ممارساته البيداغوجية في إطار ذلك التدخل" (نقلا عن Lefebre,2015 :p01). بينما يعرف **ريتشاردس** **Richards** (1990) التأمّل في الممارسات التّعليمية بأنّه مدخل للتعليم يتضمّن قيام المعلم بملاحظة تدريسه الذّاتي، واستخدام الملاحظة والتأمّل كطريقة لإحداث التّغيير. ويتطلّب ذلك أن يمتلك المدرّس عددا من المهارات أهمّها الوعي بكيفية التّدريس، وبأنواع القرارات التي يتّخذها أثناء التّدريس. (نقلا عن المنير ومنسي،2015، ص24). وفي الاتّجاه نفسه ترى **دانا** و**وسكوت** **Dana et Wescott** بأنّه ينظر إلى التأمل في الممارسات باعتباره طريقة لإحداث التّكامل بين المعرفة الفنيّة والعلميّة بالتّدريس، وبين القيم والمعتقدات والخبرات المنبثقة من خلال المعرفة الشخصية بالتدرّيس. (نقلا عن المنير ومنسي،2015، ص25).

وتكمن أهميّة ووظيفة الممارسة التأمّلية حسب **بيكرز** **Beckers** (2008) في" زعزعة "المحيط المعرفي" للمدرّس من أجل أن تكون المواجهة مع المجال الواقعي في شكل تفكير تأملي بدلا من أن تحدث في شكل اندماجي صرف"(نقلا عن Lapostolle,2013,p.61). أمّا بالنسبة ل **شوبير** **Chaubert**(2010) فإنّ الممارسة التأمليّة ذات أهميّة خاصة بالنّسبة للمدرسين الجدد والتي يقترح أن يتدرب عليها هؤلاء أثناء التكوين الأولي مقدّما لذلك حجّة مفادها أنّ تطوير الممارسة التأملية " يهيئ

المدرّسين في الميدان بأنّ لا يسمحوا للثقافة التنظيمية بابتلاعهم وأنّ لا يخضعوا لتنشئة اجتماعية يمتّثلون من خلالها للعمل في الوسط المهني الذي يستقبلهم، والهدف هو تجنّب التّكرار الآلي لممارسات الميدان غير المدروسة" (نقلا عنLapostolle, 2013, p.61). أمّا **لابوستول** نفسه فيرى أنّ الممارسة التأمليّة هي وحدها قادرة على جعل المدرّس يُحدث قطيعة مع ممارسات راسخة في ثقافة مهنيّة أثبتت محدوديّتها، وضرورة خروج المدرّس من الممارسات الرّوتينية عندما لا تكون هذه الأخيرة فعّالة. (2013,p.60).

يتبيّن ممّا سبق أنّ التّكوين الذّاتي هو أكثر من مجرّد عملية مطالعة، وإنّما هو عملية منظّمة ومنهجية تعتمد على إرادة وجهود المدرّس ووعيه بضرورة العمل على تحقيق تطوّره المهني معرفيّا وتربويّا، وعدم الركون إلى ممارسات روتينية تنتهي به إلى الشعور بالملل والركود. وكيفما كانت أساليب التّكوين الذّاتي، التي يعتمدها المدرّس ينبغي أن تكون تكريسا لثقافة التجديد.

3.3.3- التّكوين الاحترافي:

يقول **بيرينو Perrenoud** " عندما يصبح تأهيل المدرّسين أساسيّا، فإنّ نموذج التّكوين القائم على الحد الأدنى من الكفاءات لم يعد كافيا"(1993,p.10). وابتداء من سنة 1989 أشار **ميريو Meirieu** إلى أنّ الاحتراف عملية بطيئة وتحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها حيث يقول:" إنَّ الوصول إلى الاحتراف عملية بطيئة، فهو يجري على مدى عقود من الزّمن، ولا توجد حكومة، أو منظمة مهنية، أو مؤسّسة تكوين تتحكّم في هذا التّطور (...). يبدو لي أنّ دور معاهد التّكوين هو المساهمة ليس فقط في ضمان مستوى تكوين عال للمدرّسين الجدد، وإنّما إعدادهم أيضًا بشكل صريح لممارسة مهنة جديدة". (نقلا عنPerrenoud, 1993, p.11). ويقصد **ميريو** بالمهنة الجديدة، إعطاء المدرّس قدرا كافيا من الاستقلالية والتّأهيل، ما يمكّنه من إجراء النّقل الدّيداكتيكي بدلا من التّطبيق الحرفي للمقرّرات الدّراسية.

1.3.3.3- . مفهوم الاحترافية:

لم يكن من السّهل الوصول إلى تعريف محدّد لمفهوم الاحترافية La professionnalisation لأنّه إن كان استخدام هذا المفهوم في مجال المؤسسة أمرا معتادا، فإنّ دخوله مجال التّعليم وخاصة تكوين المدرّسين أمر حديث نسبيا. ورد عن **تارديف Tardif**(2013,p.42-59) أنّ " مفهوم الاحترافية سيطر على الخطاب الإصلاحي الدّولي بخصوص التعليم ابتداء من سنة 1980". لقد قدّم العديد من المؤلفين تعريفات لمفهوم الاحترافية من بينهم **بوردونكل** Bourdoncle (2000)، حسب هذا الأخير فإن لفظ " الاحترافية" في مجال التّعليم يحيلنا إلى تحديد عدّة أصناف: إلى الجماعة ونشاطها، والمعارف، والفرد، والتّكوين. قد تتحقّق احترافية الجماعة بقرار سياسي يسمح لها بحصرية ممارسة نشاط ما. أمّا المعارف المهنيّة فهي مهيكلة ومصادقة بناء على شَرطي الفاعلية والمشروعيّة. أمّا احترافية الأفراد الممارسين للنّشاط فتتحقّق باستيعابهم للمعارف والكفاءات المهنيّة في وضعية حقيقيّة. وأخيرا فإنّ احترافية التّكوين تجعل الأفراد قادرين على ممارسة نشاط محدّد. (نقلا عن Roux-Patie,2015,p.86)

وفي الاتّجاه نفسه يوضح **فيتورسكي Wittorski** أنّ لفظ الاحترافية يحمل معنيين مختلفين: المعنى الأوّل يخصّ احترافية النّشاطات، بمعنى التّنظيم الاجتماعي لمجموعة من النّشاطات، أي خلق قواعد لممارسة تلك النشاطات، والاعتراف الاجتماعي بفائدتها وبناء برامج للتّكوين خاصة بهذه النشاطات. أمّا المعنى الثاني فهو يخصّ احترافية الفاعلين، بمعنى نقل/ إنتاج المعارف والكفاءات وأن تعتبر هذه الأخيرة ضروريّة لممارسة المهنة ولبناء هويّة مهنيّة حولها.(Wittorski, 2001, p.33-48)

كلا التّعريفين يشيران إلى الاحترافية كسيرورة للاعتراف باستقلالية وخصوصية نشاط مهني محدّد، وكسيرورة أيضا لتكوين الأفراد لإكسابهم المعارف والكفاءات اللازمة للممارسة الفّعلية لذلك النّشاط المهني.

2.3.3.3- . شروط التّكوين الاحترافي:

يتطلّب الوصول إلى مستوى الاحترافيّة في أيّ مجال كان، عددا من الشّروط والآليات التّنفيذية حدّدها بعض الباحثين ممّن اشتغلوا على المفهوم في المجالات المهنيّة المختلفة، وخاصة مجال التّكوين. (Lemosse,1989, Bourdoncle,2000,Wittorski, 2001). فقد حدّد **ليموس** Lemosse خمسة شروط لممارسة أيّ مهنة باحتراف وهي:

- النّشاط الفكري الذي يوجب المسؤولية الفردية.
- أن يكون ذلك النّشاط عارفا Activité savante وليس ذو طبيعة روتينيّة أو آلية أو تكرارية.
- تعلّم تقنية الممارسة المهنيّة الاحترافية عن طريق تكوين مطوّل.
- تميّز الجماعة التي تمارس هذا النّشاط بتنظيم كبير وتماسك داخلي قوي.
- يكون النشاط ذو طبيعة غيريّة، يقدّم خدمة كبيرة للمجتمع.(Lemosse, 1989, p. 57)

أمّا في مجال التعليم فقد حدّد **ميريو** (1989)عددا من الخصائص التي يجب أن تتوفّر في عملية التكوين الأولي للمدرسين الجدد لضمان احترافيتهم وهذه الشروط وفقه هي:

- أن يساهم التّكوين في بناء الهويّة المهنيّة الفرديّة والجماعيّة.
- أن يعطي الرّغبة والوسائل للعمل ضمن فرق وشبكات، وأن يعد المدرسين لامتلاك سلطة متفاوض عليها، ولعمل المؤسسات بشكل مختلف.
- إعطاء المدرّسين الوسائل اللازمة لتكوينهم المستمر.
- تحضيرهم لمراجعة مستمرّة لممارساتهم في ضوء الخبرة والمعارف الجديدة. (نقلا عن Perrenoud, 2013,p.11).

4.3.3- مجالات تكوين المدرّس:

نظرا للأدوار والمهام المتعدّدة التي على مدرّس الطور الابتدائي أدائها من تعليم وتوجيه والتّربية باعتبارها مهنة معقدة كما يقول **سيفالي Cifali** (1986) " بدلاً من وضع قائمة بالمواقف والأفعال المهنية، يبدو أنّه من الأنسب تحديد بعض القواسم المشتركة، وأنّه من الأفيد التّفكير في تكوين المعلمين، أولا وقبل كل شيء، كعملية تحضير لمهنة معقّدة، أو حتى على حدّ تعبير فرويد، لمهنة مستحيلة" وعليه فإنّ برامج التّكوين ينبغي أن تشمل كلّ المجالات التي تضمن للمدرّس القيام بتلك المهام والأدوار على أكمل وجه. وتشمل مجالات تكوين أو إعداد المدرّس الجانب الثّقافي والمهني والأكاديمي والشخصي كما فصل في ذلك العديد من المؤلّفين في حين قسّم البعض الآخر التّكوين إلى قسمين، نظري وتطبيقي. (نقلا عن Perrenoud,1993,p.05).

كيفما كان تصنيف مجالات التّكوين، فإنّها تسعى جميعها إلى تحقيق هدف واحد هو تكوين المدرّس الكفء. يقول **بيرينو** (1993, p.01) بخصوص تكوين المعلمين: " هل يمكننا أن نوجّه تكوين المعلّمين إلّا نحو اكتساب الكفاءات؟ (...) أليس من البديهي أن تتطلب ممارسة مهنية تتميّز بأنّها مركّبة من عددا من الكفاءات، وأنّ مهمّة التّكوين الأساسيّة هي العمل على تطويرها؟".

بما أنّ تكوين المدرّس هو العنصر الأساسي في السلسلة التربوية، فقد حدّد العديد من التّربويين عددا من المؤشرات الكفيلة بضمان احترافيته، وتتعلق هذه المؤّشرات بالكفاءات المعرفيّة والعلائقية والبيداغوجية والدّيداكتيكية والتي يجب الّنظر فيها ومراجعتها باستمرار (Dupont, 2003, p. 82).

بناء على ما سبق حدّد Dupont خَمسُ مجالات أساسيّة تساهم في بناء الهويّة المهنيّة للمدرّسين وإكسابهم درجة عالية من الاحترافية والخبرة. (Dupont, 2003,p.82-85بتصرف)

1.4.3.3- مجال المعرفة: Domaine du savoir

يتعلّق الأمر بمعرفة متعدّدة المرجعيات وهو مجال القاعدة الضرورية للوضعيات المعقّدة التي سيواجهها المدرّس، سواء تعلق الأمر بالوضعيات البيداغوجية أو التواصلية مع تلاميذه. إنَّ الهدف من هذه المعرفة هو أن يأخذ المدرس بعين الاعتبار التكامل بين المواد المختلفة وتفاعلها مع ديناميكية الفصل. بهذا يكون مهني التدريس متخصّصا في التربية الذي يمتلك العناصر الضرورية لتطوره الذاتي.

2.4.3.3- مجال التحكم في الأداء: Domaine du savoir faire

لن يفيد المدرس امتلاك معرفة موسوعية إذا لم يصاحبها التوظيف المناسب بغرض إعطاء معنى لكل النشاطات الممارسة داخل القسم، إيصال المتعلمين إلى الامتلاك النشاط والإرادي للمعارف والمهارات، واستخدام الطرائق والمنهجية المناسبة للمتعلمين. وبهذا فإن مهني التدريس هو التّقني في الممارسة التّدريسية، يقرّر لماذا ومتى وكيف يجب أن يوظف هذه الممارسة أو تلك.

3.4.3.3- مجال المواقف: Domaine du savoir être

تقوم مهنة مدرّس أساسا على العلاقات مع التّلاميذ والزّملاء والأولياء والرّؤساء ومختلف الأوساط والمنظّمات المتواجدة داخل المدرسة وفي محيطها. تتطلب الكفاءات العلائقية تطوير عدد من القدرات:

- مع التّلاميذ: تبادل المعارف وحوار الثقافات ومجابهة الأفكار.
- مع الزّملاء: تبادلات مهنية بناءة متعدّدة التّخصصات عمودية وأفقية بغرض العمل الجماعي أو في إطار مشروع.
- مع الرّؤساء: شراكة مهنية.

- مع الأوساط الأخرى (بما فيها الأولياء): العلاقة هي حوار بَنّاء يساهم في انفتاح المدرسة على المجتمع.

وبهذا يكون مهني التّدريس هو المعزّز للرّوابط والعلاقات بين مختلف الفاعلين في النّظام التربوي.

4.4.3.3- مجال معرفة التّفكير التأملي: Domaine du savoir réfléchir

يتمثل في إرادة التّحليل التأملي في المعارف والتّصرف والموافق وفي نتائج الممارسات المستخدمة. يفترض التحليل التأملي الذي أسّسه **شون Schon** (1994)، إرادة وكفاءات التحليل الذّاتي والتّقويم الذّاتي. من جهة أخرى يفترض التّفكير التأملي حول الممارسات الصفية المستخدمة أو المتصوّرة الكشف الدقيق لمصادر صعوبات التعلّم لدى التّلاميذ واللجوء إلى استراتيجيات المعالجة أو الأشخاص المصادر ليتوسع بذلك التصور بممارسة التدريس. وبهذا يكون مهني التدريس أيضا باحثا في الممارسة التدريسية.

5.4.3.3- . مجال معرفة الإبداع (Domaine du savoir créer):

بتحوله إلى صانع (في حدود قسمه وتأمله)، يكون المدرّس قد أدمج مكتسبات نظرية (المجال المعرفي)، وتزوّد من خلال تجربته الشخصية كممارس خبير بالقدرة على التّحاور والتّعامل مع الملموس والمجرّد..(مجال التصرف والمواقف)، وقادرا على تحليل طريقته أو مسعاه (مجال التفكير التأملي)، ويملك مشروعية الإبداع والتصوّر والتّجديد. وبهذا يصبح مهني التدريس صانعا للممارسة التدريسية، وسيجد حتما في هذا المستوى الشرعية الجديدة التي يبحث عنها من خلال مهنته.

4.3- دور التّكوين في تشكيل الممارسات المهنيّة والتّمثلات الاجتماعيّة.

قبل ولوج مهنة التدريس، يمتلك الطالب المدرّس جملة من الأفكار والمعتقدات والآراء حول مهنته المستقبليّة، والتي قد تتأثّر بماضيه كتلميذ أو كطالب أو من خلال ما يسمّه **بيكرز Beckers** (2008 ب " النّماذج الضّمنية النّابعة من المعاش السابق".(نقلا عن Lapostolle,2013,p.61).

اهتمّ بعض الباحثين بدراسة دور التّكوين في تشكيل الممارسات المهنيّة والتّمثلات الاجتماعية والتأثير بينهما من بينها ستاركي بيري Rebecca Starkey-Perret (2013,) بفرنسا، والتي هدفت إلى التّعرف على تأثير تمثّلات خَمس من مدرّسات اللّغة الانجليزية لمهنتهّن على اختياراتهن البيداغوجية واتجاهاتهن نحو المتعلّمين. قامت الباحثة كمرحلة أولى بمقرنة ملاحظاتها لممارسات المُدرّسات مع نظريات التّعلم وعلم النفس التربية، ثم في مرحلة ثانية قامت بتحليل توضيحات المدرسات أنفسهن حول ممارساتهن، من أجل معرفة ما هي التمثلات الأكثر تأثيرا على الممارسات البيداغوجية لهنّ. أظهرت الدراسة أن النّشاطات الصفيّة تتمحور حول المُدرِّسة على حساب منح وقت للتّعبير للمتعلّمين، وأنَّ المُدرّسات تلجأن إلى استخدام تقديرات لفظية سلبية مع المُتعلّمين. كما أبرزت الدراسة أن إعادة صياغة المعلومة كانت أكثر الأساليب استخداما لتصحيح أخطاء المتعلّمين. وعندما قامت الباحثة بمقارنة نتائج ملاحظاتها مع توضيحات المُدرّسات تبيّن أنّهن يلجأن إلى ممارسات بيداغوجية لا تحفّز المتعلّمين الذين لا تنتظرن منهم الكثير، حادّين بذلك حظوظ التعلّم لدى أولئك المتعلّمين. كما أوضحت المُدرّسات أنَّ إدارة الوقت تصبح أكثر تعقيدا عندما تضاف إليها مشكلة عدم انضباط التلاميذ، وكحل لها تلجأ المدرسات إلى استخدام اللغة الفرنسية. خلصت الباحثة إلى بأن المقابلة مع المُدرّسات سمحت ب "زعزعة" تمثّلاتهن حول التّعلم والمتعلّم ممّا يسمح بتطوّرها وتبنّي ممارسات أكثر ملاءمة مع نظريات التّعلم ومتمركزة أكثر حول المتعلّم.

أمّا دراسة **دياتسي** وآخرون **Dieci et al**(2010) فقد تناولت دور التّكوين الأولي في تطوّر التّمثلات الاجتماعيّة لمهنة التّدريس لدى عيّنة من الطلبة بكلية التّربية. قدّمت الباحثة لأفراد العيّنة شبكة تضم 24 فقرة تعبّر عن مهام ووضعيات ومسؤوليات مرتبطة بمهنة التّدريس قبل عملية التّكوين ثم قدّمت لهم نفس الشبكة بعدها. توصلت الباحثة إلى أنّ للطلبة تمثلات تقليدية عن مهام المدرّس، تمحورت حول تدريب التّلاميذ على التّفكير وتنمية الحس النّقدي لديهم ونقل المعارف الخاصة بمادة التّخصص. أمّا بعد عام من التعليم والتكوين سجلت الباحثة أن تمثلات الطلبة حول مهام المدرس قد تحولت من التمركز حول المعرفة فقط، إلى التمركز حول بناء الإنسان والاهتمام بالجانب الوجداني في العلاقة بين التلميذ والمدرس وبإدارة الصف، من خلال اختيار أفراد العينة لفقرات مثل " إعطاء الرغبة في العمل المتقن وبذل الجهد"، " أن يكون المدرس وسيطا بين المعرفة والتلميذ"، " مساعدة كل تلميذ أن يطور شخصيته بشكل متوازن". لقد فسرت الباحثة هذه النتائج بتأثير دور التكوين من خلال المناقشات حول أقطاب المثل البيداغوجي (المدرس- التلميذ- المعرفة)، حيث بدا لدى أفراد العينة أنّ القطب مدرّس-معرفة وحده طبيعي وكافي للقيام بالتدريس.(Dieci et al, 2010,p.4-6)

وفي الاتجاه نفسه خلصت دراسة **أبو الضبعات وقطيشات** (2011) حول اتّجاهات طلاب (معلم صف) نحو مهنة التّدريس إلى أنّ اتّجاهات الطلاب نحو مهنة التّدريس كانت إيجابية، لكن اتّجاهاتهم نحو ممارسة المهنة بعد التخرج كانت معتدلة. كما توصلت **دراسة نيتو Netto** (2011) التي هدفت إلى مقارنة التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس لدى عينة من مدرسي المرحلة الابتدائية وعيّنة من المتربّصين في طور التّكوين. بيّنت النّتائج وجود اختلاف بين العيّنين، حيث ركّزت عيّنة المُدرّسين الممارسين في الميدان من خلال عناصر النّواة المركزيّة لتمثل المهنة على الجوانب البيداغوجية مثل صعوبات التعامل مع التّلاميذ وضرورة التّحضير ومتعة العمل مع الأطفال ومع الفريق والدّور الاجتماعي للمهنة. أمّا

بالنسبة لعيّنة المتربّصين فشملت النّواة المركزية لتمثلهم للمهنة عناصر مثل حب الأطفال والمرافقة والبعد العلائقي والاكتشاف وصعوبة المهنة وإعطاء ميزات إنسانية للأطفال.

نستنتج من الدّراسات السابقة أنّ عملية التّكوين الأولي خاصة لها دور أساسي في تعديل وتشكيل التّمثلات الاجتماعية حول مهنة التّدريس. وعليه فإنّ من أهداف الدّراسة الحالية هو التّعرف على تأثير نمط تكوين المدرّسين على تمثّلهم للمهنة وعلى ممارساتهم المهنية.

5.3- تكوين مدرّسي الطور الابتدائي في الجزائر:

تسعى الوزارة الوصية من خلال الإصلاحات المتواصلة في قطاع التربية للوصول إلى تحقيق مدرسة الجودة، معتمدة في ذلك على مجموعة من المعايير من بينها تحسين تكوين المدرسين في مختلف الأطوار التعليمية بغية الرفع من كفاءتهم المهنية والوصول بهم إلى الاحترافية. ففي زمن الانفجار المعرفي وانتشار وسائل تكنولوجيا الاتصال، أصبحت عملية التكوين أو التدريب بشقيها القاعدي أو الأولي والمستمر ضرورة ملحّة. وعندما يتعلق الأمر بتكوين المدرسين، فالمقصود به كل عمليات التحضير والإعداد والتدريب قبل وبعد الخدمة.

1.5.3- دواعي إصلاح تكوين مدرسي الطور الابتدائي:

أصبح تكوين المدرّسين يشكل رهانا بالنسبة للعديد من دول العالم من بينها الجزائر. فقد تبنّت العديد من دول ابتداء من تسعينيات القرن الماضي إصلاحات متعلقة بتكوين المدرّسين. بُنيت تلك الإصلاحات على مفهوم أساسي وهو الاحترافية La professionnalisation. وحسب **تارديف Tardif** (2013,p.42-59)، فإن الاحترافية تتطلب تحوّلا جوهريّا، ليس فقط للبرامج والمحتويات، وإنّما لأساسيات

التّكوين للتّدريس في حدّ ذاته. إنّ الاحترافية تؤدّي إلى تصوّر التّدريس كنشاط عالي المستوى، على غرار المهن الحرّة التي تقوم على قاعة صلبة من المعارف مرتبطة ومندمجة مع الممارسات المهنية.

لقد جاءت النّصوص التّشريعية لتؤكد وترسخ هذا التّوجه نحو الاحترافية. حيث ينص القانون التوجيهي للتربية 08/04 المؤرخ في 2008/01/23 في ديباجته على " رفع مستوى تأهيل المدرسين واحترافية تكوينهم التي تعتبر أحسن الرهانات لنجاح الإصلاح في التربية وتحسين نوعية خدماته وفعاليته" كما يشير في المادة رقم 90 على " إشراك المدرسين في التكوين ونشاطات التقييم، والتي من بينها تحسين مؤهلات المستخدمين، وهذا في إطار ركيزة تتمثل في إضفاء صفة الاحترافية لدى جميع الفاعلين عن طريق التكوين". أمّا المادة 77 من نفس القانون فتؤكّد علة أهميّة وضرورة وإلزاميّة التكوين بالنسبة للّذين تمّ توظيفهم توظيفا مباشرا حيث تنصّ على ما يلي: يتلقّى مستخدمو التّعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم، حيث يستفيد المدرّسون الذين تمّ توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية. ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلّفة بالتربية.

وعلى اعتبار أنّ التّكوين الذّاتي من أساسيّات احترافية المدرّس، فقد ورد تعريف له ضمن وثيقة للمركز الوطني للوثائق التّربوية (1998، ص15) على أنّه "إثراء ثقافي يتوصل إليه فرد أو مجموعة من الأفراد بواسطة إرادته الخاصة".

2.5.3- نبذة عن تطوّر تكوين مدرّسي الطور الابتدائي في الجزائر:

يتضمّن هذا العنصر عرضا مقتضبا عن تطور تكوين مدرسي الطور الابتدائي في الجزائر منذ فترة الاستقلال إلى يومنا هذا، مع التّركيز على ما يميّزه في الوقت الحالي تطبيقا للإصلاحات التي تبنّتها الوصاية.

1.2.5.3- من الاستقلال إلى نهاية سنوات التسعينيات:

1.1.2.5.3- مرحلة التّكوين الاستعجالي:

- شهدت هذه الفترة تطوّر تكوين المعلمين بوتيرة كبيرة تماشيا مع متطلبات المنظومة التربوية، متمثلة أساسا في ضرورة ضمان التمدرس لأعداد هائلة من التلاميذ. وعليه فإنّ تكوين المعلمين لم يكن من أولويات السلطات العمومية. وكحل استعجالي تم توظيف أعداد كبيرة من حملة شهادة التعليم الابتدائي (CEP) لتولي مهام التدريس في المرحلة الابتدائية تحت مسمّى الممّرنين (moniteurs)، الذّين تمت ترقيتهم إلى صف معلّم عن طريق الترقية الدّاخلية والامتحانات المهنية.
- تم سنة 1964 إنشاء مراكز التكوين الثقافي(CFCP) لسد النقص في التكوين العلمي والبيداغوجي للممّرنين، وتحضيرهم لنيل شهادة الثقافة العامة والمهنية وترقيتهم إلى صف معلّم 3.
- في نفس السياق قام المعهد التربوي الوطني (IPN)بتطوير وسائل ديداكتيكية لتوجيه المدرس في مهامه اليومية. تعلق الأمر بالمذكرة البيداغوجية التي كان على المعلم إتباعها حرفيا.

2.1.2.5.3- إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية: نحو تكوين مؤسّس للمدرسين:

- سنة 1970 تم إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية (ITE) التي تولّت تكوين مدرسي الطور الابتدائي صف الممّرنين ابتداء من مستوى السنة الرابعة متوسط، وصف المعلمين ابتداء من مستوى الثالثة ثانوي.
- حتى سنة 1997 لم يشكل حاملي شهادة الباكالوريا من مدرسي الطور الابتدائي سوى نسبة 15% من بين 170.000 مدرّس.

- ركز التكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية للتربية على المواد التي يجب تدريسها في المدرسة، أكثر من تركيزه على المواد التي تكوّن المدرس على كيفية التدريس. وشكلت التربصات الميدانية المؤطرَة من طرف مدرس أكثر خبرة من اجل مساعدة المعلم المتربص على " تعلّم المهنة ".
- لم يحضى جميع المدرسين بفرصة الاستفادة من التكوين المستمر نظرا لقلة أعداد المستشارين التربويين والمفتشين، المنشغلين بالجانب الإداري أكثر من الاهتمام بالتكوين التربوي.(بتصرّف عن Senouci Rebahi,2013,p.1396147)

3.1.2.5.3-. من 1997 إلى يومنا هذا: نحو التكوين الجامعي

- في نهاية التسعينيات من القرن الماضي برزت لدى السلطات العمومية إرادة إصلاح نظام تكوين المكونين. وصدر عن وزارة التربية الوطنية والمجلس الأعلى للتربية بين عامي 1998/1997 بيانات مختلفة بخصوص التصور الجديد للتكوين الأولي للمدرسين، والذي سيتم من منظور "الاحترافية" باعتبارها ضمان لفاعلية "مدرسة متوجهة نحو المستقبل".
- حاليا يعتمد توظيف مدرّسي الطور الابتدائي على مصدرين هما: التّوظيف المباشر على أساس الشهادة من بين خرجي الجامعة الحاملين لشهادة الليسانس بعد المشركة في مسابقة للتوظيف تنظمها وزارة التربية الوطنية، وأساتذة التّعليم الابتدائي المتخرّجين من المدارس العليا للأساتذة والتي تقدّم تكوينا بيداغوجيا على شكل دروس نظرية في علوم التربية ابتداء من السنة الأولى. ويكون أول اتصال للطلبة الأساتذة مع الميدان خلال السنة الثالثة من التكوين عن طريق تربص ميداني أسبوعي لمدة نصف يوم ثم لمدة أسبوعين مغلقين في نهاية الثلاثي الثاني.

- انطلاقا من دخول 1999 تولت المدارس العليا للأساتذة مهمة تكوين " المدرس الجديد" في إطار الإصلاح العام للنظام التربوي والذي تمثل هدفه في رفع مستوى تأهيل المدرسين بجعله تأهيلا جامعيا بالنسبة لمدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط. وهو ما يعرف ب L'universitarisation de la formation

3.5.3- . رهان احترافية تكوين مدرّسي الطّور الابتدائي في الجزائر:

بدأ الحديث حول التّوجه نحو احترافية تكوين المدرّسين ابتداء من نهاية التّسعينيات، ففي وثيقة صادرة عن وزارة التربية الوطنية في شهر ديسمبر سنة 1997 بعنوان "**تكوين المكونين، آفاق المستقبل**"، (26) ورد أن احترافية التكوين مطلب عالمي للرفع من مستوى تأهيل المكونين لزيادة فاعلية الأنظمة التربوية، يتوجب على الجزائر تبنيه تحقيقا لنفس الهدف. وجاء في الوثيقة المذكورة " إنّ التكوين الأولي لموظفي التدريس، في بلادنا يتماشى مع التوجه العالمي الذي يتطلب أن يكون يمتلك مدرّسي جميع الأطوار التعليمية معارف وكفاءات ذات مستوى جامعي".

بعد الانتقادات العديدة التي وجهت إلى النّظام التّربوي في الجزائر، أبرزها النّقص الفادح في أعداد المعلمين، التّسرب المدرسي، الفشل المدرسي...، وجّهت إصلاحات سنة 2003 ثمّ القانون التّوجيهي للتّربية سنة 2008، للاهتمام بضرورة تحسين التكوين الأولي للمدرسين بالتوجه إلى التكوين الاحترافي. ترى **سنوسي وبن غبريط**(2014) " أنّ التّكوين الاحترافي للمدرّسين المستقبليين يشكل رهانا كبيرا، وهو يندرج ضمن آلية التّكوين التناوبي بين الجامعة والمؤسّسة التّعليمية".(Senouci et Benghabrit,2014,para.2).

لكن على ما يبدو فإنّ التّكوين التناوبي ليس توجّها جديدا في النّظام التّربوي الجزائري إذ أشار **كولونا Colona** في مؤلّف له حول المعلّمين في الجزائر سنة 1975 إلى أنّ تكوين المدرّسين في الجزائر

اعتمد النّظام التناوبي بين المعاهد التّكنولوجية للتّربية والمدارس العليا للأساتذة، وبين المؤسسات التّعليمية، مُنح فيه للتربّصات الميدانية الدّور في تعلّم المهنة بالنّسبة للمدرّسين المستقبليين. ورغم ذلك تشير **سنوسي وبن غبريط** إلى أنّ "مخرجات التّكوين لا زالت قائمة على نموذج المدرّس " المتعلّم" « L'enseignant « instruit كما يقول Paquay ففي الوقت الرّاهن لا يمكننا أن نتحدّث عن تكوين أولي تناوبي حقيقي، بما أنّ الأولوية فيه معطاة للتكوين الأكاديمي، أمّا الشّق الميداني فلا يتمّ إلّا في آخر سنة من التّكوين".(Senouci et Benghabrit,2014, para.9)

4.5.3- واقع التكوين من خلال الدّراسات:

وعن واقع التّكوين كما يراه المدرّسون طلبة أساتذة بالمدارس العليا للأساتذة كانوا أو ممارسين في الميدان، فقد تناولت دراسات الجزائرية عديدة موضوع تكوين مدرّسي الطور الابتدائي بأنماطه الثلاثة: الأولي وأثناء الخدمة والذّاتي. نقدّمها مصنّفة على النّحو التالي:

أولا/ الدراسات التي تناولت آراء طلبة المدارس العليا حول التكوين الأولي:

1. دراسة زوبيدة سنوسي ونورية بن غبريط (2014): Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain.

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على آراء الطلبة الأساتذة بالمدارس العليا للأساتذة حول التربّص الميداني المبرمج في السنة النّهائية من التّكوين. شملت العيّنة الدراسة 563 متربصا من الأطوار التعليمية الثلاثة من المدارس العليا للأساتذة بولايات وهران وقسنطينة وسكيكدة خلال الموسمين الدّراسيين 2012/2011 و2013/2012. تضمّن الاستبيان 28 سؤالا مغلقا حول ما ينتظره المتربصون من

التّكوين الميداني، وطلب منهم التحدّث عن الأوصياء – الأساتذة المكوّنين في الميدان– كمدرّسين أمام التّلاميذ وكمُكوّنين. توصّلت الباحثتان إلى جملة من النّتائج نلخّصها فيما يلي:

- احتلت كفاءة " تسيير القسم" أولى اهتمامات المتربّصين بنسبة 76/%
- يفضّل المتربّصون المدرّس الهادئ، الصبور، الذي يشجّع التّلاميذ رغم ارتكابهم الأخطاء.
- أغلبية الطلبة لم يتمكنوا من "تحديد" المقاربة بالكفاءات في الدروس التي قدّمها الأوصياء وأنّهم يجهلون تأثير استخدامها على تعلّم التّلاميذ.
- لم يذكر المتربصون الكفاءات المتعلّقة بالمجال التفاعلي وبأخلاقيات المهنة بهذا الاسم، لكنّهم أكّدوا أنّهم يقدّرون الأستاذ الوصي الذي " لا يعمل فقط مع التّلاميذ النّجباء"، والذي " يأخذ وقته في الشرح".
- سجّل أفراد العينة أنّ المدرّسين يتلقّون صعوبات في التّعاون مع أولياء التّلاميذ والرّؤساء والزّملاء.
- فيما يتعلق بالأستاذ الوصي كمكوّن، أكدّ ثلث المتربّصين أنّهم لم يتلقّوا الدّعم في تحضير أوّل درس لهم، وأنّ الذّين تلقوه، كان بخصوص محتوى الدرس (68%)، والطريقة (58%).
- يركّز الأستاذ الوصّي في ملاحظاته للمتربّصين على الطريقة البيداغوجية والمادة الدّراسية وتسيير القسم والتّحكم في اللّغة. ولم يسمح للمتربصين بتقييم أعمال التلاميذ إلّا بنسبة 18.3/%
- على العموم ينظر المتربّصون إلى الأستاذ الوصي على أنّه نموذج يُحتذى به بالنسبة ل 56.2% منهم.

ثانيا/ الدراسات التي تناولت آراء واتّجاهات المدرّسين نحو التّكوين أثناء الخدمة:

1. **دراسة أحلام مرابط (2010): معوقات التكوين المستمر للكفايات لمعلمي المرحلة الابتدائية.**

هدفت الدراسة إلى البحث في صعوبات التّكوين المستمر لدى معلّمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. شملت العيّنة 30 معلما بالمدارس الابتدائية بمدينة بسكرة. توصّل الباحثة إلى أنَّ أبرز معوّقات التّكوين المستمر بالكفايات التي ذكرها المعلمون تمثلت في اكتظاظ الأقسام يعرقل تلقي تكوين مستمر بالكفايات، كثرة المهام الموكلة للمعلم، ضعف التّحمس لدى المعلم، وضعف المستوى المعرفي للمعلم.

2. **دراسة بلحسين رحوي آسيا (2010): تكوين المعلمين: " الواقع والآفاق".**

هدفت الدّراسة إلى توضيح أوجه القصور والضعف في التّكوين التّربوي والبيداغوجي الخاص بمعلمي المرحلة الابتدائية. شملت العيّنة 400 مُعلّما ومُعلمة من مدارس ابتدائية من مدينة وهران وتلمسان وسيدي بلعباس. أفرزت الدّراسة جملة من النّتائج أهمّها:

- 61.75% من أفراد العينة عبّروا على أنّ التكوين يغلب عليه الطابع النّظري مقابل 29.0%.
- 73.25% غير راضين عن التكوين من حيث البرامج ونقص الوسائل التعليمية وضعف المكوّنين في مجال المقاربة بالكفاءات، مقابل 26.75% عبّروا عن رضاهم عن التكوين.
- 80% من أفراد العينة يرون أن الوزارة الوصية لم تخصّص برامج تدريسية لتطوير كفاءة المعلم في مجال المقاربة بالكفاءات.
- 83.75 % من أفراد العينة يؤكّدون أنّ المدارس العليا للأساتذة والجامعة لا تتوفر على الشروط اللازمة لتكوين معلم جيّد، (نقص التجهيزات، نقص المراجع الحديثة، غياب الوسائل التعليمية).

خلصت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى أنّ المعلم يبقى تقليديّا في طريقة تدريسه وأنّ البرامج التكوينية يغلب عليها الطابع النّظري.

3. **دراسة مليكة بكير وحفيظة خلفون (2014): مجالات التّكوين ومدى كفايتها في تحسين الأداء التّدريسي من وجهة نظر مُعلمي ومُعلمات التعليم الابتدائي.**

هدفت الدّراسة إلى مقاربة موضوع التّكوين أثناء الخدمة من حيث محتوى البرامج ومدّة التكوين ومدى استفادة المعلمين منه في تحقيق الكفايات التدريسية. شملت العينة القصدية 100 مُعلم ومُعلمة من خريجي الجامعة أثناء الدّورة التّكوينية المنظمة من طرف مديريّة التّربية لولاية الجزائر شرق خلال شهر مارس 2014. خلصت الدّراسة إلى جملة من النّتائج نلخصها فيما يلي:

- 89.0% من أفراد العيّنة عبروا عن رضاهم عن مجالات التّكوين وعن علاقتها المباشرة بالممارسة المهنية (التعليمية، علم النفس، علوم التربية، التشريع المدرسي، الإعلام الآلي).
- أبدى 61.0% من أفراد العيّنة رغبتهم في أن يشمل التّكوين مجالات أخرى باعتبارهم لم يتلقوا تكوينا أوليّا متخصّصا وخاصة مضاعفة الدروس التطبيقية، التّكوين في المواد اللغوية، كيفية مواجهة المشكلات الطارئة، التكوين في التربية الموسيقية والتشكيلية والبدنية. كما اقترح المعلمون أن تكون مدّة التّكوين سنة كاملة.

4. **دراسة إبراهيم صالحي وحمودي رواق(2017): التكوين المستمر: منحى آخر للرفع من جودة التّعليم الابتدائي.**

هدفت الدراسة إلى التّعرف على واقع التّكوين المستمر ومدى استجابته لاحتياجات المُعلمين اليوميّة. استخدم المنهج الوصفي التحليلي منهجا والاستبيان أداة للدراسة، وشملت العيّنة 483 مُعلّم ومُعلّمة للّغة العربية من المدارس الابتدائية بولاية سطيف. خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها:

- يعاني المُعلّمون من صعوبات متعلقة باكتظاظ الأقسام (81.0%) وتفاوت قدرات التلاميذ (93.2%) وصعوبات التعلّم لدى التّلاميذ (56.5%).
- يرى 61.9% بأنّ الأيام التّكوينية تلبي الاحتياجات التّعليمة وتفيد في إدارة الصف (79.5%).
- 78.7% من المعلّمين ينتظرون أن تساعدهم الأيام التّكوينية في مواجهة صعوبات التعلّم لدى التّلاميذ وأن تعمِّق معلوماتهم حول المقاربات البيداغوجية الحديثة (60,2%).
- 65.0% من المُعلمين ينتقدون النّشاطات المبرمجة أثناء الأيّام التّكوينية بسبب محتواها التقليدي.

ثالثا/ الدّراسات التي تناولت موضوع التكوين الذّاتي:

1. **دراسة فاتح الدين شنين(2016): دور التعلم الذّاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. – دراسة تجريبية على عيّنة من معلمي اللغة العربية.**

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على دور التّعلم الذّاتي في تنمية المهارات التّدريسية لدى مدرّس اللّغة العربية بالمرحلة الابتدائية. استخدم الباحث لإنجاز الدّراسة المنهج التّجريبي معتمدا على تصميم المجموعة الواحدة، وشملت العيّنة 15 معلّما للّغة العربية. تجريبيّا قام الباحث بالتّطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة من إعداده لأداء المهارات التّدريسية. وبعد تقديم البرنامج التّدريبي للمدرّسين للتّدرب عليه ذاتيا، توصل الباحث إلى نتائج بيّنت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمهارات التدريسية لصالح الأداء البعدي. كما خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمهارات الفرعية كل على حدة (التخطيط، التّهيئة، الشّرح، التّعزيز، استخدام الوسائل التّعليمية، إثارة الدّافعية، إدارة الصّف، إنهاء الدّرس، التّقويم)

لصالح الأداء البعدي. وقد خلص الباحث إلى أنّ للتّعلم الذّاتي دور إيجابي في تنمية المهارات التّدريسية لدى معلّمي اللّغة العربية، وأوصى باستخدام هذا الأسلوب كأحد الأساليب الحديثة في تكوين المُعلّمين.

6.3- أخلاقيات التربية الوطنية:

يتناول هذا المحور أخلاقيات قطاع التربية الوطنية الذي يستند إلى الميثاق الصادر عن وزارة التربية الوطنية بتاريخ 29 نوفمبر 2015. يتضمن الميثاق تحديدا لأسسه القانونية ومبادئه العامة. كما يحدّد حقوق وواجبات أعضاء الجماعة التربوية أي التلاميذ والمربّين، وكذلك حقوق وواجبات الموظفين والإداريين والعمال المهنيين أي أولياء التلاميذ والشركاء الاجتماعيين. وتجنّبا للحشو سنقتصر في هذا المحور على تقديم المبادئ العامة للميثاق وكذلك ما نَصّ عليه من حقوق وواجبات المدرّس.

1.6.3- المبادئ العامة لميثاق أخلاقيات التربية الوطنية:

- **النّزاهة والأمانة:** لا يمكن أن يحقق النظام التربوي أهدافه إلا إذا تحلى المنتسبون اليه بالنزاهة والأمانة في كل سلوكاتهم وتصرفاتهم والابتعاد عن كل أنواع التحرش والعنف اللفظي والبدني ومحاربة كل الممارسات اللاأخلاقية والتصرفات المشينة.
- **القدوة والمثالية:** إن ممارسة التعليم لا تقتصر على تبليغ المعارف التعليمية فحسب، بل تتضمن أيضا بعدا أخلاقيا يفترض في المعلم أن يكون مثابرا في عمله وقدوة في الإنصاف والتسمح والمواطنة والإخلاص والشعور بالمسؤولية والحرص على أداء الواجب بمثالية لكل أعضاء الجماعة التربوية، والابتعاد عن كل ما من شانه الإساءة إلى مهنة التعليم.

- **الاحترام:** تكون العلاقة بين أطراف الجماعة التربوية متسمة بالاحترام المتبادل، ويتجسد ذلك عمليا بضرورة الإصغاء لبعضهم البعض، ويتحقق هذا بمبدأ احترام الذات والغير.
- **تطوير الكفاءة:** على كافة أعضاء الجماعة التربوية بذل الجهود الكافية لتطوير الكفاءة المكتسبة وتعزيزها، وتلك ضرورة تبعث فيهم الرغبة الشديدة في التحسين المتواصل لنوعية العمل دافعا قويا للجميع، سواء تعلق الأمر بالتلاميذ، أو بالمدرسين، أو بالإداريين وكافة الأفراد الذين هم على صلة بالنظام التربوي.
- **الاستقرار داخل المؤسسة التربوي:** إنّ الاستقرار النفسي لأبنائنا التلاميذ ضروري لتمدرس جيد لاستكمال البرامج وتحقيق النتائج المرجوة، ولا يتأتى ذلك إلّا بخلق جو من الثقة و التّآزر بين أعضاء الجماعة التربوية – تلاميذ، أولياء، هيئات التدريس والتأطير والتسيير والشركاء الاجتماعيين- ليصب كل ذلك في المصلحة العامة للتلميذ ورسالة المعلم في التربية والتعليم لضمان الاستقرار الدائم في المؤسسات التربوية.

2.6.3- حقوق وواجبات المربّين:

تضمن ميثاق أخلاقيات التربية الوطنية تحديدا لحقوق وواجبات المربي التي تحفظ له الاحترام لكرامته والاعتراف الاجتماعي وحمايته من كل أشكال العنف ضده وتضمن له حقّه في التّكوين. ومن جهة أخرى يفصل الميثاق أيضا في ما يجب على المدرس القيام به وتربويا ونفسيا واجتماعيا لضمان السّير الحسن لمهمّة المدرسة.

1.2.6.3- الحقوق:

- يجب أن يكون المربي، بفضل القوانين والتنظيمات التي تحميه وتحدد مكانته وحقوقه، وعلى قدر ما يظهره من كفاءة وسلوك حضاري، محل احترام من طرف المجتمع وكافة الإطارات الإدارية، كما يجب أن يُعترف له بالقيمة الاجتماعية لوظيفته.
- لا يسمح بأي مساس بكرامة المربي، ويجب أن يكون محلّ احترام مُطلَق.
- الابتعاد عن كل أشكال العنف الذي يستهدف المربي، قد يصدر عن أي عضو من الجماعة التربوية.
- حماية المربي أثناء تأديته لمهامه.
- استفادة المربي من التّكوين المستمر، وتزويده بالوسائل الإعلاميّة الضرورية لممارسته التربوية (مؤلفات، مجلات، ملتقيات،...) وقد يكون ذلك فرديا أو جماعيا.
- ممارسة المربي لحقه في حياة المؤسسة، عبر مختلف المجالس والهيئات التي وضعت لهذا الغرض.
- حق المربي في التعبير بكل حرية عن كل المسائل التي تهم الجوانب البيداغوجية والتربوية والمهنية والتنظيمية لمهنته.
- يتعين على الهيئات المعنية أن تضاعف من فرص التعبير (الملتقيات واللقاءات الدورية والتشريعات،...)، للمساهم في تطوير الكفاءة البيداغوجية للمدرسين.

2.2.6.3- الواجبات:

- على المربي أن يسعى لتحسين كفاءته المهنية بصفة مستمرة، باعتماده على قدراته الذاتية في العمليات التكوينية.
- على المربي أن يكون على دراية بالنصوص التشريعية والتنظيمية التي لها علاقة بحياة الجماعة التربوية قصد احترامها، وخاصة منها القوانين الخاصة بعلاقات العمل، والأحكام الواردة في قانون العقوبات ومنها تلك المتعلقة بأعمال العنف والقدح والتحرش...
- يساهم المربي بشكل فعال في التنظيم والتأطير الجيدين للمؤسسة والمشاركة في الأنشطة الثقافية والرياضية لفائدة التلاميذ.
- المساهمة في توفير مناخ التضامن والتعاون والتسامح داخل المؤسسة حتى يعم الاستقرار والسكينة المساعدين على العمل، والتوازن النفسي للتلاميذ خاصة الذّين هم في أمسّ الحاجة الى الرعاية والإنصاف.
- ينبغي أن يفيد المدرسون القدامى زملاءهم الجدد بتجربتهم.
- مساهمو المربي في إبعاد المدرسة عن التأثير السياسي والإيديولوجي والحزبي والامتناع عن كل ميز تجاه أي عضو من الجماعة التربوية، خاصة ما تعلق بمستواه الاجتماعي أو الصحّي.
- يقوم المربي بغرس وتنمية الحس الوطني لدى التلاميذ، زيادة على مهامه التعليمية، كما يبعث فيهم روح التسامح وفق المبادئ الإسلامية والوطنية.

خلاصة:

ما يمكن استخلاصه من المحاور التي تضمّنها هذا الفصل الذي تناولنا من خلاله مفهومي الممارسات المهنيّة والتّكوين، هو أنّ:

- الممارسات والتمثّلات عاملان متلازمان، يؤثر أحدهما في الآخر.
- أنّ الممارسات سواء الاجتماعية أو المهنيّة هي الإطار الّذي تبرز و تتجسّد من خلاله التمثلات الاجتماعية للأفراد حول المواضيع الاجتماعية المختلفة، والتي يعبّر عنها في شكل آراء واتّجاهات ومواقف
- أنّ عملية التّكوين لها دور في تعديل وتشكيل الممارسات المهنيّة والتمثّلات الاجتماعية.
- أنّ الممارسات المهنيّة للمدرّسين هي عبارة عن نسق متكامل من المهام والنشاطات لا تنفصل عن بعضها وهي مرتبطة بما يقوم بها المدرّس داخل المدرسة أو خارجها.
- أنّ التّكوين الأولي للمدرّسين عمليّة ضرورية لتطوير قاعدة من الكفاءات اللّازمة لممارسة مهنة التدريس باحترافية.
- أنّ احترافية تكوين المدرّسين أصبحت منذ الثمانينيات من القرن الماضي، مطلبا عالميا للانتقال بالتّدريس من مستوى الوظيفة إلى مستوى المهنة، وأنّ الجزائر قد تبنّت هذا التوجّه نحو الاحترافية في نهاية التّسعينيات.

الجانب الميداني

تمهيد:

يمثل هذا الفصل جسرا انتقاليّا بين الجانب النّظري والجانب الميداني للدّراسة. سنقدّم من خلاله جملة الإجراءات المنهجية للدّراسة الاستطلاعية سنبيّن فيه مجمل الخطوات بدءً بالتحقيق الاستكشافي، ثمّ خطوات بناء استبياني الدّراسة الأساسيّة وهما الاستبيان لجمع التّمثلات الاجتماعية واستبيان الممارسات المهنيّة. ويشتمل هذا الفصل أيضا الخطوات المتّبعة لتحقيق أهداف الدّراسة، متمثلة في تحديد منهج الدراسة، أدوات جمع البيانات وكيفية بنائها، تحديد مجتمع الدّراسة وكيفية اختيار العيّنة والأساليب الإحصائية المستعلمة في معالجة البيانات.

1.4- الدّراسة الاستطلاعية:

1.1.4- أهداف الدّراسة الاستطلاعية وإجراءاتها:

تعتبر الدّراسة الاستطلاعية نقطة البداية التي لا غنى عنها بالنسبة لأي باحث. وتسعى الإجراءات الاستطلاعية التي قمنا بها في الدّراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التّعرف على ميدان الدّراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجهنا.
- جمع قدر من المعلومات والبيانات الأوّلية حول موضوع الدّراسة من خلال التّحقيق الاستكشافي من أجل استغلالها في بناء أداتي الدّراسة الأساسيّة أي استبيان التمثلات الاجتماعية واستبيان الممارسات المهنيّة.
- تجريب أداتي الدّراسة بغرض التعرّف على كيفية استجابة أفراد العيّنة الاستطلاعية لهما ومن ثمّ ضبط تصميميهما وتعليمتيهما وصياغتيهما اللّغوية.

- ضبط الخصائص السيكومترية لأداتي الدّراسة (الصّدق والثبات) للتحقّق من صلاحيتهما للاستخدام في الدّراسة الأساسيّة.

1.1.1.4-أهداف التحقيق الاستكشافي:

إرتأينا أن نبدأ الدّراسة الاستطلاعية بخطوة أساسيّة هي عبارة عن إجراء تحقيق استكشافي Une enquête exploratoire، هدفه الأساسي هو جمع أكبر قدر من المعلومات حول أحد متغيّري الدّراسة وهو التّمثلات الاجتماعية. ويعرّف التّحقيق الاستكشافي بأنّه "وسيلة تهدف إلى الحصول على معلومات حول آراء ومعتقدات وسلوكات، أو صفات أخرى لدى فئة من المجتمع من خلال استجواب الأفراد الذين ينتمون إلى تلك الفئة" (Jones, 2000,p.170). ويعتبر التّحقيق الاستكشافي خطوة ضرورية للوصول إلى تحديد محتوى التّمثلات الاجتماعية. أمّا المرحلة الثانية من الدّراسة الاستطلاعية، فقمنا فيها بتجريب استبياني الدّراسة في صورتهما الأوليّة بغرض التّحقق من وضوح صياغة الفقرات والتّعليمات والتّعرف على كيفية تجاوب أفراد العينة معه ثمّ إجراء التّعديلات والتّأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيانين. وقد سعينا من خلال إجراء التّحقيق الاستكشافي إلى بلوغ الأهداف التّالية:

- استكشاف محتوى التمثلات الاجتماعية لعينة استطلاعية من المعلمين حول مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائية.
- التّوصل إلى تحديد الحقل الدّلالي للموضوع المدروس من خلال الكلمات والعبارات الواردة في إجابات أفراد العينة.
- تحديد فئات التّسنيد الكبرى للتّمثل Les catégories d'étayage أي مختلف الجوانب المرتبطة بموضوع التّدريس في المرحلة الابتدائية، والكلمات أو العبارات التي يستخدمها الأفراد للتّعبير عن ذلك. إنّ هذه الخطوة -أي إجراء التحقيق المسبق- ضرورية لبناء الاستبيان التّمييزي

(Abric,2003,p. 380)، وهو الأداة التي سنستخدمها في الدّراسة الأساسيّة، للتّمكن من التّعرف على بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي. وسنبيّن مراحل بنائه لاحقا.

- استغلال المحتوى الخطابي المتحصّل عليه من خلال الإجابات في بناء فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية الخاص بالدّراسة الأساسية.

2.1.1.4- عيّنة التّحقيق الاستكشافي:

بلغت العيّنة واحدا وأربعين **(41)** مدرّسا ومُدرّسة من مجموع تسع وأربعين **(49)** يمثّلون العدد الإجمالي لمدرّسي الابتدائيات الثلاث التي تمّ إجراء التّحقيق بها. نوضّح خصائصها من خلال الجدول أدناه.

الجدول رقم (04) خصائص عيّنة التّحقيق الاستكشافي

م	المتغيرات الشخصية	التكرار	النسبة المئوية
	الجنس		
1	أنثى	31	75.60
2	ذكر	10	24.39
	نمط التكوين		
1	تكوين متخصص بمعهد تكوين المعلمين	06	14.63
2	تكوين جامعي غير متخصص في التعليم	35	85.36
	سنوات الأقدمية		
1	أقل من 10 سنوات	32	78.04
2	من 10 إلى 20 سنة	05	12.19
3	أكثر من 21 سنة	04	09.75
	المجموع العام	**41**	**100**

يتبيّن من خلال معطيات الجدول رقم (04) أنّ نسبة المدرّسات تبلغ 75.60% بالمقابل فانّ نسبة المدرّسين تبلغ 24.39% وهذا يعكس الطابع "المؤنث" لمهنة التّدريس في الطور الابتدائي. أمّا فيما يتعلق بنمط التكوين فانّ أغلبية المدرّسين ينتمون إلى فئة الحاصلين على الشهادات الجامعية وهذا يعني أنّهم لم يتلقوا تكوينا أوّليا متخصّصا مُؤهلا لممارسة التّدريس وهم يمثلون نسبة 85.36% مقابل 14.63% يمثلون خريجي معهد تكوين المعلمين بينما لم تشتمل العيّنة على أيّ من خريجي المدرسة العليا للأساتذة. أمّا فيما يخص الأقدمية المهنية فإنّ فئة الأقل من (10) سنوات هي الأكبر بنسبة 78.04% مقابل 12.19% و09.79% يمثلون على التّوالي فئة من (10 إلى 20) سنة وفئة ما فوق (21) سنة.

3.1.1.4- المجال الزمني والمكاني للتّحقيق الاستكشافي:

- **المجال الزماني:** أجرينا التّحقيق في الفترة الممتدّة ما بين 10 إلى 24 يناير خلال العام الدّراسي 2017/2016.
- **المجال المكاني:** أجرينا التحقيق في ثلاث مدارس ابتدائية تابعة لمقاطعة بشار وسط. وهي مبيّنة الآتي:
  - مدرسة تركي محمد بحي القصر القديم وعدد المدرسين بها هو **13**
  - مدرسة سي أحمد الزبير بحي القصر القديم وعدد المدرسين بها هو **24**
  - مدرسة براتخي عبد المالك بوسط المدينة وعدد المدرسين بها هو **12**

4.1.1.4- أدوات التّحقيق الاستكشافي:

- المقابلة نصف الموجّهة:

استخدمنا في إنجاز التّحقيق الاستكشافي تقنية المقابلة نصف الموجّهة الجماعية من أجل جمع الأفكار والآراء والصورة التي يحملها المدرّسون عن مهنتهم وعن أنفسهم كممارسين لمهنة التّدريس في المرحلة الابتدائية. واخترنا هذه التّقنية للتأكّد من أنّ أفراد العينة يتجاوبون مع السّؤال الموجّه إليهم وكذلك للإجابة بشكل مباشر على تساؤلاتهم. اعتمدنا أثناء سلسلة المقابلات تقنية التّداعي اللفظي Association verbale من أجل الوصول إلى المحتوى الخطابي Le contenu discursif للتّمثلات الاجتماعية. وتتمثّل هذه التّقنية كما يحدّد كيفيّتها **مولينر وقيملي Moliner&Guimelli**(2015,p.43) كما يلي: يطلب من الأفراد المستجوبين وانطلاقا من كلمة أو جملة مستقرئة (Un mot, une phrase inducteur-ice-) التي غالبا ما تشتمل على موضوع التّمثل، أن يربطوا بين الكلمة أو الجملة بسلسلة من الكلمات أو العبارات المستقرأة غالبا ما تكون ثلاث أو أربع أو خمس كلمات. لقد اخترنا هذه التقنية في الدّراسة الاستطلاعية نظرا لما توفّره من سهولة في التّوصل للمحتوى الدّلالي للتمثل، وفي هذا الصّدد يقول أبريك (Abric, 2011,p.81): " إنَّ الطابع التلقائي – إذن غير المراقب- والبعد الإسقاطي لما ينتجه الأفراد، يسمح لنا بالوصول بشكل أسرع وأسهل من الاستبيان إلى العناصر المكوّنة للحقل الدلالي Le champ sémantique للّفظ أو للموضوع المَدروس".

وعليه فإن الجملة المستقرِئة التي وجهنا من خلالها سلسلة المقابلات هي "**أذكر خمس كلمات أو عبارات تتبادر إلى ذهنك تلقائيا عندما تفكر في مهنتك؟**" حيث طُلِب من الأفراد المُستجوَبين تسجيل إجاباتهم على ورقة الإجابة المقدّمة لهم. (أنظر الملحق رقم02)

5.1.1.4- نتائج التّحقيق الاستكشافي:

لقد مكنتنا نتائج التّحقيق الاستكشافي من جمع المحتوى الخطابي للتّمثلات الاجتماعية للأفراد المستجوبين حول مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائيّة، والذي اتّخذ شكل مجموعة من الآراء والأحكام والاتجاهات والقناعات. استخدمنا في تحليل النّتائج تقنية تحليل المحتوى التي تعرّفها **باردين** L. Bardin (1977, p.43) بأنّها" مجموعة من تقنيات تحليل المحتوى الهادفة من خلال إجراءات منهجية وموضوعية لوصف محتوى البيانات للحصول على مؤشّرات (كمية أو لا)، تسمح باستنباط المعرفة المتعلّقة بظروف إنتاج أو استقبال تلك البيانات". كما مكّنتنا النّتائج المتحصّل عليها من تحديد فئات التّسنيد. وكما هو مبيّن في الجدول رقم (05) أدناه فإنَّ عدد الكلمات والعبارات المُستحضرة من طرف الأفراد المستجوبين هو سبع وثلاثون **(37)** عبارة فريدة بعد تجميع العبارات المتكرّرة، و بمجموع تكرارات بلغ مائة وأربع وخمسون **(154)** تكرارا. توصّلنا إلى هذه النّتيجة اعتمادا على تصنيف الإجابات الكليّة على السؤال المفتوح الذي طرح على أفراد العيّنة كما تطلّبه تقنية تحليل المحتوى.

الجدول رقم (05) يبيّن الكلمات والعبارات المُستحضرة من طرف المدرّسين

الرقم	الكلمات/العبارات المُستحضرة	التكرارات
01	- هي رسالة قبل أن تكون مهنة.	14
02	- إنّها مهنة متعبة وشاقة.	13
03	- مهنة تأخذ كل وقتي.	12
04	- إنّها أساس بناء المجتمع.	12
05	- نقص وضعف التكوين المستمر.	09
06	- مهنة تسبب القلق والكثير من الأمراض.	08
07	- علاقاتي الاجتماعية أصبحت محدودة.	08
08	- أبعدتني مهنتي عن الآخرين.	08
09	- مكانة المعلم تراجعت كثيرا في المجتمع.	08

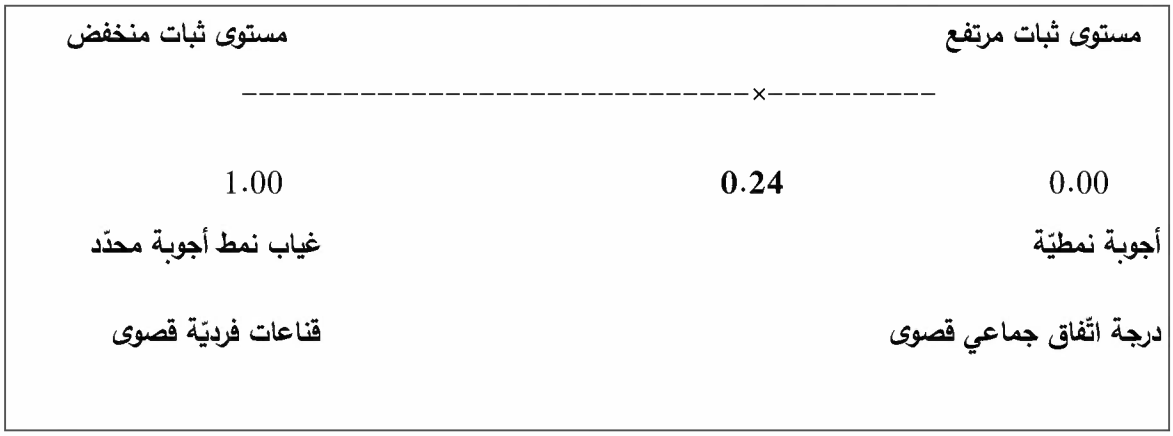
10	– ضرورة توفر الرّغبة في ممارسة المهنة.	04
11	– التّكرار المستمّر يؤدّي إلى الملل.	04
12	– أشعر بالنّدم على اختياري هذه المهنة.	04
13	– إنّها مهنة صعبة.	04
14	– ساعات العمل كثيرة جدا.	04
15	– مهنة تتطلب طاقة كبيرة.	04
16	– التّدريس في هذه المرحلة أنسب للمرأة.	04
17	– تتطلب الإخلاص أكثر من المهن الأخرى.	03
18	– أتساءل ما إذا كان عملي ناجحا أم لا.	02
19	– تحديات المهنة كثيرة.	02
20	– أفكر في تغيير المهنة.	02
21	– أشعر أن تفكيري أصبح محدودا.	02
22	– إنّها مسؤولية كبيرة.	02
23	– تسلّط المفتّش.	02
24	– الرّاتب الذي نتقاضاه قليل.	02
25	– لم اعد أهتم بنفسي.	02
26	– مهنة شريفة.	02
27	– نقص التّكوين القاعدي.	02
28	– صعوبة التعامل مع الأولياء.	02
29	– مهنة محتقرة.	01
30	– مهنة تتطلب الإخلاص.	01
31	– الصّراخ كل وقت.	01
32	– تغيير سلوك التلاميذ إلى الأحسن.	01
33	– التّربية قبل التّعليم.	01
34	– اكتشاف المواهب في مختلف المجالات.	01
35	– مهنة تتطلّب الإتقان.	01
36	– مرافقة التّلميذ في طفولته.	01
37	– العلاقة الصّعبة مع مدير المدرسة.	01
	مجموع التكرارات	**154**

يتبيّن من الجدول رقم (05) أنّ عدد الكلمات والعبارات المستحضرة من طرف أفراد العيّنة الاستطلاعية والمرتبطة بموضوع التدريس في الطور الابتدائي هو سبع وثلاثون **(37)** كلمة وعبارة مختلفة، بمجموع تكرارات بلغ **(154)**. وقد تمّ ترتيبها تنازليا وفق عدد تكراراتها. يلاحظ أنّ العبارات الأكثر تكرارا هي، " هي رسالة قبل أن تكون مهنة" **(14)**، " إنّها مهنة متعبة وشاقة" **(13)**، "هي أساس بناء المجتمع" **(12)**، " مهنة تأخذ كل وقتي" **(12)**، " نقص وضعف التكوين المستمر " **(09)**، " أبعدتي مهنتي عن الآخرين" **(08)**، " علاقاتي الاجتماعية أصبحت محدودة " **(08)**، " تراجع مكانة المعلم في المجتمع "**(08)**. بينما تراوحت تكرارات باقي الكلمات والعبارات بين خمس **(05)** تكرارات وتكرار واحد.

وقد تمّ حساب مؤشر ثبات محتوى الألفاظ المستحضرة حسب **فلامون وروكيت** **Flament &** **Rouquette**(2003) حيث:

مؤشر ثبات المحتوى= عدد الألفاظ المختلفة/ عدد التكرارات. أي 154/37 = **0.24**

ويكون مستوى الثّبات مرتفعا كلّما اقتربت قيمته من الصّفر:



الشكل رقم (02) يبيّن مستوى ثبات الألفاظ المستحضرة من طرف المدرّسين

إنَّ مؤشر الثّبات المستخلص(0.24) يدلّ على أنّ العبارات والألفاظ المستحضرة من طرف أفراد العينة الاستطلاعية تحظى بدرجة كبيرة من الإجماع. وهذا ما يميّز التمثلات الاجتماعية حيث أنّها تنتظم

حول عدد من العناصر المعرفية الثابتة (التي تشكل النّواة)، والتي تعبر عن قيم مركزية مرتبطة بموضوع التمثل الاجتماعي وفقا لنظرية النّواة المركزيّة ل **أبريك** (1976).

يلاحظ إذن من خلال الإجابات المُستحضرة أنّها تغطي مجالا واسعا للحقل الدّلالي لموضوع مهنة التّدريس في الطور الابتدائي كموضوع للتمثل، حيث شملت جوانب مختلفة للموضوع وهي وصف المهنة وخصائصها ومتطلباتها، والتكوين، ومكانة المعلم في المجتمع، العلاقة مع الرؤساء وأولياء التلاميذ والآثار المترتبة عن المهنة من قلق وأمراض. إنّ القراءة الأولية للعبارات المُستحضرة تُبرز من خلال محتواها أنّ أفراد العيّنة يصفون مهنتهم بعبارات تدلّ على الطابع " المثالي " لها من جهة، وعبارات تصف أبعادا أكثر وظيفيّة وإجرائيّة مثل واقع التّكوين وصعوبات المهنة. وهي العبارات التي حَضيت بأعلى التكرارات. كما اشتملت إجابات أفراد العيّنة كذلك على عبارات كانت تكراراتها صغيرة، لكنّها تعبّر عن الاختلافات الفردية (Variations individuelles) التي وإن لم تشكّل الإجماع إلّا أنّها ذات أهميّة وأولويّة بالنسبة للفرد الذي ذكرها ضمن عباراته المُستحضرة. ومثال ذلك كل العبارات التي حصلت على تكرار واحد. (أنظر الجدول رقم 05).

وقد استغلّينا هذه النّتائج في إعداد جزء كبير من فقرات استبيان التمثلات الاجتماعية الذي نبيّن فيما يلي خطوات بنائِه.

2.1.4- خطوات بناء استبيان التّمثلات الاجتماعية:

1.2.1.4- الإطار النظري لاستبيان التمثلات الاجتماعية وأهدافه:

من خلال الاطلاع على الدّراسات السابقة وفي إطار إعداد الجانب النظري للدّراسة، تبيّن لنا أنّ الدّراسات حول موضوع تمثلات مهنة التدريس وعلى تنوّعها، إلّا أنّ أهدافها تختلف عن الهدف من

الدراسة الحالية حيث تناولت في معظمها جانب جزئي من الموضوع أو أحد متغيراته. فمنها ما تناول تمثلات مهنة التدريس وفق متغيّر الجنس فقط مثل دراسة أونيس أوينو بليني E. O. Pelini سنة (2012). و في سياق آخر تناولت دراسة ستيفاني نيتو(2010) S. Netto التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس في علاقتها بمتغيّر التّكوين، أمّا دراسة كارول فونتاني C. Fontani (2006) فتناولت تأثير السّياق السوسيوثقافي الذي يمارس به المدرّس على هيكلة التمثلات الاجتماعية حول مهنته. وعليه قمنا ببناء استبيان التمثلات الاجتماعية للمدرّسين حول مهنتهم اعتمادا على ما يتناسب من تلك الدّراسات مع هدف الدّراسة الحالية ووفق التعريف الإجرائي الذي وضعناه للتّمثل الاجتماعي، والأهداف التي حدّدناها للدّراسة، المتمثّلة في استكشاف محتوى التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطّور الابتدائي ثمّ تحديد وبنيته.

2.2.1.4-إعداد أبعاد وفقرات استبيان التمثلات الاجتماعية:

اعتمادا على معطيات التّعريف الإجرائي لمفهوم التّمثل الاجتماعي ونتائج التّحقيق الاستكشافي، والدّراسات السابقة، قمنا بتحديد أبعاد وفقرات الاستبيان التّمييزي المُعد لجمع محتوى التمثلات الاجتماعية للمدرّسين حول مهنة التّدريس في الطور الابتدائي، وهي مُبيّنة كالآتي:

الجدول رقم (06) يبيّن أبعاد وفقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية

الرقم	البعد	رقم الفقرة في الاستبيان
01	صورة المهنة في المجتمع	01- 02 - 03 - 04 -05 – 06
02	تقييم إيجابيات وسلبيات المهنة	07 - 08 - 09 - 10 - 11 -12 - 13 -14 – 15
03	التكوين	16 - 17 - 18 - 19 - 20 – 21
04	انعكاسات ونتائج المهنة	22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 – 28

قمنا بصياغة مجموعة من العبارات وفق الأبعاد المذكورة وقد شمل الاستبيان في صورته الأولية ثمان وعشرين (28) فقرة كما هو مبيّن في الجدول رقم (07) أدناه وارتأينا بعد صياغة فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية وتصميمه وفق الطريقة التي حدّدها **فلامون** Flament سنة 1987، والتي أطلق عليها اسم الاستبيان التّمييزي Le questionnaire de caractérisation الذي يهدف إلى التّحقق من فرضية "وجود ترتيب سلّمي جماعي لمواضيع تحقيق ما"(Vergès,2001, p.537-561) أي أنّها تسمح بانتقاء العناصر التي تتميّز بالبروز عند تمثّل موضوع ما. (أنظر الملحق رقم01) الذي يبيّن تعلمية الاستبيان التّمييزي.

الجدول رقم (07) يبيّن فقرات استبيان التمثلات الاجتماعية في صورته الأولية

الرقم	الفقرات
01	وفق رأيي، إنّ مكانة المعلم في المجتمع قد تراجعت كثيرا.
02	أنا على قناعة بانّ مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية أصبحت أقل جاذبيّة ممّا كانت عليه.
03	إنّ المرحلة الابتدائية من التعليم هي القاعدة الأساسية لتربية النشء.
04	حسب رأيي فإنّ المجتمع قد فقد الثقة في فاعلية المدرسة.
05	إنّ التدريس في هذه المرحلة مهنة ككل المهن الأخرى تسمح بكسب العيش.
06	إنّ عملي كمدرس(ة) في المرحلة الابتدائية يحقق لي مكانة اجتماعية جيدة.
07	أعتقد أنّ أصعب ما في هذه المهنة أنّ أكبر جزء من العمل يقوم به المدرس(ة) خارج المدرسة.
08	أشعر أنّ عليّ تبليغ رسالة أكثر من أداء مهنة.
09	أعتقد أنّ الرّاتب المتقاضى لا يساوي الجهد الذي أبذله.
10	إنّها مهنة مجهدة وشاقة.
11	رأيي، أنّ المرأة هي الأنسب للتّدريس في المرحلة الابتدائية.
12	أعتقد أنّ تحضير الدّروس والتّصحيح خارج الفصل يجعل من مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية جد متعبة.
13	إنّ التّعامل مع الأطفال يجعل من التّدريس في المرحلة الابتدائية مهنة ممتعة.
14	يتوجّه الكثيرون إلى التّعليم لأنّ أهمّ ميزة فيه هي العطل التي تتخلّل السّنة الدّراسية.

15	إنّ الأشخاص الذين لا يتمكنون من إيجاد عمل آخر هم الذين يتوجهون إلى التّدريس في المرحلة الابتدائية.
16	أعتقد أنّ التّكوين الذي تلقّيته لم يؤهلني لمواجهة متطلبات العمليّة التعليميّة- التعلميّة
17	أعتقد أنّ التّدريس للأطفال أمر لا يتطلب أن يتكوّن المدرّس تكوينا متخصصا.
18	أنا على قناعة بأنّ التدريس في المرحلة الابتدائية سيكون أكثر فعالية لو كان متخصصا (مواد أدبية/ مواد علمية).
19	إنّ تدريس كل المواد اللغة العربية من طرف نفس المدرس يجعل المهنة معقدة.
20	أعتقد أنّ تكوين المعلم يجب أن يكون دوريا وفقا للمقاييس التربوية المتطورة.
21	إنّ التّكوين الذي تلقيته لم كوّن لديّ نظرة واقعية عن المهنة.
22	الاعتماد على التكرار الدائم للدروس يجعل من مهنة التّدريس عملا مملّا مع مرور الوقت.
23	أشعر بالندم على اختياري العمل في مرحلة التعليم الابتدائي.
24	لو استطيع تغيير المهنة لفعلت دون تردد.
25	توجّهت إلى التّعليم لما فيه من مزايا.
26	أشعر أنّ تعاملي مع الأطفال باستمرار جعل مستواي الفكري محدودا.
27	أنا متأكد(ة) أن التّدريس في المرحلة الابتدائية عمل شاق مع التّقدم في السّن.
28	إنّ ساعات العمل الطويلة داخل المدرسة وخارجها قد قللت من تواصلي الاجتماعي

3.2.1.4- تجريب استبيان التّمثلات الاجتماعية:

كان الهدف من تجريب الاستبيان التّمييزي وفق تصميمه الأوّل هو التعرّف على كيفية استجابة أفراد العينة الاستطلاعية له والتحقّق من مدى وضوح صياغة عباراته، وخاصة تعليمته التي تتطلّب نوعا من الدّقة والتّركيز.

العيّنة: تمثّلت العيّنة قوامها عشرة (12) مدرّسين، عشرة من النساء واثنين من الرّجال.

- **المكان:** مدرسة الشّهيد الهاشمي مومن الابتدائية بحي الجيهاني ببشّار.

- **الزّمان:** يومي الأربعاء 03 والخميس 04 فبراير 2016.

4.2.1.4- نتائج تجريب استبيان التمثلات الاجتماعية:

تبيّن لنا بعد استرجاع الاستمارات والبدء في عملية التفريغ، أنّها جميعها غير صالحة للاستغلال نظرا لتناقض إجابات أفراد العيّنة. تمثل التناقض في أنّ أفراد العينة أشاروا إلى أنّ فقرات الاستبيان تميّز ولا تميّز موضوع التّمثل في نفس الوقت. لقد أرجعنا هذا الأمر إلى أنّ تعليمة الاستبيان التّمييزي تتطلّب نوعا من الدّقة والتّركيز. كما أنّ الإجابة تكون وفق التّعليمة على مرحلتين، الأمر الذي تسبّب ربّما في عدم فهم ما هو مطلوب. وهذا أدّى بنا إلى تغيير فئات الإجابة لجعلها أكثر سهولة لتعامل المفحوصين معها وتحويلها من شكل نموذج الاستبيان التّمييزي كما تمّ شرحه سابقا، إلى نموذج سلم ليكرت Lickert ثلاثي الفئات، دون أن يؤثّر ذلك على كيفية التوصّل إلى استخراج بنية التّمثلات الاجتماعيّة. (أنظر الملحق رقم 05).

3.1.4- الخصائص السيكومترية لاستبيان التّمثلات الاجتماعية:

1.3.1.4- صدق المحكّمين:

يقصد بالصدق فحص محتوى الاستبيان وتحليل أسئلته لمعرفة مدى تمثيله للصفة أو الظاهرة المراد دراستها. ويدلّ الصدق عموما على قياس الاختبار لما وضع لقياسه. لقد اعتمدنا على صدق المحكّمين لبيان مدى صلاحية الاستبيان لتحقيق أغراض الدراسة من حيث مدى تغطية الفقرات لجونب الموضوع ومدى وضوح وسلامة صياغتها واقتراح ما هو ضروري من تعديلات أو إضافات. وعليه تمّ عرض الاستبيان في صورته الأولية بعد تغيير طريقة الإجابة إلى نموذج ليكرت على خمسة من الأساتذة الجامعيّين من ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمه بعد أن اطلع هؤلاء الأساتذة على عنوان وتساؤلات

الدراسة وأهدافها. وشملت تخصصات الأساتذة المحكمين، علم اجتماع التربية (أستاذان) وعلم النفس (أستاذان) وعلم الاجتماع (أستاذ واحد). (الملحق رقم 03)

بناء على آراء واقتراحات الأساتذة المحكّمين تمّ اعتماد الفقرات التي اتّفق ثلاثة محكمين وما فوق على صلاحيتها. وقد بلغت نسبة اتّفاق المحكّمين على مجموع الفقرات **85%** وهي نسبة جيّدة، كما أنّ عمليّة التّحكيم أدّت إلى أجراء التّعديلات التّالية:

- تغيير صياغة جميع الفقرات من جمل فعلية إلى جمل إخبارية اسمية بسيطة.
- حذف أربع فقرات نظرا لتكرارها وهي الفقرات رقم 12 و17 و19 و25، وهي مبيّنة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (08) يبيّن الفقرات المحذوفة من استبيان التمثلات الاجتماعية

الرقم	الفقرة المحذوفة
12	أعتقد أن تحضير الدروس والتصحيح خارج الفصل يجعل من مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية جد متعبة.
17	أعتقد أن التّدريس للأطفال أمر لا يتطلب أن يتكون المدرّس تكوينا متخصصا.
19	إنّ تدريس كل المواد اللغة العربية من طرف نفس المدرّس يجعل المهنة معقدة.
25	توجّهت إلى التّعليم لما فيه من مزايا.

وبعد عملية التّحكيم أصبح عدد فقرات الاستبيان الذي طُبّق في الدّراسة الأساسية أربع وعشرون **(24)** فقرة. (أنظر الملحق05)

2.3.1.4- إعادة تجريب استبيان التمثلات الاجتماعية:

بعد عملية التّحكيم والتّعديلات التي أجريت عليه وخاصة تغيير التّعليمة وطريقة الإجابة من نموذج الاستمارة التّمييزية (أنظر الملحق رقم 01)، إلى نموذج ليكرت، قمنا بتجريب الاستبيان مرة أخرى بغرض التّحقق من وضوح صياغة الفقرات والتّعليمات والتّعرف على كيفية تجاوب أفراد العيّنة معه في صيغته الجديدة. وزّع الاستبيان على عيّنة مكوّنة من واحد وأربعين **(41)** مدرّسا ومُدرّسة وهي العيّنة نفسها التي أجري معها التّحقيق الاستكشافي، (أنظر الجدول رقم04) وطُبّق الاستبيان في مرحلته الاستطلاعية في الفترة ما بين **02** و **05** أكتوبر 2016. واستغلت النّتائج المتحصّل عليها بعد عملية التّحكيم في حساب معاملات صدق وثبات الاستبيان.

3.3.1.4- حساب صدق المقارنة الطرفية:

تمّ الاعتماد على صدق المقارنة الطرفية وهو أحد الأساليب الإحصائية المستخدمة لحساب صدق الأداة. وقد اتّبعنا الخطوات التّالية:

- توزيع الاستبيان على عيّنة الدّراسة الاستطلاعية وقوامها 41 من المدرّسين.
- ترتيب استجابات أفراد العيّنة تنازليّا.
- أخذ 27% من الدرجات العليا و27% من الدرجات الدنيا على الاستبيان (11 فرد من كل مجموعة).
- تطبيق اختبار **ت** لمجموعتين مستقلتين. وبعد إجراء عملية المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (09) نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التمثلات الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
اعلى27 من الدرجات	11	56.18	6,63	20	-1.08	0.29	0.01
أدنى 27 من الدرجات	11	58.90	5.08	18			

يتبيّن من الجدول رقم (09) أنّ قيمة **ت** المحسوبة (1.08-) أكبر من قيمة **ت** المجدولة (0.29) عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يدلّ على أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. وعليه يمكننا القول بأنّ الاستبيان يتمتّع بدرجة عاليّة من الصّدق تجعله صالحا للتّطبيق في الدّراسة الأساسية.

4.3.1.4-حساب معامل الثبات لاستبيان التمثلات الاجتماعية:

يشير الثبات إلى مدى الدّقة أو الاتّساق أو استقرار نتائج الاختبار عند تطبيقه على عينة من الأفراد مرتين مختلفتين. لقد اعتمدنا في حساب ثبات الاستبيانين على تطبيق معامل ألفا كرونباخ. وبعد تطبيق المعادلة لحساب معامل ثبات فقرات استبيان التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي تمّ التوصّل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (10) معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان التّمثلات الاجتماعية

الاستبيان	معامل الثبات α
التّمثلات الاجتماعيّة	0.71

يتبيّن من الجدول رقم (10) أنّ معامل ثبات استبيان التمثلات الاجتماعية هو (0.71) وهي معامل جيّد يبيّن صلاحية الاستبيان للتّطبيق.

4.1.4- خطوات بناء استبيان الممارسات المهنية:

1.4.1.4- الإطار النظري للاستبيان:

بَعد تحديد مفهوم الممارسات المهنية والاطلاع على عدد من الدّراسات المتعلقة به، تبيّن أنّ معظم تلك الدّراسات قد ركزت على الممارسات التّدريسية أو البيداغوجية، أي تلك الأفعال والإجراءات التي يقوم بها المدرس داخل قاعة الدّراسة من إعداد وتنفيذ وتقويم للدروس. نذكر على سبيل المثال دراسة فريدريك **كوش وسابين** كان (2006) حول الممارسات البيداغوجية التي تحفز التّعلم المدرسي لدى التلاميذ الذين ينحدرون من الأوساط المحرومة. ودراسة **نورة بوعشة وبن عمارة سمية** (2008) التي تناولت فيها بالتحليل الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين. وكذا دراسة **عبد الفتاح شاهين** (2012) والتي هدف من خلالها إلى إيجاد طبيعة العلاقة بين الممارسات التأملية للمدرسين اتجاهاتهم نحو التطور المهني.

إنّ الدّراسة الحالية تناولت الممارسات التّدريسية كجزء فقط من الممارسات المهنية للمدرّسين بالطور الابتدائي، حيث اعتبرنا أنّ مهنة التّدريس لا تقتصر فقط على ما يجري داخل حجرة الدراسة بل أخذت بعين الاعتبار أيضا الطابع التفاعلي للمهنة سواء داخل حدود المدرسة أو خارجها.

2.4.1.4-إعداد فقرات الاستبيان وأبعاده:

انطلاقا من تحديد مفهوم الممارسات المهنية، تم تحديد أبعاد استبيان الممارسات المهنيّة على النّحو التالي:

- البعد الأول: الممارسات التّدريسية الذي يمثل الممارسات البيداغوجية التعليمية المرتبطة بحيّز الفصل.

- البعد الثاني: الممارسات التّكوينية ويتمثل في الممارسات التي يقوم بها المدرّسون تحقيقا لتطوّرهم المهني.
- البعد الثالث: أخلاقيات المهنة والمتعلق بالالتزام بما تفرضه مهنة التدريس من ضوابط.
- البعد الرابع: الممارسات التفاعلية والمتعلق بعلاقات التفاعلية لمدرس داخل الفصل وخارجه.

أعقب عملية تحديد أبعاد الاستبيان وضع عدد من الفقرات التي حاولنا أن نُلمّ من خلالها بمختلف مظاهر الممارسات المهنية. وبلغ عدد الفقرات في الصورة الأولية للاستبيان تسع وعشرون (29) فقرة.

الجدول رقم (11) أبعاد وفقرات استبيان الممارسات المهنية في صورته الأولية

الرقم	الأبعاد	أرقام الفقرات
01	الممارسات التدريسية	01- 02- 03- 04- 05- 06- 07- 08
02	الممارسات التكوينية	09- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16
03	ممارسات أخلاقيات المهنة	17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24
04	الممارسات التفاعلية	25- 26- 27- 28- 29

5.1.4- الخصائص السيكومترية لاستبيان الممارسات المهنيّة:

1.5.1.4- صدق المحكّمين:

قدّمنا استبيان الممارسات المهنيّة للتّحكيم من طرف ثلاثة من الأساتذة الذين قاموا بتحكيم استبيان التمثلات الاجتماعية، بالإضافة إلى مفتش للتّعليم الابتدائي وذلك لتحقيق نفس أهداف تحكيم استبيان التمثلات الاجتماعية. حدّدنا نسبة اتفاق ثلاثة من المحكّمين الأربعة على الفقرة كمعيار لصلاحيتها لتحقيق الهدف من الاستبيان. وبلغ عدد فقرات الاستبيان تسع وعشرون فقرة (29)، بلغت نسبة الاتفاق عليها 83%.

أسفرت عملية التّحكيم من طرف الأساتذة على ضرورة إجراء بعض التّعديلات على الاستبيان تمثلت فيما يلي:

اقترح الأساتذة المحكّمون إدخال بعض التّعديلات على فقرات الاستبيان، تعلّق الأمر بتغيير الانتماء إلى البعد بالنسبة لبعض الفقرات وحذف البعض منها نظرا لتكرارها كما هي مبيّنة في الجدول رقم (11)، كما اقترح بعضهم تعديل الصياغة اللّغوية لعدد من الفقرات الأخرى تحرّيا للوضوح والبساطة.

الجدول رقم (12) الفقرات المحذوفة من استبيان الممارسات المهنية

الرقم	الفقرة المحذوفة
09	أتقبّل بكل موضوعية الاقتراحات والانتقادات التي توجّه لي فيما يخص أدائي لعملي.
11	أقوم بالتفكير التأملي حول ممارساتي المهنية.
14	لي كامل الثقة في نفسي وفي كفاءاتي المهنية.
15	اعمل باستمرار مع الفريق التّربوي للمدرسة.
16	أحرص على تطوير أدائي دائما من خلال التّكوين المتواصل.

وبعد عملية التحكيم أصبح عدد فقرات الاستبيان أربع وعشرون (24) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة كما هو مبيّن في الجدول أدناه.

الجدول رقم (13) أبعاد وفقرات استبيان الممارسات المهنية في صورته النّهائية

الرقم	المحور	أرقام الفقرات في الاستبيان
01	الممارسات التّدريسية	01- 02- 03- 04- 05-
02	الممارسات التّكوينية	06- 07- 08- 09- 10- 11- 12-
03	ممارسات أخلاقيات المهنة	13- 14- 15- 16- 17- 18- 19-
04	الممارسات التّفاعلية	20- 21- 22- 23- 24-

2.5.1.4- تجريب استبيان الممارسات المهنيّة:

بعد التعديلات التي أجريت على استبيان الممارسات المهنية، قمنا بتجريبه في صورته النّهائية (الملحق رقم 06) بغرض التّحقق من وضوح صياغة الفقرات والتّعليمات والتّحقق من صلاحية النّسخة للطباعة النهائية. وُزّع الاستبيان على عيّنة مكوّنة من واحد وأربعين **(41)** مدرسا ومدرّسة وهي نفس العيّنة التي أجري معها التّحقيق الاستكشافي والتي تمّ تجريب استبيان التمثلات الاجتماعية معها. واستغلت النتائج المتحصل عليها في حساب معاملات صدق وثبات للاستبيان.

3.5.1.4-حساب صدق الاتّساق الدّاخلي:

الجدول رقم (14) معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد والدّرجة الكلية لاستبيان الممارسات المهنية

الاستبيان		الكلي	الممارسات التدريسية	الممارسات التكوينية	الأخلاقيات المهنة	الممارسات التفاعلية
الممارسات المهنية	معامل ارتباط بيرسون	1	0.71	0.86	0.36	0.78
	مستوى الدلالة		0.01	0.01	0.05	0.01
	العينة		41	41	41	41

يتبيّن من الجدول رقم (14) أن معاملات الارتباط بين فقرات استبيان الممارسات المهنية والدّرجة الكلية لإبعاده مقبولة وجيّدة حيث أنّها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 بالنسبة للممارسات التدريسية والتكوينية والتفاعلية، وعند مستوى 0,05 بالنسبة لبُعد أخلاقيات المهنة.

4.5.1.4- حساب معامل الثّبات لاستبيان الممارسات المهنية:

تمّ حساب ثبات الاستبيان بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (15) يبيّن معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الممارسات المهنية

الاستبيان	معامل الثبات α
الممارسات المهنية	0.72

يتبيّن من الجدول رقم (15) أنّ معامل ثبات استبيان الممارسات المهنية بلغ (0.72) و هي نسبة جيّدة تبيّن صلاحية الاستبيان للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2.4- الدّراسة الأساسيّة:

1.2.4- منهج الدّراسة الأساسية:

يعتبر المنهج الوصفي المنهج الأكثر استعمالا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، نظرا لارتباطه بوصف الظاهرة كما هي في الواقع سواء أكان وصفا كيفيا أو كيفيا بالإضافة إلى وصف طبيعة العلاقة بين متغيراتها وأسبابها. ويعرف المنهج الوصفي بأنه " هو كل منهج يرتبط بظاهرة راهنة بقصد وصفها وتفسيرها أو توضيح العلاقة ومقدارها أو اكتشاف الأسباب وراء سلوك معين" (العساف،2006: ص189) وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية التحليلية حيث أنها تهدف إلى تحليل طبيعة العلاقة بين المتغير المستقل المتمثل في التمثلات الاجتماعية والمتغير التابع المتمثل في الممارسات المهنية، وكذلك تحليل الاختلاف في هذين المتغيرين باختلاف المتغيرات الديمغرافية (متغير الجنس ونمط التكوين والأقدمية في المهنة).

2.2.4- مجال الدّراسة:

لا تخرج أيّة دراسة عن نطاق الحدود التي يرسمها لها الباحث والتي تلزمه بها الأهداف التي وضعها، ولا تشذّ الدّراسة الحالية عن هذه القاعدة. وعليه فإنّ هذه الدراسة تقتصر على:

1.2.2.4- المجال البشري:

- **مجتمع الدّراسة:** يبلغ عدد المدارس الابتدائية في مدينة بشار أربع وسبعون مدرسة **(74)** منتشرة على مستوى مختلف أحيائها. كما يبلغ العدد الإجمالي للمدرسين بهذه المدارس سبع مائة وخمسين **(750)** مدرسا ومدرسّة وهم يمثلون بذلك المجتمع الأصلي للدراسة (المصدر: مديرية التربية لولاية بشار).

2.2.2.4-المجال الجغرافي:

- المدارس الابتدائية المتواجدة بالحدود الجغرافية لمدينة بشار.(أنظر الملحق رقم07)
- مدرسو الطور الابتدائي للّغة العربية واللغة الفرنسية المتربصين والمثبتين دون المدرسين المتعاقدين.

3.2.2.4- المجال الزّمني:

- زمنيا أجريت الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي 2017/2016 في الفترة الممتدة ما بين 16 أبريل و22 جوان 2017.

3.2.4- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

اعتمدنا في الدّراسة الحالية على العينة العشوائية البسيطة علما بأنّ المجتمع الأصلي يتميّز بخاصية التّجانس كما تقتضيه ضرورة استخدام هذا النوع من العيّنة، وهي تتميّز ب " احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كنصر من عناصر العينة" (أبوعلام، 2003: ص159). وقد سحبت العيّنة باتباع الخطوات التالية:

تمَّ سحب عدد من المدارس الابتدائية بطريقة القرعة وعددها **22** مدرسة من بين العدد الإجمالي للمدارس الابتدائية بمدينة بشار، وهو العدد الضروري للحصول على عيّنة الدّراسة وهو **250** مدرّسا ومُدرسّة. واعتبرت عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بنسبة تقدر ب **30**%. وقد تم اختيار هذه النسبة وفقا لمعادلة كوكران Cochrane لحساب العينة (الملحق رقم 08). علما بأن متوسط عدد المدرّسين بكل مدرسة هو إثنا عشر**(12)**. وقمنا بتوزيع استبيان الدّراسة على كل المدرّسين والمدرّسات المتواجدين بالمدارس المختارة. وقد تمّ استرجاع **(245)** استبيانا، عشرون **(20)** منها تمَّ إلغاؤها لعدم صلاحيتها للاستغلال. وعليه فإنّ عدد الاستبيانات المستغلة هو **(225)**.

1.3.2.4- خصائص عيّنة الدّراسة من حيث الجنس:

الجدول رقم (16) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	186	82.7
الذّكور	39	17.3
المجموع	225	100.0

يلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أنّ أغلبية أفراد العيّنة إناث، حيث بلغ عددهن 186 مُدرّسة بنسبة مئوية بلغت 82.7 % بينما بلغ عدد المدرّسين 39 بنسبة قدرها 17.3%. تعكس هذه النسب الطابع المؤنث لمهنة التدريس في الطور الابتدائي، وهي وضعية تكاد تكون عامة في كل دول العالم. ففي فرنسا مثلا فان نسبة النساء في التعليم الابتدائي بلغت 81.7% سنة 2011 حسب تقرير لوزارة التربية الوطنية الفرنسية. أما المعدل الأوروبي لنسبة النساء في التعليم الابتدائي فهو80.0 % (Chevillard & al). إن إقبال النساء على العمل في مجال التعليم له دوافع عديدة، منها الفكرة السائدة

في المجتمع ولدى المدرّسات أنفسهن بأن المرأة هي الأنسب للقيام بهذه المهمة مع الأطفال من جهة وأن مجال التعليم هو الأنسب لها من جهة أخرى. إن الفرضية التقليدية المفسرة لهذه الظاهرة حسب (Chevillard & al) هي التوفيق بين الحياة الأسرية والحياة المهنية الذي يسمح به العمل في مجال التعليم. أما من بين الفرضيات الأخرى المفسرة للظاهرة فهو التمييز المهني الضمني الذين يدفع المرأة إلى التوجه للعمل في مجال التعليم كحل إجباري لتثمين دراساتها العليا وشهاداتها.

2.3.2.4-خصائص عينة الدّراسة من حيث نمط التّكوين والأقدمية المهنية:

الجدول رقم (17) يبيّن توزيع أفراد العينة حسب نمط التّكوين والأقدمية المهنية

الأقدمية	نمط التكوين					
	تكوين أولي متخصص ITE		تكوين جامعي غير متخصص		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
اقل من 10 سنوات	09	04.00%	123	54.66%	132	58.66%
من 10 الى 20 سنة	21	09.33%	31	13.77%	52	23.11%
21 سنة وما فوق	35	15.55%	06	02.66%	41	18.22%
المجموع	65	28.88%	160	71.09%	225	100%

يتبيّن من خلال الجدول رقم (17) أنّ أغلبية أفراد العيّنة هم من خريجي الجامعة وعددهم **160** مدرّسا بنسبة **71.11%** وهذا يعكس سياسة وزارة التربية الوطنية في سعيها لاحترافية المدرسة الجزائرية باشتراط حصول المرشح للتّوظيف في الطور الابتدائي على شهادة جامعية، ولم تشتمل العيّنة على أيّ

مدرّس(ة) متخرّج (ة) من المدرسة العليا للأساتذة. كما تعكس الأرقام المبيّنة من نفس الجدول أنّ أغلبية أفراد العيّنة يمثلون الفئة التي تقلّ أقدميتهم المهنية عن العشر سنوات حيث بلغ العدد **132** مدرّسا بنسبة 58.66% منهم نسبة 54,66% يمثلون المدرّسين خريجي الجامعة مقابل نسبة 15.55% فقط يمثلون فئة المدرّسين الّذين تزيد أقدميّتهم المهنية عن 21 سنة وهم خريجي معهد تكوين المعلمين. إنّ هذه النّسب قد تكون لها دلالة إحصائية عند تحليل النتائج.

4.2.4- أدوات جمع البيانات:

يعتبر الاستبيان من الأدوات الأساسية المستخدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام. ويقوم استخدامها كأداة لجمع البيانات في دراسة التمثلات الاجتماعية على كل ما يرتبط بكيفيات التفكير وتقديم الأحكام، أي كل ما يتعلق بالآراء والاتجاهات والمعتقدات باعتبارها تشكل العناصر الأساسية للتمثلات الاجتماعية. يقول فرجيس "إن استعمال الاستبيانات في الدراسات المتعلقة بالتمثلات الاجتماعية ليس الهدف منه جمع آراء المبحوثين فقط، وإنما البحث أيضا عن تنظيم وهيكلة تمثلاتهم. إنّها تسمح بالوصول إلى الأبعاد المعرفية والاجتماعيّة لتلك التّمثلات" (Vergès,2001:pp537-561).

بهدف جمع البيانات وفق ما يحقّق أهداف وفرضيات الدّراسة الحاليّة، تمّ استخدام أداتين هما:

- استبيان التّمثلات الاجتماعيّة.
- استبيان الممارسات المهنيّة.

1.4.2.4- استبيان التّمثلات الاجتماعيّة:

أ. **هدفه:** جمع البيانات التي تسمح لنا بتحديد بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي، أي تحديد نواته وعناصره الأساسيّة.

ب. **بناؤه:** اعتمدنا على الاستبيان التّمييزي الذي تمّ بناؤه وتعديله وتجريبه في الدّراسة الاستطلاعية. وقد تمّ التأكّد من صدقه وثباته ليصبح قابلا للاستخدام في الدّراسة الأساسيّة. وقد أعدنا تصميم الاستبيان التّمييزي بناء على نموذج **ليكرت Lickert** تبسيطا لتعليمته، دون أن يؤثّر ذلك على هدفه التّمييزي. حيث أن كل سؤال يتكون من تعليمة أو عبارة مقترحة يتمّ التّوصل إليها من خلال سلسلة مقابلات نصف موجهة هدفها جمع محتوى التمثلات الاجتماعية، وهذا ما قمنا به من خلال الدّراسة الاستطلاعية. بالإضافة إلى استغلال الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة.

ج. **طريقة الإجابة على الاستبيان:** إنّ نموذج الاستبيان المعتمد هو الاستبيان التّمييزي الذي أدرجه **فلامون** كأداة خاصّة لدراسة التّمثلات الاجتماعيّة، مع تكييف تعليمته حسب سلّم ليكرت. وعليه تمّ تحديد الإجابة بثلاث بدائل هي: – بالتّأكيد نعم / – ربّما / – بالتّأكيد لا ، كإجابة على العبارة. " **كل فقرة من الفقرات تمثل مهنة التّدريس بالنسبة لك..** " (أنظر الملحق رقم 05)

2.4.2.4–استبيان الممارسات المهنيّة:

أ. **هدفه:** جمع البيانات التي تمكّننا من التعرّف على الممارسات المهنيّة لمدرّسي الطّور الابتدائي.

ب. **بناؤه:** اعتمدنا على استبيان الممارسات المهنيّة الذي تمّ بناؤه وتحكيمه وتجريبه في الدّراسة الاستطلاعية، واعتبر الاستبيان صالحا للاستعمال في الدّراسة الأساسيّة بعد التّأكد من خصائصه السّيكومترية. بلغ عدد فقرات الاستبيان 24 فقرة موزّعة على أربعة أبعاد هي:

بُعد الممارسات التّدريسية – بُعد الممارسات التّكوينيّة – بُعد ممارسات أخلاقيات المهنة – بُعد الممارسات التّفاعليّة.

ج. **طريقة الإجابة على الاستبيان:** صمّم الاستبيان وفق نموذج ليكرت بثلاث بدائل للإجابة على 24 فقرة تعبّر كلّ واحدة منها عن ممارسة للمدرّس داخل وخارج الفصل والمدرسة. (أنظر الملحق رقم 05) للتعرّف على تصميم الاستبيان في صورته النهائية.

د. **تطبيق الأدوات:** لجأنا في توزيع الاستبيانين مجتمعين على التّوجه شخصيّا إلى عدد من المدارس الابتدائية، بالإضافة إلى الاستعانة ببعض أساتذة التّعليم الابتدائي وعددهم (04) ممّن زاولوا دراسة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة بشار. وذلك بعد تقديم التّوجيهات اللّازمة لتطبيق الأداتين بالشّكل الصحيح، خاصّة الطّابع الفردي للإجابة.

5.2.4- الأساليب الإحصائية المستعملة:

بعد استرجاع الاستمارات، تم ترميزها وتفريغها قبل إدخالها في الحاسوب لتتحول إلى معطيات رقمية تمت معالجتها وقياسها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.V19). وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: - **التحليل العنقودي الهرمي** classification hiérarchique هو من الأساليب الإحصائية التي تهدف إلى تصنيف ودراسة تجمعات البيانات أو العناصر المدروسة في مجاميع متجانسة فيما بينها ومختلفة عن باقي المجاميع على أساس مقدار تشابهها أو تقاربها.

أمّا عمليا فإنّ التحليل العنقودي هو عبارة عن إجراء عدد من الخطوات الإحصائية المتتالية الهدف منها تصنيف عدد من العناصر المتجانسة من حيث الخصائص في عناقيد مختلفة. نوجز فيما يلي ما يتناسب من تلك الخطوات مع مخرجات الدراسة الحالية:(عساف وآخرون، 2017: ص34).

أولا / جدول التجميع: Chaîne des agrégations لربط المفردات والمتغيرات المتقاربة حسب المسافات بينها.

ثانيا / جدول العناقيد: Tableau d'appartenance à la classe لتوزيع المفردات والمتغيرات على عناقيد حسب الخصائص المشتركة بينها.

ثالثا / المخطط الشجري: Dendrogramme ليصف النتائج بشكل بياني.

- **التكرارات والنسب المئوية** لوصف خصائص عينة الدراسة.
- **اختبار كا تربيع** KHI2 لحساب الفروق بين المجموعات.
- **معامل الارتباط بيرسون** لتحديد العلاقة بين متغيرين الدراسة (التمثلات الاجتماعية والممارسات المهنية).
- **اختبار ت** T- test لدراسة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتين من المبحوثين(الذكور والإناث) و(خرجي معهد تكوين المعلمين وخريجي الجامعة).
- **تحليل التباين الأحادي** ANOVA لدراسة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لأكثر من مجموعتين (فئات عينة الدراسة حسب الأقدمية في المهنة).

الفصل الخامس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدّراسة

تمهيد:

تهدف الدّراسة الحالية إلى التّعرف على علاقة التّمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي بممارساتهم المهنية. وبعد إجراء الدّراسة الميدانية وجمع البيانات ومعالجتها إحصائيا، سنقدّم في هذا الفصل عرضا تفصيليّا للنّتائج وتفسيرها ومناقشة فرضياته على ضوء الدّراسات السّابقة والإطار النّظري.

1.5- نتائج الدّراسة:

بداية وقبل الشروع في عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدّراسة، نقوم بعرض وتفسير ومناقشة النّتيجة المتعلّقة باستكشاف بنية التمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي باستخدام أسلوب التحليل العنقودي. إذ أنّنا سنقوم باختبار فرضيات الدّراسة بواسطة البنية المُستخرجة.

1.1.5- تحديد النّواة المركزيّة والعناصر المحيطية للتّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس:

1.1.1.5- عرض النتائج:

اعتمدنا في تحديد بنية التّمثل لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطّور الابتدائي على تقنية التّحليل العنقودي. ويؤكد كل من مولينر Moliner وراتو Rateau وكوهين-سكالي C. Scali (2002، ص160) "أنّ تقنية التّحليل العنقودي أو التّصنيف Classification تساعدنا على تحديد الإجابات المتشابهة بناء على معايير معيّنة، فعّالة في التّعرف على بنية التّمثل الاجتماعي".

1.1.1.1.5- تجميع فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعيّة في عناقيد:

الجدول رقم (18) يبيّن خطوات تجميع فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية

الخطوة	العنقود الأول	العنقود الثاني
01	الفقرة 1	الفقرة 8
02	الفقرة 1	الفقرة11
03	الفقرة 1	الفقرة 9
04	الفقرة 1	الفقرة 4
05	الفقرة 1	الفقرة 20
06	الفقرة 1	الفقرة 24
07	الفقرة 1	الفقرة 19
10	الفقرة 1	الفقرة 12
23	الفقرة 1	الفقرة 24

المصدر: من مخرجات جدول التجميع باستخدام نظام SPSS (انظر الملحق رقم 11)

تمثّل هذه الخطوة تجميع فقرات الاستبيان ثنائيا في عناقيد استنادا إلى المسافات بينها والمعبّر عنها بالمعامل في جدول التجميع. (الملحق رقم11)

يلاحظ من الجدول رقم (18) أنّ الفقرة رقم **(1)** هي التي تتكرّر وترتبط بعدد من الفقرات الأخرى حيث أنّه في الخطوات من 1 إلى 7 تم تجميع الفقرة رقم **(1)** على التّوالي مع الفقرة رقم **(8)**، ثمّ مع الفقرة رقم **(11)**، ثم مع الفقرة رقم **(9)**، ثم مع الفقرة رقم **(4)**، ثم مع الفقرة رقم **(20)**، ثم مع الفقرة رقم **(19)**،إنّ الارتباط بين هذه الفقرات في الخطوات الأولى لتكوين العناقيد يدّل على تقارب المسافة بينها إحصائيا. حيث يلاحظ أنّ المسافة بين هذه الفقرات الثّمانية هي الأصغر من أي مسافة بين فقرتين أخريين. ثمّ يأتي لاحقا في الخطوتين رقم 10 و23 تجميع الفقرة رقم **(1)** مع الفقرتين رقم **(12)** و **(24)**.إنّ هذه الفقرات التسعة تشكّل بذلك عناصر النّواة المركزية للتمثل الاجتماعي لمهنة التدريس لدى أفراد العينة كما سنوضّحه بشكل مفصل لاحقا.

2.1.1.1.5- انتماء فقرات استبيان التّمثلات الاجتماعية للعناقيد:

الجدول رقم (19) يبيّن انتماء فقرات استبيان التمثلات الاجتماعية إلى العناقيد المشكّلة

Appartenance à la classe

	الفقرات	العنقود 4	العنقود 3	العنقود 2
01	المرحلة الابتدائية من التعليم هي القاعدة الأساسية لإنشاء مجتمع صالح.	1	1	1
02	التّدريس في هذه المرحلة مهنة ككل المهن الأخرى تسمح بكسب العيش.	2	2	2
03	إنّ المجتمع قد فقد الثقة في فاعلية المدرسة.	3	2	2
04	مكانة المعلم في المجتمع قد تراجعت كثيرا.	1	1	1
05	مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائية أصبحت أقّل جاذبية ممّا كانت عليه.	3	2	2
06	عملي كمدرّس(ة) في المرحلة الابتدائية يحقق لي مكانة اجتماعية جيّدة.	2	2	2
07	المرأة هي الأنسب للتّدريس في المرحلة الابتدائية.	2	2	2
08	التّدريس في المرحلة الابتدائية رسالة و ليس مجرّد مهنة.	1	1	1
09	ما يجعل التّدريس ممتعا في هذه المرحلة هو الاهتمام بالأطفال.	1	1	1
10	يتوّجه الكثيرون إلى التّعليم لاعتقادهم أنّ أهمّ ميزة فيه هي العطل التي تتخلّل السّنة الدّراسية.	3	2	2
11	إنّها مهنة مجهدة و شاقة.	1	1	1
12	الرّاتب المتقاضى لا يساوي الجهد الذي أبذله.	1	1	1
13	الأشخاص الذين لا يتمكّنون من إيجاد عمل آخر هم الذين يتوجّهون إلى التّدريس في المرحلة الابتدائية.	3	2	2
14	ندمت على اختياري التّدريس في مرحلة التعليم الابتدائي.	4	3	2
15	لو أستطيع تغيير المهنة لفعلت دون تردّد.	4	3	2
16	التّكوين الذي تلقّيته لا يؤهلني لمواجهة العملية التّعليمية- التّعلمية.	3	2	2
17	الاعتماد على التّكرار الدّائم للدّروس يجعل من مهنة التّدريس عملا مملّا مع مرور الوقت.	3	2	2
18	التّدريس في المرحلة الابتدائية سيكون أكثر فاعلية لو كان متخصّصا(مواد علمية/ مواد علمية).	2	2	2
19	أصعب ما في هذه المهنة أن أكبر جزء من العمل يقوم به المدرّس (ة) خارج المدرسة.	1	1	1
20	تكوين المعلم يجب أن يكون دوريا وفق مستجدات التطور التربوي.	1	1	1
21	التّكوين الذي تلقّيته لم يكوّن لديّ صورة واقعية عن المهنة.	3	2	2
22	ساعات العمل الطويلة داخل المدرسة وخارجها قد قللت من تواصلي الاجتماعي.	2	2	2
23	تعاملي مع الأطفال باستمرار جعل مستواي الفكري محدودا.	4	3	2
24	يصبح التّدريس في المرحلة الابتدائية عملا شاقا مع التّقدم في السّن.	1	1	1

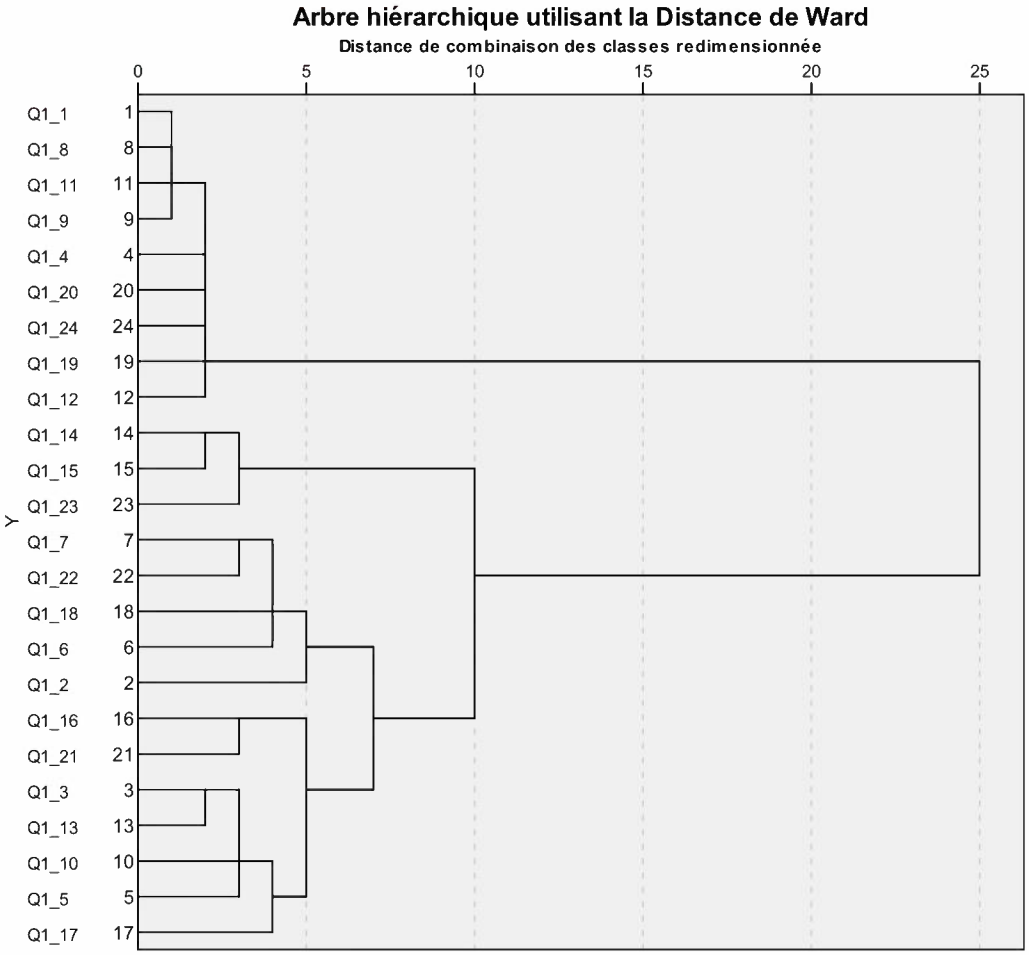
المصدر: مخرجات تحليل برنامج IBM SPSS 19

يمثل جدول الانتماء الخطوة الموالية من عملية التحليل العنقودي، وهي عبارة عن خطوة تبيّن لنا انتماء كل فقرة من فقرات استبيان التمثلات الاجتماعية إلى العناقيد ابتداء من مرحلة التّجميع في أربعة عناقيد إلى مرحلة التّجميع في عنقودين. يمكننا أن نلاحظ من خلال الجدول رقم **(19)** أنّ الفقرات رقم **(1)**"المرحلة الابتدائية من التعليم هي القاعدة الأساسية لإنشاء مجتمع صالح "و**(4)** "مكانة المعلم في المجتمع قد تراجعت كثيرا" و**(8)** " التّدريس في المرحلة الابتدائية رسالة وليس مجرد مهنة" و**(9)** "ما يجعل التّدريس في هذه المرحلة ممتعا هو الاهتمام بالأطفال "و**(11)** " إنّها مهنة مجهدة وشاقة" و**(12)** " الرّاتب المتقاضى لا يساوي الجهد الذي أبذله" و**(19)** " أصعب ما في هذه المهنة أنّ أكبر جزء من العمل يقوم به المُدرّس (ة) خارج المدرسة" و**(20)** " تكوين المعلم يجب أن يكون دوريا وفقا لمستجدات التّطور التربوي" و**(24)** " يصبح التّدريس في المرحلة الابتدائية عملا شاقّا مع التّقدم في السّن" تنتمي كلّها إلى نفس العنقود المشار إليه بالرقم **1** في الجدول –العمود الأيسر– وهي فقرات تجمعت في العنقود الأول ابتداء من مرحلة الأربعة عناقيد إلى مرحلة العنقودين، أي أنّ انتمائه الم يتغيّر وهذا دليل على تشبّعها. وهو الأمر الّذي يؤكّد انتمائها إلى النّظام المركزي للتّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي. أمّا الفقرات رقم **(2)**" التّدريس في هذه المرحلة مهنة ككل المهن الأخرى تسمح بكسب العيش" و**(3)** "إنّ المجتمع قد فقد الثّقة في فاعلية المدرسة"و**(5)** "مهنة التّدريس في المرحلة الابتدائية أصبحت اقلّ جاذبيّة ممّا كانت عليه" و**(6)** "عملي كمدرّس(ة) في المرحلة الابتدائية يحقق لي مكانة اجتماعية جيدة" و**(7)**"المرأة هي الأنسب للتدريس في المرحلة الابتدائية" و**(10)** "يتوجّه الكثيرون إلى التّعليم لاعتقادهم أنّ أهمّ ميزة فيه هي العطل التي تتخّلل السنة الدّراسية"و**(13)** "الأشخاص الذين لا يتمكّنون من إيجاد عمل آخر هم الذين يتوجّهون إلى التّدريس في المرحلة الابتدائية"و**(14)** "ندمت على اختياري التّدريس في مرحلة التّعليم الابتدائي" و**(15)** "لو أستطيع تغيير المهنة لفعلت دون تردّد"و**(16)**

"التّكوين الذي تلقّيته لا يؤهلني لمواجهة العملية التّعليمية- التّعلمية"و(**17**) "الاعتماد على التّكرار الدّائم للدروس يجعل من مهنة التّدريس عملا مملّا مع مرور الوقت"و(**18**) "التّدريس في المرحلة الابتدائية سيكون أكثر فاعلية لو كان متخصّصا(مواد علمية/ مواد علمية)"و(**21**) "التّكوين الذي تلقّيته لم يكوّن لديّ صورة واقعية عن المهنة"و(**22**) "ساعات العمل الطّويلة داخل المدرسة وخارجها قد قلّلت من تواصلي الاجتماعي"و(**23**) "تعاملي مع الأطفال باستمرار جعل مستواي الفكري محدودا"فإنّها تنتمي إلى العنقود الثاني والمشار إليه في الجدول بالرقم **2** وهي تشكل بذلك عناصر النّظام المحيطي للتّمثل. وحسب المقاربة البنيويّة فإنّ" التّمثل الاجتماعي هو مجموعة من المعلومات والآراء والاتّجاهات والمعتقدات المتعلّقة بموضوع ما، وهو نسق سوسيو معرفي ذو خاصية متميّزة. كما أنّه مهيكل حول نّواة مركزية مشكّلة من عنصر واحد أو أكثر يعطي معنى لذلك التّمثل" (Abric, 2003,p. 375-392). وبما أنّ النّواة المركزية هي التي تعطي للتّمثل معناه فإنّ محتواها حسب **أبريك** يتشكّل من عناصر معيارية تكون عبارة عن قيم ثابتة نسبيا وأخرى وظيفية، وأنّ المعارف المشكّلة للتّمثل الاجتماعي تنتظم حول هذه النّواة(Abric, 1994, p.73-83).وفي السّياق نفسه يؤكّد **موسكوفيسي** أنّ" النّظام المركزي للتّمثل لا تفاوض حوله ولا نقاش فيه داخل الجماعة، وكل عضو فيها يرى الأشياء تقريبا بنفس الكيفية. وهو يلعب بذلك دورا رئيسيا في عملية انسجام الجماعة وفي اختلاف أو تشابه أفرادها عن الجماعات الأخرى" (cité par Guimelli, 1999, p.81). كما يؤكّد **قيملي** نفسه أنّ ذلك يجعل النّواة المركزية تقاوم كل ما يجعلها في وضعية مُساءَلة، فبالنسبة له" إنّ هذه الخاصيّة ضرورية على المستوى الاجتماعي، فهي تمنع من أن تتدخّل أيّة تحوّلات عميقة في المجال المعرفي للفرد كلما يحدث أن تُساءل طريقته في التّفكير من قبل محيطه المادّي أو الاجتماعي".(Guimelli, 1999, p.81).

بناء على ما سبق، فإنّ الفقرات رقم **(1، 8، 9)** -أنظر الجدول (19)-تمثل البعد المعياري الذي لا نقاش فيه لتمثل المدرّسين لمهنتهم حيث أنّها عبارة عن قيم ثابتة متّفق عليها تعطي للتّمثل معناه وتجانسه وصلابته وللمهنة صفة "المثالية" من خلال اعتبارها رسالة وقاعدة أساسية لتربية النّشء وكذا لارتباطها بفئة الأطفال. هذا ما يتأكّد من خلال الجدول نفسه أيضا حيث أنّ أبعد مسافة بين فقرتين نجدها في الخطوة 23 بين الفقرة رقم **(1)** والفقرة رقم **(2)** وهي" التّدريس في هذه المرحلة مهنة ككل المهن الأخرى تسمح بكسب العيش" وهذا يعبّر على أنّ نسبة كبيرة من أفراد العيّنة لا يعتبرون التّدريس مهنة ككل المهن الأخرى بما أنّهم يجمعون من خلال الفقرة رقم **(8)** على أنّها رسالة وليست مجرد مهنة. لكن في نفس الوقت هي مهنة ككل المهن "وظيفيا" لأنّها تلبّي الدّافع الاقتصادي لاختيارها سواء رغبة فيها أو لا. بينما تمثل الفقرات رقم **(4، 11، 12، 19، 20، 24)** البعد الوظيفي للنّواة المركزية حيث أنّ محتواها يعبّر عن الواقع المعاش للمهنة اجتماعيا وكممارسة ميدانية، والمعبّر عنه باعتقاد أفراد الجماعة بتراجع مكانة المعلم في المجتمع والإجهاد والمشقّة ونقص التّكوين وطول ساعات العمل خارج المدرسة والرّاتب المتدنّي. من خلال هذه الخصائص للنّواة المركزية للتّمثل الاجتماعي للمهنة لدى مدرسي الطور الابتدائي، يمكننا الاستنتاج بأنّ وظائف النّواة المركزية قد تحقّقت في إعطاء التّمثل معناه وتحديد بنيته. بينما تمثّل النّواة المركزية الجانب المجرّد من التّمثل، فإنّ نظامه المحيطي يشكل الجانب الملموس والإجرائي منه كما يقول **قيملي**(Moliner &Guimelli, 2015,p.27). وحسب **أبريك** أيضا فإنّ النّظام المحيطي يمثل الجانب الملموس والحيوي من التّمثل ويتضمّن المعلومات المُخزّنة عن الموضوع وسياقه والأحكام والصّور النّمطية والمعتقدات.(Abric,2011,p.32-33).كما أنّ عناصره تتميّز بالمرونة والتّطور وقبول التّناقضات والسّماح بإدماج تجارب الأفراد واختلافاتهم الشخصية. هذا ما يتحقّق من خلال محتوى الفقرات المشكّلة للنّظام المحيطي للتّمثل الاجتماعي للموضوع المدروس وهي تعتبر بذلك مؤشرا عن انغراسه في الواقع الاجتماعي الرّاهن والآني، ومشكّلا بذلك الواجهة الواقعية الملموسة للتّمثل.

3.1.1.1.5-.أبعاد التمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس:



المصدر: مخرجات تحليل برنامج IBM SPSS 19

الشكل رقم (03) أبعاد التمثلات الاجتماعية من خلال المخطط الشجري

يبيّن المخطّط الشّجري Dendrogramme(الشّكل رقم 06) التّمثيل البياني لجدول التّجميع. ويظهر من خلاله الفقرات التي تمّ ربطها معا في كل خطوة من خطوات التّحليل العنقودي. وتمثّل العقد المعبّر عنها عند مستوى الصفر حالة الاندماج بين الفقرات المتقاربة.

يمكّننا المخطط الشجري بالإضافة إلى تمثيل جدول التّجميع بيانيا، من تحديد الأبعاد المكوّنة للتّمثل الاجتماعي.(بلال،2015، ص195) و(Cohen,2015,p.112).ومن خلال قراءة المخطط الشّجري تمّ تحديد ستّة أبعاد للتّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي على النّحو التّالي:

- البعد الأول: يضمّ الفقرات(**1، 8، 11، 9**) وهي فقرات الإجماع، وشكلت بذلك البعد المعياري للنّواة المركزية للتّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى أفراد عيّنة المدرّسين.
- البعد الثاني: يضمّ الفقرات(**4، 20، 24، 19، 12**). هي أيضا فقرات حصل حولها الإجماع لكنّها تمثّل البعد الوظيفي للنّواة المركزية لتمثّل المهنة.
- البعد الثالث: يضمّ الفقرات (**14، 15، 23**) ويلاحظ من جدول التّجميع أنها الفقرات الثلاث التي انفردت وشكّلت العنقود الرابع – المعبر عنه بالرقم 4 في جدول التجميع (الملحق رقم11) ممّا يدّل على عدم حصول الإجماع حولها على تمثيلها لمهنة التّدريس لدى أفراد العيّنة. إنّها تمثّل الفقرات التي حظيت بأصغر نسبة للبديل "**بالتّأكيد نعم**" وهي على التوالي: الفقرة رقم(**14**) " ندمت على اختياري العمل في مرحلة التّعليم الابتدائي" (09.8%)، والفقرة رقم (**15**)" لو أستطيع تغيير المهنة لفعلت دون تردّد" (20.9%) والفقرة رقم (**23**)" تعاملي مع الأطفال جعل مستواي الفكري محدودا" (16.9%).

إنّ الفقرات المتبقية تنتمي جميعها إلى النّظام المحيطي لكنّها من خلال المخطّط الشّجري يمكن أن نلاحظ أنّها تجمعت في ثلاثة أبعاد مختلفة. وهي تشكل مجموعة الصّفات التي تعكس واقع مهنة التّدريس في الطّور الابتدائي بالنّسبة لأفراد العيّنة بإيجابيّاتها وسلبيّاتها وتناقضاتها. وهي تشكّل على التّوالي:

- البعد الرّابع: ويضمّ الفقرات (7، 22، 18، 6، 2)وهي المتعلّقة بواقع المهنة لكن ليس في جوانبها السلبية.
- البعد الخامس: يضمّ الفقرتان (16، 21) وهما المتعلقتان بواقع عملية التّكوين.
- البعد السادس: ويضم الفقرات (3، 13، 10، 5، 17) وهي من التي تصف واقع المهنة، لكنّها تعكس الصورة السّلبية لها، ومن خلالها يبرز التّناقض الذي يتحمّله النّظام المحيطي للتّمثل. إنّ هذه الفقرات متناقضة تماما مع الفقرات (14 و15 و23)، ممّا يمكّننا من الاستنتاج بأنّ وظائف النّظام المحيطي قد تحقّقت ممثّلة في الدّفاع عن النّواة المركزيّة وبالتّالي فإنّها تحافظ على معنى التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى أفراد العيّنة. فبالرغم من بعض سلبيّاتها، تبقى مهنة التّدريس تتّصف " بالمثالية" و" القداسة" بالنسبة لهم. كما أنّ الوظيفة الأخرى للنّظام المحيطي التي تحقّقت، هي الحفاظ على تماسك الجماعة وهويّتها المهنيّة. وتمكّننا هذه النّتيجة أيضا من الاستنتاج بأنّ هذه الفقرات الثّلاث (14 و15 و23) يمكن حذفها من بنية تّمثل مهنة التّدريس بالنّسبة للعيّنة بما أنّها بإجماع أفرادها لا تمثّلها.

4.1.1.1.5- اختبار كا2 KHI2 لتأكيد عناصر النّواة المركزية:

قمنا باستخدام اختبار كا2 khi2 للتّأكد من بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي التي تمّ استخراجها اعتمادا على أسلوب التّحليل العنقودي. ويستخدم اختبار كا2 في البيانات التي تكون على المستوى الاسمي، والتي تكون على شكل تكرارات، كما يسمح بحساب الفرق بين التّكرار الواقعي والتّكرار المتوقّع.(مقدم، 2011:ص112).

عند حساب إجابات أفراد العيّنة اعتمادا على النّسب المئوية فانّ الإشكال الذي يُطرح بالنسبة للباحث هو تحديد النّسبة المئوية التي يمكن اتّخاذها كعتبة أو كحدّ أدنى للقول بأنّ هذه الفقرة أو تلك من

فقرات الاستبيان تنتمي أو لا تنتمي إلى النّواة المركزية للتّمثل الاجتماعي لموضوع الدّراسة. لقد قدّم بعض الباحثين نسبا اعتباطية في بداية الأمر فكانت نسبة 50.0% بالنسبة **لمولينر**(1996) و**تفاني**(2001) ثمّ حددت نسبة 75.0%من طرف **فلامون** و**روكيت**(2003). (Cohen, 2015,p. 38). نظريّا إذا كانت النّواة المركزيّة للتّمثل تحظى باتفاق جميع أفراد العيّنة، فإن النّسبة يجب أن تحدد ب100% لكن يتّفق الباحثون على أنّه من الصّعب تحقيق مثل هذه الدّرجة من الإجماع. كانت نتيجة الاختبار كا2= 75.0% (أنظر الملحق رقم10) وعليه فإنّ الفقرة الحاصلة على تلك النّسبة وما فوق من إجابات أفراد العيّنة تعتبر نواة مركزيّة. وبعد تحديد فقرات الاستبيان التي حصلت على نسبة 75% وما فوق من إجابات أفراد العيّنة على البديل " بالتّأكيد نعم" تحصّلنا على النّتائج المبيّنة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (20) تأكيد عناصر النّواة المركزية باستخدام ال كا2

الفقرة	بالتأكيد لا		ربما		بالتأكيد نعم		تصنيف الفقرة
	ت	%	ت	%	ت	%	
01	01	0.4	08	03.6	216	96.00	نواة مركزية
02	64	28.44	56	24.48	105	46.66	عنصر محيطي
03	24	10.66	140	62,22	61	27.11	عنصر محيطي
04	01	0.44	54	24.0	170	75.60	نواة مركزية
05	29	12.88	96	42.66	100	44.44	عنصر محيطي
06	36	16.00	105	46.66	84	37.33	عنصر محيطي
07	36	16.00	89	39.55	100	44.44	عنصر محيطي
08	02	00.88	13	05.77	210	93.33	نواة مركزية
09	05	02.22	32	14.22	188	83.55	نواة مركزية
10	39	17.33	121	53.77	65	28.88	عنصر محيطي
11	03	01.33	13	05.77	209	92.88	نواة مركزية
12	14	06.22	42	18.66	169	75.11	نواة مركزية
13	46	20.44	135	60.00	44	19.55	عنصر محيطي
14	156	69.3	47	20.9	22	09.8	عنصر محيطي
15	106	47.1	72	32.0	47	20.9	عنصر محيطي
16	97	43.1	65	28.9	63	28.0	عنصر محيطي
17	58	25.77	87	38.66	80	35.55	عنصر محيطي
18	25	11.11	63	28.0	137	60.88	عنصر محيطي
19	12	05.33	40	17.77	173	76.88	نواة مركزية
20	07	03.11	31	13.77	187	83.11	نواة مركزية
21	67	29.77	79	35.11	79	35.11	عنصر محيطي
22	26	11.55	59	26.22	140	62,22	عنصر محيطي
23	109	48.4	78	34.7	38	16.9	عنصر محيطي
24	10	04.44	31	13.77	184	81.77	نواة مركزية

يتبيّن من الجدول رقم (20) أن هناك تطابق بين النّتائج المتحصّل عليها باستخدام أسلوب التّحليل العنقودي والنّتائج المتحصّل عليها بتطبيق اختبار كا2 حيث أنّ الفقرات الحاصلة على نسبة 75.0% وما فوق هي الفقرات رقم (1، 4، 8، 9، 11، 12، 19، 20، 24)، وهذا يؤكّد انتمائها إلى النّواة المركزية لتمثل مهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي.

2.1.1.5- مناقشة النّتائج:

تتّفق نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة **حبيب بن صافي**(2006) في أن صورة المعلم متدنّية اجتماعيا واقتصاديا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومن وجهة نظر أولياء التلاميذ أيضا. كما تتفق مع دراسة **علي مشربط** و **لخضر عزوز**(2007) حيث توصلا إلى أنّه بالنسبة لتمثلات المهنة فإنّ أغلبية أساتذة التعليم الابتدائي أفراد العينة يرون أن التدريس في المرحلة الابتدائية مهنة شاقة، وأن مكانتها متدنية في المجتمع، وأنها منخفضة الأجر مقارنة بالجهد المبذول وهي مع ذلك وسيلة إنشاء جيل متعلم وذو أخلاق حسنة، كما وصفت بأنها مهنة نبيلة وأجرها عند الله. كما تؤكد النتائج ما توصلت إليه دراسة **سارة دخان**(2015)في أنّ التّعليم مهنة نبيلة وأنّها رسالة وليست مجرّد مهنة ووصفت بأنّها مهنة شاقة، مجهدة ومتعبة. عبّر أفراد عيّنة دراسة **دخان** كذلك على أنّ مكانة المعلّم قد تراجعت مقارنة بما كانت عليه سابقا. لكن ورغم أنّ عيّنة الدّراسة الحالية أكبر من عيّنة دراسة **دخان** حيث بلغت 20 فردا فقط إلّا أنّ نتائج الدّراسة الحالية تتعارض معها في كون المرأة هي الأنسب للتّدريس في الطور الابتدائي، حيث أنّ هذه الفقرة وإن كانت جزء من التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى عيّنة الدّراسة الحالية إلا أنّها ليست عنصرا من عناصر نواته المركزية رغم أنّ عدد عيّنة المدرّسات هو 186. أمّا دراسة **نبيل حميدشة** (2015) فإنّ الدّراسة الحالية تتّفق معها في أنّ هناك شبه إجماع على كون الرّاتب الذي يتقاضاه المدرّس يحتل درجة كبيرة من الأهميّة لدى أفراد العيّنة. وهي النتيجةنفسها التي توصّلت إليها

دراسة **دخان** حيث أنّ المعلمين يعتبرون الرّاتب المتقاضى لا يساوي الجهد المبذول. كمّا تتّفق الدّراسة الحالية مع ما توصّلت إليهStéphanie Netto(2011) في دراسة مقارنة بين التّمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس لدى عيّنة من مدرّسي المرحلة الابتدائية وعيّنة من المتربّصين في طور التّكوين حيث ركّزت عيّنة المدرّسين الممارسين في الميدان من خلال عناصر النّواة المركزيّة لتمثل المهنة على الجوانب البيداغوجية مثل صعوبات التّعامل مع التّلاميذ وضرورة التّحضير ومتعة العمل مع الأطفال ومع الفريق كما ركزت على الدّور الاجتماعي للمهنة. وفي الاتّجاه نفسه سارت نتيجة دراسة **نعيمة هلالي** و**نصر الدين ليفة** (2015) حيث توصلا إلى أنّ التّصور الاجتماعي لمهنة التّعليم لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة إيجابي وتتمحور نواته المركزية حول العملية التّعليمية والتّدريس.

اختلفت نتائج الدّراسة الحالية مع ما توصلت إليه **Carole Fontani**(2006) في دراستها حول تأثير اختلاف السياق السوسيوثقافي على هيكلة التمثلات الاجتماعية وانعكاساتها على الممارسات المهنية. حيث خلصت دراسةFontani إلى وجود نواتين مركزيتين وهذا دليل على وجود تمثّلين مختلفين لمهنة التّدريس حسب اختلاف تصنيف المدارس من حيث انتمائها إلى الأحياء الحسّاسة أو لا.

بما أنّ الاتّجاه يمثل البعد التقييمي للتمثل الاجتماعي، فإنّ نتائج الدّراسة الحالية تتّفق مع جُزئيتين ممّا توصّل إليه **يحي هارون**(2000) في دراسته لاتّجاهات المعلّمين نحو مهنة التّعليم حيث أنّ اتّجاهات أفراد العيّنة كانت ايجابية فيما يخصّ الدّور الاجتماعي للمهنة. لقد تجسّد هذا البعد التّقييمي الايجابي للمهنة في الدّراسة الحالية من خلال اعتبارها القاعدة الأساسيّة لبناء المجتمع ووصفها بأنّها رسالة وليست مجرّد مهنة. وكان الاتّجاه سلبيا فيما يتعلّق بالرّضا الوظيفي حيث تجسّد البعد التّقييمي السّلبي من خلال اعتبار الرّاتب المتقاضى لا يساوي الجهد المبذول والاعتقاد بتراجع مكانة المعلم في المجتمع والملل الذي

يسببه التّكرار المستمّر للدّروس وكذا وصف المهنة بأنّها مجهدة وشاقة. كما تتّفق نتائج الدّراسة مع دراسة **بلخير الطبشي و محمد الشايب** (2013).

أمّا فيما يتعلق بالأفكار النّمطية عن مهنة التّدريس، فإنّ هذا البعد قد تجسّد من خلال بعض الفقرات المعبّرة عنه وهي " إنّ المجتمع قد فقد الثّقة في فاعلية المدرسة"، " المرأة هي الأنسب للتّدريس في المرحلة الابتدائية"، " يتوجّه الكثيرون إلى التّعليم لاعتقادهم أنّ أهمّ ميزة فيه هي العطل التي تتخلّل السنة الدّراسية"، "الأشخاص الذين لا يتمكّنون من إيجاد عمل آخر هم الذين يتوجّهون إلى التّدريس في المرحلة الابتدائية"، تنتمي هذه الفقرات إلى النّظام المحيطي لتمثّل مهنة التّدريس لدى مدرّسي الطّور الابتدائي، هذا يعني أنّه من وجهة نظر المدرّسين أنفسهم ليست آراء محدّدة جزما لموضوع التمثل وإنّما تعبّر عن أنّ المدرّسين أنفسهم يتداولون الأفكار والمعتقدات السائدة في المجتمع حول الموضوع لتتحقق بذلك وظيفتان من وظائف النّظام المحيطي حسب **أبريك** وهما: كون النظام المحيطي يتمتع بالمرونة فإنّ ذلك يسمح له بالتأقلم مع الواقع وتطوراته. أما وظيفته الثانية فتتمثل في حماية النواة المركزية بما أنه يتحمل التناقضات.(Abric, 2011, p.34-35)

2.1.5 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى: نصت الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي: **توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التّدريسية.**

بَعد المعالجة الإحصائية وحساب معامل الارتباط بين متغيّر التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي ومتغيّر الممارسات التّدريسية تم الحصول على النّتائج المبيّنَة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (21) يبيّن معامل الارتباط بيرسون بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس والممارسات التّدريسية

المتغيّرات	الممارسات التّدريسية	
التمثل الاجتماعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	0.24**	دال عند 0.01

يلاحظ من المعطيات المتضمّنة في الجدول رقم (21) أنّ معامل الارتباط بين متغيّر التّمثل الاجتماعي والممارسات التّدريسية دال عند مستوى 0.01 بقيمة بلغت 0.24، وبالتالي نقبل الفرضية القائلة بوجود علاقة دالة إحصائيا بين التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التّدريسية. تعتبر الممارسات التدريسية المظهر الأكثر بروزا وتشخيصا لمهنة التدريس، فهي تتجسّد في تلك الأفعال والتبادلات والمعاملات المرتبطة بالوضعية التعليمية- التعلّمية من إعداد وتخطيط للدّروس وتنفيذها وتقييمها. وبالعودة إلى نتائج بعد الممارسات التّدريسية (أنظر الملحق12) نجد أنّ ممارسة التّخطيط للنّشاطات التّعليمية حصلت على نسبة (76.6%) من إجابات أفراد العينة. أمّا النّشاطات المرتبطة بالتّقويم فقد حصلت على نسبة (60.4%). إنّ هذه الممارسات المهنية لا شك أنّها تشكّلت نتيجة السلوكات المتكرّرة – الرّوتينية- النّاتجة عن التّجربة اليومية، وأنّ هذه السلوكات تندمج مع التّمثلات حول المهنة والمعبّر عنها من خلال عناصر التمثل الاجتماعي لأفراد العينة المرتبطة بشكل مباشر بالممارسات التدريسية وهي الفقرات رقم (**17، 18، 19، 20**).

1.2.1.5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **نعيمة هلالي ونصر الدين ليفة** (2015) حول تصورات المدرسة لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر حيث احتلت عبارة " العملية التعليمية والتدريس" نسبة 89.11% من الحقل الدلالي للكلمات المتداعية من طرف أفراد العينة.

كما تتّفق النّتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة **عطية إسماعيل أبو الشيخ** (2013) التي أظهرت وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين معتقدات المعلمين نحو مهنة التّدريس ومهارات التّدريس لديهم.

وتتّفق النّتائج أيضا مع دراسة **مشاعل محمد الفقيه**(2017) التي توصّلت إلى أنّ هناك علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى المهارات التّدريسية وبين مستوى الاتجاه نحو مهنة التّدريس

كما تتفق النّتائج مع دراسة **Starkey-Perret**(2013) في أنّ هناك علاقة بين تمثل المهنة والممارسات البيداغوجية وأنّ المُدرّسات أفراد العيّنة أصبحن أكثر تفكيرا وتأملا في ممارساتِهن وتعاملهن مع التلاميذ نتيجة لمواجهَتهِن بتمثلاتِهن لعملية التّدريس وللمُتعلمين.

نرى من خلال هذه النتيجة أنّ جل جهود المدرّسين متمركزة حول النّشاطات الصفية وأنّ هذا الأمر ليس سيّئا في حدِّ ذاته بالتّأكيد، ولكنَّ الممارسات المهنيّة للمدرّسين ليست مقتصرة على النشاطات والإجراءات التي يخطّط لها وينفّذها المدرّس داخل حجرة الدّراسة. وإنّما هي جملة من الممارسات المتكاملة يتفاعل فيها المدرّس مع كل الفاعلين داخل المدرسة وخارجه.

3.1.5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنصّ الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي: "**توجد علاقة دالة إحصائيا بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التكوينية**"

بعد المعالجة الإحصائية وحساب معامل الارتباط بين متغير بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التّكوينية تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (22) يبيّن معامل الارتباط بيرسون بين التمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس والممارسات التّكوينية

المتغيرات	الممارسات التكوينية	
التمثل الاجتماعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	-0.28	غير دال

يتبيّن من الجدول رقم (22) أعلاه أنّ، معامل الارتباط بين متغيّر التمثل الاجتماعي وبعد الممارسات التكوينية غير دال حيث بلغت قيمته 0.28- وبالتالي فإنّ الفرضية القائلة بوجود علاقة دالة إحصائيا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التّكوينية لم تتحقق. بالعودة إلى الفقرات المكونة لبنية التّمثل والمتعلقة بمجال التّكوين، فإنّ تلك الفقرات تبرز آراء المدرّسين تجاهها. فانتماء الفقرة رقم **(20)** " تكوين المدرس يجب أن يكون دوريا وفق مستجدات التطور التربوي" للنّواة المركزية للتّمثل، قد يكون مؤشرا على أنّ البرامج والطرائق المعتمدة من طرف المؤطرين أثناء التّكوين تتميز بأنّها تقليدية لا تتماشى مع المستجدات في المجال التربوي لا من حيث المحتوى المعرفي، ولا من حيث تقنيات التّكوين، فهي بذلك لا تستجيب للاحتياجات التّكوينية للمدرّسين خاصة مع استمرار الإصلاحات والتّعديلات التي تشهدها المنظومة التربوية في الجزائر منذ سنوات. أمّا الفقرتين رقم **(16)** ورقم **(21)** على التوالي " التكوين الذي تلقيته لا يؤهلني لمواجهة العملية التعليمية- التعلّمية" و"التكوين الذي تلقيته لم يُكون لدي صورة واقعية عن المهنة" فإنّهما تنتميان للنّظام المحيطي للتّمثل وهما تعكسان الصعوبات التي يتلقاها بعض أفراد العيّنة في أداء مهامهم على أرض الواقع كما تعبران عن نقص التّكوين لديهم و حاجتهم إليه. وبربط التّمثلات ببُعد الممارسات التّكوينية، يظهر سبب عدم وجود علاقة بينهما. إنّ الإجابات تدل على أنّ المدرّسين يحتفظون بنوع من المسافة بينهم و بين المفتش الذي يُعتبر القائم على عملية التّكوين في المقام الأول حيث أنّهم لا يتصلون به بشكل إرادي إلّا "أحيانا" وهو

بديل الإجابة الذي حصل على أعلى نسبة بالنّسبة للفقرة " أعمل بالتنسيق مع المفتش التربوي لإيجاد حلول للصعوبات التي تعترضني في عملي" (64.8%) والفقرة " أحدد حاجاتي في مجال التكوين ثم أعرضها على المفتش" (62.2%). أمّا فيما يتعلق بالندوات ودورات التّكوين فإنّ أفراد العينة يحضرونها "دائما" على التوالي بنسبة (68.0%) و(71.6%) (أنظر الملحق رقم12) حيث أنّها إجبارية وعدم الامتثال لها قد يعرّض المدرّس إلى إجراءات ضدّه كما قد يدلّ ذلك على أنّ ما يتلقاه المدرّسون من تكوين أثناء النّدوات التّربوية كاف لسد حاجاتهم التّكوينية الضرورية لتحسين ممارساتهم المهنية. وفي المقابل، يلاحظ أنّ المدرّسين أصبحوا يسدّون احتياجاتهم التّكوينية من مصادر بديلة ممثلة في الإنترنت والمنتديات ومواقع التواصل الاجتماعي التي تعج بالصفحات المخصصة للتّعليم الابتدائي في الجزائر والتي يتبادل المُدرّسون من خلالها خبراتهم ويعرضون مذكّراتهم للاستفادة والتّقويم كما يطرحون المشكلات والعقبات التي تعترضهم بحثا عن الحلول والمساندة، فهذه المواقع هي اليوم تشكّل مدارس موازية لا تقدّم فقط الصور والمعلومات، بل تقدّم حتى الدّورات التّكوينية كما يشير إلى ذلك **بيرينو**(2013,p.11).

1.3.1.5- مناقشة نتائج الفرضية الجزية الثانية:

نرى أنّ ما يبرّر عدم وجود ارتباط بين التّمثلات والممارسات التّكوينية أنّ تلك الممارسات متأثرة بتمثل المدرّسين عن أنفسهم وعن مهنتهم بما في ذلك مكانتها الاجتماعية وظروف ممارستها. إذ أنّ أغلبية أفراد العينة هم من خريجي الجامعة (71.09%) وهذا يعني أنّهم توجهوا إلى العمل كمدرّسين بالمرحلة الابتدائية – حتى وإن كانوا مجبرين على ذلك أحيانا – وهم معتدّين بشهادتهم الجامعية وما يحملونه من زاد معرفي الأمر الذي يمكّنهم من مواجهة متطلبات ممارسة مهام التّدريس بالطور الابتدائي من وجهة نظرهم. وهذا ما تدل عليه موافقة 28.0% فقط من أفراد العيّنة على فقرة "التكوين الذي تلقيته لا يؤهلني

لمواجهة العملية التعليمية – التعلّمية. علما أنها فقرة تنتمي إلى النّظام المحيطي للتمثل.(أنظر الملحق رقم12)

إنّ الممارسات التّكوينية كمظهر من مظاهر الممارسات المهنية للمدرّسين تتولد نتيجة تمثل هؤلاء لمهنتهم بما في ذلك دوافع اختيارهم لها و مؤهلاتهم العلمية وما يحملونه من طموحات ومعلومات ومعارف سابقة عن موضوع التّمثل، كل ذلك قد يشكل عوامل دفع أو عوامل كبح لدى المدرّسين تجاه كل ما يتعلق بالموضوع. وفي هذه الحالة قد تتحول عملية التّكوين في حد ذاتها إلى موضوع تمثّل تترتّب عليه ممارسات معينة تتجسّد في الإقبال أو العزوف. هذا يعني أنّ الممارسات ليست دائما وليدة التّمثلات وإنّما تولّد بعضها البعض. وهي النّتيجة التي خلص إليها **أبريك** (2011، ص 280)بعد دراسته لعدد من البحوث التي تناولت العلاقة بين التّمثلات والممارسات.

إنّ الدّراسات التي تحصّلنا عليها تسير في هذا الاتّجاه، أي أنّها تناولت موضوع التّكوين ليس كممارسة بل كتصور واتجاه. ومنها دراسة آسيا رحوي بلحسين(2010)حول واقع وآفاق تكوين المعلمين والتي توصلت إلى أن 73.24%من المعلمين أفراد العينة غير راضين عن التّكوين الذي يتلقونه وأنّهم يعتمدون على خبرتهم المهنية وتكوينهم الذاتي وخاصة القدامى منهم وأنّ 83.0% من أفراد العينة يرون أنّ المدارس العليا والجامعة لا تتوفر على الشروط اللازمة لتكوين معلم جيّد. أمّا دراسة مليكة بكير وحفيظة خلفون(2014) والتي تناولت موضوع مجلات التّكوين ومدى اسهامها في تحسين الأداء التّدريسي من وجهة نظر المعلمين فتوصلت الدّراسة إلى أن 84.0%منهم عبّروا عن رضاهم عن مجالات التّكوين من حيث كونها لها علاقة بالممارسات المهنية. وفي الاتجاه ذاته سارت دراسة ابراهيم صالحي وحمودي رواق (2017) إذ توصل الباحثان إلى أنّ أفراد العينة يرون أنّ الأيام التّكوينية تفيد في تعلم كيفية إدارة الصف وكيفية التّعامل مع صعوبات التّعلم لدى التلاميذ وأنّها تلبي الاحتياجات التعليمية

وتعميق المعلومات حول المقاربات البيداغوجية الحديثة. وخلافا للدّراسات السّابقة، أظهرت دراسة فاتح الدين شنين(2016) والتي قام من خلالها بتجريب برنامج تدريبي لتنمية المهارات التّدريسية على عيّنة من المعلمين، أهميّة التّكوين أثناء الخدمة من خلال التّدريب الذاتي كأسلوب حديث في تحسين الأداء التّدريسي.

نرى أنّ اتّجاهات المدرّسين نحو التّكوين سلبية في معظمها وقد يفسر ذلك بطبيعة هذا الأخير وارتباطه بالأساليب التقليدية مثل تلقين المعارف، وبعده عن المستجدات في الميدان.

4.1.5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنّص الفرضية على "**وجود علاقة دالة إحصائيا بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبعد ممارسات أخلاقيات المهنة**"

الجدول رقم (23)يبيّن معامل الارتباط بيرسون بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس وممارسات أخلاقيات المهنة

المتغيرات	ممارسات أخلاقيات المهنة	
التمثل الاجتماعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	0.19**	دال عند 0.01

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وتبيّن من خلال النتيجة وجود علاقة دالة إحصائيا بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس وبعد الممارسات الأخلاقية إذ بلغت قيمة المعامل 0.19 وهي دالة عند مستوى 0.01 وعليه فإن الفرضية الجزئية القائلة بوجود علاقة دالة إحصائيا بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات الأخلاقية قد تحققت. تحتاج مهنة التّدريس ككل المهن إلى قواعد وضوابط أخلاقية تشكل الإطار المرجعي لسلوكات وممارسات كل العاملين بها. وينعكس مدى التزام المدرّسين بأخلاقيات المهنة على سلوكاتهم المجسدة في تعاملهم مع

التلاميذ والمدرّسين والرُّؤساء وأولياء التلاميذ ودرجة الالتزام بالواجبات المهنية. كما أنّ درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة قد تشكل مؤشرا ايجابيا لمدى شعور المدرّس للانتماء للمهنة والمؤسسة. من خلال إجابات المدرسين على فقرات استبيان الممارسات المهنية تبيّن أنّ أغلبية المدرسين ملتزمون بقوانين المدرسة ويعملون بها بنسبة 89.8%كما أكدّ 89.3%من المدرّسين أنّهم حريصون على أن يكونوا القدوة الحسنة لتلامذتهم، وأنّهم يراعون أثناء عملهم الاختلافات بين التلاميذ تربويا واجتماعيا بنسبة 73.8%. (أنظر الملحق رقم12) قد تعكس هذه النّتيجة تمثلا ايجابيا للمبادئ الأساسية لمهنة التّدريس وإدراكا لأهميّتها في المجتمع وكونها رسالة سامية. فمهنة التّدريس ترتبط بعامل الأخلاق ارتباطا وثيقا وتعتبر المدرسة هي حاضنة قيم وأخلاق المجتمع وهي المجال الّذي تتجسّد فيه، وذلك على الرغم من قناعة المدرّسين من أنّ مكانة المعلّم في المجتمع قد تراجعت ووصفهم للمهنة بأنّها مجهدة وشاقة.

1.4.1.5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

لم تتناول الّدراسات المتحصل عليها العلاقة بين الممارسات الأخلاقية للمدرّسين وتمثلهم للمهنة بشكل مباشر. وإنّما تناول أغلبها مدى الالتزام المدرّسين بأخلاقيات المهنة وفقا لبعض المتغيّرات. ومنها دراسة **علي لطفي قشمر**(2017). حول مدى التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين. أثبتت الدّراسة أنّ درجة التزام المعلّمين والمعلّمات بأخلاقيات المهنة كانت عالية فيما يتعلّق بالمجالات الستّة التي تناولتها الدّراسة من بينها علاقة المعلّم مع طلّابه، وعلاقة المعلّم بأولياء الأمور والمجتمع المحلي. وقد فسّر ذلك بمدى وعي المدرّسين بأهميّتهم ودورهم في المجتمع، والتزامهم بأن يكونوا القدوة الحسنة.

5.1.5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

ونصّها "**توجد علاقة دالة إحصائيا بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التفاعلية**"

بعد المعالجة الإحصائية وحساب معامل الارتباط بين متغير بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي ومتغير الممارسات التفاعليّة، تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (24) يبين معامل الارتباط بيرسون بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس وبعد الممارسات التفاعلية

المتغيرات	بعد الممارسات التفاعلية	
التمثل الاجتماعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	013*	دال عند 0.05

يتبيّن من الجدول رقم (24) وجود علاقة إرتباطية بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التّفاعلية حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون 0.13وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01. وعليه فانّ الفرضية الجزئية القائلة بوجود علاقة دالة إحصائيا بين بنية التمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وبعد الممارسات التفاعلية قد تحققت. يمثل محتوى هذا البعد جانبا تكميليا لبعد ممارسات أخلاقية المهنة إلا أنّه يركز على جانب العلاقات التفاعلية للمدرّس داخل الفصل وخارجه، وخاصّة العلاقة مع التّلاميذ والأولياء. تعبّر هذه النتيجة على أنّ مهنة التّدريس وما يرتبط بها من مهام تقوم أساسا على العلاقات التّفاعليّة وبالدرجة الأولى مع التلاميذ. كما أنّ العلاقات التفاعليّة بين المدرّس وباقي الأطراف الفاعلة، هي الإطار الذي تتجسّد فيه الممارسات الأخلاقية للمدرّس. وبالعودة إلى نتائج الفقرات المشكّلة لبعد الممارسات التفاعليّة في الاستبيان (أنظر

الملحق رقم12)، نجد أنّ الممارسات التي حصلت على أعلى النّسب هي" أعمل على توفير جوّ نفسي اجتماعي سليم داخل القسم" 80.0%، ثمّ " أعمل على خلق جو من الثقة المتبادلة بيني وبين أولياء التلاميذ" 70.7%.

1.5.1.5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تتفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة **زوبيدة سنوسي ونورية بن غبريط** (2014) في جزئيتها المتعلّقة بصفات الأستاذ الوصّي المسؤول عن التّكوين الميداني لطلبة المدارس العليا للأساتذة حيث تشير الباحثتان أنّ الطلبة المتربّصين لم يذكروا الكفاءات المتعلّقة بالمجال التفاعلي وبأخلاقيات المهنة بهذا الاسم، لكنّهم أكّدوا أنّهم يقدّرون الأستاذ الوصّي الذي " لا يعمل فقط مع التّلاميذ النّجباء"، والذي " يأخذ وقته في الشرح والتوضيح".

وعلى عكس ما توصّلت إليه الدراسة الحالية في أنّ ما يقارب نصف أفراد العينة (48.9%) " يعملون على إشراك أولياء التلاميذ في كل ما يتعلق بأمور أبنائهم" وأنّ نسبة (70.7%) " يعملون على خلق جو من الثقة المتبادلة بينهم وبين أولياء التلاميذ"، أشارت الباحثتان أنّ أفراد العينة لاحظوا أنّ المدرّسين يتلقّون صعوبات في التّعاون مع أولياء التّلاميذ والرّؤساء والزّملاء.

بعد عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الإرتباطية، الجزئية الأربعة، يمكننا الإجابة على التساؤل العام للدّراسة حيث تبيّن أنّ هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بنية التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وأبعاد الممارسات المهنيّة باستثناء بعد الممارسات التّكوينيّة.

6.1.5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:" تنصّ الفرضية الجزئية الخامسة على أنّه **يوجد اختلاف في التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي باختلاف متغيّرات الجنس ونمط التكوين والأقدمية في المهنة.**

1.6.1.5- عرض وتفسير النتائج وفق متغيّر الجنس:

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات، تمَّ الحصول على النّتائج المبيّنة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (25) يبيّن الفرق في التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس حسب متغيّر الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
ذكور	39	51.02	3.28	-0.94	0.34	غير دالة
إناث	186	51.70	4.27			

تم استخدام اختبار **T** لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس في الطور الابتدائي حسب متغيّر الجنس. نلاحظ من خلال الجدول (25) أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تمثلهم الاجتماعي لمهنتهم حيث قدرت قيمة **T ب** 0.94- عند قيمة احتمالية تساوي 0.34 وهي أكبر من 0.05 وهذا يعني أنّها غير دالة إحصائيا. إنّ هذه النّتائج تشير إلى أنّ الفرضية الجزئية الأولى القائلة بوجود فروق بين الجنسين في تمثل مهنة التدريس في الطور الابتدائي لم تتحقق. وهذا يعني أنّ المدرّسين ذكورا وإناثا لديهم نظرة مشتركة وموحدة للمهنة في بعديها القيمي والوظيفي. كما قد تعبّر هذه النتيجة على تجانس أفراد العينة من جهة وتجانس ظروف الممارسة المهنية من جهة أخرى.

2.6.1.5- مناقشة النتائج وفق متغيّر الجنس:

تسير نتائج الدّراسة في نفس اتجاه ما توصلت إليه **Van Essen** (2003) حول تمثلات الهولنديين لمهنة التّدريس اعتمادا على تحقيق اجري عام 1920 في أنّ نقاط التّشابه بين الذكور والإناث أكثر من نقاط الاختلاف بينهما خاصة فيما يتعلق بأسباب اختيار المهنة وأهمية التّكوين مع اختلاف في ترتيب الأولويات بين الذكور والإناث. حيث أنّ من الأولويات بالنسبة للنساء هو حب التعامل مع الأطفال مقابل اكتساب القدرات اللازمة للتّدريس بالنسبة للرجال. وهذا ما تأكد في الدّراسة الحالية من خلال اعتبار نسبة 84% من الإناث بأنّ " ما يجعل التّدريس ممتعا في الطور الابتدائي هو الاهتمام بالأطفال" فقرة ممثلة بالتأكيد لمهنة التّدريس في الابتدائي مقابل نسبة 76.9% للذكور وهي عنصر من عناصر النّواة المركزية للتمثل الاجتماعي للمهنة لدى أفراد العيّنة. وفي نفس الاتجاه لم تسجل دراسة **علي مشربط ولخضر عزوز**(2007) أيّة فروق بين الذكور والإناث في تمثلاتهم لمهنة أستاذ التعليم الابتدائي. فهم يجمعون على أنّ التّدريس في المرحلة الابتدائية مهنة نبيلة وشاقة، وأنّ مكانتها سيئة في المجتمع، وأنّها منخفضة الأجر مقارنة بالجهد المبذول وهي مع ذلك وسيلة إنشاء جيل متعلم وذو أخلاق حسنة. وعن مكانة المعلم وواقعه الاجتماعي فقد أشارت النّتائج التي توصل إليها **نبيل حميدشة** (2015) إلى عدم وجود اختلاف بين المعلمين والمعلمات في نظرتهم لواقع المهنة من حيث الجوانب التي تَم تناولها في الدّراسة. كما أنّها تتفق مع دراسة **Eunice-Pelini**(2012) التي أكدت عدم وجود طموح أولي في التّوجه إلى مهنة التّدريس لدى كل من الذكور أو الإناث، فقد تساوى الجنسين في عدم الرغبة في العمل التربوي أثناء عملية التّكوين. بينما تختلف النّتائج بعد التخرج إذ برز الاختلاف بين الجنسين في نظرة كل منهما إلى مهنة التّدريس حيث اتّسمت هذه النظرة بالمثالية والرومانسية لدى الإناث وبالواقعية لدى الذكور. وفي دراسة أوروبية شملت مجموعة من الدول (فرنسا، ايطاليا، ألمانيا، بولونيا) حول تمثلات

مهنة التعليم لدى عيّنة من المدرّسين، خلصت الدّراسة إلى أنّ المدرّسين على العموم ذكورا وإناثا يحبون مهنتهم. وأنّهم يحبّون فيها التّعامل مع التلاميذ.

بينما تختلف نتائج الدّراسة الحالية مع ما توصل اليه **عطية إسماعيل أبو الشيخ**(2013) في دراسته حول معتقدات المعلمين نحو مهنة التدريس حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا في المعتقدات نحو مهنة التدريس لصالح مستوى الدراسات العليا.

3.6.1.5-عرض وتفسير النّتائج وفق متغيّر نمط التّكوين:

الجدول رقم (26)يبين الفرق في التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس حسب متغير نمط التكوين

نمط التكوين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
معهد التكوين الجامعة	65 160	55.32 56.63	3.94 4.68	-1.99	0.48	غير دالة

يتبيّن من خلال الجدول(26) لاختبار **T** والمتعلق بمتغيّر نمط التّكوين أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التمثل الاجتماعي لمهنة التدريس بين مدرسي الطور الابتدائي المتخرجين من معهد تكوين المدرسين والمتخرجين من الجامعة، حيث قدرت قيمة **T** ب 1.457-عند قيمة احتمالية تساوي 0.14 وهي أكبر من 0.05 أي أنّها غير دالة. إنّ هذه النّتائج تنفي صحة الفرضية القائلة بوجود فروق في تمثل أفراد العينة لمهنتهم حسب نمط التكوين.

إنّ هذه النّتيجة قد تفسّر بأنّ التّمثلات الاجتماعية ليست مجرّد معرفة مشتركة ومتقاسمة بين أفراد الجماعة حول موضوع معيّن، وإنّما تتميز بتكيف أفراد تلك الجماعة مع الوضعية الراهنة على الرغم من اختلافاتهم الفردية. ويندرج ذلك ضمن صميم السيرورات السوسيومعرفية المؤدية إلى تشكل التمثلات

الاجتماعية حيث يقول **أبريك** أنّ " التمثل الاجتماعي ليس مجرد انعكاس للواقع بل هو نسق ذو معنى، وهذا الأخير يتعلق بطبيعة الوضعية وسياقها وغايتها" (Abric, 2011, p.17)وفي هذه الحالة فإنّ المدرسة تشكل سياقا ذو معنى وغاية يعكس مكانتها ودورها المركزي في المجتمع كما عبر عن ذلك أفراد العينة من خلال تمثلهم للمهنة وإدراكهم للرهانات والتحديات والصراعات التي تعيشها المنظومة التربوية ممثلة في عدم الاستقرار بسبب الإصلاحات المتواصلة والإضرابات المتكررة والاتهامات بالفشل... الأمر الذي يشكل تهديدا لكيان الجماعة وهويتها ويدفع بأفرادها إلى توحيد أفكارهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم نحو الموضوع الذي يجمعهم. معبّرين عن ذلك في صورة قيم ومعايير ثابتة لا تقبل التفاوض وهو ما تجسد في عناصر النّواة المركزية للتّمثل الاجتماعي للمهنة لدى أفراد العينة.

4.6.1.5- مناقشة النتائج وفق متغيّر نمط التكوين:

إنّ عمليّة إعادة البناء التي يقوم بها كل فرد في الجماعة بما يحمله من اختلافات عن باقي الأعضاء هي وظيفة السيرورات المؤدية إلى نشأة التمثلات الاجتماعية. وفي هذا الصدد يقول قيميليGuimelli: " إنّ النشاط العقلي الذي يشكل أساس نشأة التمثلات الاجتماعية، يسمح لجماعة اجتماعية بالاستحواذ على الواقع من خلال عملية بناء (وإعادة بناء)، الهدف منها جعل الواقع ذو معنى ومتماش في ذات الوقت مع الأحكام والتقييمات الخاصة بذلك الواقع". (1999,p.79). بينما يلعب النظام المحيطي للتمثل دوره في الدفاع عن نواته المركزية والتوفيق بين الاختلافات الكائنة بين أعضاء الجماعة، وبالتالي عن معنى وغاية موضوع التمثل نفسه من خلال السماح بإدماج المعلومات أو العناصر الجديدة أو المتناقضة مؤديا بذلك إلى تكييف التمثل مع الوضعية الجديدة (Abric, 2011 p33). فمثلا مهنة التدريس لدى أفراد العينة هي القاعدة الأساسية لتكون النشء وهي رسالة (نواة مركزية)، وهي في نفس الوقت مهنة ككل المهن تسمح بكسب العيش (عنصر محيطي). لم تعثر الباحثة

على دراسات تناولت علاقة متغير التمثلات بنمط التكوين لدى عينتين من المدرسين (خرجي المعهد والجامعيين)، فدراسة **مشربط وعزوز**(2007) تناولت عينة من المدرسين الجامعيين فقط وأظهرت النتائج وجود اختلاف في تمثل المهنة حسب التخصص الجامعي، حيث أنّ حاملي شهادات العلوم الدقيقة واللغات الأجنبية يرون في التدريس في المرحلة الابتدائية أمرا حتميا تجنبا للبطالة بينما يعتبر حملة شهادات اللغة العربية والعلوم الإنسانية أنهم اختاروا المهنة حبا فيها.

نرى أنّه في الوقت الذي تعاني فيه الدول الغربية من عزوف حاد عن مهنة التدريس في مختلف الأطوار، تسجّل الجزائر إقبال عشرات الآلاف من المترشّحين سنويا من خريجي الجامعات من حملة الليسانس والماستر لمسابقات التّوظيف للتّدريس في الطور الابتدائي ربّما بدافع تجنّب البطالة أو بدافع ضمان منصب العمل المستقر أكثر من دافع حبّ المهنة. فدراسة **مشربط علي وعزوز لخضر(2007)**، أشارت الى أنّ 63.15%من حاملي شهادات العلوم الدّقيقة و57.14%من حملة شهادات اللغات الأجنبية اختاروا مهنة أستاذ التعليم الابتدائي لأسباب مادية. وخلص الباحثان إلى أنّ هذه النتائج تعكس عدم توافق المدرّسين مع المهنة حيث عبر أغلبيّتهم عن رغبتهم في البقاء في مجال التعليم لكن ليس في الطور الابتدائي. نتائج مماثلة توصلت إليها **نعيمة هلالي ونصر الدين ليفة**(2015) في أنّ 60.62% من طلبة المدارس العليا للأساتذة المستجوبين وعددهم750 طالبا من مختلف التخصصات اختاروا التعليم بدافع اغتنام فرصة الحصول على منصب عمل وأنّ نسبة 29.51% منهم لا تمثل المهنة وظروف ممارستها دافعا أساسيا بالنسبة لهم.

*

5.6.1.5- عرض وتفسير النتائج وفق متغيّر الأقدمية في المهنة:

الجدول رقم (27) يبيّن الفرق في التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس حسب متغيّر الأقدمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية	القرار
بين المجموعات	1.971	2	0.986	0.058	0.94	غير دالة
داخل المجموعات	3796.411	222	17.101			
المجموع	4830.996	224				

تبين نتائج تحليل التباين الأحاديone way anova لحساب الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبيان التمثلات الاجتماعية حسب متغير الأقدمية في المهنة والمبينة في الجدول (27)، أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تمثل المدرّسين لمهنة التّدريس في الطور الابتدائي وفق متغيّر الأقدمية، حيث أنّ قيمة (F)المحسوبة غير دالة إذ بلغت (0.058) عند قيمة احتمالية تساوي (0.94) و هي أكبر من 0.05. وعليه فإنّ الفرضية التي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا في التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي تعزي إلى متغيّر الأقدمية في المهنة لم تتحقّق. نعزو عدم تأثير عامل الأقدمية المهنية في تمثل مهنة التّدريس في الطور الابتدائي إلى ظروف نشأة التّمثلات الاجتماعية، حيث أنّها تنشأ وتتطور في سياق التّفاعل والتّواصل الاجتماعيين بين أفراد الجماعة الواحدة بفضل سيرورات نفسية–اجتماعية تشمل كل عضو من أعضاء الجماعة وما يحمله من تنشئة وأفكار ومعلومات وقيم وبين موضوع التّمثل وما يحمله من خصائص.

6.6.1.5- مناقشة النّتائج وفق متغيّر الأقدمية في المهنة:

إنّ المدرسة مؤسسة تضم في الغالب عددا صغيرا من الأفراد، ممّا يسهل عملية الاتّصال والتّواصل بين الفاعلين فيها وهي بالتالي ظروف مناسبة لتبادل الأفكار والآراء حول الموضوع المشترك بينهم وهو

التدريس وكل ما يرتبط به سواء كان إيجابيا أو سلبيا. وبالعودة إلى بنية التمثل نجد أنّ فقرة "يصبح التّدريس عملا شاقّا مع التّقدم في السّن" تشكل عنصرا من عناصر النّواة المركزية لتمثل المدرّسين لمهنة التّدريس في الطّور الابتدائي باتّفاق نسبة 81.77% من المدرّسين. فعلى الرّغم من أنّ نسبة 58.66% من أفراد العيّنة هم من فئة الأقل من 10 سنوات أقدمية في المهنة إلّا أنّ هذه الفقرة حظيت بإجماع أفراد العيّنة، هذا قد يدلّ على قناعة المدرّسين بأنّ ذلك الوضع المستقبلي هو نتيجة حتميّة لكون مهنة التّدريس في الطور الابتدائي" مجهدة وشاقة" وهي أيضا من الفقرات المكوّنة للنّواة المركزيّة للتّمثل. تطرح هذه النّتيجة إشكالية الإجهاد في العمل بالنسبة للعاملين بمهنة التدريس.

7.1.5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة: ومؤداها، **توجد فروق دالة إحصائيا في الممارسات المهنية لمدرسي الطور الابتدائي تعزى إلى المتغيرات الشخصية.**(الجنس ونمط التّكوين و الأقدمية المهنية).

1.7.1.5- عرض وتفسير النّتائج وفق متغيّر الجنس:

الجدول رقم (28) يبيّن الفرق في الممارسات المهنية للمدرّسين الطور حسب متغيّر الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الذكور	39	55.64	4.47	-0.53	0.59	غير دالة
الإناث	186	56.08	4.71			

استخدمنا اختبار T للتعرف على الفرق في الممارسات المهنية للمدرسين حسب متغير الجنس، وتشير النتائج الواردة في الجدول (28) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات المهنية بين الذكور والإناث حيث أنّ القيمة الاحتمالية تساوي 0.59 وهي أكبر من 0.05 ممّا يؤكد عدم وجود فروق في الممارسات بين أفراد العينة تعزى لمتغيّر الجنس. نعزو عدم وجود فروق في الممارسات المهنية

بين المدرّسين والمُدرّسات إلى أنّهم ملزمون بتطبيق ما يتعلق بالممارسات التّدريسية خاصة والمتمثلة في إجراءات التّخطيط للنشاطات التعليمية–التعلّمية وتنفيذها وفقا للمنهاج الوزاري. ممّا يجعل المدرس ممارسا مُنفذا.

2.7.1.5–مناقشة النتائج وفق متغيّر الجنس:

إنّ جملة الدّراسات التي عثرنا عليها تناولت موضوع الممارسات المهنية جملة دون تجزئتها إلى أبعاد مختلفة مع التّركيز على الممارسات التّدريسية أو التّعليمية. كما أنّها تناولت الممارسات التّدريسية لمادة دراسية محددة مثل اللغة العربية أو العلوم أو غيرها، أو تناولت ملاحظة وتقويم الممارسات الخاصة بكفاءة تدريسية محددة مثل التخطيط أو التنفيذ أو التقويم أو إدارة الصف أو التّعزيز الصفي... في علاقتها ببعض المتغيّرات. وقد اعتمدنا على هذه الدّراسات نظرا لأنّ مدرّس العربية في الطور الابتدائي في الجزائر يقوم بتدريس كل المواد التّعليمية باستثناء اللغة الفرنسية وهي مواد اللغة العربية، مواد التّربية الاجتماعية، مواد التّربية العلمية والتّكنولوجية ومواد النّشاط.

تتّفق نتائج الدّراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من **بسام عبد الله المسمار**(2002) حول واقع تقويم الممارسات التدريسية، ودراسة **نجيب عبد الواحد الصوفي (2010)**التي تناولت الممارسات التّدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية ودراسة **خولة محمود(2010)**حول الكفايات التّدريسية البيداغوجية وكذلك دراسة **نوال العبوشي** (1993)المتعلقة بتحديد مستوى ممارسة معلمي ومعلمات العلوم لأنماط التعزيز الصفي. كل هذه الدّراسات توصلت إلى أنّه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الممارسات التدريسية. بينما تختلف نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة **طلال نعيمي** و**شكر محمود المولى** (2009) حول تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية والتي أبرزت تفوق المعلمين

بالممارسات التدريسية في التخطيط والتنفيذ، بينما تفوقت المعلمات في محور إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ.

3.7.1.5- عرض وتفسير النتائج وفق متغيّر نمط التّكوين:

الجدول رقم (29) يبيّن الفرق في الممارسات المهنية لمدرّسي الطور الابتدائي حسب متغيّر نمط التّكوين

نمط التكوين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
معهد التكوين الجامعة	65 160	55.87 56.05	5.12 4.49	-0.261	0.79	غير دالة

من خلال نتائج اختبار T المبيّنة في الجدول رقم (29) نجد أنّ القيمة الاحتمالية تساوي 0.79 و هي أكبر من 0.05 أي أنّها غير دالة وهذا ما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات المهنية بين المدرّسين المُتخرّجين من المعهد التّكنولوجي للتّربية وبين المدرّسين الجامعيين. نرى أنّ هذه النتيجة تبدو غير منطقية لكنّها واقعية حيث تطرح إشكالية العلاقة بين التّكوين العلمي النّظري ومدى انعكاس ذلك في الممارسة الفعلية. وفي هذا الصدد تقول Anna Brown عضو الجمعية الأمريكية للبحث التربوي" إنّ فهمنا للتّعلم والنّمو قد تقدمَا كثيرا خلال القرن العشرين، لكن لم تعرف الممارسات التعليمية إجمالا نفس التقدم" وفي نفس المعنى يقولBerliner:"أنّنا بدأنا فعلا نهتم بالوضعيات الحقيقية في نهاية القرن العشرين، لكن مع الأسف دون أن يكون لهذه الأبحاث أثر فعلي في الممارسة على ما يبدو"(نقلا عن بوخريص،2013، ص39).كما قد تفسر هذه النّتيجة بميل المدرّسين في الغالب إلى مقاومة التّغيير والتقوقع داخل ممارسات تعتمد على التّجربة الفردية بدلا من الاعتماد على المعرفة العلمية.

4.7.1.5- مناقشة النّتائج وفق متغيّر نمط التّكوين:

تتفق النّتائج الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدّراسات التي تناولت متغيّر نمط التكوين في علاقته بالممارسات التّدريسية والمعبّر عنه بالمؤهل العلمي. من بينها دراسة **منيرة محمد فهد الرشيد** (2015) والتي تناولت موضوع تقويم الممارسات التّدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية، ودراسة **قاسم محمد خزعلي** و**عبد اللطيف عبد الكريم المومني**. (2010)حيث أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق مع النتائج التي توصل إليها عطية **أبو الشيخ** (2013)حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية بين الفئتين (بكالوريوس/ الدراسات العليا).

تختلف نتائج الدّراسة الحالية مع ما توصل إليه **طلال نعيمي** و**شكر محمود المولى** (2009) في أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التّدريسية حيث تفوق خريجو معهد إعداد المعلمين على خريجي كلية التربية الرياضية مما يؤكد أهمية التّكوين المهني المتخصص في إرساء ممارسات تدريسية ناجعة وفعالة.

5.7.1.5- عرض وتفسير النتائج وفق متغيّر الأقدمية في المهنة:

الجدول رقم (30)

يبيّن الفرق في الممارسات المهنية لمدرّسي الطور الابتدائي حسب متغيّر الأقدمية في المهنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية	القرار
بين المجموعات	45.788	2	22.89	1.05	0.35	دالة
داخل المجموعات	4785.20	220	21.75			غير دالة
المجموع	4830.99	222				

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لبيان الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبيان الممارسات المهنية. يتبين من الجدول رقم (30) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث حسب الأقدمية (الأقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20 سنة، 21 سنة و ما فوق) حيث بلغت قيمة (F) (1.05) عند قيمة احتمالية تساوي (0.35) وهي أكبر من 0.05 فهي إذن غير دالة. وعليه تم رفض فرضية الدراسة القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في الممارسات المهنية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية في المهنة.

نعزو عدم تأثير متغيّر الأقدمية على الممارسات المهنية إلى أنّ المدرّس نفسه هو نتاج المنظومة التّربوية التي تَخرَّج منها، وبالتالي ليس من المستبعد أن يعتمد في ممارساته خاصة التّدريسية على إعادة استخدام الطرائق والأساليب التّعليمية التي نشأ عليها. ففي إجابة أفراد العينة على الفقرة " **أدرس** تلامذتي بنفس الطريقة درست بها" نجد أنّ 37.8%أجابوا ب " دائما" مقابل 28,0% أجابوا ب " أحيانا" بينما أجاب 33.3% ب " أبدا". تدعّم هذه النّتيجة دراسة قام بها مختصّون في تاريخ التّربية بالولايات المتّحدة الأمريكية في الفترة ما بين 1890 و1990 من بينهم لاري **كيوبان**.**Cuban**L(1993) ودراسة **تياك** و**كيوبان** **Tyack** et **Cuban** (1995)،أنّ الأغلبية الساحقة من المدرّسين لا زالوا يوظفون ممارسات بيداغوجية درّس بها أسلافهم منذ قرن من الزمن. النّتيجة نفسها توصلت إليها دراسة كندية لكل من **تارديف** و**لوساردLessard** et **Tardif** (1999)، ودراسة فرنسية ل **ايزامبير**Isambert(1990) و**ديتارك** **Dutercq** (1993)، أثبتت كلّها تمسّك المدرّسين بالممارسات البيداغوجية التّقليدية الّتي تأسّست في القرن 19.(نقلا عن Tardif,2013,p.42-59)

6.7.1.5- مناقشة النتائج وفق متغيّر الأقدمية في المهنة:

نرى أنّ غياب تكوين أولّي متخصّص فعال وناجع لفئة المتخرّجين من الجامعة بصفتهم يمثلون الأغلبية من أفراد العينة (71.09%)-وهي نفس الفئة التي تنحدر منها نسبة (54.66%) من المدرّسين الذين ليهم مدّة أقدمية في المهنة تقل عن 10 سنوات- يتناول بالدّراسة التّفصيلية مختلف النظريات التربوية والمقاربات البيداغوجية وطرائق التّدريس وأساليب إدارة الصف وتسيير الوقت والتّعامل مع الفروق الفردية ومشكلات التلاميذ... يطرح التساؤل حول أيّ نموذج أو أيّة مقاربة تربوية يوظفها في ممارساتهم المهنية هؤلاء المدرّسين-خريجو الجامعة- غير المطلعين على ما يسمح لأيّ مدرّس بفهم السّيرورات المعرفية والنفسية-الاجتماعية التي تقوم عليها العملية التّعليمية التّعلمية. هذا بالإضافة إلى غياب التّدريب التطبيقي الكافي ما قبل التّوظيف والذي يحرم المدرّس من مسايرة المهنة والاندماج فيها بشكل سلس وتدريجي يسمح له بتكوين صورة واقعية عنها وتطوير ممارسات متبصرة وواعية والتخلي عن الاعتماد على الممارسات العفوية والمرتجلة المبنية أساسا على صورة ممثلة للمهنة. فمن خلال مكونات تمثل المدرسين للمهنة يظهر بشكل جلي إدراكهم لحاجتهم للتكوين خاصة مع الإصلاحات والتعديلات المستمرة التي تعرفها المنظومة التربوية. وقد عبر أفراد العينة عن ذلك من خلال الفقرة "تكوين المعلم يجب أن يكون دوريا وفق مستجدات التطور التربوي" والتي شكلت عنصرا من عناصر نواة مركزية، وفقرة " إنّ التكوين الذي تلقيته لم يكون لدي صورة واقعية عن المهنة" وهي من العناصر المحيطية.

alتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من **نوال العبوشي** (1993) حول مستوى ممارسة معلمي ومعلمات العلوم لأنماط التعزيز الصفي في المرحلة الأساسية العليا. ودراسة **نجيب عبد الواحد الصوفي**(2010) التي تناولت الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، ودراسة **منيرة محمد فهد الرشيد** (2015)

حول تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم. حيث لم يسجل الباحثون وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

بينما تختلف نتائج الدّراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من **طلال نعيمي** و**شكر محمود المولى** (2009) حول تقويم الممارسات التّدريسية لمعلمي ومعلمات التّربية الرّياضية، ودراسة **بسام عبد الله المسمار**(2002) والتي تناولت واقع الممارسات التّدريسية الفعلية لمدرّسي التّربية الرّياضية، ودراسة **خولة محمود**(2010) حول الكفايات التّدريسية البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التّدريسية للمعلمين تعزى لمتغيّر الخبرة التّدريسية. بينما توصلت دراسة **قاسم محمد خزعلي** و**عبد اللطيف عبد الكريم المومني**(2010) التي تناولت موضوع الكفايات التّدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدّنيا إلى وجود فروق طفيفة في الممارسات التّدريسية لصالح المدرّسين الأكثر أقدمية في المهنة.

الخاتمة

خاتمة عامة:

كما تقتضيه الضّرورة المنهجيّة، يتوجّب علينا كخطوة نهائية أن نخلص إلى أهمّ النتائج التي توصّلنا إليها من إجرائنا لهذه الدّراسة المعنونة ب " **التمثلات الاجتماعية لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وتأثيرها على ممارساتهم المهنيّة**". كان هدف الدّراسة هو الإجابة على التساؤل العام الذي انطلقت منه وهو هل توجد علاقة بين التمثل الاجتماعي لمهنة التدّريس لدى مدرّسي وممارساتهم المهنيّة؟. وقد شملت الدّراسة معالجة نظريّة للمفاهيم الأساسية لها. وعليه فقد تمكنّا من تحليل مفهوم التمثّل الاجتماعي من زوايا مختلفة بغرض التعرّف على وجهات النّظر التي ساهمت في بنائه. كما قمنا بالتّعريف بمفهوم الممارسات المهنيّة وما يرتبط به من مفاهيم ضمنية مثل مفهوم الكفاءات المهنية ومفهوم التّكوين. وبعد قيامنا بالدّراسة الميدانية توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج.

لقد سعينا كخطوة أولى إلى التعرّف على الكيفية التي يتهيكل بها تّمثل المدرّسين لمهنتهم، حيث بيّنت النّتائج اعتمادا على المنهجية الموضّحة في الجانب النّظري ووفقا للمقاربة البنيوية للتمثّلات الاجتماعية، أنّ تمثل المدرّسين للتّدريس في المرحلة الابتدائيّة يتمحور حول نواة مركزيّة تمثّل البعد القيمي للمهنة والذي يعطيها صفة " الرّسالة" وصفة " القداسة". الأمر الذي جعلنا نستخلص أنّ المدرّسين يمتلكون اتّجاها ايجابيا فيما يتعلّق بأهميّة مهنة التّدريس ودورها الأساسي بالنّسبة للمجتمع باعتبارها المؤسسة مُوكلة بتعليم النّشء وضمان جانب كبير من تَربيته. بينما تحمّل النظام المحيطي للتمثّل المظهر الوظيفي والإجرائي للمهنة بكل ما تحمله من إيجابيات وسلبيات وتناقضات.

تبيّن أيضا أنّ التمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس يتضمّن أفكارا نمطية عن المهنة إلّا أنّها لا تنتمي إلى نواتِه المركزيّة، أي أنّها ليست من العناصر التي تعطي لتمثّل المهنة معناه، بل أنّها تعبّر عن الاختلافات الفردية وتنوّع الآراء داخل جماعة المدرّسين.

وفي مرحلة ثانية سعينا للإجابة على التساؤل العام للدراسة المتمثّل في بحث العلاقة بين بنية التّمثل المستكشفة والممارسات المهنيّة للمدرّسين أنّ هناك علاقة ارتباطية بين التمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطور الابتدائي وممارساتهم المهنيّة باستثناء الممارسات التكوينية. ولعلّ ذلك يعكس اتّجاها سلبيا نحو مقرّرات وأساليب الدّورات التّكوينية.

كما أسفرت النتائج على أنّ متغيّرات الجنس ونمط التّكوين والأقدمية المهنيّة ليس لها تأثير على تمثّل المدرّسين للمهنة ولا على ممارساتهم المهنيّة، وذلك على عكس ما توقّعنا من خلال فرضيات الدّراسة، ممّا جعلتنا نستخلص أنّ اختلاف نمط التّكوين بشكل خاص لم يخلق الفارق بين المدرّسين خرّجي الجامعة والمدرّسين خرّجي معهد تكوين المعلّمين. فبغياب تكوين أوّلي ناجع، مبني على تطوير قاعدة للكفاءات المعرفية والمهاراتية والسلوكية الضرورية لممارسة مهنة التّدريس، يبقى نموذج المدرّس السائد هو ذلك الذي يعتمد على تقليد وتكرار ممارسات نشأ على ملاحظتها لدى المدرّسين الأكثر أقدمية.

إنّ كل دراسة يقوم بها أيّ باحث إلّا ولها مساهمات بحثية كما لها حدود. نطمح في أن تكون الدّراسة الحالية قد قدّمت إضافة في مجال دراسة مهنة التّدريس من منظور نظرية التّمثلات الاجتماعية باعتبارها نظريّة شمولية. فالتّمثّلات الاجتماعية تتعدّى كونها مجرّد آراء وصور واتّجاهات، إنّها أنساق سوسيو معرفية ذات منطق خاص وذلك بسبب تدخّل عوامل نفسية واجتماعية وثقافية ومعرفية في سيرورات نشأتها وتطّورها.

لا تنتهي الدراسة الحالية بالتّأكيد عند هذا المستوى، فما هي إلّا خطوة تفتح المجال لدراسات أخرى. هذا ما يؤدي بنا إلى إبراز بعض حدودها. فنظرا لحداثة الدّراسات المتعلّقة بالتّمثلات الاجتماعيّة حسب اطّلاعنا، ارتأينا التّركيز على مرحلة التّعليم الابتدائي قناعة منّا بأنها المرحلة الأساسية والقاعدة

التي تقوم عليها مراحل التّعليم الأخرى وأيضا لأسباب منها أنّ مدرّسي التعليم الابتدائي يتعاملون مع فئة الأطفال كما أنّهم مكلّفون بتدريس كل المواد الدّراسية المقرّرة الأدبية والعلمية.

ونظرا لما يتطلّبه الاعتماد على ملاحظة كأداة لجمع البيانات حول الممارسات المهنيّة الفعلية من وقت وأدوات وتراخيص، فإنّنا اعتمدنا في الدراسة الحالية على جمع البيانات حول الممارسات المعلنة، أي ما صرّح المدرّسون أنفسهم أنّهم يقومون به.

في الأخير وبناءً على نتائج الدّراسة وحدودها المذكورة، فإنّنا نقترح بعض المسارات الدّراسية:

- دراسة مقارنة بين تمثّلات مدرّسي الأطوار الثلاثة – ابتدائي، متوسط، ثانوي– لمهنة التّدريس.
- تشخيص الصعوبات التي يتلقّاها المدرّسون الذين لم يتلقوا تكوينا أوليّا مؤهلا لممارسة مهنة التّدريس.
- تقويم الممارسات التّدريسية الفعلية للمدرّسين.
- دور التّكوين الأولي بالمدارس العليا للأساتذة في تشكيل التمثلات حول مهنة التّدريس.

توصیات

التوصيات:

في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية، نوصي بما يلي:

- بما أنّ المدرّسين الموظّفين توظيفا مباشرا يحملون شهادات جامعية مختلفة التّخصّصات (أدبية و علمية) فقد يكون من المفيد التّعرف على تأثير متغيّر التّخصّص الجامعي للمدرّس على ممارساته التّدريسية.
- تسمح الخطوة السّابقة بتحديد أولويات التّكوين، ووضع برنامج مكيّف للتّكوين أثناء الخدمة استجابة للاحتياجات المعبّر عنها من خلال الرجوع إلى الموقف النّقدي للمدرّسين حول ممارساتهم وملاحظات المفتشين أيضا.
- من أجل الوصول إلى احترافية مدرّس الطور الابتدائي توصي الباحثة بضرورة اعتماد التكوين الأولي على مستوى المدارس العليا للأساتذة أو أثناء التكوين المتواصل على التقنيات الفعالة المعتمدة في هذا المجال و المتمثلة في: جماعات تحليل الممارسات والتدريب على الممارسات التأملية أو ما يسمى بالممارسات الانعكاسية. Les pratiques réflexives
- من الضروري التّأكيد على أن التّكوين الأولي الجيد للمدرّسين المستقبليين نظريا وتطبيقيا يساهم دون شك في تعزيز شعور المدرّس بالانتماء إلى المهنة كما أنّه يدعم هويّته المهنيّة، هذا بالإضافة إلى إكسابه المهارات التّدريسية اللازمة لممارسة المهنة. فالتّكوين الأولي يسمح للمدرس المستقبلي بالدخول إلى عالم مهنة التدريس بشكل تدريجي يمكنه من تكوين صورة صحيحة عن واقع المهنة.

قائمة المراجع

أولا / المراجع باللغة العربية:

أبو عساف وآخرون.(2017). دراسة تحليلية للأرقام القياسية لأسعار المستهلك وفقا لمنهجية التحليل العنقودي. *المجلة السورية للبحوث الزراعية*. المجلد (2)، العدد (4)، جوان 2017 ص 31-

أبو عاجة، يحي هارون محمد.(2000). *اتجاهات معلّمي المدرسة الثانوية نحو مهنة التّعليم*.(جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم).

أبو الشيخ، اسماعيل عطيّة.(2013). معتقدات معلّمي اللّغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التّدريس وعلاقتها بمهارات التدّريس لديهم في الأردن. مجلة الفتح. جامعة البلقاء العدد (53)، ص 117-138

أبو الضبعات، زكرياء اسماعيل. وقطيشات، نازك.(2009).اتجاهات طلاب (معلّم صف) نحو مهنة التّدريس ورغبتهم فيها وعلاقتها ببعض المتغيّرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأردن، العدد(53)، ص273-300.

بكير مليكة. وحفيظة خلفون.(2014). مجالات التّكوين ومدى كفايتها في تحسين الأداء التّدريسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التّعليم الابتدائي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المجلد (4)، العدد (7)، ص 94-124.

بلحسين رحوي، أسيا.(2010). تكوين المعلمين: "الواقع والآفاق". مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المجلد (1)، العدد (1)، ص 57-80.

بلال، ريم.(2015). أبعاد التمثل وأثرها على الشعور بالانتماء إلى المؤسسة لدى إطارات وعمال التّحكم- دراسة ميدانية بمؤسسة نفطال. (رسالة دكتوراه، جامعة وهران).

بلقيدوم، بلقاسم. (2013). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار. بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التّدريسية أثناء الخدمة.(أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف2) .

بن صافي، حبيب.(2006). صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري.(رسالة ماجستير، جامعة تلمسان).

بوخريص، فوزي.(2013). الممارسة المهنية في حقل التعليم بين الإبداع و التقليد. دفاتر التربية والتكوين. عدد مزدوج (9/8) يناير2013، ص38-42.

بوعيشة، نورة. وبن عمارة، سمية.(2008). ممارسة معلّمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين. مجلة *الباحث للعلوم الانسانية والاجتماعية*. جامعة ورقلة. ص 732- 753.

تيلوين، حبيب. (2002). التكوين في التربية. وهران: الجزائر، دارالغرب.

التميمي، علوان ياسين وآخرون.(2009). مفهوم الذات الجسمية كدالة على التنبؤ بالاتجاهات نحو مهنة تدريس التربية الرياضية. مجلة *علوم التربية الرياضية* . العدد(3)، المجلد (2).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التربية الوطنية. *القانون التوجيهي للتربية* 08/04 المؤرخ في 2008/01/23

جودة، محفوظ. (2009). *التحليل الإحصائي الأساسي باستخدام SPSS*.(ط2)، عمان، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع .

حميدشة، نبيل. (2010). *الواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية*.(أطروحة دكتوراه. جامعة قسنطينة).

خزعلي، قاسم محمد. ومومني، عبد اللطيف عبد الكريم. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. *مجلة جامعة دمشق*. المجلد (26)، العدد (3).

دخان، سارة. (2015).صورة المعلم في المجتمع الجزائري. (رسالة ماجستير. جامعة سطيف2).

رجاء محمود، ابو علام.(2004). مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية.(ط2)، القاهرة، دار النشر للجامعات.

الرّشيد محمد فهد، منيرة. (2015). تقويم الممارسات التّدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية. مجلة *العلوم التّربوية*. الرياض، المجلد (27)، العدد(2)، ص 203-228.

زبدي، ناصر الدين. (2007). *سيكولوجية المدرّس، دراسة وصفية تحليلية*. الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.

شارف خوجة، مليكة. (2011). *مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين: دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث* (رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو).

شنين، عبد الفتاح. وعواريب، لخضر.(2014). دور التكوين الذاتي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي التعليم الابتدائي. مجلة *العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة ورقلة. العدد(17)، ص185-192

صالحي، ابراهيم. ورواق، حمودي. (2017). التكوين المستمر: منحى آخر للرفع من جودة التعليم. *Les cahiers du LAPSI* ، المجلد (14)، العدد(1)، ص 273- 300.

الصوفي نجيب، عبد الواحد. (2010). *الممارسات التّدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء*. جامعة اليرموك، الأردن.

طبشي، بلخير. والشايب، محمد السّاسي. (2013). قياس الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر. مجلة *العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة ورقلة، العدد (13) ديسمبر.ص79-87.

عبد السميع، مصطفى. ومحمد الحوالة، سهير. (2005).*إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الفتاح شاهين، محمد. (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التّدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التّطور المهني الذّاتي في ضوء بعض المتغيّرات. مجلة *سلسلة العلوم الانسانية*. جامعة غزة. المجلد (14)، العدد(2)، ص181– 208.

العساف بن حمد، صالح. (2006). *المدخل الى البحث في العلوم السلوكية*. (ط4). الرياض

عدلي العبد عبيد، عاطف. (1997). *صورة المعلم في وسائل الإعلام*. القاهرة، دار الفكر العربي.

عدنان يوسف، العتوم. (2009). *علم النفس الاجتماعي*، الأردن، إثراء للنشر والتوزيع.

قشمير علي، لطفي. (2017). درجة التزام معلّمي ومعلّمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التّعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر المدراء. *مجلّة العلوم الإنسانية*. جامعة الاستقلال فلسطين. العدد (8)، الجزء (1) ديسمبر .

مرابط، أحلام. (2010). معوقات التّكوين المستمر للكفايات لمعلّمي المرحلة الابتدائية. مجلة *الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية*. المجلد(3)، العدد(2)، ص 256– 270.

محمود، خولة. (2010). الكفايات التّدريسية البيداغوجية وتأثرها بمتغيّرات الجنس والخبرة لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسية. *الاستراتيجية للبحث العلمي*.

المسمار بسام، عبد الله. (2002). تقويم واقع الممارسات التدريسية الفعلية لمدرسي التربية الرياضية في صفوف المرحلة الابتدائية في دولة قطر. *مجلة مركز البحث التربوي*. جامعة قطر. المجلد(11)، العدد(21)، ص 27-63

المعايطة خليل، عبد الرحمن. (2010). *علم النّفس الاجتماعي*. (ط3). عَمَّان، دار الفكر.

محمد الفقيه، مشاعل. (2017). مستوى الممارسات التّدريسية لمهارة اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. *I U G Journal of Education and psychology sciences*. جامعة غزة الاسلامية. المجلد (25)، العدد (3)، ص 88 -105

مصباح، عامر.(2003). *التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية*. الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع.

مقدم، عبد الحفيظ .(2011). *الإحصاء و القياس النفسي و التربوي*، (ط 3) ، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية.

مطيع، عبد العزيز.(2017). توجيه عمل المشرف التربوي بتقنية تحليل الممارسات المهنية. مجلة *رؤى تربوية*. العددان (55) و(56)، ص64-79.

المنجد في اللغة والأعلام. الطبعة 25 سنة 1973 ص746 .

المنير رائد، عبد العليم. ومنسي محمود، عبير. (2015). *ماهرات التّعليم الفعّال والممارسة التأمّلية لمعلّمة الرّوضة*. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

منصوري، عبد الحق.(2003). *صفات المعلم الإنتاجية*. دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.

النعيمي طلال، نجم. والمولى شكر، محمود. (2009). تقويم الممارسات التّدريسية لمعلّمي التربية الرياضية بمدينة الموصل. مجلة *الرّافدين للعلوم الرّياضية*. المجلد (14)، العدد (50).ص 273-309.

هلالي، نعيمة. وليفة، نصر الدين. (2015). دافعية اختيار مهنة التّعليم وتصوّرات المدرسة عند طلبة المدارس العليا للأساتذة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (43) جوان. ص139-166

وزارة التربية الوطنية. (2015). *ميثاق التربية الوطنية*.

ثانيا / المراجع باللغة الأجنبية

Abric, J-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans Jodelet, D. *Les représentations sociales*. (P.187-203).Paris PUF

Abric, J-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans, Guimelli, Ch. (dir). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. p.73-83.

Abric, J- C. (2003). L'analyse structurale des représentations sociales. Dans Moscovici, S. et Buschini, F.(dirs). Les *méthodes des sciences sociales*. (p. 375- 392). Paris, PUF

Abric, J-C. (2011). Les représentations sociales: Aspects théoriques. Dans, Abric, J-C. (dir.) *Pratiques sociales et Représentations*. (2e éd, p.15-46). Paris, PUF.

Altet, M. (2002a). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Dans, *Revue Française de pédagogie*. Vol. 138, p. 85-93. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866

Altet, M. (2002b). *Analyse de pratiques professionnelles*. Repéré à www.ac-orleans-tours.fr

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. (1° éd.). PUF

Benedetto, P. (2008).*Psychologie cognitive : Concepts fondamentaux*. France : Studyrama.

Boutanquoi, M. (2008).Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance. *La revue*

internationale de l'éducation familiale, 24,(2), p.123-135. DOI:10.3917/rief.024.0123.

Boutanquoi, M. (2014a). Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, (4), 11-27. DOI:10.3917/lsdle.474.0011.

Boutanquoi, M. (2014b). Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives: au-delà des représentations sociales. *Les Sciences de l'éducation*.2014/4 Vol. 47 p. 11-27. **DOI :** 10.3917/lsdle.474.001

Boyer. H, (2003). *De l'autre côté du discours*: *Recherche sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.

Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans Marcel, J-F. (dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe.* Paris L'Harmattan. P.281-299

Chevillard, J Benninghoff, F, Alliata, R (sd) *Une majorité de femmes dans la profession enseignante : également une question de motivations*. p.61-67. Repéré à

www.ge.ch/recherche-education/doc/stat-indicateurs/gpe/art07.pdf

Coche, F. et Cahn, S. et Robin, F.(2006). *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venants des milieux défavorisés.* Université de Bruxelles.

Cohen, G. (2015). *Les représentations sociales du médicament : Une perspective iconographique*. Thèse de doctorat. Université Montpellier.

Delouvée, S. (2013).*psychologie sociale*. (2e éd). Paris : DUNOD.

Dessaulnier, D. (2016). *Citer selon les normes de l'APA (6e éd.)*. Repéré à http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA?tab=106

Dieci, S.P. et Weiss, L. et Monnier, A. (2010). La construction et évolution de l'identité professionnelle en formation initiale. *2e Congrés International de Didactique*. Suisse

Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. Dans, *Revue connexions*, N° 45 p. 243-253

Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans, Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales*.(p.221-237). Paris. PUF.

Dubuisson –Quellier, S. et Plessz, M. (2013).La théorie des pratiques. Dans *Sociologie* N°4, Vol.4 p 01-24 Repéré à http://sociologie revues .org/2030

Dupont, P. (2003). *Faire des enseignants*. De boeck. Bruxelles.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. Dans La *Revue de métaphysique et de moral*. Tome 5, n° de Mai. Repéré à http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/13894689.pdf

Estrele, M. (2011). *Psychologie sociales : Les représentations sociales.* IFSI Toulouse. Repéré à https://diploméo.com

Farr, R. (1984).Les représentations sociales. (traduit par. Flath, E). Dans Moscovici, S. (dir). *Psychologie sociale* (p.379-389). Paris, PUF.

Fischer, G-N. (2005). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale.* (3e éd.). Dunod, Paris.

Flament, C. et Rouquette, M-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin

Fontani, C. (2006). *Importance de l'influence sociale dans la représentation du métier d'enseignant et du métier d'élève.* Repéré à

www.inrp.fr/biennal/7biennal/contrib/longue/6033.pdf

Fontaine, S. (2011). Représentation sociale parents et enseignants, l'école Réunion. (Thèse de doctorat, Université de la Réunion) Repéré à

https://tel.archives-ouvertes.fr

Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans, Jodelet, D. (dir). *Les représentations sociales*. (P.364-383).Paris : PUF.

Giordan, A et De Vecchi, G. (2002). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche ?* Paris. Delagrave.

Guimelli, C. (2011). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. Dans, Abric, J-C. (dir.). *Pratiques sociales et représentations*. (p.103-132). Paris : PUF.

Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. (Que sais-je ?) Paris, PUF.

Jodelet, D. (1989a). *Folie et représentations sociales*. PUF.

Jodelet, D. (1989b). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Jones. R. A. (2000), *Méthodes de recherches en sciences humaines.* (Trad, par Burnay. N). De Boeck Université. Paris/Bruxelles.

Jouet Le Pors, M. (2006). *La théorie des représentations sociales* .Repéré à https://www.cadredesante.com/spip/

Launey, M. (2004). *Psychologie cognitive*, Hachette, Paris

Lapostolle, G. (2013). *Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche.* Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00870793/document

Lefebre, J. (2015). *La pratique réflexive, la pensée réflexive, et la réflexion : Définitions et processus*. Département d'éducation et formation spécialisée. UQAM

Lemosse, M. (1989). « Le professionnalisme » des enseignants, le point de vue anglais. *INRD, Recherche et formation*. N°6. p.55-66 Repéré à

https://www.persee.fr/doc/refo-0988

Lo Monaco, G. et Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. Dans, *Revue électronique de psychologie sociale*. n°1, p. 55-64. Repéré à

http://RePS.psychologie-sociale.org

Mamontoff, A-M. (2008). Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures. Dans, *Anuario de psicologia*, vol 39, n°2 p. 249-268.

Magnon, R et Dechanoz, G. (1995) *Dictionnaire des soins infirmiers.* Larousse.

Mannoni, Pierre. (2012). *Les représentations sociales*. Que sais-je? (6e éd).

Mariotti, F. (2003).*Tous les objets sociaux sont-ils des objets de représentations sociales ? Questions autours de la pertinence.* Repéré à www.geirso.uqam.ca/zancien_site/jirso/Vol1_Sept03/Mariotti_%20F.pdf

Marlot, R.et wuillemin, E. (2008). Effet des pratiques et des connaissances sur la représentation sociale d'un objet: application à l'hygiène hospitalière.

Dans, *La revue internationale de la psychologie sociale*. 2008/4 Tome 21, p.89-114 Repéré à

www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2008-4-page-89.htm

Marsollier, Ch. (2016). L'éthique relationnelle de l'enseignant : Quels repères pour une relation pédagogique professionnelle. Repéré à

eduscol.education.fr/sti/sites/…/7068-ethique-relationnelle-marsollier-mars-2016.pdf

Mecherbet, A et Azzouz , L. (2007). La professionnalisation de l'école en Algérie. Entre le renouveau et la dissonance des professeurs. Actualité de la recherche en éducation et en formation. Strasbourg. Repéré à http://www.congresintaref.org/acte_cd.php?act=show&cont_id=483

Ministère de l'éducation nationale. (1997). *Former des formateurs, perspectives d'avenir*.

Mineke Van Essen, Des visons sexuées de la profession : les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issue de l'enquête de 1920, *Histoire de l'éducation*. Repéré à http://histoire-éducation.revue.org/index994

Moliner, P. Rateau, P, Cohen- Scali, V. (2002). *Les représentations sociales: Pratique des études de terrain*. Rennes : PUR

Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble : PUG

Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse son image et son public*. (3ᵉéd). PUF.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations individuelles : Eléments pour une histoire. Dans Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales.* (p.79-103). Paris : PUF

Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire: une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles.* (Thèse de doctorat, Université Toulouse 2) Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00663516

Paty, B. (2004). *La violence à l'école: Etude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants*.(Thèse de doctorat, Université de Reims) Repéré à https://www.theses.fr/2004REIML002

Pelini Owino, E. (2012). *Les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de leur formation et de leur profession: le cas de Kenyatta university au Kenya*. (Thèse de doctorat, Université Paris Est Créteil). Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr

Perrenoud. Ph. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation, et démarche clinique. Dans *Association Québécoise Universitaire.* P.3-36. Repéré à

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php…/1993_03.html

Rateau, P et Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales: Orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, Vol. (6), n° (1) Enero-Junio p. 1-21

Roussiau, N, et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. MARDAGA, Belgique

Roux-Paties, I. (2014). *La professionnalisation des professeurs des écoles comme experts des apprentissages* (Thèse de doctorat, Université de Bordeaux). Repéré à

https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01174762/document

Rabahi Senouci, Z et Benghabrit Remaoun, N. (2014). Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. *Insaniyat.* Revue Algérienne d'anthropologie et de sciences sociales. n° (65-66). p.259-280

Rabahi Senouci, Z. (2014). *La formation des enseignants entre secteur formateur et secteur utilisateur.* p.139-147 Repéré à https://ouvrages.crasc.dz/index.php/en/42-quelles-formations-pour-quels-emplois-en-algérie/569

Richard, E. (2008). « Professionnalisation », « formation et par la recherche ».Dans, *Recherche et formation*. n°(59), p. 121-132. Repéré à https://journals.openedition.org/rechercheformation/659

Ruano-Borbalan, J-C. (1999).Histoire et sociologie. Dans, *Editions sciences humaines.* n°13. https://editions.scienceshumaines.com/l-**histoire**-aujourd-hui_fr-245.htm

Seca, J-M. (2010). *Les représentations sociales*. (2ᵉéd). Paris : Armand Colin. Paris

Starkey-Perret, R. (2013).Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels lien peuvent être établis ? Dans, *Les cahiers de l'Acdle.* vol(10) n°(1). DOI :10.4000/rdlc.1563

Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation des en enseignants ? *Tréma,* n° (40). DOI : 10.4000/tréma.3066

Thomas, G. (2015). *Des mangeurs pluriels : Représentations et pratiques d'une population d'immigrés*. Repéré à www.uclouvin.be/cps/ucl/doc/opes/.../mémoire

Tremblay, NA. (2003). *L'autoformation pour apprendre* autrement. Montréal : Presse universitaire de Montréal.

Vachon, M et Al. (2005). Analyse de classification hiérarchique et qualité de vie. *Totorials in Quantitative methods for Psychology*.Vol.(1).p. 25-30

Valence, A. et Roussiau, N. (2005).Etude de la transformation de représentations sociales en réseau. Dans, *Les cahier de psychologie politique*. n°7. Repéré à http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1124

Van Essen, M. (2003). Des visons sexuées de la profession :les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issue de l'enquête de 1920. Dans, *Histoire de l'éducation*. n°(98) p.133-159

Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. In: *Revue française de sociologie*, 2001, 42-3. p.537-561 Repéré à www.persee.fr/doc/rfsoc-0035-2969-2001-num-42-3 -5373

Vega, M. (2013). *Les croyances des enseignants et leurs pratiques relativement à l'évaluation de l'oral.*(Thèse de doctorat, Université de Montréal). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11286?locale-attribute=fr

Wittorski, R. (2001). *La professionnalisation en question*. Centre de recherche sur la formation. Question de recherche en éducation : action et identité. L'Harmattan, p.33-48. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172707/document

الملاحق

الملحق رقم (1) تعليمة الاستبيان التّمييزي

1. ضع علامة(+) أمام الفقرة التي تميز مهنة التدريس بالنسبة لك وعلامة (-) أمام الفقرة التي لا تميّز المهنة.
2. بين الى أي درجة تميز الفقرة التي وضعت أمامها علامة (+) مهنة التدريس في الطور الابتدائي بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

الفقرة	الفقرة تميّز مهنة التّدريس (+)	الفقرة لا تمّيز مهنة التدريس (-)	العبارة تمييز مهنة التعليم بشكل تام	العبارة تمييز مهنة التعليم بشكل متوسط	العبارة لا تميز مهنة التعليم تماما

الملحق رقم (2)

استبيان التحقيق الاستكشافي:

الجنس: .....

الأقدمية في المهنة: .....

نمط التكوين:

1- تكوين الأولي بمعهد تكوين المعلمين ITE ( )

2- التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة ( )

3- تكوين جامعي غير متخصص بالتدريس ( )

التعليمة

المطلوب منك الإجابة بكل تلقائية على السؤال التالي:

أذكر(ي) خمسة كلمات أو عبارات تتبادر إلى ذهنك عندما تفكر(ين) في مهنتك أي التدريس بالمرحلة الابتدائية.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (3)

قائمة الأساتذة المحكّمين:

الرقم	الاسم و اللقب	التخصص	الرتبة	مؤسسة العمل
01	أ.د. سيكوك قويدر	علم الاجتماع	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم
02	د. سعودي عبد الكريم	علم النفس	أستاذ محاضر أ	جامعة بشار
03	د. شرفاوي الحاج عبو	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر أ	جامعة بشار
04	د. تريكي أحمد	علم اجتماع التربية	أستاذ محاضر ب	جامعة بشار
05	د. جبايلي سهام	علم الاجتماع التربوي	أستاذ مساعد ب	جامعة بشار

الملحق رقم (4)

ترخيص مديرية التربية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بشار
مصلحة المستخدمين والتفتيش
مكتب التكوين و التفتيش
الرقم: 882 /2017/3.2

مديـر التربيـة
إلـى
السادة والسيدات مديري المدارس الابتدائية:
ساهل ميلود – العوفي أحمد – الهاشمي مومن – باستور – طالب عبد الله – شقرون عمر – دهيني بلال – حرطاني حسين – بركه فتح الله – شطيط بن عمار – سبيعات – العربي التبسي – يحي محمود – براتخي عبد المالك – علالي العربي

الموضوع: ف/ي الترخيص للقيام بتربص ميداني

في إطار التحضير لاتمام إنجاز أطروحة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية بجامعة طاهري محمد _ بشار _ تخصص علوم الاجتماع تحت عنوان: **التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس لدى مدرسي الطور الابتدائي وعلاقاتها بممارساتهم المهنية** يشرفني أن أطلب منكم السماح لطالبة الدكتورة:

مرزوقي كريمة

لاجراء ترصه الميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها.

بشار في: 2017/04/30

مدير التربية

مدير التربية
الطيب جغابة

الملحق رقم (5)

استبيان التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس:

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان

نضع بين يديك سيّدي، سيّدتي هذا الاستبيان المتعلّق بجمع آراء المدرّسين والمدرّسات في المرحلة الابتدائية حول مهنة التّدريس وعلاقتها بالممارسات المهنية. نرجو منكم قراءة التّعليمات جيّدا ثمّ ملء الاستبيان بكل دقة وموضوعية.

إنّ الإجابات المتحصّل عليها لا تستخدم إلّا لغرض البحث العلمي. شكرا على تعاونكم.

الباحثة

البيانات الشخصية

*** ضع (ي) علامة (×) في الخانة المناسبة**

1. الجنس:

☐ **ذكر**

☐ **أنثى**

2. عدد سنوات التدريس: ☐

3. طبيعة التكوين:

☐ تكوين أولي متخصص بمعهد تكوين المعلمين (ITE).

☐ تكوين أولي متخصص بالمدرسة العليا للأساتذة.

☐ تكوين جامعي غير متخصص في التدريس.

الرقم	الفقرات	كل فقرة من الفقرات تمثل مهنة التدريس بالنسبة لك		
		بالتأكيد نعم	ربما	بالتأكيد لا
01	المرحلة الابتدائية من التعليم هي القاعدة الأساسية لإنشاء مجتمع صالح.			
02	التدريس في هذه المرحلة مهنة ككل المهن الأخرى تسمح بكسب العيش.			
03	إن المجتمع قد فقد الثقة في فاعلية المدرسة.			
04	مكانة المعلم في المجتمع قد تراجعت كثيرا.			
05	مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية أصبحت اقل جاذبية مما كانت عليه.			
06	عملي كمدرس(ة) في المرحلة الابتدائية يحقق لي مكانة اجتماعية جيدة.			
07	المرأة هي الأنسب للتدريس في المرحلة الابتدائية.			
08	التدريس في المرحلة الابتدائية رسالة و ليس مجرد مهنة.			
09	ما يجعل التدريس ممتعا في هذه المرحلة هو الاهتمام بالأطفال.			
10	يتوجه الكثيرون إلى التعليم لاعتقادهم أن أهم ميزة فيه هي العطل التي تتخلل السنة الدراسية.			
11	إنها مهنة مجهدة و شاقة.			
12	الراتب المتقاضى لا يساوي الجهد الذي أبذله.			
13	الأشخاص الذين لا يتمكنون من إيجاد عمل آخر هم الذين يتوجهون إلى التدريس في المرحلة الابتدائية.			
14	ندمت على اختياري التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي.			
15	لو أستطيع تغيير المهنة لفعلت دون تردد.			
16	التكوين الذي تلقيته لا يؤهلني لمواجهة العملية التعليمية– التعلمية.			
17	الاعتماد على التكرار الدائم للدروس يجعل من مهنة التدريس عملا مملا مع مرور الوقت.			
18	التدريس في المرحلة الابتدائية سيكون أكثر فاعلية لو كان متخصصا(مواد علمية/ مواد علمية).			
19	أصعب ما في هذه المهنة أن أكبر جزء من العمل يقوم به المدرس (ة) خارج المدرسة.			
20	تكوين المعلم يجب أن يكون دوريا وفق مستجدات التطور التربوي.			
21	التكوين الذي تلقيته لم يكوّن لديّ صورة واقعية عن المهنة.			
22	ساعات العمل الطويلة داخل المدرسة وخارجها قد قللت من تواصلي الاجتماعي.			
23	تعاملي مع الأطفال جعل مستواي الفكري محدودا.			
24	يصبح التدريس في المرحلة الابتدائية عملا شاقا مع التقدم في السن.			

الملحق رقم (06) استبيان الممارسات المهنية:

الـــفـــقـــرات				
الرقم	المحور الأول: الممارسات التدريسية	دائما	أحيانا	أبدا
01	أدرس تلامذتي بنفس الطريقة التي درست بها			
02	لإنجاز الأنشطة داخل القسم أعتمد على خطط معدة مسبقا			
03	بالإضافة إلى المهام التعليمية، اهتم أيضا بتقويم الجانب التربوي لدى التلاميذ.			
04	اقضي الكثير من الوقت أثناء الدرس في ضبط سلوك التلاميذ (على حساب التعلم)			
05	أنوّع أساليب و أدوات التقويم لتمكين التلاميذ من تطوير تحصيلهم.			
	المحور الثاني: الممارسات التكوينية	دائما	أحيانا	أبدا
06	أعمل بالتنسيق مع المفتش التربوي لإيجاد حلول للصعوبات التي تعترضني في عملي.			
07	أحدد حاجاتي في مجال التكوين ثم أعرضها على المفتش.			
08	أناقش باستمرار الصعوبات التي أتلقاها في عملي مع زملائي.			
09	أجد متعة في ممارستي لعملي.			
10	أمتثل يوميا لتقييم ذاتي لأحدد الإيجابيات والسلبيات في عملي			
11	أستخدم الانترنيت و مواقع التواصل الاجتماعي في تحضير دروسي و للاستفادة من خبرات الآخرين في ميدان التعليم.			
12	أشارك في الندوات و الدورات التكوينية لأطوّر أدائي.			
	المحور الثالث: ممارسات أخلاقيات المهنة	دائما	أحيانا	أبدا
13	ألتزم بقوانين المدرسة وأخلاقيات المهنة و اعمل بها.			
14	أشارك فعليا وإيجابيا في أنشطة المدرسة غير التعليمية.			
15	أتغيب عن المدرسة بسبب القلق و التعب الذي يسببه لي عملي.			
16	احرص على أن أكون القدوة الحسنة لتلاميذي من خلال أقوالي وتصرفاتي.			
17	أمارس نشاطا آخر غير التدريس لتحسين دخلي.			
18	أراعي أثناء عملي الاختلافات بين التلاميذ في جميع المجالات.			
	المحور الرابع: الممارسات التفاعلية	دائما	أحيانا	أبدا
19	أعمل على توفير جو نفسي اجتماعي سليم داخل القسم.			
20	أتكفل بالمشكلات الخاصة بكل تلميذ.			
21	ألجأ إلى معاقبة التلاميذ بدنيا إذا اقتضت الضرورة.			
22	ألتقي أولياء التلاميذ بشكل دوري.			
23	أعمل على إشراك أولياء التلاميذ في كل ما يتعلق بأمور أبنائهم.			
24	أعمل على خلق جو من الثقة المتبادلة بيني و بين أولياء التلاميذ.			

الملحق رقم (07)

قائمة المدارس الابتدائية:

الرقم	اسم المدرسة	اسم الحي	عدد الاستبيانات الموزعة بها
01	العوفي أحمد	حي الجيهاني – البرقة	10
02	ساهل ميلود	البرقة	10
03	بن شيخ محمد	البرقة	10
04	طالب عبد الله	وسط المدينة	10
05	باستور	وسط المدينة	14
06	بن لخضر محمد العيد	وسط المدينة	12
07	شقرون عمر	الدبدابة	16
08	دهيني بلال	الدبدابة	10
09	وهابي الغازي	الدبدابة	12
10	حرطاني حسين	حي الصفصاف – الدبدابة	12
11	رحال أيوب	الدبدابة	12
12	مخلوفي محمّد بن براهيم	الدبدابة	12
13	العربي التبسي	الدبدابة	12
14	حسني محمد	الدبدابة	12
15	علالي العربي	حي البدر	12
16	شطيط بن عامر	حي البدر	12
17	عمراوي معمّر	الحي الرياضي	10
18	لخضاري محمد	غراسة	11
19	حمزاوي ميلود	غراسة	10
20	زيتوني العيد	حي الجرف	11
21	غازي حسين	حي قوراي	10
22	هواري بن احمد	حي قوراي	10

الملحق رقم (08)

جدول كوكران Cochrane لاختيار العينة:

حجم عينة البحث إذا كان مجتمع البحث متجانساً

حجم مجتمع البحث	حجم العينة	حجم مجتمع البحث	حجم العينة	حجم مجتمع البحث	حجم العينة
10 ⇒	10	220 ⇒	140	1200 ⇒	291
15 ⇒	14	230 ⇒	144	1300 ⇒	297
20 ⇒	19	240 ⇒	148	1400 ⇒	302
25 ⇒	24	250 ⇒	152	1500 ⇒	306
30 ⇒	28	260 ⇒	155	1600 ⇒	310
35 ⇒	32	270 ⇒	159	1700 ⇒	313
40 ⇒	36	280 ⇒	162	1800 ⇒	317
45 ⇒	40	290 ⇒	165	1900 ⇒	320
50 ⇒	44	300 ⇒	169	2000 ⇒	322
55 ⇒	48	320 ⇒	175	2200 ⇒	327
60 ⇒	52	340 ⇒	181	2400 ⇒	331
65 ⇒	56	360 ⇒	186	2600 ⇒	335
70 ⇒	59	380 ⇒	191	2800 ⇒	338
75 ⇒	63	400 ⇒	196	3000 ⇒	341
80 ⇒	66	420 ⇒	201	3500 ⇒	346
85 ⇒	70	440 ⇒	205	4000 ⇒	351
90 ⇒	73	460 ⇒	210	4500 ⇒	354
95 ⇒	76	480 ⇒	214	5000 ⇒	357
100 ⇒	80	500 ⇒	217	6000 ⇒	361
110 ⇒	86	550 ⇒	226	7000 ⇒	364
120 ⇒	92	600 ⇒	234	8000 ⇒	367
130 ⇒	97	650 ⇒	242	9000 ⇒	368
140 ⇒	103	700 ⇒	248	10000 ⇒	370
150 ⇒	108	750 ⇒	254	15000 ⇒	375
160 ⇒	113	800 ⇒	260	20000 ⇒	377
170 ⇒	118	850 ⇒	265	30000 ⇒	379
180 ⇒	123	900 ⇒	269	40000 ⇒	380
190 ⇒	127	950 ⇒	274	50000 ⇒	381
200 ⇒	132	1000 ⇒	278	75000 ⇒	382
210 ⇒	136	1100 ⇒	285	100000 ⇒	384

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610

الملحق رقم (09)

حساب معامل الارتباط بين بنية التّمثل الاجتماعي وأبعاد الممارسات المهنية:

Corrélations

		pratiques	éducatives	formatives	éthiques	interactives	Représentations
pratiques	Corrélation de Pearson	1	,613**	,750**	,589**	,790**	**,174****
	Sig. (unilatérale)		,000	,000	,000	,000	**,005**
	N	225	225	225	225	225	**225**
éducatives	Corrélation de Pearson	,613**	1	,234**	,292**	,334**	**,240****
	Sig. (unilatérale)	,000		,000	,000	,000	**,000**
	N	225	225	225	225	225	**225**
formatives	Corrélation de Pearson	,750**	,234**	1	,151*	,464**	**-,028**
	Sig. (unilatérale)	,000	,000		,012	,000	**,339**
	N	225	225	225	225	225	**225**
éthiques	Corrélation de Pearson	,589**	,292**	,151*	1	,335**	**,196****
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,012		,000	**,002**
	N	225	225	225	225	225	**225**
interactives	Corrélation de Pearson	,790**	,334**	,464**	,335**	1	**,139***
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000	,000		**,019**
	N	225	225	225	225	225	**225**
représentation	Corrélation de Pearson	**,174****	**,240****	**-,028**	**,196****	**,139***	1
	Sig. (unilatérale)	**,005**	**,000**	**,339**	**,002**	**,019**	
	N	**225**	**225**	**225**	**225**	**225**	225

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).

الملحق رقم (10) إختبار كا2 لتأكيد عناصر النّواة المركزية:

		Khi 2	Ddl	Sig
01	**المرحلة الابتدائية من التعليم هي القاعدة الأساسية لإنشاء مجتمع صالح.**	397,947[a]	2	,000
02	التدريس في هذه المرحلة مهنة ككل المهن الأخرى تسمح بكسب العيش.	18,427[a]	2	,000
03	إن المجتمع قد فقد الثقة في فاعلية المدرسة.	93,627[a]	2	,000
04	**مكانة المعلم في المجتمع قد تراجعت كثيرا.**	199,227[a]	2	,000
05	مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية أصبحت اقل جاذبية مما كانت عليه.	42,427[a]	2	,000
06	عملي كمدرس(ة) في المرحلة الابتدائية يحقق لي مكانة اجتماعية جيدة.	33,360[a]	2	,000
07	المرأة هي الأنسب للتدريس في المرحلة الابتدائية.	31,227[a]	2	,000
08	**التدريس في المرحلة الابتدائية رسالة و ليس مجرد مهنة.**	365,307[a]	2	,000
09	**ما يجعل التدريس ممتعا في هذه المرحلة هو الاهتمام بالأطفال.**	260,240[a]	2	,000
10	يتوجه الكثيرون إلى التعليم لاعتقادهم أن أهم ميزة فيه هي العطل التي تتخلل السنة الدراسية.	46,827[a]	2	,000
11	**إنها مهنة مجهدة و شاقة.**	359,787[a]	2	,000
12	**الراتب المتقاضى لا يساوي المجهود الذي أبذله.**	181,947[a]	2	,000
13	الأشخاص الذين لا يتمكنون من إيجاد عمل آخر هم الذين يتوجهون إلى التدريس في المرحلة الابتدائية.	72,027[a]	2	,000
14	ندمت على اختياري التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي.	135,387[a]	2	,000
15	لو أستطيع تغيير المهنة لفعلت دون تردد.	23,387[a]	2	,000
16	التكوين الذي تلقيته لا يؤهلني لمواجهة العملية التعليمية- التعلمية.	9,707[a]	2	,008
17	الاعتماد على التكرار الدائم للدروس يجعل من مهنة التدريس عملا مملا مع مرور الوقت.	6,107[a]	2	,047
18	التدريس في المرحلة الابتدائية سيكون أكثر فاعلية لو كان متخصصا(مواد علمية/ مواد علمية).	86,507[a]	2	,000
19	**أصعب ما في هذه المهنة أن أكبر جزء من العمل يقوم به المدرس (ة) خارج المدرسة.**	197,307[a]	2	,000
20	**تكوين المعلم يجب أن يكون دوريا وفق مستجدات التطور التربوي.**	254,720[a]	2	,000
21	التكوين الذي تلقيته لم يكوّن لديّ صورة واقعية عن المهنة.	1,280[a]	2	,527
22	ساعات العمل الطويلة داخل المدرسة وخارجها قد قللت من تواصلي الاجتماعي.	91,760[a]	2	,000
23	تعاملي مع الأطفال باستمرار جعل مستواي الفكري محدودا.	33,787[a]	2	,000
24	**يصبح التدريس في المرحلة الابتدائية عملا شاقا مع التقدم في السن.**	240,560[a]	2	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 75,0

الملحق رقم (11) يبين خطوات التّجميع حسب Ward لاستبيان التّمثلات الاجتماعية

Chaîne des agrégations

Etape	Regroupement de classes		Coefficients	Etape d'apparition de la classe		Etape suivante
	Classe 1	Classe 2		Classe 1	Classe 2	
1	**1**	**8**	**9,500**	0	0	2
2	**1**	**11**	**26,667**	1	0	3
3	**1**	**9**	**58,000**	2	0	4
4	**1**	**4**	**101,200**	3	0	5
5	**1**	**20**	**148,833**	4	0	6
6	**1**	**24**	**200,857**	5	0	7
7	**1**	**19**	**263,750**	6	0	10
8	14	15	327,250	0	0	15
9	3	13	396,750	0	0	11
10	**1**	**12**	469,444	7	0	23
11	3	10	549,278	9	0	13
12	16	21	633,278	0	0	20
13	3	5	723,944	11	0	17
14	7	22	814,944	0	0	16
15	14	23	922,778	8	0	22
16	7	18	1032,444	14	0	18
17	3	17	1150,044	13	0	20
18	6	7	1268,378	0	16	19
19	2	6	1416,578	0	18	21
20	3	16	1588,978	17	12	21
21	2	3	1805,528	19	20	22
22	2	14	2123,511	21	15	23
23	**1**	**2**	**2962,833**	10	22	0

المصدر: مخرجات تحليل برنامج IBM SPSS 19

الملحق رقم(12) النسب المئوية للممارسات المهنية:

الفقرات				
الرقم	المحور الأول: الممارسات التدريسية	دائما	أحيانا	أبدا
01	أدرس تلامذتي بنفس الطريقة التي درست بها	37.8	28.9	33.3
02	لإنجاز الأنشطة داخل القسم أعتمد على خطط معدة مسبقا	71.6	26/7	1.8
03	بالإضافة إلى المهام التعليمية، اهتم أيضا بتقويم الجانب التربوي لدى التلاميذ.	76.9	21.3	1.8
04	اقضي الكثير من الوقت أثناء الدرس في ضبط سلوك التلاميذ (على حساب التعلم)	15.6	64.4	20
05	أنوّع أساليب و أدوات التقويم لتمكين التلاميذ من تطوير تحصيلهم.	60.4	34.2	5.3
	المحور الثاني: الممارسات التكوينية	**دائما**	**أحيانا**	**أبدا**
06	أعمل بالتنسيق مع المفتش التربوي لإيجاد حلول للصعوبات التي تعترضني في عملي.	20.4	64.9	14.7
07	أحدد حاجاتي في مجال التكوين ثم أعرضها على المفتش.	15.1	62.2	22.7
08	أناقش باستمرار الصعوبات التي أتلقاها في عملي مع زملائي.	61.3	33.3	5.3
09	أجد متعة في ممارستي لعملي.	71.6	27.1	1.3
10	أمتثل يوميا لتقييم ذاتي لأحدد الإيجابيات والسلبيات في عملي	52.9	44.0	3.1
11	أستخدم الانترنيت ومواقع التواصل الاجتماعي في تحضير دروسي وللاستفادة من خبرات الآخرين في ميدان التعليم.	47.6	45.8	6.7
12	أشارك في الندوات والدورات التكوينية لأطوّر أدائي.	68.0	28.0	4.0
	المحور الثالث: ممارسات أخلاقيات المهنة	**دائما**	**أحيانا**	**أبدا**
13	ألتزم بقوانين المدرسة وأخلاقيات المهنة و اعمل بها.	89.8	8.0	2.2
14	أشارك فعليا وإيجابيا في أنشطة المدرسة غير التعليمية.	42.2	54.7	3.1
15	أتغيب عن المدرسة بسبب القلق و التعب الذي يسببه لي عملي.	2.7	24.9	72.4
16	احرص على أن أكون القدوة الحسنة لتلاميذي من خلال أقوالي وتصرفاتي.	89.3	6.7	4.0
17	أمارس نشاطا آخر غير التدريس لتحسين دخلي.	3.1	11.1	85.8
18	أراعي أثناء عملي الاختلافات بين التلاميذ في جميع المجالات.	73.8	23.6	2.7
	المحور الرابع: الممارسات التفاعلية	**دائما**	**أحيانا**	**أبدا**
19	أعمل على توفير جو نفسي اجتماعي سليم داخل القسم.	80.0	19.1	0.9
20	أتكفل بالمشكلات الخاصة بكل تلميذ.	36.9	61.3	1.8
21	ألجأ إلى معاقبة التلاميذ بدنيا إذا اقتضت الضرورة.	25.8	66.2	8.0
22	ألتقي أولياء التلاميذ بشكل دوري.	47.1	49.3	3.6
23	أعمل على إشراك أولياء التلاميذ في كل ما يتعلق بأمور أبنائهم.	48.9	45.8	5.3
24	أعمل على خلق جو من الثقة المتبادلة بيني و بين أولياء التلاميذ.	70.7	25.3	4.0