الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم الإجتماع

تصورات أساتذة التعليم الإبتدائي لعملية الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية بولاية المسيلة

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة ماستر في علم الإجتماع التربوي

تخصص: علم الإجتماع التربوي

اعداد الطالب

دحماني فارس

إشراف الدكتور:

مختار رحاب

السنة الجامعي 2014\2015

شكر و عرفان

الشكر لله سبحانه وتعالى الذي ألهمني الإرادة والصبر والمثابرة لإتمام هذا العمل المتواضع

الشكر الجزيل للأستاذ الفاضل الدكتور رحاب مختار الذي تفضل بالإشراف على بحثي هذا، وعلى نصائحه وتوجيهاته القيمة التي أفادني بها، فأكن له كل الاحترام والتقدير

إلى الأساتذة الذين شرفوني بقبولهم مناقشة هذه الرسالة

إلى جميع الأساتذة الذين ساعدوني على إتمام هذا العمل.

وإلى كل من بذل معي جهدا ووفر لي وقتا، ونصح لي قولا، أسال الله أن يجزيهم عني خير الجزاء.

فارس دحماني

فهرس المحتويات

الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

مقدمة عامة..... أ

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية.....5
2. أهداف الدراسة.....7
3. فرضيات الدراسة.....7
4. دراسات سابقة.....7
5. تحديد المفاهيم.....10
6. المقاربة النظرية.....11

الفصل الأول: التصورات الاجتماعية

تمهيد..... 15

1.المعنى اللغوي للفظة التصورات.....16
2. نشأة مفهوم التصورات.....17
3. مقاربة التصورات.....20
4. مفهوم التصورات الاجتماعية..... 22
5. التصورات الاجتماعية و التعليم.....27

الفصل الثاني : المدرسة الإبتدائية

تمهيد 32

1. المدرسة الابتدائية في الجزائر من 1962 إلى 2003 33
2. أهداف التعليم الابتدائي.....38
3. مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الأهداف.....40
4. مهام أساتذة المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.....46

الفصل الثالث: الإشراف التربوي

تمهيد.....51
1. مفهوم الإشراف.....51
2. معنى الإشراف التربوي لدى المشرفين.....54
3. أهداف الإشراف التربوي.....55
4. أنماط الإشراف 56
5. فنيات التقويم في الإشراف التربوي.....61
6. الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.....62

الفصل الرابع: التدريس بالمقاربة بالكفاءات

تمهيد.....69
1. المعنى اللغوي لكلمة الكفاءة.....70
2. مفهوم الكفاءة.....71
3. نشأة مقاربة الكفاءات.....77
4. خصائص الكفاءة.....80
5. أدوار المتعلمين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.....82

الفصل الخامس: الجانب الميداني للدراسة

1. الإجراءات المنهجية للدراسة.....87
1.1 مجالات الدراسة.....87
1.2 المنهج والأدوات المستعملة.....88
2.1 أدوات وتقنيات جمع البيانات.....89
3.1 العينة وكيفية اختيارها من مجتمع البحث.....90
2. عرض وتحليل النتائج.....92
1.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الأولى 105
2.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية.....106
3.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة.....107

4.2 النتائج العامة.....107
خاتمة.....109
قائمة المراجع
الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1)	يبين وظائف التصورات الإجرائية	29
(2)	يبين أنواع الأهداف التربوية	38
(3)	يبين وظائف التقويم	44
(4)	يوضح الأساليب الإشرافية المألوفة	58
(5)	يوضح الأساليب الإشرافية الحديثة	59
(6)	يوضح جنس مفردات العينة	92
(7)	يوضح الشهادة أو المؤهل العلمي المتحصل عليه لمفردات العينة	92
(8)	يوضح كيفية تقييم المشرف التربوي لأعمال معلمي أو أساتذة المدرسة الابتدائية من وجهة نظر أفراد العينة	93
(9)	يوضح جملة الأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي أثناء الزيارة الصفية من وجهة نظر أفراد العينة	94
(10)	يوضح جملة التوجيهات التي يسديها المشرف التربوي لمعلمي أو أساتذة المدرسة الابتدائية أثناء الزيارات الصفية	94
(11)	يوضح توجيهات المشرف التربوي لطرق وآليات معالجة المعلم لدروسه	95
(12)	يوضح تصورات المعلمين لوضعية تواصل المشرف التربوي مع المعلمين خلال الحصص البيداغوجية	95
(13)	يوضح تصورات المعلمين لمدى مراعاة المشرف التربوي أثناء عملية التخطيط للعملية التكوينية	96
(14)	يوضح آراء مفردات العينة حول الإستراتيجية البيداغولوجية المعتمدة من قبل المشرف التربوي في عملية التكوين	96

(15)	يوضح علاقة الأساليب التي يعتمد عليها المشرف في تقييم أعمال الأساتذة بضرورة اعتماد الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية	97
(16)	يوضح علاقة الاستراتيجيات البيداغوجية التي يستعملها المشرف في تكوين الاساتذة بضرورة الاشراف التربوي في الابتدائي	98
(17)	يوضح تصورات مفردات العينة لأهمية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي	99
(18)	يوضح ما يفضله المعلمون من المشرف التربوي عند قيامه بزيارة رسمية	99
(19)	يوضح آراء أفراد العينة حول اهتمامات المشرف التربوي عند مناقشة الدروس مع المعلمين	100
(20)	يوضح متابعة المشرف التربوي للبناءات المتواجدة في مقاطعته	100
(21)	يوضح تصورات أفراد العينة حول مهام المشرف التربوي الأكثر أهمية	101
(22)	يوضح تصورات أفراد العينة حول أدوار المشرف التربوي أثناء انعقاد أيام الدراسية	101
(23)	يوضح ما يفضله أفراد العينة من المشرف التربوي	102
(24)	يوضح الوظائف التي يفضلها الأساتذة للمشرف التربوي	102
(25)	يوضح علاقة اهتمامات المشرف التربوي أثناء الزيارات الصفية بتصورات الأساتذة نحو المهام التي يفضلونها من المشرف التربوي المشرف	103
(26)	يوضح علاقة تصورات الاساتذة للمهام الاكثر اهمية للمشرف التربوي باوصاف المشرف التربوي حسب تصورات الاساتذة	104

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(1)	يوضح أهداف الإشراف التربوي	55
(2)	يبين الكفاءات اللازمة و الحقيقية	64

مقدمة

مقدمة

لقد اهتمت كل المجتمعات أيا ما كان مقامها بالتربية والتعليم على حد سواء والتي تتلقاهما الناشئة منذ زمن بعيد يصعب تحديد بدايته كونهما لا زمتا الإنسان لأنهما يؤديان مهاما لا تبادلها الأخرى في التنشئة الاجتماعية، بالتالي المحافظة على سلامة المجتمعات لا يزال الاهتمام بهما مستمرا ومتواصلا بغرض تطويرهما في الأداء والتحكم

هكذا وعلى غرار ما عرفته مباحث التربية بصفة عامة في

شتى مجالاتها أو ميادينها من تطوير وتغيير، حظي الإشراف التربوي في التعليم عامة والابتدائي خاصة بنفس الخاصية كونه نابعا منها ويصب في قلبها، لأنه عادة ما يخدم السياسات التعليمية باعتباره جهازا يعمل على توجيه أقطاب أو عناصر العملية التعليمية بواسطة تقييمها باستمرار، فلا يكفي لوحده التخطيط المسبق ولا الصياغة الواضحة للغايات بل ينبغي أن يرافق ذلك إشراف تربوي يعتمد على أساليب ديناميكية تترجم الأهداف العامة إلى وقائع عملية وسلوكات.

لقد لازم الإشراف التربوي النظم التعليمية لأنه ببساطة من أهم أسس أو دعائم نجاح الفعل التعليمي ومن ثمة فهو كذلك عامل من عوامل تقدمه إلى جانب باقي العوامل الأخرى التي لا تقل أهميتها عنه كالمعلم، المتعلم، المقرر الدراسي والوسائل التعليمية، ومع تعرض البرامج الدراسية لتغييرات وتحويلات عديدة في طرائق التدريس ازدادت بقوة أهمية الإشراف التربوي خاصة في مرافقة المعلم نقصد التعامل مع ما هو جديد في البرامج والطرائق البيداغوجية، وهذا يبين بأن الإشراف التربوي يسعى إلى الارتداء بمهنة التدريس ولم الا الوصول بها إلى مستوى الاحتراف ومن ثمة تطبيق البرامج ومختلف التعليميات دون مقاومة تستحق المعالجة، ولعل ما يفسر هذا التوجه هو الانتقال من مدخل المحتوى ثم الأهداف فالكفاءات في مدة زمنية قصيرة.

هذا الوضع المهني يتطلب تجنيد اللخبرات وتوظيفا محكما للمعارف والمهارات من قبل المعلمين حتى يستحكموا آلياته، فالانتقال مثلا من التدريس بمقاربة الأهداف صوب

مقاربة الكفاءات التي تعتبر أكثر تعقيدا وتشعبا من الأولى رغم اعتمادها عليها، لأنها أزاحت عن الفعل التعليمي صبغة الروتين واستبدلتها بأخرى ديناميكية، متغيرة نظرا لكثرة الوضعيات التعليمية وتطور وظائف المعلمين والمتعلمين تستدعي تدريبا ومرافقة شبه مستمرة، فمن هذا المنظور أصبح الإشراف التربوي تفاعليا أي يعمل على تحسين الظروف التي تؤثر في التعليم في قيمها أولا ثم يعمل على التقليل من آثارها بطرق وأساليب عديدة.

وعلى العموم فإن العمل على وضع حد للعوائق والصعوبات التي تؤثر سلبا على الفعل التعليمي في تحقيق مبتغاه يتطلب تحديدا مسبقا لوظائف الإشراف التربوي رغم ما حددته النصوص التشريعية من مهام للمشرفين في ظل مقاربتي المحتوى والأهداف، لأنه كما أسلفنا الذكر جزءا لا يتجزأ من الفعل التربوي، فتطورت أساليبه بشكل سريع، في هذا السياق جاءتنا فكرة التعرض لهذا الباب قصد إبانة تلك الوظائف بالاعتماد على تصورات معلمي المدرسة الابتدائية.

إن موضوع التصورات الاجتماعية كان ولا يزال محل بحث إذ ألف في شأنه باحثون من تخصصات عديدة فساهموا في بسط جوانبه، فسهلت حينها مآخذه للدارسين والباحثين. والحقيقة أن التصورات الاجتماعية تتشكل من أسباب ومبررات.

وحتى نتمكن من الوصول إلى ذلك سلكنا مسلكا مألوفا نبحث فيه من خلال أهم الدراسات التي تمت في تصورات الأساتذة والتدريس بمقاربة الكفاءات وتضمنت الدراسة الفصول التالية:

- **الفصل الأول:** حول التصورات الاجتماعية تضمن فصل التصورات

الاجتماعية في تحقيق التعامل مع الواقع وحسن تفسيره ووظائفها وعلل وجودها، كما تبين لنا في أثناء تعرضنا لها أنها جملة من الفائدة إذ توقفنا على سيرورة تشكلها مادامت تحتاج إلى مآخذ متعددة ومعارف متنوعة، هكذا نقل إلينا الباحثون خصائصها مسجلين ارتباطها بالتعليم والاتجاه.

- **الفصل الثاني:** تضمن المدرسة الابتدائية فصل حاولنا فيه إبانة تسمية المدرسة وأهميتها فالوظائف التي تؤديها وصول اإلى احتراف مهنة التدريس على غرار المهن الأخرى، فقربنا مفهومها بالشرح والأمثال وفصلنا في شأنها جداول بغرض مقارنة وظائف المعلمين في المقاربات التدريسية الثلاث.

الفصل الثالث: حول الإشراف التربوي تضمن الإشراف التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، فاهتدينا إلى التسمية في مختلف أبعادها ثم ذكرنا الأسباب التي رفعت مكانته والعلة من غاياته كما تعرضنا بالشرح إلى وظائفه وأساليبه فأدركنا أن بعضا منها له علاقة بالتصورات الاجتماعية، وختمناه بالإلمام بنماذج من تقارير التفتيش التي تعتبر وسائل لا مفر منها مهما كانت المقاربة المختارة في التدريس إذ بواسطتها يتم تقييم أداء المعلمين وبها تتطور كفاءاتهم المهنية واقترحنا في ذلك تقريرا نعتقد أنه مناسب للتدريس بمقاربة الكفاءات.

الفصل الرابع: حول مقاربة الكفاءات أحطنا فيه بمقاربة الكفاءات نظريا من خلال أفكار المهتمين بها وسبب وجودها فدخولها حقل التعليم من بابه الواسع وارتكازها على مقاربة الأهداف وتحدثنا في سياقه على أن المعلمين يحتاجون إلى جملة من الموارد قصد القيام بمهامهم في مقاربة الكفاءات وأعطينا اهتماما كبيرا لتقييم الكفاءات وقلنا أنها كفاءة ينبغي ترقيتها وتنميتها لدى المعلمين من قبل المشرفين، كما استوفت الطرائق البيداغوجية المعتمدة في التدريس بمقاربة الكفاءات حقها وأبرزنا بأن الكفاءة شبيهة بالتصور من حيث جوانب عدة.

الفصل الخامس: تناولن افيه إجراءات الدراسة بدءا بالتعرف على أدوات البحث وصولا إلى جمع البيانات والأدوات الإحصائية ووصف للعينة في الدراسة الميدانية.

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية:

تسارع الدول اليوم سواء كانت دول نامية أم دولا متقدمة إلى إصلاح منظومتها التربوية وتطويرها للتلائم مع التّحديات التي تواجه المجتمعات اليوم، ما لانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع.

التي أصبحت تفرض على المدرسة التجديد المستمر حتى يتسنى لها النّجاح في مهامها والمساهمة الفعالة في تحقيق أهداف الأمة ولآمالها المستقبلية.

والجزائر من الدول التي تعاقبت على منظومتها التربوية إصلاحات بدأت من الاستقلال. فقد شهدت السنوات الأولى له من 1962- إلى 1970إهتمامًا كبيراً بإعادة الاعتبار للغة العربية وجعلها لغة التعليم الخاصة في المدرسة الابتدائية، ثم عرفت المدرسة الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التعليمية خلال السنوات الممتدة من 1970 إلى 1977 حيث ميز هذه المرحلة الاهتمام بالمعلم وإعداده، ومقاييس التوجيه وتعد أمرية1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة، حيث تتضمن إنشاء المدرسة الأساسية، تساهم في تخريج إطارات الدولة الجزائرية، إلاّ أن التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارستها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، وتغير النظام السياسي كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية مواجهتها إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ، وتخريج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه الغير، بدلاً من تخريج أفراد منتجين.

كل هذا جعل من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، على أن يكون هذا الإصلاح شاملاً كلياً بدلاً من الإصلاحات الجزئية، التي تثبت عدم قدرتها على معالجة الإشكاليات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد مقاربة نظامية شاملة، وبذلك عرفت الجزائر- المنظومة التربوية- مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات والذي شرع في تطبيقها سنة 2003، وتقوم هذه الإصلاحات أساساً على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتويات واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا، وقد دأب المسؤولون على المنظومة التّربوية في بلادنا على ادخال تعديلات وتحسينات في البرامج والأنشطة والمواقيت بهدف رفع مستوى المردود التربوي والحد من هدر الطاقات والكفاءات،

وذلك من خلال تنصيب لجان وطنية لإصلاح المناهج والتي كانت تتلخص مهامها في بناء مناهج جديدة تواكب المتغيرات المتسارعة في العالم. من أجل إعداد فرد مكتشف للمعرفة لا مستهلك لها، قادر على استثمار المعرفة وتوظيفها في بيئته.

ولقد وجدت كثير من الدول في مقاربة التدريس بالكفاءات واعتمادها في المناهج الدراسية السبيل الأنجح لضمان رفع مستوى قدرات وكفاءات الأفراد.

ولا شك أنّ مفهوم الإشراف التربوي تطور وتطورت فلسفته وأساليبهَ في السنوات الأخيرة، مسايراً بذلك الجهود التي سعت لتطوير الأنظمة التربوية ورفع كفايتها ونجاعتها حتى تواجه هذا العصر والمستقبل القادم المليء بالتحديات والذي يفرض على التربية، تربية الإنسان لعالم مجهول، تستلزم مواجهة دراسة لأشكاله المختلفة، وما تعبيرات استشراق المستقبل والمستقبلات البديلة إلاّ تأكيداً لهذا الطرح.

وقد أكدت البحوث الحديثة على الدور الذي يلعبه الإشراف التربوي حيث أشار الباحثين إلى ان المشرفين التربويين يمثلون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية وأن الأنظار تتجه إليهم كخبراء ومسيرين ومستشارين متخصصين في المناهج وطرق التدريس الحديثة أن دورهم هو تطوير وتحسين العملية التربوية عن طريق مساعدة وتوجيه المعلمين نحو السبل التي تزيد فعاليتهم، وكما ذكرنا سابقاً فإن المدرسة الجزائرية عرفت تطبيق منهاج جديد قائم على مقاربة التدريس بالكفاءات هذه المقاربة التي تتطلب تغير التصور لدور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ولقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة بما أظهرته بعض الدراسات التي قام بها باحثون جزائريون حول واقع التعليم في الجزائر حيث أن جلّ هذه الدراسات والإحصائيات أكدت ضعف المردود التربوي الذي يرجع إلى اعتبارات كثيرة من بينها المعلم وممارساته وتصوراته حول مهنة التعليم ففي دراسة قامت بها وهيبة عالية 2002 حول تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتش ومعلم التعليم الأساسي أسفرت على أن المعلمين لا يملكون تصوراً حديثاً عن التقويم في حين أبدى المفتشون اهتمام أكبر لمفهوم التصور الحديث للتقويم وبذلك نطرح إشكالية الدراسة كما يلي:

– ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لعملية الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

وتتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التقويم القائم على التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟
- ماهي الأساليب الإشرافية التي يتصورها المعلمون المشرفون التربويين في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟
- ما هي الأدوار التي يتصورها الاساتذة للمشرف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

2. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لولاية المسيلة تجاه الإشراف التربوي من خلال إظهار الأساليب الإشرافية المفضلة لدى معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.
- تحديد وظائف المشرفين التربويين في الابتدائي من خلال تصورات المعلمين في ضل التدريس بمقاربة الكفاءات.

3. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

يرى أساتذة التعليم الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تقوم على عمليتي التوجيه والتكوين البيداغوجي.

الفرضيات الجزئية:

1- يتصور أساتذة التعليم الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تكمن في تركيز المشرف على عملية التوجيه البيداغوجي للمدرسين.

2- يتصور أساتذة التعليم الابتدائي أن وظائف المشرف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تكمن في الاهتمام بالتكوين البيداغوجي.

4. الدراسات السابقة:

إن الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع هي من اولى الخطوات التي يلجأ إليها الباحث وذلك للإمكانية التي توفرها في صياغة مشكلة البحث وتعيين

ميادينها وأبعادها ، وفي إثراء المشكلة بالعودة إلى الأصول النظرية والنتائج الماضية وتفادي العوائق المنهجية التي واجهت الباحثين السابقين ، وقد حضي الإشراف التربوي باهتمام كبير من قبل الباحثين وذلك من خلال القيام ببحوث ودراسات إسهاما في تطوير وتحسين الإشراف التربوي وجعله عملية تعاونية ديمقراطية وذلك من خلال الكشف عن جوانب القصور الذي لا زمته في مراحله الأولى، وقد اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات التي تناولت عملية الإٌشراف التربوي من جوانب مختلفة وقام بتصنيفها إلى دراسات وطنية دراسات عربية ودراسات أجنبية وسنستعرض ملخص لهذه الدراسات.

دراسات وطنية:

دراسة حبيب تيليون(1993): وهي تحت عنوان " المواقف الحرجة في العلاقة الإشرافية " وكانت حسب الباحث أول دراسة جزائرية في هذا الميدان وهدفت الدراسة إلى تجريب طريقة المواقف الحرجة إضافة إلى دراسة السلوك الاشرافي الذي يشوبه الغموض.

وقد اختار الباحث لهذه الدراسة عينة صغيرة ومتجانسة وتوصل إلى النتائج التالية:

-وجود اضطرابات علائقية بين المفتشين والأساتذة وهذا راجع إلى التذبذب الذي يعايشه المتربصون في سلوك المفتشين ومعاملتهم لهم على أساس أنهم تلاميذ.

-اتجه الاهتمام في العلاقة الاشرافية نحو منهجية العمل الإشرافي حيث فضل 41% من الأساتذة متابعة المفتشين عملهم عن قرب.

دراسة ابو حفص مباركي (1994): وكانت تحت عنوان "اتجاهات المفتشين والأساتذة نحو عملية الإشراف التربوي" وكان الهدف من الدراسة هو الكشف عن واقع الإشراف التربوي في المدارس الأساسية والدور الذي يلعبه في تقويم المعلم انطلاقا من اتجاه كل من المفتش والأستاذ نحو بعض اسس التقويم.

وتكونت عينة البحث من 30 أستاذا و 10 مشرفين تربويين طبق عليهم نفس الاستبيان وتوصلت هذه الدراسة للنتائج التالية:

-التقويم المطبق السائد حاليا في التعليم الأساسي يندرج في خانة الإشراف السيء حسب المشرفين والمعلمين.

-اتجاهات المعلمين نحو عملية الإشراف التربوي أكثر سلبية منه عند المشرفين.

دراسة علي صباغ (1994): وكانت تحت عنوان "فاعلية الإشراف التربوي في التعليم الأساسي" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء الأساتذة والمشرفين التربويين فيما يتعلق

بواقع الممارسات الإشرافية السائدة في مرحلة التعليم الأساسي، وما ينبغي أن تكون عليه هذه الممارسات حتى تحقق الفاعلية للإشراف التربوي.

وتكونت عينة الدراسة من 34 أستاذا و 22 مشرفا، وتوصلت إلى ما يلي:

-اختلاف آراء المشرفين والأساتذة حول مدى تحقق الممارسات الإشرافية المعاصرة في الواقع الإشرافي.

-اتفاق كل من الأساتذة والمعلمين والمشرفين على أهمية كافة ابعاد الممارسات الإشرافية المقترحة في استمارة البحث لتحقيق الإشراف التربوي الفعال.

دراسة خضرة حواس (2001): وهي تحت عنوان "معايير" فاعلية الإشراف التربوي بالاعتماد على التنظير العلمي، ومقتضيات الممارسات الميدانية للإشراف التربوي والكشف عن مدى تطبيق هذه المعايير في واقع الإشراف التربوي الجزائري من خلال أراء المشرفين والأساتذة.

تكونت عينة البحث من 09 مشرفين و 161 استاذ واستاذة، حيث طبقت عليهم الباحثة نفس الاستبيان وتوصلت إلى النتائج التالية:

-هناك اختلاف بين آراء المشرفين في مدى تطبيق معايير فاعلية الإشراف التربوي في الواقع.

-يوجد اختلاف بين آراء الأساتذة في مدى تطبيق معايير فاعلية الإشراف التربوي في الواقع.

يوجد اختلاف بين آراء المشرفين وآراء المعلمين في مدى تطبيق معايير فاعلية الإشراف التربوي في الواقع.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن القول أن الدراسات السابقة توصلت إلى أن هناك إختلاف في عملية الإشراف بين المشرف التربوي والمعلم، كما أنه يوجد اختلاف بين الدراسات السابقة وهذا راجع عامل المناهج المتبعة في كل منطقة.

بما أن موضوع الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات حديث التطبيق في الجزائر كانت الدراسات السابقة كلها تصب في انتهاج المقاربة بالأهداف في التدريس.

5. تحديد المفاهيم:

إن موضوع الدراسة يتعلق بالأشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، أما طبيعة المعلومات التي **أردنا** الحصول عليها هي تصورات المعلمين في الابتدائي لذلك الأشراف **و** ذلك حسب خصائص مجتمع الدراسة مما يبرر تحديد المفاهيم التالية إجرائيا:

- التصورات الاجتماعية
- الأشراف التربوي
- مقاربة الكفاءات

1.5 التصورات الاجتماعية:

1.1.5 التعريف الإصطلاحي:

لقد ألف في شأنها الدارسون و المفكرون كثيرا كما سيأتي التفصيل في شأنها في الفصل المخصص لها إلا أن المعنى الذي أخذنا به هو ذلك الذي أفاده رؤية وظيفية للعالم، التي تسمح للفرد أو للفوج من إعطاء معنى لتصرفاته ومن ثمة فهم الواقع بالاعتماد على نظام المرجعيات و هي أيضا شكل من أشكال المعرفة المشكلة اجتماعيا ذات الاتجاه العملي تهدف إلى بناء حقيقة مشتركة والسبب في ذلك انه تضمن الوحدات الأساسية للتصورات الاجتماعية ألا و هي: الرأي، الاتجاه التي تسهم إسهاما أساسيا في بناء التصورات و على هذا الأساس فان محتوى التصورات الاجتماعية متكون من مجموع هذه الوحدات أو العناصر.

2.1.5 التعريف الإجرائي:

يمكن صياغة التعريف الإجرائي حول مفهوم التصورات كمايلي: يرتبط مفهوم التصورات أثناء فهمه للمحيط و التعامل معه يكتسب و ينمي في ذات الوقت أنماطا تفكيرية، التي نترجمها على أنها تصورات اجتماعية أو ذهنيات جماعية، ففي هذا الرافد جاء بحثنا قصد معرفة الأفكار الجماعية لدى المعلمين التي تتعلق بدور المشرفين التربويين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

2.5 الإشراف التربوي:

1.2.5 التعريف الإصطلاحي:

عمليات قيادية تخضع لتخطيط مسبق تهتم بالوضعيات التعليمية، طرق التدريس، الوسائل، المناهج الكتب المدرسية، علاقات المعلم بالمتعلم... الخ تهدف إلى تقديم مكونات العملية التعليمية وبالأخص المعلم، يتولها خبراء في مجال التعليمية.

2.2.5 التعريف الإجرائي:

هو تلك الأدوار التي يؤديها المشرف التربوي من خلال تنفيذ مجموعة من العمليات المخططة تتعلق بالتكوين والتوجيه البيداغوجي لفائدة المعلمين بالمدرسة الإبتدائية لتحقيق مردود تربوي ناجح لفائدة التلاميذ.

3.5 التدريس بالكفاءات:

1.3.5 التعريف الإصطلاحي:

هو التحكم من قبل المعلمين في الوضعيات التعليمية واستراتيجيات التعلم و طرائق سير الفوج و تقنيات التقديم و القدرة على التصرف أمام أي موقف تعليمي، فالتدريس في ظل مقاربة الكفاءات لا يتطلب التحكم في المعرفة فقط بل التصرف فيها من خلال المشكلات في الحقيقة.

2.3.5 التعريف الإجرائي:

للمقاربة بالكفاءات طريقة بيداغوجية مستحدثة من خلال الاصلاح التربوي الذي عرفته المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأخيرة وكانت بديلا عن الطريقة السابقة المسمات بالتدريس بالمقاربة بالأهداف، وجوهر المقاربة بالكفاءات يقوم على تفعيل المتعلم بالمشاركة في الحصة التدريسية بدلا من الاعتماد على التلقين.

6. المقاربة النظرية

1.6 النظريات الأساسية المفسرة للإشراف التربوي

إن البعد الأساسي للإدارة والإشراف على أي تنظيم ينحصر في توجيه وتنظيم العاملين فيه لتحقيق تفعيل جيد لمدخلات النظام كافة وممارسة الإشراف ضمن ذلك المسعى لا يتطلب

مجموعة من الأساليب والتقنيات المناسبة لحل المشاكل فحسب بل أن التسيير اليوم يتطلب مجهود علمي وعملي يستند إلى النظريات. و الإدارة التعليمية ما انفكت تستند إلى ذلك التنظير ليس كهدف في حد ذاته لكن لمساعدة المعلم على تفهم مختلف المواقف التربوية وتوفير التوجيه الازم لممارسة العمل الإداري والإشرافي حيث تقترح الافتراضات للعمل وتوفر الإطار للنقد المنظم. وقد بدأ التركيز على نظرية الإدارة التعليمية منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين(1954-1955) مع عالما النفس الاجتماعي "**لكولاداري**" **و** "**جيتزل**" وقد كانت الإدارة التعليمية من بين آخر العلوم السلوكية التي تظهر اهتماما بالنظرية كوسيلة لتقدم المعرفة و وضع إطار تجريدي للبحث انطلاقا من أن التنظير يتطلب درجة عالية من التعمق و الاستبصار والحذر.و على الرغم من ذلك مازال هناك من يقلل من أهمية النظرية في تفسير النظم التربوية.

ولا يركز على دورها في ممارسة العملية و الإدارية والمشرفية، وذلك للاعتماد السائد أن التنظير الابتعاد عن الواقع و الأفضل الاعتماد على التجربة الشخصية والتمرس وذلك في تقديرهم كاف لضمان فاعلية التسيير الإداري غير أن المفكرين التربويين ينظرون الى تلك المنطلقات انها دلائل ضعف

2.6 نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

تعد من أحدث النظريات في الإدارة التربوية ويمكن توضيحها من خلال هذا النموذج:

نموذج **جيتزلز:** يرى **(جيتزلز)** أن الإدارة تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار اجتماعي وأن أي نظام اجتماعي ينظر له من وجهتين مستقلتين على الرغم من تداخلهما.فالوجهة الأولى عبارة عن المؤسسات و ما تحويه من أدوار و مهام مترابطة في شكل اداء وسلوكات يقوم بها الافراد لتحقيق اهداف وغايات كبرى للنظام الاجتماعي والوجهة الثانية تتعلق بالأفراد واحتياجاتهم وميولاتهم والسلوك الاجتماعي وظيفة هاتين الوجهتين[1].

وعليه تمثل المؤسسات والأدوار والتوقعات البعد التنظيمي ويمثل الأفراد والشخصيات و الحاجات البعد الشخصي للنشاط في النظام الاجتماعي ويرى بأن أي إجراء معين يصدر على كل البعد التركيبي والبعد الشخصي

[1] عبد الله بلقاسم العرفي وعباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، ط1، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، 1996، ص103.

س= دش

حيث س= السلوك الملاحظ.

د= الدور التأسيسي ش= الشخصية التي تلعب

الفصل الأول:

التصورات الاجتماعية

تمهيد:

لا يشك أحد في ان التكلم لدى البشر أمر مكتسب، وليس البتة من قبل الفطرة لأنه ببساطة لو فطر الإنسان على التكلم لما تعددت اللغات و اللهجات، لكنه من الغريب أن نتصور كيف كان أولئك الأوائل من الرجال و النساء لا يتكلمون، ثم فجأة دفعتهم الحاجة للتواصل، فبدوءا حينها يتكلمون.

لعل ما نشأ عن هذا التصور ان يعتبر إشكالية صعبة المنال و طريقة البحث لا تخلو من المخاطر، حيث أتى منها أولا دال إلهي من قوله سبحانه و تعالى بعد بسم الله الرحمن الرحيم: " و علم آدم الأسماء كلها، ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم" صدق الله العظيم.

و لقد انبثق عن هذه الآيتين اتجاه يؤمن بأن الأسماء أي اللغة صادرة عن قوة إلهية، و هي في كل أمة حسب اصطلاحاتهم، أم الدال الثاني فرأى عكس ذلك معتبرا أيها مسالة اتفاق بين الناس، و لا دخل فيها للقوة الإلهية، لقد استوقفني الدال الثاني الذي تناوله المفكر الجزائري **حنفي بن عيسى**[1] بالشرح فأدركت أهمية التصور من حيث أنه نابع من العقل أولا و مصبه في المجتمع ثانيا.

لقد أوردنا وضع اللغة من خلال اتجاهين لا لشيء سوى لإبراز لفظة التصور ومكانتها بالنسبة للفرد و الجماعة، و تشكلها على المستوى الذهني مرهون بعوامل كثيرة كما سيأتي رغم هذا نقر من الوهلة الأولى أن بواسطتها تتباين أراؤنا اتجاه مختلف الموضوعات، وهذا ما ينطبق على الرأيين في باب اللغة و ظهورها.

[1] حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي، الطبعة الثالثة، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية، (1982)، ص 20-21.

1-المعنى اللغوي للفظة التصورات

لقد سجلنا بكل ارتياح موقف المفكر دنيز جودي **1990** من المعنى اللغوي للفظة التصورات، حيث أكد أن الكلمة الواردة في القاموس تستعمل من قبل عامة الناس، لكنها تحمل معاني كامنة أو موضوعية تشكل نظرية حول طبيعتنا و تصرفاتنا فتصير جزءا من ثقافتنا، كما أشار إلى أنها أدخلت في اللغة المألوفة حتى صارت صنفا أو نوعا للمعنى المشترك، ووسيلة لفهم الآخر و من ثمة نمنحها مكانة اجتماعية[1].

إن هذا الشرح يقودنا للتعلق أكثر فأكثر بمعاني الألفاظ لغة قصد معرفة ما تفيده فيسهل حينها إسنادها للفظة أخرى أو الإسناد كما سبق ذكره في هذا الاتجاه سنسند لها في أثناء هذا الفصل لفظتين لهما أهمية كبيرة و هما: الاجتماعية و الذهنية.

إلا أننا و لأسباب تنظيمية رأينا ضرورة التنقيب و البحث في القواميس عن معناها اللغوي للغوص أكثر فيها، و اكتفينا بمعاينتها في اللغة العربية و الفرنسية.

في اللغة العربية: ورد في المنجد في اللغة و الأعلام (1986).

تصورت الشيء: توهمت صورته فتصور لي.

و في القاموس الجديد للطلاب (1991) المنظم تنظيما ألف بائيا، لاحظنا أن هناك إشارة إلى اشتقاق اللفظة اولا، فمعناها و هي على النحو التالي: تصور، يتصور. تصورا أي تمثل صورته و شكله في الذهن.

و من الغريب الواقع أن الدلالات اللغوية للفظة التصورات، وظفها بكيفية رائعة و بأمثلة بسيطة العلامة ابن خلدون في مقدمته الصادرة في (1984)[2] و ذلك في باب من ابوابها التي سماها- كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في ايام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر- إذ أخبرنا قائلا: "و من وجهة التصورات النفسانية أخرى، كالذي يقع من قبل التوهم. فإن الماشي على حرف حائط أو على حبل منتصب، إذا قوي عنده توهم السقوط سقط بلا شك، و لهذا تجد كثيرا من الناس يعودون أنفسهم ذلك بالدربة عليه حتى يذهب عنهم هذا الوهم".

[1] Jodelet.D."représentation social: phénomène, concepts et théories" dans Mosca vis. S. introduction à la psychologie sociale0. 3ed . Paris. PUF. (1990). P 362.

[2] ابن خلدون، المقدمة، الجزء الثاني، دار النشر التونسية،(1984)، ص 627-628.

لقد أوردنا هذا القول لنبين من ناحية أهمية تراثنا الفكري، و من ناحية أخرى لنستفيد منه و أخيرا لأن في رأينا تاريخ العلوم يستلزم ذلك، أضف إلى ذلك أنه من باب اعطاء اللفظة حقها فصارت على النحو التالي:

- **التصور توهم ذهني**

لكن الشيء الملفت للانتباه يكمن في إسنادها للجوانب النفسانية على حد تعبير ابن خلدون (1984) فصارت التصورات تصورات نفسانية فهي بهذا المعنى أعمق و اوسع ما دامت راسخة في الناحية النفسانية للفرد.

في السياق ذاته مر **دنيز جودلي**[1] في أثناء التصورات بشرحها لغة، فخصها هو أيضا بخواص الفعل معطيا إياها بعدا ديناميكيا، إلا أنه أسند إليها خاصية تفكيرية، فصارت بالنسبة له فعلا تفكيريا، إذ بواسطته يستند الفرد للشيء أو للموضوع، و هو يعني: اخذ مكان، إحلال محل بكيفية ذهنية، فالتصور بالنسبة له لموضوع أو لشيء، يكون ذهنيا.

و لم يكتف بالربط و عقد الصلة فيما بين التصور و الذهن، بل راح يؤكد أيضا على أنها مقسمة إلى شقين كما سبق ذكره للدلالة على أنها إعادة إنتاج ذهني للأحداث والأفكار.

و نستخلص مما أوردناه لغة أن شرح اللفظة مكننا من إيضاح بيان توظيفي او ذلك في سياقين متقاربين (ذهني، اجتماعي) كما ساعدنا على معرفة معناها المتقارب في اللغتين (فرنسية، عربية) و هو استحضار رمزي للموضوع الغائب أو البعيد و من هنا تبين لنا أن فعل الاستحضار وظيفة يؤديها العقل، أنه الشيء الغائب فعادة ما يتواجد في العالم الخارجي (المجتمع).

2- نشأة مفهوم التصورات

بعدما أتينا على ذكر لفظة التصور لغة، رأينا من الأهمية استعراض نشأتها في ظل ما أفادته من تعدد في المعاني، مما جعلها تستعمل في سياقات عدة، فقد تصادفك في اثناء قراءة الكتب و المجلات كلمة أو جملة تحتوي لفظة التصور، فتعتقد أن معناها شبيه بذلك الذي وظفه علم الاجتماع و علم النفس الاجتماعي و العلوم التربوية و غيرها، لكنك لو تتمعن في إسنادها لأدركت أن بعضا منها بعيد عن تلك الدلالات الواردة في العلوم السالفة الذكر.

[1]Jodelet.D."représentation social: phénomène, concepts et théories" dans Mosca vis. S. introduction à la psychologie sociale. 3ed . Paris. PUF. (1990). P 362.

في هذا الفصل، نؤكد أن اللفظة تناولها عدد كبير من المفكرين في شتى الميادين بمقاصد مختلفة من فضلنا ذكرهم و بعضهم استغنينا عنهم لبعد آرائهم عن مقاصد بحثنا، ذلك لأن استطراد أراء المفكرين قد يساهم في الإحاطة اكثر فأكثر بنشأة مفهوم التصورات.

[1] **مصطفى غالب** عن آراء ابن سينا الذي نقول ببساطة انه في هذا الشأن حدثنا مطولا ادهش بعبقريته في مجال الفلسفة، الطب و الحكمة العلماء في الشرق و الغرب، فلقبه بعضهم بأرسطو الإسلام، في باب التصورات و ذلك لما كتب في المنطق العرفاني

و اضاف **مصطفى غالب** [2] في أثناء تعرضه أفكار ابن سينا بالشرح و التعليل أن هذا الأخير كان يعتقد ان المتعلمين اقرب إلى التصور لأن استعدادهم أقوى. و نستنتج من هذه الآراء الصائبة لابن سينا، أنه ميز بين ثلاثة انواع من التصورات فأوجزوها فيما يلي:

- التصور يسمح للفرد بالوصول إلى ما هو منطقي، إذن أقرب إلى الواقع.
- التصور ذهني.
- التصور كأداة أو وسيلة تعليمية، مادام المتعلم يركز عليها لمعرفة الحقائق.

كما كان للفارابي رأي في التصور، ففي هذا المعنى قال في شأنه **مصطفى غالب** لقد كان في طليعة الفلاسفة المسلمين الذين بينوا أن اي تصور يتقدمه آخر ، و القوة العاملة تجرد التصورات فتستخلص منها الأفكار.[3]

إن هذه الالتفاتة المختصرة لرأي الفارابي في التصور، تؤدي إلى استقراء ما تمحض عن هذا الرأي، و المتمثل في إنتاج الأفكار بواسطة التصورات.

و ما دمنا بصدد الحديث عن نشأة التصورات من خلال آراء المفكرين، انجذبنا نحو أفكار صاحب قواعد علم الاجتماع العلامة ابن خلدون (1984) فأخذناها من أشهر مجلداته التي سماها بالمقدمة و التي وصف فيها تطور الأمم من البداوة إلى الحضارة، و ترقي الشعوب في الاجتماع و الدين والسياسة ... الخ فوجدنا فيها استعمالا للفظة التصور بمعاني كثيرة فأدركنا أن استثناء في عصره، و لربما في عصرنا كذلك.

و قال ابن خلدون في شأنها " ... إن أسباب التصورات تصورات أخرى، و كل ما يقع في النفس من للتصورات فمجهول سببه، إذ لا يطلع أحد على مبادئ الأمور النفسانية". و

[1] مصطفى غالب، في سبيل موسوعة فلسفية، الطبعة الخامسة، بيروت،(1983)، ص 25.
[2] مصطفى غالب، المرجع نفسه، ص 141.
[3] مصطفى غالب، مرجع سابق، ص 6.

يواصل قائلا: " أما التصورات فنطاقها أوسع من النفس، لأنها للعقل الذي هو فوق طور النفس و لا تكاد النفس تدرك الكثير منها فضلا عن الإحاطة."[1]

و يفهم من هذه الآراء المركزة أن ابن خلدون (1984) قد دل على التصورات بطريقتين أو مسلكين، فإذا كان الاول قد أكد فيه أن التصورات عقلية، فإن الثاني هو تاكيد للأول حيث لاحظ تلاحق التصورات و ترابطها، مما يدل على أنها عملية إنتاجية في هذا المنحى أردنا سياق دليلا ثانيا عن اهتمام العلامة بالتصورات، فعثرنا على أعمق تفسير أعطاه ابن خلدون للتصورات في فصل خصصه للفكر الإنساني، فبعد أن أشار إلى مراتب الفكر، قال في شأن المرتبة الثالثة "هو الفكر الذي يفيد العلم بمطلوب، و هوه العقل النظري، و هو تصورات و تصديقات تنتظم انتظاما خاصا فتفقد معلوما آخر من جنسها في التصور."[2]

لقد أكد بفضل هذا المعنى أن التصورات وسيلة نظرية للمعرفة شريطة أن تكون منظمة و ايا ما كان المعنى الذي أعطاه المفكرون للتصورات، فالشيء المؤكد لنا من خلال هذه الآراء انها ذات أهمية بالغة إذ كانت موضع بحث في أوساط هؤلاء المفكرين، و ما زالت حديثا تجلب اهتمام مفكرين آخرين، فأرجع منهم الفضل في مباحثهم لظهور مفهوم التصورات إلى المفكر دوركايم (1961) .Durkheim حيث أسند لها صفة الجماعية فانتقلت بذلك من الفرد نحو الجماعة، هذا الرأي دافعت عنه **هارزليش كولدين** .**Herzlih**، [3]معتبرة إياه أول من استعمل لفظةالتصورات الاجتماعية مع التأكيد على أهمية التفكير الجماعي على حساب الفردي، نظرا لخصوصياته، و هو أول من وضع الإطار النظري للمفهوم، حيث أكد فيه أن التصورات الجماعية هي أحدى الوسائل التي تبين أولوية الجماعي على الفردي، و لنا أن نتوسع في بيان هذا الجدل لو كان ذلك يخدم موضوع بحثنا.

في نفس المصب، مهد **دونيز جودلي** [4]لأفكاره حول التصورات الاجتماعية بالاعتراف بفضل **دوركايم Durkheim** في إبراز مفهوم التصورات و **لعلي قوادرية** موقف ينسجم

[1] ابن خلدون، مرجع سابق، ص 557.
[2] ابن خلدون، مرجع سابق، ص 520-521.
[3]Herzlich.C. "La représentation Sociale " dans Moscovici. S. introduction à la psychologie sociale. 3ed; Paris. PUF. (1972).P 303.
[4]Jodelet. D (199), P.357.

تماما مع الرأيين، حيث أكد بأن **دوركايم(1961)E .Durkheim** في مقاربته حول التصورات الجماعية هو أول من استعملها.[1]

أما **قيسطاف نيكولا فيشر** فحدثنا عن الدراسات التي أنجزها **سارج موسكو فيش (1961) Moscovici. S** معتبرا أيها عمودا اساسيا ما دامت قد طورت مفهوم التصورات الاجتماعية.[2]

في نفس المعنى اقر بوضوح المفكر **جان كلود ابريك (1994) Abric. J-C**،ان مفهوم التصورات الذي وظفه هو ذلك الذي يتلاءم مع النظرية التي اسسها **سارج موسكو فيش (1961) Moscovici. S** و لاحظ كذلك أن المفهوم صالا يشكل مرجعية لا يمكن الاستغناء عنها ليس لعلم النفس الاجتماعي فحسب بل لمجموعة أخرى من العلوم الاجتماعية.[3]

و في ضوء ما تقدم من أراء حول التصورات، و أيا ما كان صاحب الفضل في ظهورها نستخلص أن التصورات اندفعت منذ القدم، فازداد الاهتمام بها حديثا فصيروها نظرية تهتم بالظواهر الاجتماعية، أو بعبارة أخرى القواعد التي تسير التفكير الاجتماعي بعد ما كانت نسيا منسيا.

كما لاحظنا كيف ساهمت كوكبة من المفكرين قديما و حديثا في تطوير مفهوم التصورات طولا و عرضا (ذهني، إجماعي) ما دام يعتمد على الأدلة العقلية في تفسيره للقضايا الاجتماعية و لعل هذه الملاحظة هي التي دفعتنا إلى إضافة عنصر آخر في هذا الفصل سميناه مقاربة التصورات.

3-مقاربة التصورات

لقد بدا لنا جليا بفضل ما استقريناه من أراء المفكرين الذين أوردناهم في أثناء تعرضنا لنشأة مفهوم التصورات، فأكدنا من ذات الآراء أن كل واحد من المهتمين به بحث فيه بشغف، فأدى هذا الغوص في طياته إلى الكشف عن أهميته و مكانته ذات الصلة بالمباحث الاجتماعية و النفس اجتماعية، و لا نخفي أننا منها استخلصنا أن المفهوم أسند إلى اللفظتين حيث تعلق الأولى بالذهني، في حين أن الثانية تنجذب نحو الاجتماعي، أما نحن

[1]Kouadria.A, La place de la personne handicapée dans la société algérienne, soutenue à l'université de Nice, France, (1994), P 107.
[2]Fisher. G-N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Paris, Dunod, (1987), P 95.
[3]Abric. J-C .Pratique sociales et représentation, Paris. PUF. (1994). P 08.

حتى و إن كنا في موضع البحث عما يساير بحثنا- تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، فلاحظنا وجود مأخذين لمفهوم التصور، و لما كان المأخذ يستعمل أكثر في مباحث اللغة العربية، سميناه بالمقاربة و هي تعني القرب، لقد شكل كل واحد منهما مسلكا أو نهجا أو مقاربة شاسعة لكنها غنية و دسمة لما فيها من غزارة في الأفكار و كثافة في المعلومات و هما:

- التصورات الذهنية: و ليس هاهنا اختلاف لما نسجل بكل ارتياح أنها من اختصاص علم علم النفس المعرفي.
- التصورات الاجتماعية: و هنا لا بد لنا أن نقر بما قلناه في نشأة المفهوم أي أن أول علم اهتم بهذا النوع من الدراسات هو علم الاجتماع ثم علم النفس الاجتماعي، فالتاريخ و العلوم التربوية، و لعل الشيء الملاحظ إذن يكمن في أن العلوم التربوية لم تسلم منه بحكم الأهمية التي يكتسيها، ففي نفس التوجه أشار بإسهاب مشال جيلي **Gilly. M (1990)**[1] إلى العلاقة فيما بين التصورات و التربية، فأكد لنا في بادئ الأمر أن الأبحاث في علم النفس الاجتماعي التربوي حديثة و لاحظ بعد ذلك وجود ثلاثة أنواع من الدراسات التي لا يمكنها التخلص من التصورات و هي: المؤسسات، المدرسة و الموظفين. لقد رأى فيها موضوعات اجتماعية تتعلق بالتصورات، و لربما تأثر في هذا المعنى بما قاله دوركايم **.Durkheim** (1961) لما اعتبر التربية ظاهرة اجتماعية، و أضاف مشال جيلي (1990) **GillY .M**
- ملاحظاته عن ارتباط تلك المؤسسات بالتصورات لأنها في اعتقاد تهتم بالذهنيات الإيديولوجيات و رؤية العالم، و نستخلص من هذا الرأي أن المؤسسات لما تخطط لأهدافها و مقاصدها فهي تنظم و تسطر لرؤية العالم الخارجي من قبل متعلميها.[2]

و أيا ما كان المسلك أو المقاربة التي نتبعها في أثناء دراسة الموضوعات ذات الصلة الوطيدة بالتصورات، فإن هذا التقسيم قد دلنا عن الأبعاد التي نريد أن نصل إليها، فاعتبرنا هذا فهما حقيقيا للتصورات، و السر في ذلك يكمن في كون مباحث التصورات جاءت بمعاني ذهنية و هي بهذه المعاني تكون مثالية، فاحتاجت إلى ترجمات ألا و هي الجماعة،

[1]Gilly.M, psychologie de l'éducation " dans Maoscovis.S. introduction à la psychologie sociale . 3eme ed, Paris, PUF.(1990).

[2] المرجع نفسه

بعبارة أخرى يمكن القول أن التصورات حدها بعد اجتماعي و جوادها ذهني و بهذا المعنى صيروها نظرية تعتمد على مقاربتين.

و لما كان موضوع بحثنا يدنو أكثر إلى البعد الاجتماعي، فإننا سنوظف التصورات الاجتماعية لأنها تستوعب دراستنا ذات المنطق التربوي، إلا أننا سنلجأ إلى استعمال التصورات الذهنية كلما رأينا ذلك يستجيب لموضوع بحثنا.

و لعل السبب في ذلك أن الدراسات التي أنجزها الباحث **جان كلود رينوبروبالان** (1993) دلتنا دلالة واضحة على تكامل المقاربتين، حيث استطاع أن يجمع فيما بينهما في معنى واحد، ذلك لما عرف التصورات باعتبارها مفهوما مفتاحيا في العلوم الإنسانية فقال: " إن فهم العالم الذي يحيط بنا، يتطلب إدراكه بواسطة التصورات الذهنية و الاجتماعية، التي يكون مفهوما مركزا يسمح بتفسير ميكانيزمات الذكاء الإيديولوجيات و الذهنيات."[1]

و يتبين لنا من خلال هذا التعريف أن الفرد في أثناء فهمه للمحيط و التعامل معه يكتسب و ينمي في ذات الوقت أنماطا تفكيرية، التي نترجمها على أنها تصورات اجتماعية أو ذهنيات جماعية، ففي هذا الرافد جاء بحثنا قصد معرفة الأفكار الجماعية لدى المعلمين التي تتعلق بدور المشرفين التربويين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

كما يعتبر في رأينا **جان كلود أبريك** ، رائدا في تدوين المقاربتين و قائدا في تحصيل مسائلهما بفضل ما سماهما معا بالمقاربة الاجتماعية المعرفية (Sociocognitive) معنى هذا، أن التصورات تخضع للقواعد التي تتحكم في السيرورة المعرفية ثم تتجسد هذه السيرورة المعرفية بعدما تحددها الشروط الاجتماعية التي تتبلور فيها. إن هذا الرأي الذي انجذب نحوه هذا الباحث يؤكد خضوع التصورات لمنطقين، ألا وهما: المنطق المعرفي و المنطق الاجتماعي، فالتصورات بهذا المعنى عبارة عن بناء اجتماعي معرفي.[2]

4-مفهوم التصورات الاجتماعية:

لقد تعرضنا فيما تقدم للفظة التصورات لغة، ثم استعرضنا نشأة التصورات بفضل ما جاد به المفكرون علينا، فبينا بعد ذلك أنها مرتبطة بمسلكين أو مقاربتين ذهنية و اجتماعية، فمن الأهمية بمكان أن نستعرض في هذا العنصر تعاريف مأخوذة من المقاربتين إلا أن المركب منهما يكون أحسن، لكن قبل ذلك رأينا ضرورة العودة بإيجاز إلى دواعي تطور هذه

[1]Ruano- Barbolan. J-C.Une notion clef des sciences humaines.27 avril. (1993). P 06.
[2]Abric.J-c. Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF, (1994), P 14.

النظرية تطورا سريعا، حيث صارت تشغل بال الباحثين ليس فقط في مجال علم النفس الاجتماعي بل في كل التخصصات ذات الصلة بالعلوم الاجتماعية، لأن العودة لذلك ستساعدنا دون شك من تقريب مفهوم التصورات للإفهام أولا و يبين لنا نظريته ثانيا.

للإشارة لقد استخلصنا هذه الفكرة من الرأي الذي جاءت به **كلودين هارزليش Herzlich. C** (1972) لما أعطت تعريفها للتصورات الاجتماعية قائلة: "و لأن التصورات الاجتماعية سيرورة لبناء الواقع، و من ثمة فهي تعمل بكيفية متزامنة على المثير والاستجابة، و بصفة أدق فهي توجه هذه و تشكل تلك."[1]

فبما أن التصورات توجه المثير و تشكل الاستجابة قصد بناء الواقع، فإنها إذن في رأينا جاءت كبديل للسيكولوجية السلوكية التي تزعمها **واطسون Watson (1927)** و التي اعتبرت أو بالأحرى درست الاستجابات القابلة للملاحظة كالاستجابات الحركية أو الشفوية.

في ذات السياق أشار الباحث **جان كلود أبريك** إلى عنصر ذي أهمية بالغة سيساعنا دون شك في إدراك معاني التصورات الاجتماعية إلى عنصر ذي أهمية بالغة سيساعدنا دون شط في إدراك معاني التصورات الاجتماعية، لما لاحظ عدم وجود انقسام في ما بين العالم الداخلي و الخارجي للفرد، أي أن المثير و الاستجابة يشكلان قطبا واحدا، فيتكونان معا، كما يعنس هذا أيضا أن الموضوع أو الشيء لا يوجد لذاته بل من أجل الآخرين، فهو يوجد بالنسبة لهم.[2]

وهكذا فمن الرأيين بدت لنا جليا معالم نظرية التصورات الاجتماعية تتكشف شيئا فشيئا ولو أعدنا التأمل في المعنى الذي اعطته **Herzlich. C** (1972) لذهب اهتمامنا وأنصب تفكيرنا نحو – سيرورة لبناء الواقع – وكأن الواقع لم يكن موجودا، حتى وإن وجد يحتاج إلى إعادة بناء بواسطة التصورات، ونحن نعلم أن إعادة بناء الواقع بتطلب نظاما معرفيا، هذا الأخير يصادفه نظام قيمي، والقيم كما يدل عليها اسمها هي كل شيء غير ثابث في هذه الحياة، اي يخضع لحركات اهتزازية تارة أعلى وأغنى وتارة أخرى أسفل وأرخص، وهي كثيرة (مادية، روحية، أخلاقية، جمالية...الخ).

ولربما هو نفس المعني الذي زاده وضوحا الباحث **جان كلود أبريك** لما أشار للحقيقة قائلا: "ليست هناك حقيقة موضوعية مسبقا، لكن كل حقيقة تخضع للتصور و تكون خاصة

[1]Herzlich.C."la représentation sociale " dans Mosocovici.S.introduction à la psychologie sociale .3 [eme]ed, Paris, PUF, (1972),P 304.

[2]**Abric. J-C** (1994، p. 12).

بالفرد أو الجماعة، فيعاد بناؤها في نظام معرفي المنظوي في نظام قيمي و هذا الأخير يخضع للتاريخ الذي يحياه الفرد في الإطار الاجتماعي و الإيديولوجي المحيط به." و لعل الشيء الملفت للانتباه أيضا يكمن في أن الباحثين أحصيا مقاصد التصورات مع عدم إلغاء ما سواها في حالة ما إذا وجدت، كما ينبغي مراعاتها باعتمادها في فهم معنى التصورات الاجتماعية، و لما عددناها وجدناها على النحو التالي:[1]

- كل تصور يعتبر شكلا من أشكال الرؤية العامة للموضوع.
- التصور يعيد هيكلة الحقيقة بغرض السماح لإدماج المميزات الموضوع كالتجارب الماضية للفرد، نظام المواقف و المعايير.
- التصورات تساعد الفرد أو المجموعة على إعطاء معنى لتصرفاتهم.
- التصورات تساعد على فهم الحقيقة.

إن هذه المقاصد الأربعة تؤكد لنا أن التصورات وظيفية أي أنها تؤدي جملة من الوظائف ذلك على غرار ما هو حاصل في المجالات الحياتية الأخرى فالمخ عضو يؤدي وظيفة العقل، البلدية تؤدي وظيفة استخراج الوثائق و اللسان يؤدي وظيفة الكلام. ..الخ.

و لقد تمخض عن مقاصد التصورات ظهور عدة مفاهيم، فاشتمل كل واحد علىسند أو أكثر، وكل مفهوم أعطاه صاحبه أسلوبا اختص به، لكن بالجملة فإن كثرة التعاريف تكون لا شك مفيدة، لأنها ببساطة تستوفي الشرح و تقربه للفهم ولما كانت متعددة ارتأينا الأخذ بتلك التي نراها أشمل و أهم.

كما يمكننا أن نستنتج بان التصورات عبارة عن سيرورة يتم فيها استعمال الصور العقلية أي التعرف على الأشياء في غيابها و لعل المعنى الذي أفاده العلامة **ابن خلدون** حيث قال: وأعلم أن العلوم البشرية خزانتها النفس البشرية بما جعل الله فيها من الإدراك الذي يفيدها ذلك الفكر المحصل لها ذلك بالتصور للحقائق أولا... فإذا استقرت من ذلك صورة علمية في الضمير فلا بد من بيانها لآخر. >>[2]

أما بالنسبة **لسارج موسكوفيتشي** تعطى معنى خالف به المهتمين بالمفهوم، ونحى منحى خاصا به معتبرا إياه نظاما للقيم و مفهومها عمليا له علاقة بالموضوعات، أو بالأوساط

[1] **Abric. J-C** (1994، p .12).

[2] ابن خلدون(1984)مرجع سابق، ص 691.

الاجتماعية التي تسمح من ناحية باستقرار إطار حياة الأفراد و الجماعات و **تشكل** التصورات وسيلة لتوجيه الإدراك من ناحية أخرى.

لقد أعطى الأولوية للجانب الاجتماعي لما أشار لنظام القيم، ثم جاء في المرتبة الثانية الجانب الذهني، لما سجل أنها وسيلة لتوجيه الإدراك.[1]

كما عرفها **دونيزجودلي** قائلا:<< التصورات طريقة تفكيرية تفسيرية للواقع اليومي، و هي أيضا نوع من المعرفة الاجتماعية التي تكون تلقائية و ساذجة فهي المعنى المشترك أو التفكير الطبيعي .>>[2]

لكنه تراجع نوعا ما عن مضمون هذا التعريف، لما عاود تعريفها قائلاً هذه المرة:<< إن مفهوم التصورات الاجتماعية يعني **شكلا** خاصا للمعرفة، معرفة المشترك، و **شكلا** من **أشكال** التفكير الاجتماعي، فالتصورات الاجتماعية **هي** نماذج تفكيرية عملية موجهة صوب الاتصال، الفهم، التحكم في المحيط الاجتماعي. >>

لقد تضمن هذا التعريف تلك المقاصد التي أشرنا إليها سابقا و التي قلنا في شأنها ينبغي مراعاتها و أخذها بعين الاعتبار، لكنها جاءت متداخلة و متلاصقة حتى نكاد لا نفرق فيما بينها، فالمقصد الأول دل بوضوح على أننا بواسطة التصورات نكتسب معرفة، أما الثاني فقد بين لنا كيف تغوص الجماعة بواسطة التفكير في المعاني و من ثمة انتزاعها، في حين أوضح لنا ثالثها **أن** هناك نماذج تفكيرية عملية، فكلما كانت تلك النماذج التفكيرية موحدة كأنما حصل المعنى المشترك.

قد تتداخل النماذج التفكيرية مع لفظة الإستراتيجية التي وظفها كثيرون في مجال التعليمية العامة ، فاعتبرها **جرار سكالون** تقنية ذهنية يختارها شخص على أنها أكثر ملائمة لحل مشكلة.[3]

و على العموم يبدو لنا بواسطة هذا التقارب أو التجاوب فيما بين الاستراتيجيات التعليمية و التصورات الاجتماعية كنماذج تفكيرية عملية موجهة صوب الاتصال و الفهم، و هذا قد يساعد إلى حد بعيد التعليمية في الاعتماد على التصورات، كأن نطلب من المتعلمين بتصور مشاريع فردية أو جماعية ينجزونها فينبع حينها استراتيجيات.

---

[1] Moscovici.S(1996) , P 117.

[2] Jdolet.D (1990) , P 360-361.

[3] Scallon.G. L'évaluation des apprentissages des une approche par compétences. Bruxelle. De boeck université. (2004),P 56.

كما ساهم **جان كلود باربولان** في إثراء مفهوم التصورات الاجتماعية معتبرا أيها << أنظمة عقلية مرجعية تسمح للفرد بتفسير الأحداث الخارجية، هذه التصورات تشكل أحكاما مبنية مسبقا تسمح بالبث فورا في أي نشاط أو رد فعل.>> لقد حرص صاحب هذا التعريف على بانة نقطة أو عنصر نراه أساسيا في التصورات الاجتماعية، و ذلك في ربطها بالنشاط، فهي إذن تتميز بالاستمرارية و الديمومة.[1]

كما ذهب **قسطاف نيكولا فيشر** بعد عرض تعاريف عديدة للتصورات الاجتماعية لكوكبة من الباحثين و المهتمين بهذا المجال حيث منها استخلص تعريفه للتصورات الاجتماعية، فقال في شأنها بها << سيرورة إعداد عقلي و إدراكي للحقيقة، فتحول الموضوعات الاجتماعية (أشخاص، وضعيات) إلى أصناف رمزية (قيم، اعتقادات، ايديولوجيا) ، فتمنحهم مكانة معرفية تتم بواسطتها ضبط الحياة العادية.>>[2]

ومن خلال ما تضمنه هذا التعريف من معاني جمة الفائدة، نستطيع استخلاص منها ما يلي

- ان التصورات الاجتماعية تشكل لكل فرد واقعه و من ثمة فهي طريقة تفكيرية التصورات الاجتماعية.

كما نظر في نفس السياق **مشال دوني** عن المعنى الذي أعطاه للتصورات، منطلقا من أهمية الصورة في المعرفة قائلا يمكن القول أن ثمة تصورات لما يكون الموضوع أو أجزاء مجموعة موضوعات معبرا عنه، مترجم، متصور رمزيا في شكل أجزاء جديدة شريطة أن يكون تطابقا أو توافقا بين مجموعة الانطلاق ومجموعة الوصول.[3]

أما جان كلود أبريك سلك مسلكا جديدا خالف بواسطته المفكرين الذين ساهموا في تعريف التصورات الاجتماعية، ما دام أنه اعتبرها<< رؤية وظيفية للعالم، التي تسمح للفرد أو للفوج من إعطاء معنى لتصرفاته، و من ثمة فهم الحقيقة بالاعتماد على نظام المرجعيات و هي أيضا شكل من أشكال المعرفة المشكلة اجتماعيا ذات الاتجاه العملي تهدف إلى بناء حقيقة مشتركة يبدو لنا أنه أعمق تعريف للتصورات الاجتماعية، و لما كان كذلك اخذنا منه جوانب عديدة لم تكن واضحة من قبل و هي:رؤية وظيفية (ليست ثابتة) أي تعمل بواسطة

[1]Barbolan. J-C (1993), P 17.
[2]Fisher.G-N(1987), P118.
[3]Denis.M. Image et cognition , paris.PUF. (1994), P 13.

نظام قصد تفسير حقيقة تسيير العلاقات بين الأفراد و المحيط[1] والتصورات تحدد مجموعة توقعات و تلبي رغبات معرفة اجتماعية قصد بناء الحقيقة المشتركة.

كما تعرض **علي قوادرية** لمفهوم التصورات قائلا: << قد يكون مفهوم التصورات الاجتماعية بمثابة الإدراك الذي هو في حوزتنا للنمط المعرفي و الطابع الاجتماعي الذي يرتسم بواسطة الإدراك.>> و هذا يعني **أن** لكل نظام اجتماعي تصوراته.[2]

أما **شلبي محمد** فرأى لما تحدث عن الذكاء الاصطناعي و التصورات المعرفية، على أن هذه الأخيرة بمثابة سيرورة ينتهجها الفرد فيقتص بواسطتها معارف، يقارنها بتجاربه السابقة و حينها يتخذ قرارات وفق الظروف التي يواجهها، و التي يفصح عنها لما يتبنى اتجاها.[3]

لقد أهللنا في سرد تعاريف الباحثين لمفهوم التصورات قصدا، معتقدين **أن** ذلك مقدار اكافيا في مساعدتنا على استخراج وظائف التصورات، التي فضلنا ترتيبها بعده، لأنها في رأينا لبهو جوهره، فمن استحكمها استحكم مفهوم التصورات الاجتماعية على الرغم من أنه مفهوم إسفنجي و هي استعارة، لأن الإسفنج كلما يمتص الماء ينتفخ، و هكذا بدا لنا مفهوم التصورات اي كلما زاد عدد التعاريف كلما اتضحت معانيه.

5-التصورات الاجتماعية و التعليم

لقد اهتدينا بفضل ما استقريناه من أراء الدارسين و المفكرين لما تعرضوا بفيض في المعاني ذات الدلالات المتقاربة لمفهوم التصورات أولا فالتصورات الاجتماعية ثانيا، فاعتبرناها حينئذ من صميم المعرفة، ثم أكدنا أنها سيرورة فإذا تلقيناها في هذا السياق، فإننا نقر على أنها ذات صلة وطيدة بالتعليم ما دام هذا الأخير يعتمد في إيصال المعارف و الخبرات و التجارب من مصدرها إلى مقصدها على السيرورات قصد تحقيق نتائج.

ففي هذا التوجه رأينا ضرورة الالتفاتة إلى العلاقة التي تربط التصورات الاجتماعية بالمجال التعليمي، فاعتمدنا على الفكرة التي تقدم بها **ميشال جيلي** الذي أعبر فيها التصورات بمثابة الشريك الحقيقي للعملية التعليمية معتمدا في ذلك على الصورة التي يشكلها المعلمون حول المتعلمين مبرزا إياها أنها مهنية مادامت ترتبط بالأهداف والطرائق التي تتبناها المؤسسة التعليمية ، كما تعرض في ذات الفكرة لصورة المعلمين لدى المتعلمين فخلص إلى أن هذه

[1]Abric. J-C(1994). P 13.
[2]Kouadria.A.(1994). P 119.
[3]Chelbi.M (1998). P 30-31.

الصورة تحددها طبيعة العلاقات فيما بينهم .وأيا ما كانت نتائج هذه الفكرة التي ناقشها **ميشال جيلي(1991)** فإنها مهدت السبيل للتصورات للدخول إلى حجرات الدراسة و التي من المحتمل أن تكون أشد استحكاما و أقوى وجودا إذا اعتبرنا الصف الدراسي و سيلة بيداغوجية تتبلور ضمن أفراده المعرفة بواسطة التصورات مادام التعليم صار يعتمد على الوضعية أي وضعية مشكلة كما سيأتي شرحها في فصل الكفاءات.[1]

و على ذكر الوضعية فهي تبدو بسيطة لكنها لفظة صعبة المنال و يعود الفضل في تعريفها للباحث **أكسافيروجرس**(2000) الذي اعتبرها مجموعة من المعلومات المنظمة و المترابطة و ذات تقاطعات تستعمل أمام مهمة معينة[2].

وبهذا المعني للوضعية يمكن أن يعتمد التعليم على تصورات المتعلمين، و في هذا السياق أعطانا الباحث **جرار سكالون**(2004) مثالا يقترب من مادة التربية العلمية و التكنولوجية و هو مطالبة التلاميذ بالتصور على ورقة من الحجم الكبير مشروع إعادة تهيئة الحي الذي يقيمون فيه، إن هذا المثال يجسد العلاقة فيما بين التصور و التعليم.[3]

و مما سبق ذكره يمكن أن نستخلص، أن لكل واحد منا تصوراته للواقع الذي يعيش فيه، و هي في كل شخص حسب طريقته التفكيرية و علاقته ببناء الواقع هنا و الآن فإذا كان للمتعلمين تصوراتهم، فللمعلمين أيضا تصوراتهم الاجتماعية تتعلق بالمعرفة التي يقدمونها للمتعلمين و للأهداف التي يسعون لتحقيقها، و للمعرفة التي يتلقونها في سياق ما يعرف بالتكوين في أثناء الخدمة، و تصورات حول مقدميها و هم المشرفون.

و بما أن التصورات الاجتماعية توجه و ترشد اتجاهات و تصرفات الأفراد حول معرفة، شخص ...الخ فيمكن أن يعتمد عليها المشرفون لفهم حقيقة المعلمين، في هذا الموضوع سجلنابكل ارتياح موقف الباحث الفرنسي **غيل بوتارف**(2002) الذي فتح مسلكا جديدا للتصورات خالف به باقي الباحثين في مجال التصورات، ففتح بذلك طريقة جديدة لدراسة التصورات معبرا إياها إجرائية ذلك لما يكون الفرد أمام وضعية مشكلة، لأن في اعتقاده الوضعيات ليست صورا طبق الأصل لأخرى بل متغيرة و متبدلة. فالتصورات الإجرائية

[1]Gillet.M (1991), P482-483.
[2]Rogiers.X. Une Pédagogie de l'intégration: Compétences et integration des acquis dans l'enseignement .Bruxelle. De Boeck université. (2000),P 126.
[3]Scallon.G(2004). P 112.

بالنسبة له هي بمثابة البناء و التفسير للواقع، فهي إذا أساسية لكل نشاط يقوم به الفرد فتعتبر وسائل توجيهية.[1]

والحقيقة أن هذه الفكرة تؤكد لنا أنه في جميع الحالات لا نستطيع تجريد الفكر من التصورات ولم يكتف بهذا بل راح الباحث **غيل بوتارف** صوب تحديد وظائف التصورات الإجرائية التي نوردها في هذاالجدول المبين أدناه.[2]

جدول رقم (1)

يبين **وظائف التصورات الإجرائية**

الوظائف	أهميتها
الوظائف المعرفية	**- نتصور وضعية قصد فهمها** **- الانتقال من وضعية غير محددة إلى وضعية إشكالية** **- تحديد المشكلة**
وظيفة السوق	**- نتصور الآثار الممكنة لفرضيات عملية** **- الانتقال من الأثر إلى الأسباب** **- القيام بعمليات مبكرة لاكتشاف المشكلات التي تتطلب حلا** **- تنسيق الأساليب**
الوظيفة الفاصلة	**- التحقق من القرارات المتخذة** **- بناء مخططات و استراتيجيات العمل**
الوظيفة الضابطة المعيارية	**- التجهز بتصورات مرغوب فيها أما وضعية مشكلة**

إن ما يمكن ملاحظته لدى قراءة هذا الجدول المبين أعلاه يكمن في أن الباحث اتفق مع **bobert.G** في بعض الوظائف و هي: المعرفة، السبق للدلالة على التوجيه و اختلف معه في الوظيفة الفاصلة و الضابطة.

وعلى العموم، لما كانت اراء المهتمين بموضوع التصورات عامة والاجتماعية خاصة من خلال تعاريفهم محددة لمعانيها ومبرزة لوظائفها وهيكلتها صار ذلك سببا لنا لاستقراء

[1] Le boterf.G. L'intégration et évaluation des compétences, Paris. Editions d'organisation, (2002), P 69.

[2] Le boterf.G (2002).P 100-101.

خصائصها الأساسية التي استنتجناها مما تعرض له **دونيزجو دليفي أثناء** شرحه لمفهوم التصورات الاجتماعية قصد وضعها **في** اطار يسمح بالعودة لها كلما بعدتا الضرورة، لأننا نرى في ذلك صوابا و نعتقد في ذات التوجه **أن** هذه الخصائص أقرب للفهم و هي :[1]

- التصورات تتعلق دوما بموضوع
- رمزية **و** ذات معنى
- بنائية
- مستقلة و إبداعية
- تتضمن شيئا اجتماعيا

فعلى قدر ما تستحكم هذه الخصائص عند الدارس تتجلى في نهنه قيمة التصورات على التصرف، الذي يصدر بالفكر أولا فالصورة ثانيا ، فتضيق أو تتسع قيمة التصورات حسب قيمتها، ثم إن كل خاصية تستمد قوتها من أخرى، و أن البعد الاجتماعي يقترن بكل منها.

رغم ما قدمناه عن مفهوم التصورات الاجتماعية فقد يحتاج إلى مزيد من التوضيح لإزالة ما فيه من غموض فيصير بعد ذلك ميدانا أكثر ثراء للبحث.

و أيا ما كانت تلك النقائص فإن الدراسات التي أوردناها بإيجاز قد أحاطت بقواعده وحددت مسائله، استنبطت فروعه، كما دلتنا على طرائق مباحثه.

و لا ننكر أننا من ذات الآراء اقتصصنا منهجية بحث (التدابير المنهجية) ، فاهتدينا إلى ضرورة الربط فيما بين التصورات والاتجاهات.

[1]Jodelet.D (1990), P 365.

الفصل الثانـي:

المدرسة الابتدائيـة

تمهيد:

يعتبر التعليم الابتدائي من أكثر الألفاظ شيوعا و توظيفا في النظم التربوية بحكم أنه يمثل التعليم القاعدي، لكن على الرغم من ألفتنا به لكونه متداولا بكثرة إذ يتساوى في فهمه المختصون و غيرهم إلا أن الحقيقة غير ذلك نظرا لتداخله مع ألفاظ أخرى كالتعليم الأساسي التعليم الشامل و القاعدي، إنها ألفاظ يصعب غالبا أن نفرق فيما بينها ذلك لأن استهدافها للمتعلمين بسبل مختلفة و وفق سياسات اجتماعية تكفلها جماعات ضاغطة لكن يبقى القاسم المشترك في هذا النوع من التعليم هو تمكين المتعلمين من تحسين مستواهم بفضل جملة أو مجموعة من العمليات الملموسة أولا فالمجردة ثانيا.

إن تنفيذ هذه الغايات يتطلب مؤسسات تعليمية كثيرة تتولى نشر ثقافة المجتمع و تنمية النواحي الفكرية للمتعلمين و إثرائها دوما حتى تصل إلى الجودة و الإتقان. هذه هي مقتضيات المدرسة الابتدائية التي أختلف الناس في تسميتها فمنهم من رأى فيها (مدرسة، مسيد، جامع) و منهم من اعتبرها **scola**، **école** و هكذا فإن تحقيق الغايات السالفة الذكر تمر حتما عبر المدرسة خاصة و أنها تعمل على إشباع حاجات المتعلمين و تعودهم على البحث و تقصي الحقائق.

وحتى لا نغوص في البحث عن أسباب التسمية لأن ذلك سيقودنا حتما إلى شروحات أو توضيحات لغوية مطولة فضلنا الذهاب نحو معرفة أسباب نشأتها أو ظهورها و في أثناء ذلك عثرنا على شبه إجماع فيما بين المهتمين بشأنها.

في هذا المنحى ذكر الباحث **محمد عبد القادر عابدين** أن المدرسة << بناء أساسي من أبنية المجتمع، أي أنها مؤسسة اجتماعية أساسية أوجدها المجتمع بفعل غزارة التراث الثقافي و تراكمه، و تعقده لتقوم بتنشئة أبنائه، و تربيتهم تربية مقصودة.>>[1]كما راحت وزارة التربية و التعليم الابتدائي و الثانوي تصف المدرسة على أنها مؤسسة تقوم بمهام إيصال و تبليغ قيم المجتمع و إعطاء كل الدارسين فرصا متكافئة في التطور و الرقي على المستويين الفردي و الاجتماعي.[2]

[1] محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان،ار الشروق، (2001)، ص41.

[2] مجلة إصلاح التعليم ، مديرية التنشيط و التنظيم التربوي، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، الجزائر،(1974)، ص 19.

1. المدرسة الابتدائية في الجزائر من 1962 إلى 2003

عل الرغم من أن المواثيق الرسمية قد حددت بيانات أساسية للمنظومة التربوية الجزائرية قبل الاستقلال شأنها في ذلك شأن القضايا الكبرى(كالاقتصاد، الصحة، الماء...إلخ) إلا أنها تعرضت إلى حركات اهتزازية متنوعة ميزتها عن باقي المنظومات التربوية الأخرى لهذا قسمناها إلى ثلاث مراحل وهي:

- من 1962 إلى 1976.
- 1977إلى 1996.
- من1997إلى 2003.

كما أسلفنا ذكره، لقد مرت المدرسة الجزائرية كمؤسسة اجتماعية بثلاثة مراحل متدرجة أحيانا و متداخلة أحيانا أخرى و ذلك تبعا لكثرة العوامل المتداخلة فيها و تراكمها مرات عديدة.

1.1 المرحلة الأولى من 1962 إلى 1976

إلى عهد قريب أي إلى مطلع الستينيات كانت المدرسة الابتدائية الجزائرية فرنسية المنشأ و الأغراض على الرغم من رحيل المستعمر الفرنسي الذي ترك في أثناء ذلك مشهدا تربويا معقدا و صعبا إن لم نقل حزينا كئيبا و الأسباب في هذا الشأن كنبرة نورد أهمها في ما يلي:

- تفشي الأمية.
- مضامين بعيدة عن الواقع الاجتماعي الجزائري
- لغة التدريس فرنسية.
- قلة المؤسسات التعليمية و انحصارها في المدن
- قلة المعلمين

و هكذا يبدو أن إزالة هذه الأسباب و لا سيما في جعل اللغة العربية أداة و وسيلة حية للتدريس استرعى اهتمام القائمين على قطاع التربية فسارعوا إلى إدخال اللغة العربية في حدود1967وجزأرة المضامين التي تمس بالكيان الفيزيائي و الاجتماعي للمجتمع الجزائري و يتعلق الأمر بالعلوم الاجتماعية، التربية الدينية و الأخلاقية هذا الوضع لم يدم طويلا، إذ سرعان ما فكر القائمون في شؤون التربية الجزائرية في ضرورة العودة إلى تطبيق أسس النظام التربوي التي تضمنتها المواثيق الرسمية و منها:

- ديمقراطية التعليم

- إجبارية التعليم
- مجانية التعليم
- جزأرة التعليم
- تعميم التعليم

و تجلى ذلك في مضمون الوثيقة الإصلاحية التي أعدتها وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي(1974) حيث تم اختيار المدرسة الأساسية متعددة التقنيات التي يعتقد أصحابها أنها شكلت انعكاسا لمشاغل الثورة الجزائرية الرامية إلى هدفين أساسيين و هما:

- بناء اشتراكية غايتها النهائية تحرير الإنسان من جميع أشكال الاستغلال و ترقية شخصيته ترقية شاملة.
- إرساء القواعد المادية و الروحية لهذه الاشتراكية.

إن هذين الهدفان تحققهما المدرسة ببرامجها و وسائلها المختلفة، و هكذا أتاح التحرير الوطني توفير الظروف لنشر التعليم في مختلف أرجاء الوطن، إذ سجلت الوثيقة الصادرة عن وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي أنه و بدءا من 1970 و جد كل الأطفال البالغين سن الدراسة مقعدا دراسيا، و يتضح لنا من خلال ما تقدم أن العمليات الإصلاحية بدأت في مطلع السنة الدراسية 1971/1970 و استمرت إلى غاية التطبيق الفعلي للمدرسة الأساسية بموجب الأمر 76/35 الصادر بتاريخ 16أفريل1976.[1]

2.1 المرحلة الثانية من1996إلى 1977

لقد تضمن الأمر 76/35 خطوطا عريضة شكلت أرضية انطلقت منها بصورة فعلية المدرسة الأساسية الممتدة على مدى تسعة(9)سنوات والتي ينظر إليها على أنها القاعدة الهامة لنظامنا التربوي، فهي بهذا المعنى تضمن لجميع المتعلمين قدرا كافيا من العلم والتقنية كما أنها وحدة عضوية ذات ثلاث أطوار في كل واحد منها ثلاث(3) سنوات. فمن هذه الزاوية تم إعداد برامج مدرسية للتعليم الابتدائي في شكل وحدات حيث ننجز أهداف كل وحدة بالاعتماد على التعليم المحوري بالإضافة إلى تربية مساندة أو ما يسما بالدعم قصد التغلب على الفشل الذي قد يعيق تقدم المتعلمين، و بفضل هذا النوع من التعليم حاولت المدرسة الجزائرية تحقيق جملة من الأهداف تمتاز بالبعد الارتقائي. أما بالنسبة للفرد فهي

[1] الأمر 76/35 تنظيم التربية و التكوين في الجزائر، المديرية الفرعية للتوثيق، المجلس الأعلى للتربية القانون التوجيهي للتربية (2008)، الجريدة الرسمية رقم 4، الجزائر. ص 19.

تسعى إلى منحه أسس المعارف من خلال تهيئته لمجابهة الحياة أما بالنسبة للمجتمع فهي عامل من عوامل الالتحام الوطني بحكم أنها تبح فرصا عديدة للمتعلم ليحصل على عمل، بعبارة أخرى فهي الأرضية التي تمنح التربية الأساسية.[1]

لقد تبين لنا من خلال ما سبق بأن المدرسة الأساسية إلزامية للتلاميذ الذين بلغوا سن التمدرس و تقدم لهم خدمات موجهة وفق الأهداف السالفة الذكر، و من أجل تحقيقها رافق تنصيب المدرسة الأساسية اهتمام كبير بالمعلمين من حيث تدريبهم و إخضاعهم لدورات تكوينية شبه متواصلة بصيغ مختلفة ذلك حتى يكتسبوا فنيات و طرائق التدريس التي صاحبتها.

3.1 المرحلة الثالثة من 1997إلى 2003

تميزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات إصلاحية أو بالأحرى تعليمية تجسدت بالأخص في إعادة كتابة المناهج الدراسية لمختلف المواد الدراسية بالاعتماد على مقاربة الأهداف.

في هذا السياق تعرض الفعل التعليمي/ التعلمي إلى جزأرة الأهداف وفق صنافة **بن يمين بلوم(Bloom)** التي جزأت التعلمات إلى مستويات معرفية ارتقائية هي الأخرى أي مما هو بسيط و عام إلى ما هو معقد و دقيق، من هذه الزاوية سارعت وزارة التربية الوطنية من خلال برامج تكوينية مكثفة لفائدة المعلمين إلى تدريبهم على التحكم في مهارة التحضير و التقديم بالأهداف، و قد تبين من ذلك أن وزارة التربية الوطنية تسعى إلى تطوير النظام التربوي عامة و تحسين نتائج المتعلمين خاصة من خلال إستراتيجية إصلاحية شرع في التحضير لها بواسطة مشروع القانون التوجيهي للتربة ذلك بتاريخ 11 نوفمبر 1998، وبالاعتماد أيضا على الدراسات التي أعدها المجلس الأعلى للتربية في سنة (1998) تحت عنوان المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي.

لقد تميز هذا القانون حسب ما جاء في مجلة نافذة على التربية العدد8 بما يلي:[2]

- تنظيم التعليم على شكل أطوار تعليمية تأخذ في الحسبان النمو النفسي والفيزيولوجي للتلاميذ.
- تصيب مجلس وطني للبرامج.

---

[1] الأمر 76/35 تنظيم التربية و التكوين في الجزائر، المديرية الفرعية للتوثيق، المجلس الأعلى للتربية القانون التوجيهي للتربية (2008)، الجريدة الرسمية رقم 4، الجزائر. ص 19.

[2] نافذة على التربية (1998)، المركز الوطني للوثائق التربوية، دار الثقافة للنشر العدد 8، الجزائر، ص 54.

- إقامة التكوين الأولي للمعلمين في مؤسسات التعليم العالي.
- إقامة جهاز دائم للتقويم.
- الاهتمام بالجوانب الأخلاقية و المدنية.

في نفس الشق لكن بتوسع و تعمق كبيرين حدد برنامج الحكومة الجزائرية الموافق عليه من قبل المجلس الشعبي الوطني بتاريخ 27جويلية2002 الأسباب التي أدت إلى بصلاح المنظومة التربوية.

و لئن عدنا إلى مثل هذه النصوص فلكي نؤكد على أهميتها في الكشف عن بعض الجوانب الفلسفية التي لا تكاد تنفصل عنها و أيضا لإبراز الانتقال من التدريس بمقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفاءات لأن ما نعتقده هو أن الأول شرط لا مفر منه للانتقال نحو الثاني حتى لا نتوسع في هذا الشأن فضلنا العودة إلى الوثيقة السالفة الذكر حتى نتبين أهم عناصرها و هي:

1.3.1 المنظومة التربوية في مواجهة التحديات الداخلية و الخارجية(١الأسباب)

ينبغي أن تعود المدرسة إلى التركيز على مهامها الطبيعية و المتمثلة في التعليم و التنشئة الاجتماعية و التأهيل ثم تحضير المنظومة التربوية لمواجهة التحديات المرتبطة بالعصرنة و استكمال ديموقراطية التعليم كما ينبغي التكفل بالمتطلبات الجديدة وهي:

1.1.3.1 التغيرات المؤسساتية و الاقتصادية، الاجتماعية و الثقافية، و من هنا بات من الضروري أن تهتم المدرسة بالمجالات التالية:

أ- تلقين التلاميذ الثقافة الديمقراطية

ب- تلقين التلاميذ روح التسامح و الحوار

ت- تحضيرهم لممارسة المواطنة

إن هذا التوجه للمنظومة التربوية لا يعني الحيد عن إطارها المرجعي بل بالعكس نهبت الوثيقة السالفة الذكر إلى الإشادة به خاصة بيان أول نوفمبر (1954) بغرض ترسيخ صورة الأمة الجزائرية و من ثمة ترقية القيم المرتبطة بالعروبة، الإسلام و الآمازيغية.

2.1.3.1 تحسين توعية التأطير.

إن بصلاح المنظومة التربوية يهدف أيضا إلى التكفل بالمعلمين في تكوينهم من خلال إستراتيجية جديدة للتكوين في أقاء الخدمة.

3.1.3.1 اصلاح البيداغوجيا:

ويتم هذا الإصلاح من خلال دعم اللغة العربية و ملاءمة المضامين مع سن التلاميذ و كذا التفتح على اللغات الأجنبية

4.1.3.1 إعادة تنظيم المنظومة التربوية

استبدال التعليم الأساسي بالتعليم القاعدي رغم التشابه الكبير بين المصطلحين إلا أن الثاني حسب ما جاء في مجلة التربية العدد 7[1] تضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ.

أ- تطبيق التعليم الابتدائي ذي خمس (5) سنوات

ب- تطبيق التعليم المتوسط ذي أربع (4) سنوات

هذه باختصار أوجه الإصلاح الذي تم تنفيذه مطلع السنة الدراسية 2004/2003 بالاعتماد على مقاربة الكفاءات أو ما يسمى عند واضعي البرامج بمدخل الكفاءات. و حتى يصل الإصلاح التربوي إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه اتخذت الحكومة الجزائرية من خلال نفس الوثيقة السالفة الذكر تدابير تدعيميه للإصلاح التربوي و منها:

أ- إنشاء هيئة للتشاور و تتمثل في المجلس الوطني للتربية و التكوين .

ب-إنشاء هيئة للضبط و تتمثل في المرصد الوطني للتربية و التكوين و هو هيئة للخبرة و التقويم و الاستشراف التربوي.

إن الهيئتين تكملان بعضهما البعض خاصة إذا علمنا أنهما يشكلان دعما حقيقيا للمنظومة التربوية، لقد أوردنا قصدا هذه اللمحة التاريخية الموجزة لتبين معنى المدرسة الابتدائية في المنظومة التربوية الجزائرية، و هكذا اتضح لنا أنها مؤسسة تعليمية ذات أبعاد اجتماعية متعددة الجوانب تسعى من خلال مناهجها إلى اكتساب المتعلمين معارف، تجارب، قيم مهارات و كفاءات تسمح لهم بالتفاعل مع غيرهم و الاندماج في الوسط المهني بيسر و سهولة من خلال مشاريع فردية أو اجتماعية، أو أنها مؤسسة تربوية تعليمية تسعى إلى تنمية و غرس جملة من السلوكات الذهنية بواسطة مضامين هادفة و منظمة تسمح لهم بالتغلب على كل المشكلات التي تعترض أو تعيق سبيلهم فهي بهذا المعنى تنمي القدرات الفردية كما حدد القانون التوجيهي للتربية و التكوين بتاريخ 2008/01/27 مهام المدرسة

[1] نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر العدد 7، (1998).

معبرا إياها خلية أساسية للمنظومة التربوية و هي الفضاء المفضل لإيصال العارف و القيم و ذلك من المادة 16 إلى 18.[1]

2- أهداف التعليم الابتدائي

يتفق المختصون على أن المدرسة الابتدائية تعمل وفق أهداف كبيرة و متعددة عادة ما ترتبط بالمواد الدراسية المقررة على المتعلمين، إذ بواسطتها تجعلهم يتكيفون مع الوسط الذي يعيشون فيه ذلك من خلال معارف نقدمها لهم سواء بالتلقين، البناء أو الممارسة.

و انطلاقا من المدرسة بصفة عامة كما رآها **محمد عبد القادر عابدين** عبارة عن وحدة إجرائية عملية تهتم بترجمة فلسفة التربية و أهدافها إلى عمل و إجراءات لتربية التلاميذ[2]، و يفهم من هذا الرأي، أن المدرسة أوجدها المجتمع لتقوم بجملة من الأدوار منها نقل التراث من جيل لآخر و تمكين المتعلمين من اكتساب عمل أو وظيفة، فمن هذه الزاوية يمكن القول بأنها خاضعة في برامجها و أهدافها إلى فلسفة المجتمع و حتى نبين هذه الحقيقة فضلنا عرض أنواع الأهداف من خلال الجدول المبين أدناه:

جدول رقم (2) يبين أنواع الأهداف التربوية

نوع الهدف	مضمونه	مصادره	صيغته	صفاته
الغايات	- فلسفة ١التربية - توجيهات السياسة التربوية - قيم و مبادئ	-رجال السياسة — الجماعة - الجماعة الضاغطة	- مبادئ - قيم - رغبات و تطلعات	قابلية التأويل
المرامي	نوابا المؤسسات التربوية	إداريون	أهداف البرامج الدراسية و المواد التعلمية	مرتبط بالمواد و المناهج
الأهداف	المتعلم من النواحى	مفتشون	قرارت	تدور حول
العامة	العقلية الوجدانية الحس حركية	معلمون	مهارات اتجاهات	المتعلم و مكتسباته و قدراته
الأهداف الخاصة	محتوى درس ينجز فى حصة أو أكثر	المعلمون	فعل يقوم به المتعلم مرتبط بمحتوى الدرس	التصريح بما سيقوم به المتعلم
الأهداف	مستويات ينجزها المتعلم	المعلمون	فعل الأداء و شروط	التصريح بأدوات

[1] القانون التوجيهي للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية رقم 4، الجزائر، 2008.

[2] محمد عبد القادر العابدين، مرجع سابق، ص 43.

الإجرائية	ليبرهن على بلوغ الهدف		الإتقان	التقويم

أما الكفاءة فهي عبارة عن أداءات متحكم فيها من قبل المتعلمين، و هذا يبن تشابها فيما بينها و الأهداف الإجرائية في الأفعال المنتقاة لتحديد طبيعة الأداء.

و باختصار فإن الأهداف التربوية بمختلف أنواعها عندما توظف في المؤسسات التعليمية فإنها تعكس أو تبين طموحات المجتمع من خلال تكريس اختياراته الدستورية خاصة تلك المرتبطة بالأبعاد الدينية فالثقافية و الاجتماعية. و لما كانت التربية بمفهومها الواسع متطورة و عالمية صار لزاما على النظام التربوي الجزائري أن يعمل بمؤسساته المختلفة على إعداد الأجيال إعدادا يجعلهم من ناحية مدافعين عن هويتهم و على رفع التحديات التي تفرضها العولمة من ناحية أخرى ذلك بواسطة إدخال قيم و مبادئ عالمية في صياغة الغايات المرجوة منه، كالديمقراطية، حقوق الإنسان.. .الخ.

بالإضافة إلى هذا المعنى الذي استقيناه من الجدول رقم (2) المتعلق بترتيب الأهداف التربوية، فإن الانتقال من الأهداف الإجرائية إلى الكفاءات يدل من الناحية الأدبية التربوية على الانتقال من البرنامج إلى المنهاج، فإذا كان الأول يفيد المعلومات التي ينبغي إعطاءها للمتعلمين قصد تحقيق أهداف فإن الثاني يبين أن تحقيق الأهداف التعليمية يتطلب عمليات تكوينية يسهم فيها المتعلمون بفاعلية بمساعدة المعلمين و تحت مسؤولية و مراقبة المؤسسات التعليمية و يجدر بنا أن نسجل الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى تحقيقها بعد إصلاحها وهي:

- تزويد المتعلمين بمعارف قاعدية من كل باب
- إعطاؤهم فرصة التصرف في مضامين المواد بفاعلية و الاعتماد على النفس
- التكيف من خلال الإحساس بالانتماء الاجتماعي و الثقافي و كذا التفتح على الثقافات العالمية من خلال تعلم اللغات، كما تطرق القانون التوجيهي الصادر بتاريخ 2008/01/27 إلى أهداف التعليمالابتدائي في الجزائر منها ننكر:
  - تعزيز هوية المتعلمين بما يتماشى و القيم و التقاليد.
  - التشبع بقيم المواطنة
  - التمكن من التكنولوجيا
  - تشجيع روح المبادرة.

و الواقع، أن لكل مادة دراسية كما أسلفنا القول غايات تسعى لتحقيقها تندرج ضمن ثلاثة مجالات كبرى وهي:

- المعارف
- التصرف
- التكيف

و ثمة من تحدث عن أهداف المدرسة بكيفية أخرى كالباحث محمد عبد القادر عابدين حيث أوردها على الترتيب التالي:[1]

- الكشف عن ميول التلاميذ و قدراتهم و استعداداتهم
- تنمية شخصية التلاميذ و العمل على تكاملها.
- تربية النشء تربية سليمة و متوازنة من جميع النواحي
- تعليم التلاميذ معنى الديمقراطية، و ربط الجانب النظري بالتطبيقي
- توفير العلم الأساسي و المهني لكل مواطن

و على العموم، فإن هناك اتفاقا فيما بين الأهداف الأولى و الثانية للمدرسة رغم اختلاف المعايير في الإفصاح عنها.

3. مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الأهداف

لما كان النظام التربوي يرتبط ارتباطا وثيقا بمخططات التنمية الشاملة أي ستجيب لضرورة تطور المجتمع تفطن القائمون عليه إلى ضرورة ربطه بالحياة العملية و من ثمة فتحه على العلوم و التقنيات الجديدة، معنى هذا أن الفعل التعليمي ليس ثابتا بل متطورا، و لعل الفضل في تطوره يعود إلى إسهامات الباحثين في الحقل التربوي و من بينهم بنيامين بلوم(1969) صاحب حنكة كبيرة في تناول مستويات الأهداف بأسلوب ارتقائي تصاعدي جعلها ميسرة في متناول المعلمين مما عجل في تغيير ممارساتهم داخل أقسامهم و الواقع أن ذلك أفاده إصلاح المناهج الدراسية في سنة (1996).

و يحصل التدريس بمقاربة الأهداف بممارسة المعلمين لصنافة بلوم(1969) وذلك بواسطة الصياغة الجيدة للأهداف و التفطن لخواص كل مستوى من مستويات المعرفة، و لا مانع في أن نشير إليها بإيجاز من خلال المستويات التالية:

- المستوى الأول: التذكر.

[1] محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص43-44.

- المستوى الثاني : الفهم.
- المستوى الثالث: التطبيق.
- المستوى الرابع: التحليل.
- المستوى الخامس: التركيب.
- المستوى السادس: التقويم.

و يعني هذا أن مهام المعلمين عبارة عن ضوابط عملية تستنبط من كل مستوى، كأن يقول المعلم لما يحدد هدفا من درسه ما يلي: يكون التلميذ في نهاية الحصة قادرا على:

- أن يذكر، أن يحدد، أن يعرف ..... أفعال تدل على المستوى الأول التذكر
- أن يترجم، أن يفسر، أن يشرح، أن يحول ... افعال تدل على الفهم
- أن يطبق، أن يعمم، أن يطور، أن يختار ... أفعال تدل على التطبيق
- أن يحلل، أن يوازن، أن يصنف، أن يقارن، ... أفعال تدل على التحليل
- أن يركب، أن يؤلف، أن يقترح .... أفعال تدل على التركيب
- أن يحكم، أن يقرر، أن يناقش، أن يلخص ... أفعال تدل على التقويم.

و كلما ابتعد عن هذه التراكيب المخصوصة في تحديده للأهداف المتوخاة من التدريس أعرض عن مهامه و علم أنه لا يدرس بالأهداف، و الواقع أن التدريس بالأهداف يكمن في تقسيم الموضوع الواحد إلى وحدات جزئية تعليمية يقابلها هدف إجرائي يكون قابلا للملاحظة و القياس و حتى نقرب هذا البرهان على أجرأة الأهداف بالاختصار فضلنا تقديم مذكرة في مادة قواعد اللغة العربية لمستوى السنة الخامسة معدة بالأهداف.

المادة /قواعد | المستوى / س 5 أساسي

الموضوع /مراجعة المبتدأ و الخبر

الهدف الخاص/ التعرف على المبتدأ والخبر و إعرابهما | المرجع / كتاب القواعد

الهدف الإجرائي/أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب جملا"مبتدأ و خبر" إعرابا صحيحا

المراحل	الفعل السلوكي	الهدف الإجرائي	الأنشطة و السلوكات	الدعم
التقويم التشخيصي	– أذكر خمسة أفعال ماضية؟ – أكتب على الألواح خمسة أفعال مضارعة – أكتب على الألواح خمسة أفعال أمر	– أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمسة أفعال ماضية – أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمسة أفعال مضارعة – أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمسة أفعال أمر	– مشى و ذهب، زرع نجحوا، رسمت – يكتبان، يضحكون يلعب، يشرح، تمشيان – ساعد، إصعد أخرجي، أمسكن، أدخلا	
التقويم التكويني	بعد قراءة النص" المثابرة أساس النجاح". – استخرج من النص جملة تدل على شجاعة القائد. – استخرج من النص جملة تدل على قوة المعركة؟ – أكتب على الألواح نوع الجملتين؟ – القائد شجاع – المعركة شديدة – أذكر لماذا هاتين	– أن يكون التلميذ قادرا على أن يستخرج جملة من النص تدل على شجاعة القائد – أن يكون التلميذ قادرا على أن يستخرج جملة تدل على قوة المعركة – أن يكون التلميذ قادرا على أن يكتب نوع الجملتين – أن يكون التلميذ قادرا على أن يشرح لماذا هما اسميتين – أن يكون التلميذ	القائد شجاع المعركة شديدة هما اسميتان لأنهما تبدأن باسم هما اسمان معرفان ب الألف واللام و مرفوعان بالضمة –القائد مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره – شجاع خبر مرفوع بالضمة الظاهرة في آخره	

	الجملتين اسميتين؟ - أعرب كلمة القائد أعرب كلمة شجاع استنتج الخلاصة	- أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب كلمة القائد - أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب كلمة شجاع - أن يكون التلميذ قادرا على أن يستنتج الخلاصة	- المبتدأ هو كل اسم معرف مرفوع تبدأ به الجملة الخبر هو اسم مرفوع يخبرنا عن المبتدأ أو يتم معنى الجملة	
التقويم ألتحصيلي	أعرب الجمل التالية: - العمل كنز - الإنتاج كثير - النظام سائد	أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب الجمل	العمل : مبتدأ مرفوع كنز: خبر	

هذا محصل التدريس بالأهداف و هو منصوص عليه في مناهج التعليم الأساسي التيأعدت في (1996) و منه نتبين مهام المعلمين التي نلخصها فيما يلي:

- يكون المعلم على دراية بكل المواضيع المقررة في المنهاج
- يتحكم في المفاهيم العلمية و الأهداف المنهجية
- يعمل على أجرأة الأهداف بحيث تكون واضحة و قابلة للتحقيق و التقويم
- يعتمد في الصياغة الإجرائية على القدرات المراد تنميتها لدى المتعلم
- للمعلم الحرية في تكييف مضمون المادة مع الوسائل المتوفرة لديهيدع المعلم الطرائق الفعالة التي تسمح بإشراك جميع المتعلمين.
- يتناول المعلم المفاهيم بطريقة بنائية
- يضع المعلم مخططا لإنجاز النشاطات التعليمية المقررة بتوزيعها في حصص أسبوعية
- إعطاء الأولوية لنشاط المتعلم و قدرته النادية على التعلم
- ينطلق المعلم من وضعيات ملموسة و من المكتسبات القبلية للمتعلمين
- يعتمد على التساؤلات العلمية التي تؤدي إلى تفسير الظواهر
- يكيف استراتيجيات بيداغوجية مع القدرات الحقيقية للمتعلم

- يأخذ المعلم بعين الاعتبار التصورات الأولية للظواهر المدرسة ويشخص العقبات الفردية
- يشجع مختلف التفاعلات في القسم(معلم و تلميذ، تلميذ و تلاميذ)
- ينوع نظام العمل (الجماعي، الفردي)
- يستعمل الأساليب العلمية البسيطة
- يعمل على إدماج المهارات و المعارف المكتسبة لدى المتعلمين
- يحضر الدروس في وقتها المناسب
- يقوم أعمال المتعلمين

ولأن هذه العملية نتميز بالتعقيد فضلنا يانتها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (3) يبين وظائف التقويم

التقويم و وظائفه	معناه	مقاصده
الوظيفة التشخيصية	تكون في بداية التعلم بواسطة إختبار قبلي في بداية الحصة التعليمية	تحديد المعارف و المهارات الواجب تجنيدها من طرف المتعلم من أجل التعلم
الوظيفة التكوينية	عملية مستمرة تصاحب التعلم، تجري على شكل نشاطات و تمارين مدمجة ضمن سير الدرس	- تشخيص العقبات التي يصادفها المتعلم - توجيه، قياس و تنظيم سيرورة التعليم - تسهيل تكييف الأفعال البيداغوجية مع القدرات الحقيقية للتلاميذ و تقدمهم - لا يتمحور على مبدأ التنقيط
الوظيفة التحصيلية	تتم في نهاية مرحلة محددة بوضوح	– تقدير التحصيل المعرفي و المنهجي للمتعلم يتم في نهاية كل محور حتى يتمكن المعلم من تقويم مدى تنمية القدرات

هذا يعني أن عملية التقويم تلازم أو تصاحب التعلم، فهي بهذا المعنى جزءا لا يتجزأ منها لهذا السبب قدمنا سلفا منكرة تضمن الوظائف السالفة الذكر للتقويم بالإضافة إلى ما سبق ذكره من مهام يتولاها المعلمون هناك أخرى و منها:

- يبرمج المشاريع التي ننجز من قبل المتعلمين مع مراعاة أهداف و خطوات إنجازها و أدوات تقيم المشروع

- وضع المتعلم في وضعية إشكالية تؤدي به إلى استخدام مختلف قدراته للتوصل إلى حل هذه الإشكالية قصد تنمية قدرته على التصرف إتاحة الفرصة لمبادرة و إبداع التلاميذ
- القيام بحصص استدراكية حسب المنشور425 المؤرخ في 14-9-1988 يوجه المعلم اهتمامه نحو الصعوبات التي تواجه المتعلم حتى يتجاوزها انجاز وسائل كثيرة و متنوعة و يمكن تحضيرها في إطار المجالس التعليمية استعمال مراجع أخرى عند تحضيره للدروس ليس فقط المنهاج
- ينجز كل الوثائق(كراس التحضير، منكرات، الكراس اليومي، كراس التقويم، التوزيع السنوي، التوزيع الشهري، التوزيع الأسبوعي.

على العموم، لقد شكلت هذه المهام منعطفا جديدا في سيرورة المدرسة الابتدائية الجزائرية و تحديات رفعها المعلم من أجل إنجاح التدريس بالأهداف إلا أن أمد التدريس بالأهداف لم يعمر سوى سبع(7) سنوات أي من(1996)إلى غاية(2003) والسبب في ذلك لم رأوا فيه عيوبا، في هذا المنحى سجل **إكزافيروجرس** (2006،ص15-16) ملاحظات سلبية على أجرأة الأهداف فأوردها على النحو التالي:

تتمثل البيداغوجيا بالأهداف في تقسيم التعلمات إلى أهداف إجرائية يتعين على التلاميذ أن يحققوها، و لما كانت كذلك تبينت محدوديتها لأن الأهداف متعددة و مجزأة و يتعلم الغلامين قطعا دون أن يفقه معناها و لا يتفطن لعلاقتها في الحياة اليومية، و هذا لا يعني إلغاؤها أو إلقاؤها في سلة المهملات بل بالعكس فالبيداغوجيا المعتمدة على الكفاءات تستند على بيداغوجية الأهداف.[1]

و الواقع أن مهام المعلمين في التدريس بمقاربة الأهداف جعلتنا نستنتج استنتاجا مفاده أن التلميذ هو محور العمالية التعليمية، كما لاحظ في نفس المعنى **فيفيان ديلانشير** أن هذه المهام استمدت أصولها من التكوين

السلوكي الذي يهدف إلى تكوين مختصين في العلوم التطبيقية السلوكية مما يساعد على اكتساب آليات تتدرج في سياق إنتاج أفعال قابلة للملاحظة و القياس.[2]

[1]Rogiers.X(2006), P 15-16.
[2]De landsheere.V). I 'éducation et la formation, Paris, PUF, (1992, P 357.

4. مهام أساتذة المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

مما لا شك فيه أن النظم التربوية تسعى من خلال مؤسساتها خاصة الابتدائية منها إلى خلق دينامية مستمرة ذلك بغرض يجاد السبل الأكثر تلاؤما للتنشئة الاجتماعية أي تلك التي تنطبق و طموحات المجتمع أو الأمة، في هذا السياق لا نستطيع أن ننكر بأن هذه الحركية لا تقتصر فقط على المتعلمين بل تمس كل الفاعلين في المؤسسة التعليمية و على رأسهم الأساتذة الذين يتولون إعداد الأجيال إعدادا جيدا بفضل ما يؤدونه من مهام.

في هذا التوجه عملت المدرسة الجزائرية على تجديد مناهجها مطلع السنة الدراسية 2004/2003 ذلك تجسيدا لبرنامج الحكومة الجزائرية الموافق عليه من طرف المجلس الشعبي الوطني بتاريخ 27جويلية2002 و من ثمة تغيرت طرائق التدريس و مقاصد أو غايات المدرسة، كما منحت بذلك مهاما أخرى للأساتذة في الابتدائي، وقبل تعرضنا لهذه المهام ولأسباب منهجية رأينا ضرورة إعطاء تعريف إجرائي للكفاءات قصد إدراك علاقتها بالتصورات أيا ما كان نوعها (ذهنية، اجتماعية) من جهة و نتبين أيضا ما إذا كانت تتلاءم مع المهام الجديدة لأساتذة المدرسة الابتدائية.

لقد عرف الباحث **بيار جيلي** (2003) الكفاءات على أنها << نظام للمعارف التصورية و الإجرائية منظمة على شكل تصاميم، عمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة ا المشكل و حله بفضل نشاط ناجع (حسن الأداء) لقد بدا هذا التعريف للكفاءات ذي صلة وثيقة بالتصورات الاجتماعية لأفراد القسم الدراسي لما يجدون أنفسهم أمام مهمة أو وضعية تتطلب حلا، كما أظهر مؤشرات واضحة عن مهام المعلمين في الابتدائي من خلال مفاهيم جوهرية على غرار النظام التصوري و الإجرائي، معنى هذا أن هناك مهاما إجرائية و أخرى تصورية ينبغي أن يؤديها المعلمون و لما بحثنا عن مهام المعلمين في المناهج الدراسية التي أشرنا إليها سلفا وجدناها تنجذب نحو ما يأتي نكره:

- المعلم منشط و منظم و ليس ملقنا للمعارف
- يسهل المعلم عملية التعلم و يحفز على الجهد و الابتكار
- يعد الوضعيات و يحث المتعلم على التعامل معها ويتابع باسمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته
- يعمل على تنمية كل ما من شأنه أن يدفع بالمتعلم إلى إعادة توظيف مكتسباته
- يتمتع المعلم بالحرية في تنظيم نشاطات التعليم و التعلم مع اختيار الوضعيات التعليمية

- يستعمل التقويم من باب التكوين، المعالجة والاستدراك
- يوزع موضوعات البرنامج حسب مخطط يراعي فيه المستوى الفعلي للمتعلمين
- ينجز الدفتر اليومي و سجل المناداة
- ينظم المعلقات (التوقيت الأسبوعي، هرم أعمار التلاميذ، نسبة الحضور و الغيابات الشهرية).
- يزين الحجرة الدراسية
- يشارك في الامتحانات و الأيام التكوينية ينجز دفتر المداولة
- يشارك في النشاط الثقافي
- يبين أخطاء المتعلمين في أثناء بناء التعلمات
- يعتمد على الأفواج الصغيرة في التدريس (تفويج تلاميذ القسم الواحد)
- فعالية المعلم تبرز لما يشرك جميع المتعلمين في التعلم
- يقوم بالتلخيص يعمل مع كل التلاميذ بنجز حصص الإدماج

في نفس السياق يرى **إكزافي روجرس**[1] فيما يناسب هذه المهام أن المعلم مطالب بإعطاء التغذية الراجعة والفعالة بواسطة إبراز الجوانب الإيجابية قبل التطرق للنقاط التي يجب تحسينها مؤكدا على دقتها.

و على العموم، نفهم مما قدمناه أن المعلم مدفوع إلى إرساء قواعد التدريس بمقاربة الكفاءات حتى يجلب للمتعلمين الفوائد المختلفة (معرفة، مهار ات...الخ) و لا بد في ذلك من العملعلى دفع المتعلمين لتجنيد تفكيرهم، كما آن هذه المهام ترسخ بواسطة التخلي عن تلك التي تعود عليها المعلمون دون مقاومة خفية أو معلنة في ظل التدريس بمقاربة المحتوى و الأهداف، ثم إن هذه المهام تتقسم إلى قسمين منها البسيط و هو الذي يتشابه مع المهام التي كان يمارسها سابقا والمركب هو الذي يكون صلب التدريس بمقاربة الكفاءات في التعليم.

لعل هذا الانتقال من مهام نحو أخرى لن يحصل دفعة واحدة، و إنما يحصل بالتدرج لا سيما في القضايا المتعلقة بالعمل بالأفواج التي كما يبدو لنا تتطلب خلفية نظرية في علم النفس الاجتماعي، والسبب في ذلك أن المعلمين ما لم يقتنعوا بهذه المهام من خلال التحسيس والتدريب والبحث مع إعادة استثمار تجاربهم السابقة، قد يتمسكون أكثر فأكثر بما

[1]Rogires.X(2006), P 36-37.

تعودوا عليه منن فترة زمنية التي نعتقد أن لها ثقل على تقبل المهام الجديدة، أما القانون التوجيهي للتربية و التكوين الصادر في 2008/01/27 فلقد حدد مهم المعلمين في ما يلي:

- التقيد الصارم بالبرامج التعليمية
- تربية التلاميذ على قيم المجتمع بالتنسيق مع الأولياء
- الإنصاف و احترام المتعلمين النزاهة و الموضوعية

و يبدو أن جمعيات أولياء التلاميذ ستشارك مستقبلا في تسيير شؤون المدرسة من الناحية البيداغوجية.

هذا ملخص لمهام المعلمين فإذا تأملنا فيها ندرك أنها متقاربة و تتناسب في بعض أجزائها مع بعضها البعض، لكن رغم هذا نستطيع القول بأن مهام المعلم في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات أكثر إفادة لأنها نشتمل على وضعيات تعليمية يحصل بواسطتها فطنة و كيس لدى المتعلمين لما يتعاملون معها، أضف إلى ذلك أن المعلم ليس مجرد منفذ للمضامين الدراسية بل صار يتمتع بحرية التصرف فيحتاج في ذلك إلى استدلالات كنيرة و حتى نعي العلاقات فيما بين هذه المهام أعددنا جدولا، حاولنا إبراز مهام المعلمين من خلاله في المقاربات الثلاث.

الفصل الثالث:

الإشراف التربوي

تمهيد

إن السيرورة الديناميكية التي تتسم بها العملية التعليمية في مختلف مراحلها لا يمكن أن تتجلى في قطبيها الأساسين فحسب، بل إن هناك أيضا خبرة مدعمة بكفاءة عادة ما تسهم في تطوير الفعل التعليمي تطويرا منسجما عبر ثقافة بيداغوجية ومبادئ تعليمية يجسدها مشرفون او مفتشون.

في هذا المنظور يغدو تواجد مشرفين تربويين على رأس مجموعة من المدارس بمن فيهم أمرا لا مفر منه، ولقد ينجم هذا الاقتضاء عن الوظائف التي يؤديها المشرفون التربويون خاصة في تكوين المعلمين ضمن سياق حيوي قصد الوصول إلى جودة التعليم . ومن المهم أيضا الاعتراف بأن أهمية الأشراف التربوي تزايدت تزايدا فعليا ذلك لأن التكوين أيا ما كان نوعه ينتسب إلى الفرد الذي يبحث دوما عن الجودة والفاعلية اللازمتين في سياق كهذا صرنا نبحث في مدارسنا عن معلمين أكفاء أي لهم معارف علمية تسمح لهم بالتصرف الجيد أمام الوضعيات الجديدة ولكي يحقق المعلمون هذا الهدف، ينبغي أن يتولى مشرفون تربويون معالجة المسائل الناقصة بواسطة تحسين المعلومات في ظل كثرتها وتنوعها وتحويل المعارف النظرية إلى أخرى عملية مهنية من خلال المساعدة المهنية والمرافقة البيداغوجية التي عادة ما تسند للمشرفين، بالإضافة إلى ما ذكرناه هناك من يعتقد أن العمليات الإشرافية تأتي تكملة للتكوين الأولي للمعلمين بنوع من التوسع والتعمق بمختلف القضايا التعليمية والتعليمية، وأيا ما كانت الوجهة التي يسلكها المهتمون بموضوع الإشراف التربوي فهناك إستراتيجيات عملية تضبط بموجب النصوص القانونية التنظيمية الجاري بها العمل في النظم التربوية فما من نظام تربوي يستغني عن ضمان مرافقة المعلمين على اختلاف رتبهم وكفاءتهم المهنية، ففي هذا الإطار نستطيع أن نتبين تدريجيا أهمية الإشراف التربوي.

1. مفهوم الإشراف

لما كانت الألفاظ والكلمات تؤخذ من مآخذها غداة البحث عن مدلولاتها عدنا إلى القواميس لمعرفة الدلالة اللغوية للفظة الإشراف فعثرنا على كلمات أخرى لها تقريبا نفس المعنى كالتوجيه والتفتيش.

أما بالنسبة لمفهوم الإشراف فيمكن ضبطه من خلال أراء الباحثين والدارسين المهتمين به ومفهومه بالنسبة للتشريع المدرسي ثم لدى المشرفين أنفسهم وأخيرا بالنسبة للمعلمين.

1.1 مفهوم الإشراف التربوي لدى الياحثين

من الطبيعي أن يكون هناك اختلافا فيما بين الباحثين حول الإشراف التربوي والسبب في ذلك راجع إلى الأفكار والنظريات المسيطرة أو السائدة على عمليتي التعليم والتعلم و التي نتشكل بفضلهما مرجعية الباحث.

وفي هذا المنظور أوردت الباحثة **صالحة سنقر** عدة أفكار ضمنتها معاني مختلفة لمفهوم الإشراف التربوي من بينها نذكر: [1]

" مظهر من مظاهر الإدارة ينحصر برفع المعلمين إلى سوية معينة من الإنتاج والعطاء)) كما اعتبرته بمثابة " تحسين للعملية التربوية وتطوير لجوانبها المختلفة".

و بما أن الإشراف التربوي ميدان واسع و التحكم في فصوله و فروعه عملية معقدة راحت الباحثة **صالحة سنقر** [2] تفصل في شأنه تفصيلا مسترشدة في ذلك بآراء الدارسين الذين سبقوها زمنيا في تناول موضوع الإشراف فركزت على ما يأتي ذكره: << أن التوجيه التربوي نشاط يوجه لخدمة المعلمين و مساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم على أكمل صورة. أو أن " التوجيه التربوي هو المجهود الذي يبدل لاستثارة المعلمين و تنسيق نموهم المستمر و توجيههم في المدرسة فرادى و جماعات." كما أضافت في أثناء شرحها للتوجيه قائلة: " التوجيه التربوي عملية تهدف إلى توجيه العملية التربوية و ترشيدها من خلال تقويم عناصر هذه العملية و تطوير العاملين و مساعدتهم على حل المشكلات التي تصادفهم)) و على الجملة فان ما يتضح لنا من خلال هذه المعاني المتعددة للإشراف التربوي هو من جهة تكاملها و ترابطها الوثيق خاصة في مقاصد العمليات الإشرافية

1 صالحة سنقر، التوجيه التربوي و تدريب المعلم، الطبعة الثالثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1994، ص 1-9.

2 صالحة سنقر، المرجع نفسه، ص 68-69.

الأساسية التي ترتكز على المساعدة و المرافقة و من جهة أخرى تعدد الألفاظ غير المتجانسة الدالة على الإشراف و هي:

- التفتيش
- التوجيه
- الإشراف

من هنا كان من الضروري في رأينا إبلاء العناية الكافية للفظة المناسبة و إدراجها في منظور سياسي تربوي ما دامت العمليات الإشرافية تهدف إلى نشر الثقافة المهنية في الأوساط المدرسية بغرض تعديل و تحسين الأداء التعليمي للمعلمين، إذ بواسطتها يتم التقليل من الخوارق المرتبطة بمستويات المعلمين العلمية و المهنية.

في ذات التوجه، نحى الباحث **أحمد محمد الطيب**[1] منحى مقتربا من الرأي الذي دافعت عنه صالحة سنقر (1994) ما دام قد أعتبر الإشراف بعملية أساسية في سير العمل حيث يحتاج إليه كل فرد من أفراد الإدارة لما فيه من توجيه و رقابة و متابعة تؤدي إلى سير الإدارة من حسن إلى أحسن و بما يحقق الأهداف في أقصر وقت و بأقل تكلفه إن هذا المفهوم يشير إلى الطابع الإجرائي أي إلى نوعية التوجيهات التي يسديها المشرفون للمعلمين، ذلك لأنه يبين بوضوح الخدمة التي يقدمها المشرفون للمعلمين العاملين تحت إشرافهم.

كما تطرق في ذات السياق الباحث **جودت عزت عطوي** إلى مفهوم الإشراف مؤكدا أنه "عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي، بجميع عناصره من مناهج و وسائل و أساليب و بيئة و معلم و طالب، و تهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف و تقييمها"[2].

لقد أشار هذا المعنى الذي فصل في شأنه الباحث **جودت عزت عطوي** (2004) إلى إبراز جوانب لم تكن موجودة في المعاني التي سبقت الإشارة إليها و منها :

- قيادة ديمقراطية

1 أحمد محمد الطيب التقويم و القياس النفسي و التربوي المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية مصر، 1999، ص 101.

2 جودت عزي عطوي، الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي أصولها و تطبيقاتهما دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن 2004، ص 231.

- قيادة تعاونية منظمة
- تعنى بالمواقف التعليمية

إن هذه المميزات تؤكد بصراحة على الأدوار التي يؤديها المشرفون التربويون و تنوه بالمركز الذي يحتلونه في النظم التعليمية.

و من باب حرصنا على الإلمام بمفهوم الإشراف التربوي الذي صار يوظف في مختلف الأنظمة التربوية بكثرة و يعد في نظرها ضرورة حتمية أوردنا قصدا معاني الإشراف من خلال أبحاث المركز الوطني للوثائق التربوية التابع لوزارة التربية الوطنية فجاءت على الشكل الموالي:

"الإشراف التربوي عملية تعاونية شخصية تحليلية، علاجية مستمرة نتم من خلال التفاعل البناء و المثمر بين المشرف و المدرس بهدف تحسين عملية التعليم و التعلم".[1]

لعل ما يمكن ملاحظته من خلال هذا المعنى المتعدد الأوجه يكمن في أن الإشراف التربوي كفاءة مهنية أساسية تجند جملة من الموارد قصد توفير الأجواء الملائمة للمعلم ليتمكن من أداء مهامه على أكمل وجه.

و يتضح كذلك أن للإشراف التربوي بعدا علاجيا ما دام يسعى إلى توفير الظروف الملائمة للمعلمين من خلال حسن قيادتهم و التأثير الفعال في أساليبهم البيداغوجية.

على العموم فان مدلول هذا المفهوم- الإشراف يصبح في رأينا ملموسا لما نلتفت إلى معناه الإجرائي الذي وظفه المعهد الوطني لمستخدمي التربية بالجزائر حيث اعتبره ((عملية مراقبة وملاحظة التدريس و تقييم كفايته ثم توجيهه و تحويله للأحسن[2])).

هذا المعنى يقترب نوعا من ذلك الذي أشارت إليه المجلة الجزائرية للتربية لما اعتبرته عملية متابعة و مراقبة. [3]

إن هذين المفهومان للإشراف التربوي يبدو أنهما في حاجة إلى تحديد، لذلك نرى من الفائدة العودة إلى المعنى الذي أفاده برنامج المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم (2007) إذ جاء على النحو التالي:

"الإشراف قيادة واعية، واستشر اف للمستقبل ذكي، وتأهيل مهني وعلمي وعملي مستمرة...".

1 أبحاث المركز الوطني للوثائق التربوية لوزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2002، ص 01.

2 المعهد الوطني لمستخدمي التربية، الجزائر، ص 95.

3 المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، العدد الأول، الجزائر، 1994، ص 95.

يبدو من خلال هذا المعنى أن الإشراف يتطلب احترافا حقيقيا ما دام يحتوي على التأهيل العلمي و المهني المستمر، كما يتبين أيضا أنه يؤدي وظائف هامة تتجلى أغلبها في نشر الثقافة المهنية و ترقية مستوى أداء المعلمين و كذا إثراء معارفهم.

لعل ما يفسر أكثر مفهوم الإشراف يكمن في الاهتداء إلى معانيه من خلال السياسة التربوية التي أوردته في ظلها.

2. معنى الإشراف التربوي لدى المشرفين

يعبر الإشراف واحدا من أكثر الكلمات استعمالا لدى المختصين، على الرغم من شيوع استعماله فإننا قلما نجد من يكتب في شأنه و الحقيقة أن هذا المفهوم يتداخل مع مفاهيم أخرى أبرزها التفتيش و القيادة.

و الواقع أن الإشراف باعتباره وظيفة تربوية بمختلف أبعاد الكلمة تتطور بالممارسة و تصقل بوفرة المعارف بهذا المعنى فإنه يتصف بجملة من الخصائصى أو المميزات تأتي في مقدمتها:

- الخاصية الاتصالية
- الديمقراطية في القيادة
- المعارف الأكاديمية
- تقنيات الإشراف و التحرير
- أخلاقيات مهنية عالية

ولئن كانت هذه الأبعاد مجتمعة تشكل مواصفات الإشراق فذلك لما لها من أهمية في مجال تكوين و تحسين المعارف المهنية لدى المعلمين.

ولعل ما يفسر ذلك يكمن في أن الإشراف التربوي فضلا عن كونه مجموعة من العمليات تهدف إلى ترقية الأداء التعليمي عبر تحديث أنماط التكوين التي تأتي بعد الأولي لفائدة المعلمين من خلال حسن استثمار تجاربهم السابقة، في هذا السياق اهتدت مفتشية التربية و التعليم الأساسي **حراث ف الزهراء**[1] إلى المعنى الموالي للمشرف:

<<هو خبير العملية التعليمية و ما يحيط بها من علوم و طرائق و مضامين... ، فهو يملك تصورا متكاملا مدركا لأهمية الأهداف التعليمية و متشبعا بالخبرات و التجارب.."

1 حراث فاطمة الزهراء، مرجع سابق، 1994، ص 43.

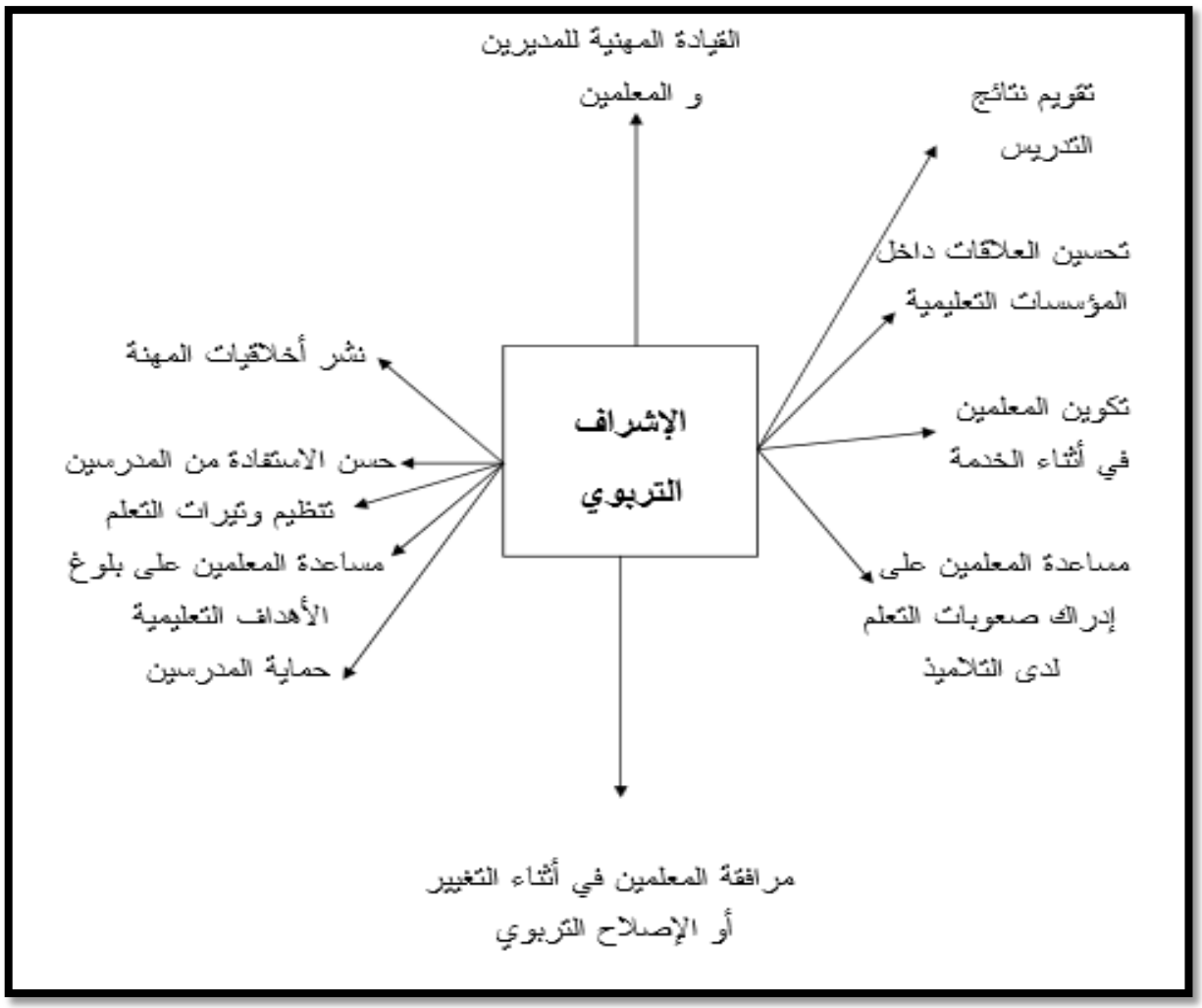
إن هذا التوجه قد وضح من دون شك الانتقال من منطق التفتيش الذي يحمل ضمنيا التسلط التخويف والرقابة إلى منطق الإشراف الذي يسعى إلى التعاون والمرافقة بغرض الرفع من مستوى الأداء التربوي.

وعلى العموم، فإن هذه الرؤى المختلفة لمفهوم الإشراف التربوي قد شكلت في رأينا ركائز أساسية سمحت بنسج مختلف أنشطة ووظائف الإشراف التربوي، أما المدرسون فينظرون إلى الإشراف التربوي على أنه عمليات مراقبة و تقييم لأنشطتهم و لأنه كذلك عادة ما يستعملون لفظة التفتيش على حساب لفظتي الإشراف و التوجيه.

3. أهداف الإشراف التربوي

بعدما تطرقنا لمفهوم الإشراف التربوي حيث اهتدينا من خلاله إلى البحث عن أهدافه أي تنك المقاصد التي تضع حيز التنفيذ فلسفة التربية في مجال الإشراف التربوي، استقرينا عددا هائلا من الأهداف يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها نقدمها من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (01) يوضح أهداف الإشراف التربوي



لعل أهم ما يمكن ملاحظته من الأهداف السالفة الذكر أنها مكملة لبعضها البعض وتتصف بالدقة ما دامت تؤكد على أهداف التوجيه و التكوين و كذا المراقبة و التقويم. في ذات التوجه أشار العديد من الباحثين و المهتمين بالإشراف التربوي إلى موضوع الأهداف المتوخاة منه، من بينهم **سعيد جاسم الاسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم** أشارا إلى وجود اختلافات فيما بين الباحثين في تحديد أهداف الإشراف التربوي على الرغم من أنهم يدفقون على أن الهدف الأساسي هو تحسين عملية التعليم و التعلم بواسطة تطوير بيئات مناسبة لها (طرائق التدريس، الجهود التربوية المختلفة) و لعل ما يستوقفنا من خلال التأمل في الأهداف التي أتينا على ذكرها يكمن في كونها متقاربة من حيث الأهمية و ليس هناك هدف أكثر أهمية من الآخر لذلك أوردناها إجمالا. [1]

4. أنماط الإشراف

تعرض المختصون التربويون لأساليب الإشراف التربوي بكيفيات مختلفة من حيث التنظيم لكنها متشابهة من حيث المضمون، إلا أن الشئ الملفت للانتباه في باب الاختلافات يكمن في التسمية حيث هناك من يتحدث عن الأنماط مثل **صالحة سنقر**2 وهناك من يطلعنا عن أنواع الإشراف التربوي كالباحث **جودت عزت عطوي** 3 وكذلك الشأن بالنسبة للباحثين **مروان عبد المجيد إبراهيم و سعيد جاسم الأسدي**4 أما في النظام التربوي الجزائري فعادة ما تستعمل لفظة تقنيات التفتيش ذلك حسب ما جاء في برنامج تكوين مفتشي التربية و التعليم الأساسي (2007).

ولا شك أن اختلاف التسميات يؤكد تنوع تصنيفات أنواع الإشراف التربوي كما يعكس أيضا منطلقات الأنظمة التربوية.

حتى نبين أبرز هذه الأساليب التي عادة ما تفرضها شروط عملية ناجمة عن مقاصد العمليات التوجيهية لم نجد في ذلك من سبيل سوى الاسترشاد بآراء المهتمين بميدان الإشراف التربوي إذ مكنتا أراء أغلبهم **كالمعهد الوطني للوثائق التربوية**5 المجلة الجزائرية

1 سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم، الإشراف التربوي، دار الثقافة للنشر، الإردن، 2003، ص 20-21.

2 صالحة سنقر، مرجع سابق، 41.

3 جودت عزت عطوي، ص 247..

4 مروان عبد المجيد غبراهيم، و سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص 41.

5 المعهد الوطني للوثائق التربوية، ص 2-10.

للتربية [1] ، صالحة سنقر سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم (2004) وغيرهم.

هكذا يتضح لنا أن الإشراف التربوي كفن من فنيات المتابعة البيداغوجية داخل و خارج حجرات الدراسة، خضع إلى تقسيمات عديدة، مما يبين أن العمليات الإشرافية تتأثر بالتطورات الحاصلة في ميدان التربية .

و أيا ما كانت التبريرات فإننا لاحظنا وجود قسمين كبيرين لأساليب الإشراف في ظل تلك التطورات و بصورة إجمالية فإن هذه الأنماط منها ما هو حديث يخضع كما سبقت الإشارة إليه إلى مواكبة التطورات و ما هو مألوف و متداول منن أن لازم الإشراف العملية التعليمية. في ضوء هذا التقسيم استقرينا الأساليب الإشرافية و ضبطناها في الجدولين التالين:

جدول رقم (4) يوضح الأساليب الإشرافية المألوفة

النوع	الإشراف الوقائي	الإشراف التصحيحي	الإشراف البنائي	الإشراف الإبداعي
الخصائص	– التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلمين من قبل المشرفين – مساعدة المعلمين على مواجهة هذه الصعوبات – يشرك المعلمين في تقديم الحلول لمختلف الصعوبات التعليمية – قيادة المعلمين إلى تصور مشترك لما يمكن أن يحدث في المستقبل	– يهتم بتصحيح أخطاء المعلم دون إساءة إليه – يشير إلى الأخطاء إشارة بأسلوب لبق ذكي حتى لا يسبب حرجا لمن أخطأ – توجيه العناية البناءة الجادة إلى إصلاح الخطأ –استخدام خبراته وقدراته في معالجة المواقف التعليمية التي بها أخطاء علمية	– يتجه صوب المستقبل قصد تنمية وترقية الأداء العلمي – الإشراف ينبغي أن يكون بنائيا أي يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء. –التوجه صوب الأمام خير من إضاعة الوقت في مجرد معالجة العيوب	– تحرير المعلمين حتى يستغلوا قدراتهم وإمكاناتهم

1 المجلة الجزائرية للتربية، ص 43.

لقد أتينا على ذكر الأساليب الإشرافية المعهودة وهي صيغ من صيغ المراقبة والمتابعة الميدانية لأداءات المعلمين التعليمية وككل عملية من عمليات التربية لابد من أسلوب لتسهيل الوصول إلى الأهداف المسطرة في هذا المنحى، نلاحظ أن الأساليب السالفة النكر تسعى لتنمية معارف المعلمين ومهارتهم الأدائية على الرغم من أن كل أسلوب يتخذ شكلا مخالفا عن الآخر.

كما يبدو أيضا من الأهمية بمكان أن شكل هذه الأساليب الإشرافية مجتمعة مقاصده الأساسية لذلك ينبغي أن ترتسم معالمها في أنهان المشرفين أنفسهم من أجل تحقيق عمليات إشرافية متكاملة فيما بينهم ٠

في سياق كهذا نسجل أيضا التكامل فيما بين الإشراف البنائي والإبداعي رغم وجود اختلاف فيما بينهما وهو المعنى الذي أشار إليه كل من سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم معتبرين أن << الإشراف الإبداعي يختلف عن البنائي في المدى الذي يذهب إليه في تحرير العقل والإدارة وإطلاق الطاقة عند المدرسين للاستفادة من قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن في تحقيق الأهداف التربوية [1] >> . و من هذا المعنى نفهم أن الإشراف الإبداعي عبارة عن دفع أو إثارة للقدرات الخلاقة.

1 سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد لإبراهيم، مرجع سابق، ص 50.

جدول رقم (5) يوضح الأساليب الإشرافية الحديثة

النوع	الإشراف الإكلينيكي	الإشراف التعاوني أو التشاوري	الإشراف بالأهداف
الخصائص	- التخطيط المشترك فيما بين المشرف والمعلم - تسجيل الحصص الدراسية بواسطة الصور، الكتابة أو الصوت -تحليل الحصة تحليلا موضوعيا وشاملا - تقييمها لمعرفة نقاط القوة لتعزيزها والعمل على تقويمها، ونقاط الضعف لمعالجتها	- يتعاون مدير الابتدائية والمشرف في تقديم الدعم والخبرة التربوية للمعلمين - التعاون والانفتاح بين المشرف والمعلم - التنسيق فيما بين المشرف المدير المعلم في مجال التخطيط - وضع برنامج عمل	- ينطلق من أهداف محددة - تشترك كل الأطراف الفاعلة (مشرف، مدير، معلم) في تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها - مراجعة الأهداف في حالة عدم تحققها - عبارة عن مشروع بيداغوجي مشترك بالأهداف

نستنتج مما سبق آن الإشراف التربوي هو فن يفيد المساعدة والمتابعة وفق شروط، فصار بهذا المعنى كالتقنيات يلجأ إليها المشرفون التربويون لتقويم أداء المعلمين، فهو دن بمثابة الوجه الحقيقي للمشرف التربوي، ما دام لا يختص بالتصحيح والبناء فقط، بل هو اكلنيكي وتعاوني وبالأهداف.

في هذا المعنى يعتقد **جودت عزت عطوي** أن الأسلوب الإكلينيكي هو: ((أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارساتهم التعليمية الصفية. 1)) إن مثل هذا الأسلوب في الإشراف يستدعي معاونة المعلمين لما يتعرضوا لمواقف سلبية ذلك من خلال الملاحظة، التحليل والكشف عن مواطن القوة والضعف، كما نستخلص من بيانات ذات الجدول تقاربا فيما بين الأسلوب التعاوني والهادف.

1 جودت عزت علطوي، مرجع سابق، ص 248.

ومن المهم كذلك الاعتراف بأن الأسلوب التشاوري ينتسب إلى ثقافة العمل بالأهداف، لذلك يتعين لدى تطبيقه تحديد الأهداف المتوخاة من المتابعة بدقة من خلال مخططات دنجزها فرق تربوية تترجم بعد ذلك إلى أهداف منظمة.

إن التمعن في تصنيف أساليب الإشراف التربوي قصد إدراكها والإلمام بتفصيلها يكشف لنا من جهة أن الإشراف في المدرسة صار أكثر من ضرورة في محيط يتجه دوما نحو تحسين أداءات المعلمين ويطلعنا على الأساليب الملائمة أي تلك التي تسمح للمعلمين من إبراز قدراتهم ومواهبهم من ناحية أخرى.

وإذا كانت أنجع وأحسن الأساليب مجتمعة تشكل مطلبا محبذا لدى المعلمين بحجة مسايرة التطورات الحاصلة في شتى المجالات فإن هناك من اضطر في تحديده لأساليب الإشراف التربوي إلى عقد الصلة الوثيقة فيما بين وظائف الإشراف ومستويات العلاقات الاجتماعية فحديثنا حينئذ عن قطبين متناقضين هما:

1. الاستبداد في العلاقة المهنية بين الرئيس والمرؤوسين
2. الديمقراطية في تبادل الرأي

فإذا كان الاستبداد يوصف بطاعة المعلمين لمشرفهم من خلال الاستجابة الفورية لما يطلبه في ضوء التعليمات الرسمية دون مناقشة ولا تردد، فإن الديمقراطية في الأساليب الإشرافية تعني في رأينا إشراك الطرفين (مشرف، معلم) في تحسين العملية التعليمية وكنا التمتع بنوع من الحرية في اختيار أنجع الطرائق البيداغوجية مع المعلمين، إلى جانب هذا العسير الثنائي لأساليب الإشراف هناك من ربط بين وظائف المشرفين وأساليب الإشراف ويتعلق الأمر بالباحثين **سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم** [1] فتحدثا عن معاني عديدة للإشراف و هي:

3. الإشراف بمعنى التفتيش
4. الإشراف بمعنى تقديم المساعدة
5. الإشراف التعاوني المتبادل
6. الإشراف بمعنى القيادة الجماعية الديمقراطية.

1 سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد لإبراهيم مرجع سابق، ص 52-53.

5. فنيات التقويم في الإشراف التربوي

ما من شك أن العمليات الإشرافية بمختلف أنواعها تهدف بالدرجة الأولى إلى تقويم العملية التعليمية بمختلف مكوناتها قصد تعديلها أو تحسينها حتى تستجيب لمعايير الجودة والإتقان، من أجل ذلك يعمد المشرفون إلى إتباع فنيات مختلفة للقيام بالعمليات المختلفة.

في هذا السياق أصدرت وزارة التربية الوطنية منشورا تحت رقم 1011 بتاريخ: 12- أوت- 1998 يتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية فعرفه على النحو التالي: "التقويم أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها ومن أهدافه أيضا كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل والوسائل".[1]

لعل ما يفسر أكثر فنيات التقويم هي الأنشطة التي ينجزها مفتشو التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني وهي:

- العمليات التكوينية ← ندوات، أيام دراسية
- الدروس النموذجية ← تقديم دروس بحضور المعلمين ومناقشتها
- اللقاءات التربوية ← تأطير أعمال الفرق التربوية
- الزيارات إلى الأقسام ← تفتيش، ترقية، تثبيت
- الاجتماعات ← مع المعلمين، المديرين، السلطات المحلية
- الزيارات إلى المدارس ← معاينة المرافق، الوسائل
- زيارات للمديرين ← تفتيش مدير مدرسة، تثبيت مدير مدرسة
- تنظيم الامتحانات ← السنة السادسة ، امتحانات أخرى أحيانا
- العمل الإداري التنظيمي ← متابعة وتحويل المراسلات الإدارية والتقارير
- أعمال ابتكارية ← بحث في المجال التربوي

هكذا وقصد الحكم على مختلف العمليات يعمد المشرفون إلى استعمال التقويم بمختلف أشكاله.

1 ينظر: المنشور قم 1011 بتاريخ 21-08-1998، يتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية.

6. الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

من الممكن أن ندرك مما قدمناه حول — التفتيش — وجود نظرة تكوينية متجهة نحو تغطية نقائص التكوين الأولى وربما يكون الاختلاف في التسمية نابعا عن مقاصده (الإشراف التفتيش التوجيه).

وقد نلاحظ من بين التسميات الثلاث، أن الإشراف يعد أقلها وزرا وأكثرها أهمية بالإضافة إلى ذلك فإنه يتجه صوب التكوين لهذا وضحنا بأن النصوص التنظيمية نهبت صوب الإشادة بالوظائف التكوينية خاصة من خلال الأيام الدراسية والزيارات الصفية فصار التكوين من بين واجباتهم، فلا يمكن أن نتصور الإشراف دون تكوين إذ لا يمكن انفكاك أحدهما عن الأخر لأن العمليات التكوينية تكسب المستفيد منها (المعلم) معارف إجرائية أي يجلب له منافع في بناء تعلمات المتعلمين ويمنحه قدرة على التصرف أمام الوضعيات المختلفة حتى وإن كانت معقدة ومركبة.

وقد أوضح **جيل فيري** ستة (06) أسباب للكشف عن أهمية التكوين وهي: [1]

النقائص الملاحظة على أنظمة التكوين أمام التحولات التي مست أدوار المعلمين ضرورة إعادة تعريف الأهداف التكوينية.

ربط الصلة فيما بين التكوين الأولي وفي أثناء الخدمة

- إيجاد التوازن بين التكوين الطمي والمهني
- توسيع التكوين البيداغوجي
- مسايرة التكنولوجيا الحديثة

يبدو لنا من خلال ما سبق أنه ليس هناك من يجادل في موضوعية تلك الأسباب خاصة إذا علمنا أنها تهدف إلى تنمية قدرات المعلمين نحو تسيير الجانب العلمي (المهني).

في نفس التوجه ذهب **فيليب بارنو** [2] إلى أبعد مما ذهب إليه **جيل فيري** (1983) في محاولة تفكيك الخصائص الأساسية للتكوين معتبرا إياه مهما من خلال:

- إعطاء الأولوية لتكوين عيادي يرتكز على الترابط فيما بين التطبيق والتفكير حوله
- تمكين المكونين من اكتساب معارف نظرية صلبة، بحيث لا تعطى كمعارف مجردة

1 Ferry.G. Le trajet de la formation, Paris, PUF, .(1983)

2 Perrenoud. PH. La Formation des enseignements entre théorie et pratique, Paris, L harmattan.(1994).

وإنما بمثابة موارد

- تكوين احترافيين يتمتعون بمعرفة واسعة
- أخد بعين الاعتبار كل مكونات المهنة

وهكذا نجد أن مسؤولية المشرفين في التكوين متعددة الأوجه كلما تمعنا في هذه المقاصد التكوينية.

كما أوضح **فيفيان ديلنشير** [1] بدقة في تناوله لأهمية التكوين ذلك من خلال الأهداف التالية:

- تحسين المعارف واكتساب معارف جديدة
- تطوير الكفاءات المهنية
- ترقية المتكونين
- تحضيرهم لوظائف مميزة في النظام التربوي

ولما كان التكوين الذي يتلقاه المعلمون في أثناء ممارستهم للمهنة ليس أكثر من تطوير كفاءاتهم، فإنه يصبح من المتطلب إصدار توجيهات تصب في قلب العناية بكفاءات المعلمين ولعل من هنا يفهم رأي **قي لبوتارف** [2] لما ألح على ضرورة الإهتمام بكفاءات المعلمين من خلال مراجعة مخططات التكوين ومن ثمة إدخال لفظتي الكفاءات الحقيقية واللازمة أي تلك التي يتطلبها التدريس بمقاربة الكفاءات لأن الأصل في هذا النوع من التكوين هو البدء بالكفاءات الحقيقية أي تلك المتحكم فيها وصولا إلى الكفاءات اللازمة، حيث لا يمكن للمعلمين تجسيد متطلبات مقاربة الكفاءات إلا من خلال العمليين اللتين يثيران موضوع الإشراف – التفتيش– بثوب جديد وبأساليب تختلف عن تلك التي أوردناها، لأن المشرفين سيضطرون إلى القيام بوظائف أخرى ومنها:

1. التعرف على الكفاءات اللازمة أو المطلوبة عند كل معلم
2. التعرف على حاجات الكفاءات بواسطة مقارنة الكفاءات اللازمة والحقيقية
3. تحديد الكفاءات التي نشملها الأيام التكوينية

ولقد أيد **قي لبوتارف** بموضوعية ضرورة التقيد في أقاء الإعداد للبر امج التكوينية بالخصائص النوعية التالية:

---

1 Delanchere.V(1992), P 350.

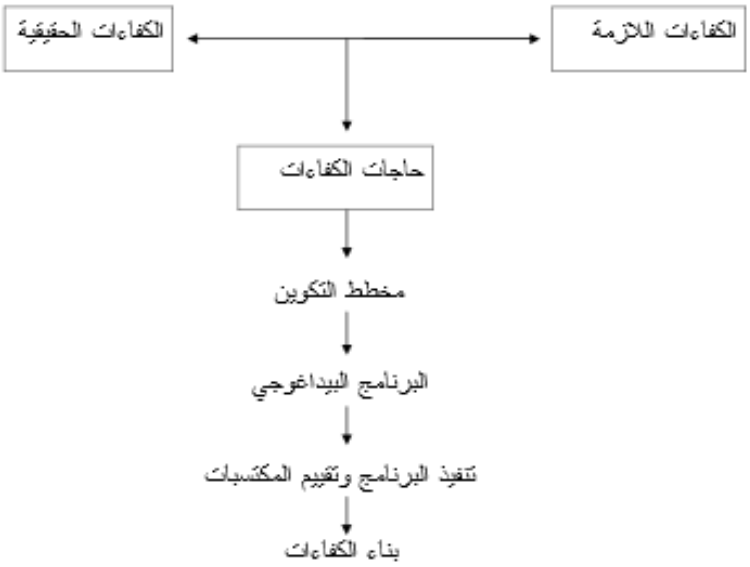
2 Lebotert.G(2002), P 314-315.

4. بناء البرنامج البيداغوجي
5. تنفيذ العمليات التكوينية من خلال البرنامج
6. بناء الكفاءات اللازمة
7. تقييم الكفاءات اللازمة

وباختصار فإن هذه المراحل لما تستخدم في أكمل صورها تمكن بلا شك المعلمين من التحكم في الكفاءات اللازمة، لأنها تزود أيضا المعلمين بتفاعل دينامكي يتأرجح دوما بين الكفاءات اللازمة والحقيقية.

ولما كانت هذه المراحل ذات أهمية عالية، دلنا عليها **قي ليوتارف** (2002)

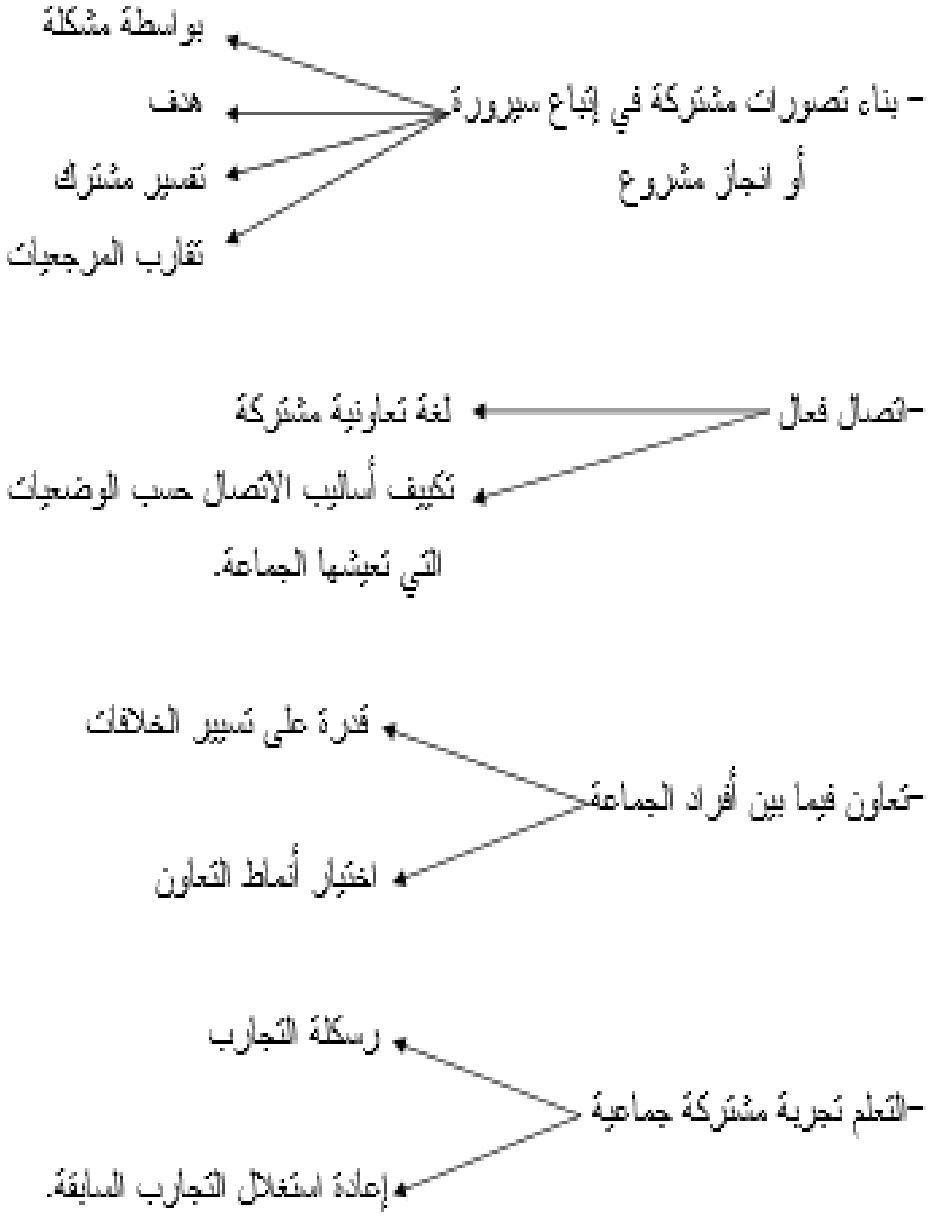
شكل رقم (2) يبين الكفاءات اللازمة و الحقيقية



وبجدر بنا أن نلاحظ من خلال هذا المخطط أهمية البعد الجماعي للتكوين الذي بواسطته تنشأ أو تكتسب الكفاءات لدى المعلمين وبهذا المعنى تعبر الكفاءات الجماعية بمثابة تعاون كفاءات الأفراد بواسطة تبادل المهارات وتجنيبها.

وحتى نتبين أكثر فأكثر الكفاءة الجماعية عدنا إلى ما ذكره **قي لبوتارف**[1] في أقائها تأكيده على تعاون الكفاءات الفردية لبلوغ كفاءات جماعية بمعنى أن كفاءة فرد زائد كفاءة فرد زائد...الخ ومن ثمة فإن أسلوب الوصول إليها هو في الحقيقة تصوري الهدف منه بناء أو تشكيل مراحل متفق عليها وذلك بواسطة ما يلي:

1 Leboterf.G. (2002), P 142-143.



وعلى الجملة، فإذا تمعنا في خطوات أو شروط حصول كفاءات جماعية لوجدناها ذات صلة وطيدة بالتصورات الاجتماعية والسبب في ذلك راجع إلى كون الأفراد في حياتهم يكتسبون طرقا تفكيرية تترجم على أنها ذهنيات جماعية والتي تتضح جليا من خلال المواقف. إن هذا المعنى أفاده **علي قوادرية** طالما أنه سجل بأن التصورات الاجتماعية تضمن عناصر معرفية حول الإنتاج الخيالي للأفكار الاجتماعية. [1]

1 Kouadria.A. (1994), P 110.

في ذات التوجه تفطن **محمد منير مرسي**[1] إلى العلاقة فيما بين الكفاءات الجماعية والتصورات ذلك لما حدد أساليب الكفاءات التدريسية وهي:

- **أسلوب التصور المهني:** عبارة عن قيام مجموعة من المعلمين بتحديد الكفاءات التي يتصورون أنها ضرورية للتدريس ثم يختارون أكنزها أهمية

- **أسلوب تحديد المهام:** وهي عملية تعتمد على تصورات المعلمين قصد ترتيب الأنشطة التدريسية

— **أسلوب تحديد الكفاءات:** ويتم على أساس احتياجات التلاميذ في مختلف سنوات التعليم الابتدائي

و نستخلص مما سبق نكره أن هذا النوع من التكوين يصب في موضوع التصورات إذ لو نتأمل قليلا في حدوثه لوجدناه يهدف إلى تحديد الكفاءات اللازمة التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون.

ولعل الشيء الملفت للانتباه كذلك هو إمكانية وجود نواة مشتركة للكفاءات رأي عبر عنه **قي لبوتارف** مؤكدا على أنها شكل من أشكال الكفاءة الجماعية، وما دمنا بصدد الحديث عن أهمية التكوين في العمليات الإشرافية فلا مناص من العودة إلى الكفاءات المطلوبة لدى كل عناصر العملية التربوية بما في ذلك المفشين، المديرين المعلمين. وهكذا ندرك بأن المعلمين في أقسامهم يؤدون وظائف عديدة منها التعليمية والمتمثلة في تنظيم وتسيير المحتويات البيداغوجية التي تتمثل في تسيير الانشغالات داخل القسم.

ولعل هذا المعنى هو الذي أفادته **مارقاريت آنتي**[2] لما قارنت بين البيداغوجيا والتعليمية معتبرة إياهما عمليات تفكيرية حول النشاطات البيداغوجية، فإذا كانت التعليمية ترى أن المتعلم هو الفرد الذي يقوم بالتعلمات أي العنصر الرئيسي للمعرفة فإن البيداغوجيا ترى أن المعلم- البيداغوجي— هو العنصر الأساسي للمعرفة.

وهكذا نبين من خلال ما تقدم أن تكوين المعلمين ينبغي أن يتجه صوب المعارف التعليمية والمعارف البيداغوجية العامة إن هذه الفكرة هي التي ساعدتنا على اقتراح نموذج لتقرير المشرف التربوي في التعليم الابتدائي في ظل التدريس لمقاربة الكفاءات.

1 محمد منير مرسي، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة، مصر، 1996، ص 169-170.

2 Altet.M. La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, (1994), P 19.

ولما يفكر المعلم في التفتيش، فمن المحتمل أن يراه مرادفا للتسلط والمراقبة اللصيقة أي التأثير المباشر لكفاءة سلمية أولا ومهنية ثانيا على كفاءة أخرى كما أن من المحتمل أن يعمل في قسمه بجدية وفعالية لما يكون المفتش حاضرا وفي غيابه ينجز ما يريد.

أما إذا فكر في الإشراف فيعتقد أن هذا مجالا يختلف اختلافا كبيرا عن الأول من حيث الوظائف والواقع عكس ذلك، إذ هناك كما سبقت الإشارة إليه تداخل كبير بين اللفظين.

و أيا ما كانت التسمية: تفتيش، إشراف، توجيه، فنحن لا نرى سوى الرقابة الدائمة لمختلف العمليات التي ينجزها المعلمون.

إن التفتيش يشير إلى مقاصد نظرية وعملية بدلا من مقصد واحد وفضلا عن ذلك فهو يعمل على ترقية الفعل التعليمي من خلال الرسكلة الدائمة والمستمرة، فهو بهذا المعنى يمتاز بخصائص نوعية وهي:

الاستمرارية التطور

التفاعل فيما بين الخبرات

الفصل الرابع:

التدريس بالمقاربة بالكفاءات

تمهيد

ما من شك أن من سع النظام التربوي في الجزائر خلال السنوات الماضية قد أدرك بأن مضامين و محتويات البرامج الرسمية تغيرت ليس فقط من حيث حجم أو كم المعارف بل حتى على المستوى التنظيمي و التعليمي.

والسبب في ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى البدل الذي حصل في الجانبين السياسي والاقتصادي إذ رافقهما بدل في المجال التعليمي كما أشرنا تضمن بالجملة إعادة قراءة وكتابة مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني، لاحظ في أثنائها المختصون والمعلمون أن أفكار المدرسة السلوكية هي الغالبة فيها وفي نفس السياق لم تخفي وزارة التربية الوطنية هذا التوجه بل راحت تؤكد عليه بفضل إبانته بالشرح و التعليل في مضامين ذات المنهاج فأطلقت عليه تسمية التعليم بمدخل الأهداف من ذلك التاريخ و المعلمون يتمرسون بأساليب مختلفة على الطرائق البيداغوجية التي أفرزها التعليم بواسطة الأهداف.

1. المعنى اللغوي لكلمة الكفاءة

يشهد هذا العصر في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة و العلوم التربوية بصفة خاصة ظهور حشدا كبيرا من المفاهيم ذات المعاني المتعددة و المتداخلة في آن واحد كالمعلومات المصرح بها –connaissances déclaratives– المعارف المرتبطة بالسيرورة –connaissances procédurales–التوريط –implication– الكفاءة– Compétence– الوضعية– Situation–

الإستراتيجية – stratégie– و أخرى لا داعي لتسميتها، لأن ذلك سيجعلنا نغوص فيها على حساب ما يلائم موضوعنا.

و لما كانت الكلمات أو الألفاظ تؤخذ من مآخذها قصد تدليل ما يكتنفها من غموض، كان لزاما علينا البحث عن معانيها في القواميس فوجدناها في القاموس الجديد للطلاب(1991) [1] تدل على الجدارة و الأهلية: أي ما يكفي و يفني عن غيره و نقودا! كفاه الشيء يكفي كفاية أم الكفء، فهو القدير الجدير.

نفس الكلمة استعملها قاموس **روبار(1998) Le robert collège** للدلالة على معرفة معمقة معترف بها، أما الكفء فإن معنى اللفظة لغة يفي بأغراضه ما دام يسمح لنا بتوظيفها في اللغتين (عربية، فرنسية) معا فعلى قدر معرفتنا لمعانيها اللغوية، نكون جودة استعمالها و من ثمة تستقر في أذهاننا.

كما أخبرنا **لبوتارف le boterf.G**[2] في ذات التوجه على أهمية استعمال الكفاءة بالفعل أو الكفاءة في وضعية و لهذا صارت لفظة الوضعية في صميم منهجية التدريس بالكفاءة

فلمن يروم تعلم التدريس بالكفاءة لا بد له أن يعي معاني وضعية مشكلة وضعية معقدة أو و مركبة، مشروع، مهمة إستراتيجية.

---

[1] القاموس الجديد للطلاب ، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للكتاب، (1991).

[2] Le robert collège, paris, France, (1998), P 20

2. مفهوم الكفاءة

لقد تبين أن لفظة الكفاءة يتداولها المعنيون بها في مختلف القطاعات أو المجالات الحياتية، و قد دل تفسيرها أنها في باب التدريس تتصل بخواص في إفادة معناها الحقيقي، و عليه فإننا سنتحرى المفهوم المفيد لذلك فقط، لأن في استعمالاته العادية يبدو متعدد المعاني فيوظف في القضاء و الصناعة و ما إلى ذلك.

ولعلنا لو عدنا إلى التعاريف التي جاء بها المفكرون لوجدنا مقترحاتهم كنيرة و متنوعة فاستثرينا منها تلك التي أفادت دلالتها و خصتها بضوابط محددة..

لقد عرفها بيار جيلي **Gillet.P**[1]على أنها نظام للمعارف و المفاهيم، سيرورات منظمة و عملية تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة و حلها بفاعلية.

لقد تميز هذا التعريف بإبانة مفهوم الكفاءة ولو كان ذلك جزئيا، مما جعلنا نعتبرها مجموعة من الموارد يسخرها المتعلم أمام وضعيات، كما تمسك بمعناها الإدماجي من خلال التعرف على الوضعية ثم اقتراح الحلول لها و في ذلك مقصد جديد للتعلم إذ لم يعد يتمثل في اكتساب المعارف و إنما صار تصرفا حقيقيا أمام تلك الوضعيات.

في نفس المنظور نقل لنا **جيرار سكالون Scallon. G** [2] تعابير تبين مفهوم الكفاءة و منها ما يلي:

- صفة عامة للشخص
- إدماج خاص للمعارف، المهارات و آداب السلوك
- نظام للمعارف
- قدرة على التحويل
- مجموعة مدمجة للمهارات
- قدرة التصرف

---

[1] Le boterf . G. De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris. Les éditions d'organisation, (1994), P 69.

[2] Scallone.G (2004), P 104.

إن كل هذه التعابير وما اجتمع فيها من خصائص تسمح بالإحاطة بمفهوم الكفاءة من حيث أنه ينفرد بخاصية التصرف.

كما شهدت الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية (أدلة منهجية، كدب مدرسية و مناشير) على أن معانيها كثيرة و أثبتت ذلك من خلال المعاني التالية:

– مجموعة من المعارف المدمجة داخل شخصية المتعلم التي تسمح له بالأداء في وضعية معينة كحل للاشكالية المتواجد فيها. [1]

قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين يستجيب للشروط و القواعد التي تجعله فعالا، ضمن موقف إشكالي محدد. [2]

مجموعة منظمة و وظيفية من الموارد، التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل و تنفيذ مشاريع [3].

- الكفاءة تجعل المتعلم محورا أساسيا، فيتعلم عن طريق المشكلات و يسخر المهارات و المعارف الضرورية لذلك.
- الكفاءة هي أن يتعلم المتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة، كأن يوظف معارفه في انتاج نصوص[4]

و أمثال هذه المعاني لمفهوم الكفاءة، هي التي توقفت عليها الأدلة الأحرى إلا أن في بعض الأحيان معاني مفهوم الكفاءة على غير الوجهة التي نسعى لتوضيحها.

كما تطرقت وثائق رسمية أخرى جاءت قبل تلك التي تقدم ذكرها، فأعطت معاني أخرى لمفهوم الكفاءة معبرة إياه:

مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية و المهارات المعرفية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه[5] .

---

[1] دليل المعلم في مادة التربية التعليمية و التكنولوجية، 2003، ص 04.

[2] دليل التربية المدنية، 2003، ص 03.

[3] مناهج السنة الأولي 2003، ص 05.

[4] الوثيقة المرافقة للمنهاج، 2003، ص 5.

[5] المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص311.

قد بينا من خلال تلك المعني المعطاة لمفهوم الكفاءة و ما أكثرها أنها تحتاج إلى المزيد من التوضيح، لما لاحظناه من تعدد معانيها و مقاصدها، إذ يبدو لنا أحيانا أنها شبيهة إلى حد كبير بالأهداف الإجرائية، وأحيانا أخرى تبدو لنا أعمق ما دامت تتطلب إدماجا و تحويلا.

في هذا التوجه أفادنا **فيليب بيرنو Perrenoud. P** بإضاءة استقامت في فكرنا، لأن برهانه كذه بينه الانتظام في عقد الصلة فيما بين الأهداف و الكفاءة، لأن في اعتقاده نتحدث أحيانا عن الكفاءة قصد التعبير عن أهداف تعليمية تترجم إلى سلوكات أو ممارسات يمكن ملاحظتها، بهذا المعنى لا فرق بين مقاربة الأهداف و مقاربة الكفاءات. [1]

فلا نكاد نفرق بينهما، ما دام استيعاب كفاءة هو بمثابة هدف بسيط للتعلم، فبهذا المعنى يصير كل تعلم متأكد منه كفاءة، و في بعض الحالات نتحدث عن الكفاءة على أنها ملكة وراثية، هذا المعنى برهن عليه (1977) **Chomsky** حيث اعتبرها قدرة الفرد على إنتاج النفة، أي استعمال مجموعة غير منتهية من الجمل بشتى أنواعها.

و ربما هناك قراءات أخرى ظاهرة أو باطنه لتلك التعاريف، فيتم بواسطتها معرفة بعض التشابهات فيما بين الكفاءة و مفاهيم أخرى.

في هذا المنحى تفطن الباحث **جيرار سكالون Scallon. G** لبعض المميزات التي لا يمكن اعتبارها كفاءة، فأشار إليها على النحو الذي يأتي: [2]

- الكفاءة ليست نتيجة أو مجموعة نتائج قابلة للملاحظة، كما تختلف عن الأداء.
- الكفاءة ليست مهارة مجردة منفصلة عن إطارها، بحكم أننا لا نستطيع أن نطبق كفاءة في الفراغ.
- الكفاءة ليست مجموعة معارف أو مهارات.
- الكفاءة ليست أهدافا، لأنها عبارة عن مقاربة مدرسية للتكوين.

[1] Perrenoud ph. La formation des enseignements entre théorie et pratique. Paris .PUF. (1994), p23-24.

[2] Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxlle. De boeck université. . (2004).P103.

إن هذا المعنى، لا يبعد عن ذلك الذي أشار إليه **قي لبوتارف Le borterf.G** حيث أكد فيه أن المهارة ليست مرادفة لمعرفة التصرف Savoir–agir و هذا الأخير يشير إلى الكفاءة و بواسطته يعمكن تعريفها. [1]

لقد بينا من خلال هذه المعاني أن الكفاءة هي بمثابة معارف تطبيقية أي تتعلق بالتصرف و هذا معنى تحدث عنه **جيرار سكالون Scallon. G** لما عرف الكفاءة على أنها "معرفة التصرف تعتمد على تجنيد و استعمال مجموعة موارد بفاعلية" [2].

ومن البين أن هذا التعريف تضمن كلمات مفتاحيه نات دلالات جوهرية، فإذا استحكمناها أصبح فهمنا للكفاءة راسخا و هي:

معرفة التصرف: قدرة العودة للمكتسبات التعليمية و المكتسبات المتعلقة بالحياة العادية.

التجنيد: الاستحواذ و الاستعمال المقصود للمحتويات، لأن الفرد لما يكون أمام تحدي أو أمام مشكلة ينبغي حلها يحتاج إلى كل الموارد التي بحوزته.

الموارد: عبارة عن مكتسبات مدرسية، تجارب قد تكون هذه الموارد داخلية، و قد تكون خارجية أين يلجأ فيها الفرد إلى الاستعانة بأساتذة أو بوثائق.

قد نستخلص من التعريف السابق الذكر لمفهوم الكفاءة، أنها توجد بالتصرف أي بالفعل و أن هذا التصرف إنما يتم بواسطة تجنيد الموارد، هذا التناسب فيما بين التصرف مع تجنيد الموارد هو من صميم الكفاءة.

و أما الباحث **روجارس كزافي Rogiers.X** فلقد فصل في تعريفه لمفهوم الكفاءة تفصيلا دقيقا، إذ أن كل جزء ينعطف على الآخر و الدليل على ما قلناه يكمن في هذا

[1] Le boterf. G. De la compétence: essai sur attracteur étrange. Paris. Les éditions d'organisation. (1994). P35.

[2] Scallone.G. (2004), P 105.

التعريف "الكفاءة تسمح للفرد بتجنيد بكيفية داخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد الحلول لوضعية مشكلة"[1].

لقد أظهر هذا المعنى لمفهوم الكفاءة خاصية أخرى، تكشف عن استمراريتها، أي أن كفاءة ما تجند أخرى.

و تجدر الإشارة، أنه ليس بين هذا التعريف لمفهوم الكفاءة مع تقدم به **قي لبوتارف Le borterf.G** تفاوت يستحق التفصيل فيه، إنما الذي فضله الباحث الفرنسي السالف الذكر يكمن في أن الكفاءة توجد في قلب معرفة التصرف و التي تحصل بواسطة ثلاث عمليات و هي:

- معرفة تجنيد المعارف
- معرفة إدماج المعارف
- معرفة تحويل المعارف

فإذا توافرت عند الفرد كل هذه المعارف، صار كفء.[2]

لقد أفادنا هذا الرأي حول مفهوم الكفاءة، أنه ينشأ بواسطة المعارف الثلاث التي ذكرناها، و لا شك أن كل معرفة مرتبة بعد أخرى بكيفية تجعلها ملتصقة بها و هي مع ذلك معارف يكتسبها الفرد المتعلم منفصلة يتهيأ بها العقل بسرعة للإقبال على الثانية و هكذا يكون قادرا على التصرف أمام وضعيات مشكلة بالاعتماد عليها كلها.

و لما كانت هذه المعارف بمثابة ركائز و دعائم الكفاءة، صار لزاما علينا البحث مجددا عن معانيها، فعلى نسبة فهمنا لها في القلة و الكثرة تكون نسبة إحاطتنا لمفهوم الكفاءة في هذا المعنى اعتبر **جيرار سكالون Scallon. G** هذه المعاني صعبة المنال والإحاطة لكن ذلك لم يمنعه من تبسيطها، فقربها للإفهام شيئا فشيئا وذلك من خلال: [3]

---

[1] Rogirs. X. Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelle. De boeck université. (2000). P66.

[2] Le boterf. G. (1994).. P33.

[3] Scallone.G. (2004), P 109.

المعارف الإدماجية: الكفاءة اللغوية لا تقتصر على معرفة الكلمات و التصور المعياري للغة بل هي الاستعمال الأمثل للغة، أي أن المتعلم لما أدمج معاني الكلمات مع قواعدها صار يستعملها و يحسن التصرف فيها.

هذا مثال يبين أن الإدماج لا يعني الزيادة أي زيادة معرفة لأخرى بل يقصد به أن معلومات كنبرة تدمج مع بعضها، أي أنها كانت في البداية منفصلة فأصبحت في النهاية متداخلة و مترابطة، يبدو أن المعارف الإدماجية تتطلب تحليلا، أي أنها وضعيات تعليمية هدفة.

المعارف التحويلية: حسب القاموس **Le robert collége** هي كيفية استعمال المعارف المكتسبة أمام وضعية جديدة، و هي أيضا بمثابة نقل معارف من وضعية لأخرى، لأن هناك تشابها فيما بين المشكلات، بهذا المعنى فالكفاءات أيضا قابلة للتحويل من وضعية لأخرى.[1]

إن ما أتينا على ذكره حول مفهوم الكفاءة يعتبر توضيحا لها، حيث أكدنا أنها ذات معاني متعددة لكنها متقاربة ما دامت تحتوي على عناصر مشتركة رغم هذا لقد مكنتا من الاهتداء إلى موضوعها و مسائلها و براهين وجودها، ووجوه الوقوف عليها كما أدركنا أنه متوقف على جملة أخرى من المفاهيم، وهي كلها نات صلة به و منها نذكر:

الوضعية، الاستراتيجية و المهمة: إن هذه الألفاظ أو المفاهيم تعبر في رأينا منطلقا للتعلم بمقاربة الكفاءات و من ثمة لا يمكن الاستغناء عنها ما دمنا بصدد التعرض لمفهوم الكفاءة.

أما الوضعية، فلقد وضحها **جيرار سكالون Scallon. G** توضيحا ملائما، معتبرا إياها مهمة معقدة، مشاريع تقترح على المتعلمين لكنها تشكل تحديا و من بينها تجنيد المعارف .[2]

---

[1] Le robert collég. Paris. France. (1998).

[2] Scallone.G. (2004), P 112.

فأما تعريف **روجارس كزافي Rogiers.X** فكان أوسع من الأول لأنه رأى فيها مجموعة من المعارف المنظمة تستعمل أمام مهمة معينة[1].

إن ما يمكن ملاحظته من خلال هذا التعريف يكمن في أن الوضعية عادة ما تتبع بصفة لاصقة بها و هي المشكلة، أي أن الوضعيات هي بمثابة مشكلات و لذلك كانت الوضعيات بمثابة المهام المعقدة.

إذا كانت الوضعية قد تمكنا من إدراك معناها فإن الإستراتيجية تتطلب توضيحا أيضا، بحكم فوائدها الجمة أمام الوضعيات و السبب في ذلك أن **جيرار سكالون Scallon. G** قد رأى فيها تقنية ذهنية يختارها الفرد أمام وضعية معينة و بهذا المعنى الذي ذهب نحوه الباحث السالف الذكر فهي للدلالة على طرائق اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين، أي أنها سيرورات يستعملها المتعلمون لما يكونوا أمام مهمات صعبة بعبارة أخرى أمام وضعيات.

و أما المهمة فهي حسب ما جاء في **Le robert collég** عمل ينبغي أن ينجز، أو ما ينبغي أن نفعله. [2]

و نستخلص مما تقدم أن المتعلم إذا كان أمام وضعية مشكلة تستدعي تجنيد و تحويل المعارف باستعمال استراتيجية ووصل إلى حلها يكون قد اكتسب أو استحكم كفاءة و لما يطورها تزداد رسوخا.

3. نشأة مقاربة الكفاءات

يعود الفضل في ظهور مقاربة الكفاءات كمذهب تربوي جديد إلى جهود الفلسفة البراغماتية بزعامة **جان ديوى Dewey. J** أو ما يعرف في اللغة العربية بالفلسفة الذرائعية الاداتية أو الوسائلية، وهي لفظة مشتقة من الكلمة اليونانية **Pragma** أي منفعة. إن أصل هذه الفلسفة حسب ما لاحظته الباحثة **فاطمة الجيوشي** تمتد جذورها إلى تقاليد أوروبية رغم أن الأمريكيين طوروها بكيفية أبهرت أصحابها الأولين. [3]

---

[1] Rogirs. X. (2000). P126.

[2] Le robert collég. (1998). Paris. France.

[3] فاطمة الجيوشي ، فلسفة التربية، ط7، منشورات جامعة دمشق، 2005، ص112.

لقد انطلقت في أولها من أن التربية لا تعد للحياة، بل أنها الحياة ذاتها و من ثمة عليها أن تعد الفرد بحيث يصبح قادرا على مجابهة المشكلات التي يصادفها في الوسط بمعناه الواسع.

في هذا المنظور سجلت الباحثة **فاطمة الجيوشي** أن البراغماتية تعتمد على حل المشكلات في تعليم المتعلمين، لأنهم يدركون أن المواقف الحياتية الواقعية تدعم القدرة على حل المشكلات في موقف عملي[1]، و الدليل على ما قدمناه يعود الفضل فيه لكتاب **جان ديوى Dewey. J** كيف نفكر الذي تعرضت الباحثة **فاطمة الجيوشي** إلى جزء كبير لمضمونه والذي ركز فيه على أن الأفكار يمكن استخدامها كأدوات لحل مشكلات حقيقية حيث اقترح خمس مراحل لكل مشكلة و هي على النحو التالي:

- تعريف المشكلة و تحديدها
- اقتراح الحلول الممكنة لحلها
- استنتاج النتائج
- التحقق من النتائج

ولعل هذا يبين اهتمام البراغماتية بالسيرورة التي يتبعها ذهن المتعلم للوصول إلى حل المشكلة التي تعترضه، كما ينجم عن هذا الاتجاه في التعامل مع المشكلات تصورا لحلها بمعنى الأداء و هكذا فإن الطريقة التي اقترحها البراغماتيون في التعليم تعتمد أساسا على المشكلة ما دام ذلك يدفع المتعلمين إلى التصرف، لأن الفكر في رأيهم يبدأ من موقف إشكالي.

كما كان للتطور الذي حصل في المجال الاقتصادي على وجه الخصوص تأثيراته على باقي النظم الاجتماعية و منها النظم التربوية، و حينئذ صنفت الأنظمة التربوية أو بالأحرى التربية على أنها عملية إنتاجية بشكل خاص فأدخلوها في التصنيفات الاقتصادية خاصة لما كثر طلاب العلم و معلموهم.

[1] فاطمة الجيوشي ، المرجع نفسه، (2005)، ص126.

و هكذا أرمى بظلاله التطور الاقتصادي على المؤسسات التعليمية، ذلك حتى تستجيب من خلال برامجها و أهدافها لمتطلبات عالم الشغل وبما أن الصناعيين يكونون الجماعة الضاغطة حسب فلسفة التربية، فإنهم يتدخلون في صياغة غاياتها و مراميها.

و يمكن أن نضيف إلى ما تم ذكره أن الجميع يدرك أن الصناعيين أو ما نسميهم حاليا بالمستثمرين متشبثون بتنمية رأس مالهم ذلك بالزيادة في نسبة منتوجاتهم وفق مواصفات تخضع إلى شروط صارمة، والتي صارت تسمى بالعالمية.

يبدو أن هذه الأسباب المعلنة و أخرى ضمنية هي التي دفعت بالتربية إلى الارتباط أكثر فأكثر بالبعد الاقتصادي، و اتضح ذلك جليا لما أنجز أولئك الصناعيون ورشات تكوينية داخل مصانعهم لفائدة عمالهم خاصة الجدد منهم وقصدهم من ذلك بارزا و غايتهم واحدة تتمثل في تمكين العمال من رفع مستوى فعاليتهم حتى يصيروا أكفاء، وهذا نوع من التناسب الأفضل في رأينا بين التربية والاقتصاد وكأن المؤسسات التعليمية غير قادرة على تأهيلهم.

في هذا الشأن أطلعتا **مجلة وزارة التربية الوطنية** أن الكفاءة كمذهب تعليمي ظهر أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم في الميدان المهني ولتا حقق نتائج إيجابية في المجالين السالفين النكر، أغرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي في نات الدولة، و من ثمة عملوا على تطبيق ما جاء فيه و تم ذلك بغرض الرفع من مردود المتعلمين.

و لما كانت منطلقات التدريس بمقاربة الكفاءات اقتصادية بالدرجة الأولى كان لا بد علينا أن نبحث عن أولئك الذين أدركوا تلك العلاقة وحينئذ وجدنا أن العلامة **ابن خلدون** أشار إلى صناعة اللغة العربية قائر: "و السبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الكلمات و مقاييسها ... و إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا".[1]

[1] ابن خلدون: المقدمة، الجزء الثاني، دار النشر التونسية،1984، ص729.

لقد تبين من خلال هذا الرأي أن الفرد متى اقتدر على استعمال اللغة مشافهة و كتابة سعى في ذلك لتحقق جزء من الكفاءة أو أكثر، ما دام قد جند موارد و حولها، حتى صير اللغة صناعة أي أنه أنتج لغة خاضعة إلى تصورها المعياري.

كما ظهرت الكفاءة كمقاربة للتدريس في فرنسا، إلا أنها لم تدخل حيز التنفيذ إلا في مطلع السنة الدراسية 1993، و لقد تبين لنا ذلك من خلال ما جاء في الكتاب السنوي للمعهد الوطني للوثائق التربوية التابع لوزارة التربية الوطنية.

4. خصائص الكفاءة

إن البحث عن خصائص الكفاءة ليس أمرا سهلا، لكثرة ما فيها من آراء و بعدها عن الخصائص التي تعودنا عليها في التدريس بالمحتويات أو بالأهداف ولعل هناك من يرى عكس ذلك.

لقد عرفنا من مآخذ **فيليب بيرنو Perrenoud. P** من خصائصها والسبب في ذلك أن هذه الخصائص لم يتطرق لها من المفكرين إلا القليل النادر، لأن في اعتقادنا الحاجة لم تدفعهم لذلك. [1]

لقد نقل خصائص الكفاءة المفكر السالف الذكر بكيفية واضحة فصارت تلك الخصائص كنها أعمدة تعتمد كتعليمية لمقاربة الكفاءات لهذا و ذاك جاءت على النحو الذي يأتي:

- **الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد**

و السر في ذلك أن الحياة عادة ما تضعنا أمام وضعيات جديدة نسعى أو نحاول أن نتحكم فيها بالاعتماد على ما لدينا من تجارب و مكتسبات ذلك إما بتكرارها أو تجديدها.

فالكفاءة ترجمان للمعارف و المهارات لما تصادفنا وضعيات، فهي بهذا المعنى تتحقق ضمن الوضعيات التي شارس فيها.

[1] Perrenoud ph. (1994). p 36.

- **الكفاءة تجند جملة من الموارد**

إن ينبوع الكفاءة يتشكل من معارف، تجارب، قدرات ومهارات... بخ لقد دلنا على هذا معانيها التي جاد بها المفكرون، فإذا كانت الكفاءة نهرا فالموارد الأخرى هي روافد، بهذا المعنى لا ينبغي أن نتحدث عن الكفاءة دون تحديد نوع الموارد التي تجندها تلك الكفاءة أي أن الموارد بمثابة وسائط و روابط تؤدي إلى اكتساب الكفاءة.

- **الكفاءة استعراضية**

لقد استطاع **فيليب بيرنو Perrenoud. P** الغوص في المعنى الاستعراضي للكفاءة، لأن الكفاءات تقاس على أشباهها و أمثالها، لأن في اعتقاده التحليل عملية عقلية تؤدي إلى تفكيك الموضوع إلى عناصره الأساسية بغرض إدراك العلاقات فيما بين تلك العناصر و بعد ذلك تتشكل صورة عن الكل، ومن هنا يتفرغ التحليل إلى موضوعات أخرى.[1]

و السبب في ذلك أن الفرد الذي يتحكم في الخطوات التحليلية العامة يمكنه استعمال نفس الخطوات في موضوعات متشابهة، لأنها تبقى عالقة في الذهن أما إذا كانت الموضوعات غير متشابهة آي لا بخصوص مادة واحدة، فالمتعلم في هذه الحالة مطالب ببناء كفاءة تحليلية خاصة بكل مجال.

- **الكفاءة و علاقتها بالاجتماع**

لقد ذهب **فيليب بيرنو Perrenoud. P** في أثناء تعرضه لهذه الخاصية إلى الربط بين الكفاءة و الممارسات الاجتماعية، و قدم ذلك ليدل على أن الكفاءة تمارس و تتكتسب داخل الجماعة، و من ثمة فهو بعد اجتماعي للكفاءة و نعتقد أن ذلك يفيد المتعلم لما يوظف أو يجند جملة من التعلمات فهو ينتج أشياء في قلب مجتمعه(المدرسة، المحيط الاجتماعي) لأنه ما دام ينتمي إليه فهو ينتج الأشياء المرتبطة به[2].

إن هذه الخاصية حتى و إن كانت في ظاهرها تشير إلى أن المدرسة هي الحياة الاجتماعية، ففي باطنها تعليل يوضح العلاقة الوطيدة بين مفهومين أساسيين هما:

[1] Perrenoud ph. (1994). p 45-46.

[2] Perrenoud ph. (1994). p 44.

الكفاءة و التصورات، فكلاهما يعتمد على السيرورة الذهنية، فعنايتهما بالسيرورة إلى أن تخرج إلى الوسط الاجتماعي فيؤثر فيها.

لقد عرفنا أن للكفاءة خواص تتميز بها ذلك من حيث آراء المهتمين بها واستقرينا منها أنها أحيانا تكون على التوالي، أي أن الخواص مجتمعة هي التي تضمن الكفاءة.

5. أدوار المتعلمين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

إن تطبيق مقاربة الكفاءات في المدرسة مرهون إلى حد بعيد بمدى استجابة المتعلمين للأدوار التي ينبغي أن يضطلعوا بها داخل حجراتهم الدراسية، لأن المتعلمين يؤخذون معارفهم و ما ينتحلونه من القيم حسب ما يقترحه عليهم من إملاءات عادة ما تجود بها البرامج و المناهج الدراسية التي لا تخلو في مرجعياتها من البعد الفلسفي الذي تعتمد عليه، و يبقى غرض البرامج أو المناهج هو الوصول بالمتعلمين إلى التحكم في المعارف التي تتضمنها.

و هكذا اقترحت مقاربة الكفاءات أدوارا جديدة على المتعلمين ما دامت تهدف إلى تمكينهم من إدماج جملة من الموارد أمام وضعيات تعليمية، فاستقريناها أولا مما جاد به المفكر **فيليب بيرنو Perrenoud. P** و هي في اعتقاده ينبغي أن تكون حقيقية و جاءت على الشكل التالي: [1]

- التوريط والاشتراك.
- الشفافية.
- التعاون.
- التشبث.
- تحمل المسؤولية.

حتى نتبين معانيها و دلالاتها كان لزاما علينا العودة إليها بنوع من التفصيل.

[1] Perrenoud ph. (1994). p 90-92.

- **التوريط و الاشتراك**

ينبغي أن يكون هذا المسعى أساسيا بالنسبة للمتعلمين حتى تكون مشاركتهم في بناء الكفاءات أكثر فعالية، فهم مطالبون بالحذق و اللباقة في استعمال مهارتهم.

- **الشفافية**

إن العمل التقليدي في المدرسة عادة ما يشجع المتعلمين على تحقيق النتائج فقط، أما في مقاربة الكفاءات فهي تجعل من السيرورات تفكيرا و عملا لأن الأحكام التي يصدرها عليهم صارت تتعلق أو ترتبط بالعمل الجماعي و مدى تقدمه.

- **التعاون**

إن العمل بمقاربة الكفاءات في التدريس لا يسمح قطعا للمتعلم بالعزلة أو الانفراد، لأن إنجاز مشروع أو حل مشكلة أحيانا يتطلب تجنيد موارد كل الأفراد المتعلمين خاصة إذا كان العمل بالأفواج.

-**التشبث**

بما أن الاستثمار المتعلق بالموارد المجنة يتطلب وقتا أطول، خاصة في إنجاز المشاريع الفردية أو الجماعية، ينبغي أن يعمل المتعلمون صوب عدم التخلي عن أهدافهم التي سطروها و من ثمة فهم مطالبون بتأجيل رضاهم إلى غاية تحقيق المشاريع.

-**المسؤولية**

إن التدريس بمقاربة الكفاءات يتطلب تعاونا فيما بين المتعلمين في هذا الرافد ينبغي أن يتحمل المتعلم مسؤوليته كاملة غير منقوصة في إنجاز أعماله ضمن أفواج، في حالة عدم قيامه بدوره قد يشكل عائقا في أعمال الآخرين.

و نحن نجد أن هذه الأصناف من الأدوار كلها تدفع المتعلمين نحو التمسك أكثر بمضامين تعلماتهم فيحاسبون بواسطتها من قبل المعلمين، فيحصل لهم التعلم الحقيقي، مادام أنهم صاروا في قلب العمل المدرسي.

كما شكلت ذات الأدوار في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية بعدا آخرا للتدريس بمقاربة الكفاءات، حيث نهبت نحو تحديدها بدقة إيمانا منها بأن ذلك صار مسلكا لا مقر منه، وهذا ملخص لما جاء فيها، استقيناه من مناهج التعليم الابتدائي.

- يعتبر المتعلم محورا أساسيا في تعلماته .
- يشارك في مسؤولية قيادة و تنفيذ التعلم .
- يبني معارفه بواسطة إدماج التعلمات.
- الخطأ يرمي إلى ظهور المعرفة.

وهكذا فبعد أن حددنا أدوار المتعلمين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات اتضح جليا أن مناهج المدرسة الابتدائية في الجزائر اقتبست تلك الأدوار بالموازنة مع الدراسات التي أنجزها الباحثون، و من ثمة جعلوها قطبا لتعلم المعرفة، لأن التدريس بمقاربة الكفاءات يستلزم ذلك كما أن هذا المقدار كاف ليكون المتعلم مقصدا لكل التعلمات، كما كان الفضل لهذه الأدوار كبيرا في دفعنا للبحث عن الطرائق البيداغوجية التي شن هذه الأدوار فاكتشفنا حينها أن التدريس بواسطة المشكلة و المشروع يجسد فعلا تلك الأدوار، و ما الخطأ إلا دليلا لبداية التعلم، من هذا و ذاك جاء العنصر الموالي، حيث أردنا بواسطته الوقوف على مراحل تنك الطرائق.

الفصل الخامس:

الجانب الميداني للدراسة

تمهيد:

عند القيام بأي دراسة علمية لابد من إتباع خطوات فكرية منظمة وعقلانية هادفة إلى بلوغ نتيجة ما، وذلك بإتباع منهج معين يتناسب وطبيعة الظاهرة المراد دراستها.

وبذلك فالمنهج هو الأسلوب أو الطريقة الواقعية، التي يستعين بها الباحث لمواجهة مشكلة بحثه أو في دراسة لمشكلة موضوع البحث[1]، والذي يتحدد الخطوات والإجراءات الميدانية الأخرى كالأدوات وطريقة اختيار العينة والذي سيتم تناوله في هذا الفصل الذي يعبر عن الإجراءات الميدانية للدراسة.

[1] عمار بوحوش: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 29.

1. الإجراءات المنهجية للدراسة:

1.1 مجالات الدراسة:

المجال المكاني:

كان المجال المكاني لدراستي الحالية في جانبها الميداني متمثلا في المدارس الابتدائية الكائنة ببلدية المعاضيد، وقدرت عدد المدارس الابتدائية بـ: 17.

المجال البشري:

كان المجال البشري في دراستي الحالية متمثلة في أساتذة أو معلمي المدرسة الابتدائية في بلدية المعاضيد المقدرة بـ 61 معلم.

المجال الزمني:

لقد تم إجراء الدراسة وفقا ثلاث مراحل زمنية، وذلك وفقا للإجراءات المتعلقة بالجانب النظري والميداني للبحث، فتمثلت **المرحلة الأولى** في تحديد موضوع البحث وإثارة المشكلة وذلك في بداية الموسم الدراسي في شهر أكتوبر 2015/2014.

أما **المرحلة الثانية** وهي المتعلقة بجمع التراث السوسيولوجي النظري حول الظاهرة، التي تم تحديديها من المرحلة السابقة كموضوع للدراسة بعد اخذ الموافقة من الأستاذ المشرف، وشملت العملية مرحلة زمنية امتدت من شهر أكتوبر حتى أفريل2015.

أما **المرحلة الثالثة،** فبعد تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات وكذا تحديد المقاربة النظرية المعتمدة وتحديد أهمية وما أهداف الدراسة، كما تم تحديد المجال المكاني والمجال البشري للدراسة، ومن خلال تحديد هذا الأخير تم تحديد نوعية العينة المناسبة لدراستي، كما تم تحديد أدوات البحث المناسبة كالملاحظة والاستبيان، وقد تم تصميم استمارة الاستبيان من اجل الإجراء الميداني للدراسة، حيث انقسمت المرحلة بدورها إلى مرحلتين، شملت المرحلة الأولى جمع البيانات من خلال توزيع الاستبيان واسترجاعه التي تمت العملية في 06-05-2015.أما المرحلة الثانية والتي تم فيها تفريغ البيانات، ومعالجتها إحصائيا (SPSS)

وسوسيولوجيا من أجل إعطاء البيانات المتحصل عليها الصبغة الكمية والكيفية، وذلك من خلا ل العرض الجدولين" **البسيط والمركب** " لقياس تأثير المتغير المستقل على التابع، والذي يؤدي بدوره في الأخير إلى اختبار الفرضيات، وتم انجاز هذا من 12- 05-2015 إلى غاية 2015/05/17.

2.1 المنهج والأدوات المستعملة:

إن اختيار المنهج والأدوات لجمع البيانات الميدانية للظاهرة، يتوقف بالدرجة الأولى على طبيعة الظاهرة المدروسة وكذا الإشكالية التي انطلقت منها في دراستي الحالية، ووفقا لما سبق فقد تم تحديد المنهج والأدوات وفقا للعناصر التالية:

المنهج:

إن ازدياد المشاكل التي يواجهها الإنسان اقتضى تطوير وسائل وأساليب تساعده في فهم تلك المشاكل واقتراح الحلول المناسبة لها، ومع تطور الحياة وتقدم العلم والمعرفة اهتدى الإنسان إلى أساليب تساعده إلى الكشف عن العديد من الظواهر التي يجهلها .

وتلعب المناهج وأدوات البحث العلمي دورا أساسيا في الكشف عن تلك الظواهر ومساعدة الإنسان في فهم ما يحيط به، لان الإلمام بهذه المناهج والأدوات وقواعدها يسهل مهمة الباحث وتجعله أكثر حرصا على إتباع القواعد العلمية في كتابة أبحاثه وتقاريره لما لها من مرودية ايجابية لمحاولة تفسير الظواهر والأحداث بطريقة منظمة .

وبما أن دراستنا تقوم على محاولة دراسة موضوع تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لعملية الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه: "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصورا كميا عن طريق جمع المعلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة "[1].

ولتطبيق هذا المنهج في دراستنا فقد اتبعنا الخطوات الآتية:

[1] عمار بوحوش ومحمد ذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 140

- ضبط الإشكالية ابتداء من تحديد المشكلة إلى غاية صياغة الفروض.
- جمع معلومات أولية تفيد في اختيار أدوات جمع البيانات، وضبط العينة.
- تحديد حجم ونوع العينة ومواصفتها وخصائصها.
- إعداد أدوات جمع البيانات وتصميمها، خاصة فيما يخص إعداد استمارة الاستبيان.
- جمع البيانات من مفردات العينة، ثم تفسير وتحليل البيانات على ضوء الإشكالية المطروحة والفروض المصاغة للوصول إلى النتائج العامة.

3.1 أدوات وتقنيات جمع البيانات:

إن دقة أي بحث علم يتوقف إلى حد كبير على اختيار الأدوات المناسبة التي تتماشى وطبيعة الموضوع وإمكانيات الباحث، للحصول على البيانات والمعطيات التي تخدم أهداف الدراسة.

وتتحد الأدوات في العادة وفقا للمنهج المتبع والهدف العام من الدراسة، فعلى سبيل المثال إذا كان الهدف من دراسة ما هو دراسة ا لحالة الذي يتطلب التحليل فان الأداة الأنسب للتحليل هي المقابلة أو الملاحظة، التي تتبع أسلوب تحليل المحتوى أما في دراستي هذه والتي أهدف فيها إلى وصف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لعملية الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟.فقد تبين لي أن اعتمد على أداة أساسية وهي الاستبيان.

استمارة الاستبيان كأداة رئيسية: يعتبر الاستبيان من أدوات البحث الشائعة الاستعمال في العلوم الإنسانية، خاصة في علوم الاجتماعية، حيث يستخدم في الحصول على معلومات دقيقة لا يستطيع الباحث ملاحظتها بنفسه في المجال المبحوث، وقد استخدمنا أسلوب الاستبيان كأداة رئيسية في ضبط دراسة الحالية كونه: "يساعد الباحث على جمع المعلومات من عينة كبيرة العدد مهما تميزت بالانتشار أو التشتت، بالإضافة إلى أن عدم تدخل الباحث

في التقرير الذاتي للمبحوثين أثناء الاستقصاء، ويوفر كثيرا من الوقت والجهد ويساعد على تصنيف البيانات وتبويبها، مما يرفع من درجة الثبات ودقة النتائج[1]".

ولقد حاولنا ربط الاستمارة بإشكالية وفروض الدراسة، ولما كان الهدف من الدراسة هو معرفة تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لعملية الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ قمنا بصياغة عدة أسئلة في هذا المجال وتتعلق كلها بموضوع البحث.

المعالجة الإحصائية:

المقصود بالمعالجة الإحصائية، إخضاع البيانات المتحصل عليها والمتعلقة بالمؤشرات التي تم اعتمادها لقياس الظاهرة، أي التأكد بطريقة دقيقة من مسافة أو قوة ارتباط مؤشرات المتغير المستقل بمؤشرات المتغير التابع بالنسبة للجداول المركبة .

أما المقاييس الذي تم اعتمادها والتي تم حسابها عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، فهي **كاي تربيع**، والذي من خلاله تم تقدير مسافات التأثير عن طريق القيمة المعنوية، أو قيمة الدلالة على قوة ومسافة التأثير وتوجد متغيرات أخرى تؤثر على الظاهرة أكثر من المتغير، معتمدا في ذلك على التوزيع الطبيعي للقيمة والذي نحدد وفقها المساحة التي تحتلها القيمة بالنسبة للمساحة التي تحتلها قيمة الخطأ في التوزيع.[2]

4.1 العينة وكيفية اختيارها من مجتمع البحث:

مجتمع البحث: انطلاقا من موضوع دراستي الحالية واشكاليتها فإن مجتمع البحث يتكون من معلمي المدارس الابتدائية الذين يقومون بوظيفة التدريس في المدارس الابتدائية ببلدية المعاضيد.

---

[1] محمد عبد الحميد: **البحث العلمي في الدراسات الإعلامية**، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص 106.

[2] سعد زغلول، **دليلك إلى البرنامج الإحصائيspss**، الإصدار العاشر المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، العراق 2003 **ص 114**.

العينة:

تعد العينة إحدى الدعائم الأساسية للبحث العلمي عامة والبحث الاجتماعي خاصة، حيث أنها: "لا تسمح بالحصول في حالات كثيرة على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية والاقتصادية والوقت، دون أن يؤدي ذلك إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته [1]"

وتماشيا مع مقتضيات موضوع الدراسة، والذي يهدف إلى اكتشاف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لعملية الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، حيث نجد عدد المعلمين في المدارس الابتدائية محل دراستنا 204. تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة حيث تم أخذ نسبة 30 بالمئة من المجتمع البحث ككل وقدرت بي 61 فرد من أصل 204 فرد .

حيث تم اعتماد القائمة الاسمية مع احترام المسافة الفاصلة بين الاختيار الأول والذي يليه وهكذا دواليك حتى تم حصر أسماء مفردات العينة والذين قدر عددهم بـ 61 معلما.

[1] بالقاسم سلاطنية و حسان الجيلاني: **منهجية العلوم الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2004، ص 118.

2. عرض وتحليل النتائج

العبارات	معامل الثبات
15	*.720*

تم حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها عن طريق معامل الثبات ألفا كرومباخ حيث بلغت قيمته 0.720.

المحور الأول البيانات الشخصية:

جدول (06): يوضح جنس مفردات العينة.

		تكرار	النسبة
الخيارات	ذكر	29	47.5
	أنثى	32	52.5
	المجموع	*61*	*100.0*

نلاحظ من خلال الجدول الأعلى أن نسبة الإناث اكبر من نسبة الذكور حيث تقدر نسبة الإناث بـ 52.5 % تزايد عدد ولادات الإناث مقارنة بالذكور داخل المجتمع وعليه دخول الإناث على عالم الشغل من أبوابه الواسعة.

جدول (07): يوضح الشهادة أو المؤهل العلمي المتحصل عليه لمفردات العينة.

		تكرار	النسبة
الخيارات	نعم	53	86.9
	لا	08	13.1
	المجموع	*61*	*100.0*

من خلال قراءتنا لهذا الجدول يتضح لنا أن نسبة كبيرة من الأساتذة متحصلون على شهادة جامعية حيث قدرت نسبة الإجابة بنعم بـ 86.9% أما نسبة الإجابة بلا فقدرت بـ13.1 % . وهذا أمر طبيعي لأن من متطلبات ممارسة التعليم الحصول على شهادة جامعية.

المحور الثاني: يتعلق بتصور أساتذة التعليم الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ضل التدريس بمقاربة الكفاءات تمكن في تركيز المشرف التربوي على عملية التوجيه البيداغوجي للمدرسين.

جدول (08): يوضح كيفية تقييم المشرف التربوي لأعمال معلمي أو أساتذة المدرسة الابتدائية من وجهة نظر أفراد العينة.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**الاطلاع على وثائق الاستاذ**	29	47.5
	مراقبة مدى تقدم المتعلمين في انجاز المشاريع البيداغوجية	30	49.2
	مراقبة أعمال المتعلمين	02	03.3
	المجموع	***61***	***100.0***

يرى الأساتذة أن المشرف التربوي يعتمد في تقييم أعمالهم على مراقبة مدى تقدم أعمال المتعلمين في انجاز مشاريعهم البيداغوجية بنسبة كبيرة قدرت بـ 49.2% وهذا يبين أن بعض الممارسات الإشرافية صارت تتجه صوب التدريس بالكفاءات خاصة إذا علمنا بان المشروع البيداغوجي يتطلب تصورات إجرائية ثم تليها الاطلاع على وثائق الأستاذ بنسبة 47.5% وفي الأخير مراقبة أعمال المتعلمين بنسبة 03.3 %.

جدول (09): يوضح جملة الأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي أثناء الزيارة الصفية من وجهة نظر أفراد العينة.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**مشاهدة الدروس وتسجيل الملاحظات**	29	47.5
	مناقشة الاستاذ	26	42.6
	الصياغة الاجرائية للأهداف	06	09.8
	المجموع	***61***	***100.0***

يتبين من خلال نتائج الجدول المتعلق باهتمامات المشرفين التربويين اثنا الزيارات للأقسام الدراسية أن تصورات الأساتذة اتجهت صوب مشاهدة الدروس وتسجيل الملاحظات وذلك من خلال النسبة المئوية المسجلة وهي 47.5 % وهذا ما يؤكد أن الأساليب التي يطبقها بنائية أي تتجه صوب بناء الكفاءات ومنهم من يرى بان المشرف التربوي يهتم مناقشة الاستاذ بنسبة42.6 % ومنهم من يرى أن المشرف التربوي يهتم بالصياغة الإجرائية للأهداف بنسبة09.8 %.

الجدول (10): يوضح جملة التوجيهات التي يسديها المشرف التربوي لمعلمي أو أساتذة المدرسة الابتدائية أثناء الزيارات الصفية.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**التقيد بالمضامين الدراسية الرسمية**	35	57.4
	التنتوع في الوضعيات التعليمية	16	26.2
	إعادة استغلال الخبرات في سياق جديد	10	16.4
	المجموع	***61***	***100.0***

من خلال الجدول نلاحظ أن تصورات الأساتذة للمشرف التربوي أثناء الزيارات الصفية ذهبت إلى انه يحث على التقيد بالمضامين الدراسية الرسمية بنسبة 57.4% كما أن بعض الأساتذة يتصورون التنوع في الوضعيات التعليمية بنسبة26% ثم يليها أعادة استغلال

الخبرات بنسبة16.4% وهذا ما يدل على أن المشرف التربوي يعتمد على البرامج الدراسية الرسمية في تنفيذ أوامر الجهات الوصية.

الجدول (11): يوضح توجيهات المشرف التربوي لطرق وآليات معالجة المعلم لدروسه.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**البناء التدريجي للمعارف**	29	47.5
	التنوع في الوضعيات	25	41
	المشاريع البيداغوجية	07	11.5
	المجموع	***61***	***100.0***

نستخلص لدى قراءة بيانات الجدول أن تصورات للأساتذة حول توجيهات المشرف التربوي لطرق وآليات معالجة المعلم لدروسه تتجه صوب البناء التدريجي للمعارف بنسبة مئوية تقدر بـ 47.5% وبهذا المعنى يمكن اعتبار تلك التصورات بمثابة نماذج تفكيرية موجهة صوب تفسير حدث مهني يتمسك به المفتشون ألا وهو البناء التدريجي للمعارف كما أشار الأساتذة إلى التنوع في الوضعيات التعليمية بنسبة 41 % ثم يليها التصورات المتعلقة بالمشاريع البيداغوجية بنسبة 11.5 %

الجدول (12): يوضح تصورات المعلمين لوضعية تواصل المشرف التربوي مع المعلمين خلال الحصص البيداغوجية.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**صارم**	37	60.7
	متعاون	22	36.1
	متفهم	02	03.3
	المجموع	***61***	***100.0***

لدى قراءتنا لهذا الجدول نلاحظ بان تصورات الأساتذة للمشرف التربوي على انه صارم بنسبة 60.7 % وهنا نعتقد بان بعض الأساتذة يتمسكون بالوظائف التقليدية للمفتشين من خلال تنفيذ توجيهات الجهات الوصية أما بعض الأساتذة فيتصورون أن المشرف التربوي متعاون بنسبة 36.1% وبعضهم يتصورون بأنه متفهم بنسبة 03.3%.

الجدول (13): يوضح تصورات المعلمين لمدى مراعاة المشرف التربوي أثناء عملية التخطيط للعملية التكوينية

		تكرار	النسبة
الخيارات	**المستقبل المهني للمعلمين**	22	36.1
	توصيات الهيئات المسؤولة	32	52.5
	النقائص المشاهدة	07	11.5
	المجموع	***61***	***100.0***

نستنتج من خلال قراءتنا للجدول أن تصورات الأساتذة أجمعت على أن المشرف التربوي أثناء التخطيط للعمليات التكوينية يراعي توصيات الجهات المسئولة بنسبة 52.5% وهذا ما يندرج ضمن بناء المناهج ثم يليها المستقبل المهني للمعلمين بنسبة 36.1% أما تصورات الأساتذة بان المشرفون يراعون النقائص المشاهدة فكانت بنسبة 11.5%.

الجدول (14): يوضح آراء مفردات العينة حول الإستراتيجية البيداغولوجية المعتمدة من قبل المشرف التربوي في عملية التكوين

		تكرار	النسبة
الخيارات	**النواحي المتعلقة بالطرائق**	26	42.6
	النواحي المتعلقة بالأهداف	27	44.3
	لنواحي المتعلقة لأنشطة	08	13.1
	المجموع	***61***	***100.0***

نلاحظ من خلال الجدول أن تصورات الأساتذة حول الاستراتيجيات البيداغوجية التي يستعملها المشرف التربوي انصبت حول النواحي المتعلقة بالطرائق بنسبة % 44.3 وهذا راجع إلى الأساليب التي يعتمدها المشرف التربوي أما نسبة تصوراتهم حول النواحي المتعلقة

بالأهداف فكانت 42.6% أما من ذهبت تصوراتهم حول النواحي المتعلقة بالأنشطة فكانت 13.1%.

الجدول (15) : يوضح علاقة الأساليب التي يعتمد عليها المشرف في تقييم أعمال الأساتذة بضرورة اعتماد الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية

السؤال3			السؤال 11		المجموع	كاي تربيع
			نعم	لا		
الخيارات	الاطلاع على وثائق	تكرار	27	02	29	0.373
		نسبة	93.1	06.9	***100.0%***	
	مراقبة مدى تقدم	تكرار	27	02	30	
		نسبة	90	10	***100.0%***	
	مراقبة أعما ل المتعلمين	تكرار	02	00	02	
		نسبة	100	00	***100.0%***	
المجموع		تكرار	56	05	***61***	
		نسبة	91.8	08.2	***100.0%***	

من خلال بيانات الجدول نلاحظ أن الأساتذة اتفقوا في مهام المشرف التربوي والمتمثل في الاطلاع على وثائق المعلمين وإقرارهم بان الإشراف التربوي ضروري في الابتدائي بنسبة 93.1% أما الأساتذة الذين أجابوا بلا فكانوا بنسبة 06.9% وهنا نرى بان معظم الأساتذة اقروا بان الإشراف التربوي ضروري في الابتدائي أما الأساتذة الذين اقروا بمراقبة مدى تقدم المعلمين وإجابتهم بنعم فكانت بنسبة 90 % أما الذين أجابوا بلا فكانت نسبتهم 10 %حيث نرى قيمة كاي تربيع 0.373 عند مستوى الدلالة 0.830 وهنا نستنتج أنها ليست دالة وذلك أنها أقل من هامش الخطأ ألفا تساوي 0.05.

الجدول(16): يوضح علاقة الاستراتيجيات البيداغوجية التي يستعملها المشرف في تكوين الاساتذة بضرورة الاشراف التربوي في الابتدائي

السؤال:10			السؤال 11		المجموع	كاي تربيع
			نعم	لا		
الخيارات	النواحي المتعلقة بالطرائق	تكرار	24	2	26	0.228
		النسبة	92.3%	7.7%	100.0%	
	النواحي المتعلقة بالأهداف	تكرار	25	2	27	
		النسبة	92.6%	7.4%	100.0%	
	لنواحي المتعلقة لأنشطة	تكرار	7	1	8	
		النسبة	87.5%	12.5%	100.0%	
المجموع		تكرار	56	5	61	
		النسبة	91.8%	8.2%	100.0%	

نلاحظ لدى قراءتنا للجدول مايلي:

يعتقد المعلمون بأن الإستراتيجيات التي يتبعها المشرف التربوي لتكوين المعلمين متنوعة شاملة لجميع النواحي خاصة المتعلقة بالأهداف حيث سجلنا نسبة مرتفعة قدرت ب92.6% وهذا دليل على ان الاستراتيجية تقنية عقلية تعتمد على التصورات إذا لا حظنا تلاقي تصورات المعلمين مع إستراتيجيات المفتش .

كما اتفق المعلمون على استراتيجية المتعلقة بالطرائق بنسبة 92.3 % اما النواحي المتعلقة بالأنشطة فكانت بنسبة 87.5% .

ونلاحظ أن كاي تربيع قدرت ب0.22.

المحور الثالث: يتعلق بتصور أساتذة التعليم الابتدائي أن وظائف المشرف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في الاهتمام بالتكوين البيداغوجي.

الجدول (17): يوضح تصورات مفردات العينة لأهمية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**نعم**	**56**	**91.8**
	لا	**05**	**08.2**
	المجموع	***61***	***100.0***

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة يتصورون أن الإشراف التربوي في الابتدائي ضروري بنسبة 91.8 % وهذا يوضح بان التصورات هي التي تحدد اتجاهاتنا نحو موضوع أو فكرة ما كما يمكن اعتبار هذا التصور شكلا من أشكال رؤية الأساتذة لضرورة الإشراف التربوي في الابتدائي أما بعض الأساتذة فيتصورون بان الإشراف التربوي غير ضروري في الابتدائي بنسبة 08.2 %.

الجدول (18): يوضح ما يفضله المعلمون من المشرف التربوي عند قيامه بزيارة رسمية

		تكرار	النسبة
الخيارات	**التدخل في الدروس لتصحيح الأخطاء**	12	19.7
	مراقبة ما يقوم به الأستاذ	33	54.1
	اقتراح تعليمات جديدة	16	26.2
	المجموع	***61***	***100.0***

نلاحظ من خلال الجدول الأعلى أن الأساتذة يفضلون في زيارة المشرف التربوي أن يعمل على مراقبة ما يقوم به الأستاذ بنسبة 54.1% وهذه التصورات تدخل ضمن مراقبة كفاءات الأساتذة ويفضل الأساتذة في زيارة المشرف التربوي أن يعمل على اقتراح تعليمات جديدة بنسبة .26%2 أما تفضيلهم في تدخل المشرف التربوي في الدروس لتصحيح الخطاء فكانت بنسبة 19.7 %.

الجدول (19): يوضح آراء أفراد العينة حول اهتمامات المشرف التربوي عند مناقشة الدروس مع المعلمين.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**تحقيق الأهداف**	27	44.3
	بناء الكفاءات	25	41
	الأخطاء	09	14.8
	المجموع	***61***	***100.0***

من خلال الجدول نرى بأن تصورات الأساتذة، أن المشرف التربوي يركز أثناء مناقشة الدروس على بناء الكفاءات بنسبة 44.3 % وهذا ما يظهر تجلي المقاربة بالكفاءات أما تصوراتهم حول تركيز المشرف على تحقيق الأهداف بنسبة 41% أما تركيز المشرف التربوي على الأخطاء فكان بنسبة 14.8 %.

الجدول (20): يوضح متابعة المشرف التربوي للبناءات المتواجدة في مقاطعته.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**نعم**	15	24.6
	لا	46	75.4
	المجموع	***61***	***100.0***

نلاحظ أن المشرف التربوي لا يتابع البناءات المتواجدة في مقاطعته بنسبة 75.4% وهذا راجع إلى تصورات الأساتذة حول مهام المشرف التربوي. أما تصوراتهم حول انه لا يتابع البناءات المتواجدة في مقاطعته فكانت بنسبة 24.6% .

الجدول (21): يوضح تصورات أفراد العينة حول مهام المشرف التربوي الأكثر أهمية.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**بناء تصورات مشتركة لدى الأساتذة**	15	24.6
	التكوين الفعال	32	52.4
	دراسة التنظيمات التربوية واستعمالات الزمن	14	23
	المجموع	***61***	***100.0***

يظهر لنا الجدول التالي أن تصورات الأساتذة حول المهام التي تبدو أكثر أهمية لدى المشرف التربوي هي التكوين الفعال بنسبة 52.4% أما مهام بناء تصورات مشتركة لدى الأساتذة كانت بنسبة 24.6%، وهذا راجع إلى البرامج المقررة من قبل الجهات الوصية أما مهام دراسة التنظيمات التربوية فكان بنسبة 23% .

الجدول (22): يوضح تصورات أفراد العينة حول أدوار المشرف التربوي أثناء انعقاد أيام الدراسية.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**تقويم الوضعية التعليمية**	33	54.1
	تبسيط مضامين البرامج الدراسية	21	34.4
	تحديد الأهداف المرجوة من التدريس	07	11.5
	المجموع	***61***	***100.0***

أجمع الأساتذة على أن المشرف التربوي يعمل أثناء الأيام الدراسية على تقويم الوضعية التعليمية بنسبة مئوية 54.1% أما تصوراتهم حول تبسيط المضامين الدراسية فكانت بنسبة 34.4% أما تحديد الأهداف المرجوة من التدريس فكان بنسبة 11.5% .

الجدول (23): يوضح ما يفضله أفراد العينة من المشرف التربوي.

		تكرار	النسبة
الخيارات	**تحسين ظروف عمل الأساتذة**	25	41
	المشاركة في تسيير الابتدائية	26	42.6
	المتابعة الميدانية	10	16.4
	المجموع	***61***	***100.0***

يتصور الأساتذة على اختلاف تصوراتهم أنهم يفضلون من المشرف التربوي أن يتولى المشاركة في تسيير الابتدائية بنسبة 42.6% وهذا يبين ميولات واتجاهات الأساتذة حول مهام المشرف التربوي أما تفضيلهم لمهام تحسين ظروف عمل الأساتذة فكان بنسبة 41% ومنهم من فضل المتابعة الميدانية بنسبة 16.4%.

الجدول (24): يوضح الوظائف التي يفضلها الأساتذة للمشرف التربوي

		تكرار	النسبة
الخيارات	**تكوين الأساتذة**	15	23
	تقييم الأساتذة	21	34.4
	تقييم أنشطة المتعلمين	26	42.6
	المجموع	***61***	***100.0***

اتفق الأساتذة بان تقييم أنشطة المعلمين يعد من بين أهم الوظائف التي يؤديها المشرف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات بنسبة 42.6 % كما أن بعضهم فضل تقييم الأساتذة بنسبة 34.4% وبعضهم فضلوا تكوين الأساتذة بنسبة 23% .

الجدول (25): يوضح علاقة اهتمامات المشرف التربوي أثناء الزيارات الصفية بتصورات الأساتذة نحو المهام التي يفضلونها من المشرف التربوي المشرف.

السؤال 04			السؤال 12			المجموع	كاي تربيع
			التدخل	مراقبة	اقتراح		
الخيارات	مشاهدة الدروس	تكرار	06	16	07	29	1.779
		نسبة	20.7	55.2	24.1	*100.0 %*	
	مناقشة المعلم	تكرار	06	13	07	26	
		نسبة	23.1	50	26.9	*100.0 %*	
	الصياغة الإجرائية	تكرار	00	04	02	06	
		نسبة	00	66.7	33.3	*100.0 %*	
المجموع		تكرار	12	33	16	*61*	
		نسبة	*19.7%*	*54.1 %*	*26.2%*	*100.0 %*	

من خلال بيانات الجدول نلاحظ أن الأساتذة اتفقوا في مهام المشرف التربوي والمتمثل في مشاهدة الدروس والتدخل في الدروس لتصحيح الأخطاء كانت بنسبة 20.7 % اما اكبر نسبة فكانت في المراقبة 55.2% كما نرى بان معظم الأساتذة الذين اتفقوا على مشاهدة الدروس واقتراح تعليمات جديدة فكانوا بنسبة 24.4% أما الأساتذة الذين يتصورون أسلوب مناقشة المعلم ومهام التدخل في الدروس لتصحيح الأخطاء فكانت نسبتهم 23.1% أما اكبر نسبة فكانت في مراقبة ما يقوم به المعلم بنسبة 50% .

أما قيمة كاي تربيع فكانت 1.779 عند مستوى دلالة 0.776 وهنا نستنتج أنها ليست دالة وذلك أنها أقل من هامش الخطأ ألفا تساوي 0.05.

الجدول (26): يوضح علاقة تصورات الاساتذة للمهام الاكثر اهمية للمشرف التربوي باوصاف المشرف التربوي حسب تصورات الاساتذة

السؤال 15			السؤال 8			المجموع	كاي تربيع
			صارم	متعاون	متفهم		
الخيارات	بناء التصوارت	التكرار	7	7	1	15	3.567
		النسبة	46.7%	46.7 %	6.7 %	100.0 %	
	التكوين الفعال	التكرار	21	11	0	32	
		النسبة	65.6%	34.4 %	0.0 %	100.0 %	
	دراسات التنظيمات	التكرار	9	4	1	14	
		النسبة	64.3%	28.6 %	7.1 %	100.0 %	
المجموع		التكرار	37	22	2	61	
		النسبة	60.7%	36.1 %	3.3 %	100.0 %	

نلاحظ من خلال نتائج الجدول ان الاساتذة اتفقوا في تصوراتهم للمهام الاكثر اهمية للمشرف التربوي ووصفهم لأسلوب تعامل المشرف التربوي حول التكوين الفعال وانه صارم بنسبة65% وهذا راجع الى الاهتمام بالتكوين البيداغوجي وتنفيذ المشرف التربوي لاوامر الجهات الوصية اما من اتفقوا حول مهام دراسة التنظيمات وصرامة المشرف فكانت بنسبة 64.3% اما من اتفقوا حول بناء التصورات وصرامة المشرف التربوي بنسبة46.7 % وكذالك نفس النسبة مع تعاون المشرف التربوي ونجد قيمة كاي تربيع3.567.

1.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

لقد استقرينا من خلال ما أعطته نتائج عبارة المحور الثاني ما يأتي ذكره:

ذهبت تصورات الاساتذة الى تعدد الاساليب الاشرافية فمنهم من يرى اسلوب مراقبة مدى تقدم أعمال المتعلمين في انجاز مشاريعهم البيداغوجية وتسجيل الملاحظات وهذا ما يظهره الجدول رقم(8) والجدول رقم(9) لقد اعطى المعلمون معنى لتصرفات المشرفين تجاه الانشطة التي يؤدونها وذلك بإقرارهم وجود اساليب إشرافيه تتماشى مع المقاربات التدريسية الثلاث(المحتوى–الاهداف–الكفاءات) حيث اتضح ذلك جليا في الجداول رقم(12)(13)(14) كما يتصور الأساتذة بان المشرفين يعتمدون حاليا على مراقبة الوثائق ولا يمنحون حرية التصرف في المعارف من قبل الأساتذة ويعتبر هذا النوع من الإشراف تصحيحا ولما كانت التصورات عبارة عن سيرورة لبناء الواقع أو إعادة بناءه من خلال مجموعة من المعارف راح الأساتذة يصفون واقعهم المهني من خلال التأكد على أن المشرفين يستعملون مختلف الأساليب الإشرافية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

هناك اختلافات في التصورات الاجتماعية للمعلمين اتجاه بعض الجوانب الإشرافية خاصة تلك المتعلقة بالأساليب .

فالفرضية الأولى ذهبت نحو اعتبار أساليب الإشراف في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي التي تعتمد على مراقبة الوثائق والصيغة ّالإجرائية للأهداف فإنها لم تتحقق ما دام الأساتذة قد أظهروا مؤشرات عديدة تلوح بوجود الاهتمام بكفاءات الأساتذة.

وفي ضوء ما سبق نستنتج من التصورات الاجتماعية للأساتذة بأن الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات ينبغي أن يهتم بالمحتويات الدراسية للأهداف والوضعيات التعليمية .

2.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

لقد سمحت لنا نتائج المحور الثالث المخصصة لوظائف المشرفين في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات أن نستنتج ما يلي:

-أظهرت لنا بأن التصورات الاجتماعية تفكير عملي ونماذج تفكيرية موجهة صوب الاتصال ما دام الأساتذة قد أكدوا على الوظائف الأساسية للمشرفين في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، تمتاز بالتشاور البيداغوجي والمرافقة والتكوين وهذا ما يظهر في الجدول (19)(21)(22) ولربما تشكل هذه العناصر الأساسية التصورات لدى المعلمين حول الإشراف التربوي.

-يتصور الأساتذة إشرافا في ظل المقاربة بالكفاءات، يضع التكوين في المقام الأول بأنهم أبرزوا من خلال تصوراتهم بان التكوين يسمح لهم من تطوير كفاءتهم المهنية. يتصور أساتذة التعليم الابتدائي بأن الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات ضروري ولا يمكن التخلي عنه وهذا ما نلاحظه في الجدول رقم(17)

-كما أعطى الأساتذة من خلال تصوراتهم أهمية بالغة للتشاور والتفاوض البيداغوجي.

كما حققت الفرضية التي ذهبت الى القول بان الاشراف التربوي في ضل التدريس بالمقاربة بالكفاءات يتجه صوب التكوين ومساعدة الاساتذة على اكتساب كل جديد بيداغوجي .

3.2 مناقشة نتائج الفرضية العامة:

من خلال الفرضية العامة والتي مفادها ان الاساليب الاشرافية في ضل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تقوم على عمليتي التوجيه والتكوين نستنتج تمسك المعلمين على اختلاف خصائصهم بالإشراف التصحيحي الذي يعتمد في المجال المعرفي والبيداغوجي والمراقبة المستمرة للوثائق بغرض التوجيه كما سجلنا تطلع المعلمين نحو حرية التصرف في المعرفة والوضعيات التعليمية رغم هذا فهم يأملون ان يهتم المفتشون على التقييم والتركيز على المشاريع البيداغوجية والوضعيات التعليمية الملائمة

4.2 النتائج العامة:

من خلال دراستنا نستنتج ان تصورات المعلمين بمثابة جملة من المعارف كونها المعلمون تجاه موضوع الاشراف في ضل التدريس بمقاربة الكفاءات كما نستنتج ان تصورات المعلمين اتجهت صوب التقييم والتوجيه لبناء الكفاءات اللازمة.

كما نستنتج ان المعلمون اتجهوا في تصوراتهم الى الاساليب والوظائف التي تخدمهم كما يتصور المعلمون ان الاهتمام بالتكوين والتوجيه في ضل التدريس بمقاربة الكفاءات تسمح لهم بالاستقرار مع هذا الجديد البيداغوجي.

كما نستنتج ان تصورات المعلمين على اختلاف خصائصهم بان كلمة التفتيش لا تناسب العمليات الإشرافية التي تهتم بالتكوين و هنا يتضح انهم يريدون استبدال مصطلح التفتيش بالإشراف.

خاتمة

خاتمة:

لقد كان التطور الحاصل في المجال التربوي مزية لا تنكر في ظهور مقاربات تدريسية كثيرة كان آخرها مقاربة الكفاءات، التي استغلت في مختلف الأنظمة التربوية إذ دفعت بالقادمين على شؤون التعليم إلى حتمية إجراء تعديلات كثيرة شملت المناهج والبرامج أو إلى تغييرها كليا كما حدث في المنظومة التربوية في الجزائر مطلع السنة الدراسية 2004/2003، حيث صارت الكفاءة كمقاربة وليس كمفهوم في قلب الفعل التعليمي مما أحدث تطورا نوعيا مس المضامين الدراسية، طرائق التدريس، أساليب التقييم، أدوار الأساتذة، أدوار المتعلمين، ومن المتوقع أن يصل ذلك إلى أساليب ووظائف الإشراف

التربوي.

في هذا المنحى جاء تساؤل دراستنا على النحو التالي: كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي لعملية الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات؟ من أجل ذلك شملت دراستنا 61 أستاذا، أخذناهم من المدارس الابتدائية التابعة لولاية المسيلة، بغرض معرفة تصوراتهم استعملنا أداة الاستمارة، إذ بفضلهما أبنا تصورات الأساتذة تجاه الأشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات والتي جاءت على النحو الموالي: يتصور الأساتذة بأن المفتشين يستعملون كل الأساليب الإشرافية بما في ذلك تلك المرتبطة بالمحتويات والأهداف، مما يوضح غياب الأسلوب الإشرافي الخاص بمقاربة الكفاءات، كما يتصور الأساتذة بأن الوظائف التي يضطلع بها المشرفون التربويون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي التكوين بدرجة أولى و المساعدة على التعامل مع النظام البيداغوجي الجديد في المرتبة الثانية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع

القرآن الكريم، سورة البقرة، الآيتان 31-32.

1— الكتب بالعربية

1- ابن خلدون ، المقدمة، الجزء الثاني، دار النشر التونسية(1984).

2- أحمد محمد الطيب ، التقويم و القياس النفسي و التربوي، الاسكندرية، مصر، (1999)

3- أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها المعاصرة، الإسكندرية، مصر، المكتب الجامعي الحديث. (1999)

4- بوشينة و آخرون ، تعليمية اللغة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر(2003).

5- جودت عزت عطوي ،الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي أصولها و تطبيقاتها، الأردن، دار الذقافة للنشر و التوزيع(2004).

6- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الطبعة الثالثة، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية (1982).

7- روجرس كزافي، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ديوان المطبوعات المدرسية، (2006).

8- سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم ، الإشراف التربوي، الأردن دار الثقافة للنشر(2003).

9- سعيد غريب ، استراتجيات الكفايات و أساليب تقويم تكوينها، المغرب،(2003).

10- صالحة سنقر، التوجيه التربوي و تدريب المعلم، الطبعة الثالثة، سوريا منشورات جامعة دمشق، (1994).

11- عبد المجيد أحمد منصور و محمد بن عبد المحسن التوجري، علم النفس التربوي المملكة السعودية، الرياض، مكتبة العبيكان(2001).

12- عقيل حسين عقيل ، فلسغة مناهج البحث العلمي، سوريا، دمشق، مكدبة، (1999).

13- فاطمة الجيوشي ، فلسفة التربية، الطبعة السابعة، منشورات جامعة دمشق (2005).
14- محمد منير مرسي ، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة، (1996).

الكتب:

15- إصلاح التعليم ، مديرية التشيط و التنظيم التربوي، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، الجزائر(1974).
16- الأمر 76/35 تنظيم التربية و التكوين في الجزائر، المديرية الفرعية للتوثيق، المجلس الأعلى للتربية القانون التوجيهي للتربية (2008)، الجريدة الرسمية رقم 4،
17- الجزائر
18- القرار رقم 831 بتاريخ 18نوفمبر 1991المتضمن مهام المعلمين المرسوم 49/90 المتضمن القانون الأساسي النموذج الخاص بعمال التربية المنشور رقم 425بتاريخ 14-9- 1988المتعلق بحصص الاستدراك
19- الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (2000).
20- المبادئ العامة للسياسة التربوية (1998)، المجلس الأعلى للتربية، الجزائر المجلة الجزائرية للتربية (1994)، وزارة التربية الوطنية، العدد الأول، الجزائر نافذة على التربية (1998)، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 8، الجزائر نافذة على التربية (2003)، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر

المجلات:

21- محمد عبد القادر عابدين (2001)، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، دار الشروق مصطفى غالب (1983)، في سبيل موسوعة فلسفية، الطبعة الخامسة، بيروت.
22- المرسوم الرئاسي 125/81بتاريخ 20-07-1981المتضمن إنشاء المركز الوطني لإنشاء لإطارات التربية

23- المنشور 1011 بتاريخ 12-8-1998 يتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة الدربوية
24- المنشور رقم 001.1035 بتاريخ 4-10-1997المتضمن الإطار المرجعي لإعداد برنامج
25- المنشور رقم 001.262بتاريخ 4-10-1997التضمن تصميم الحصيلة الفصلية لنشاطات مفتشي التربية و التعليم
26- المنشور رقم 15-177بتاريخ 25-1-1994المتضمن مهام المفشين المنشور رقم 0.0.2بتاريخ 30-11-1996المتضمن استكمال المدرسة الأساسية المندمجة المنشور رقم .04.001.88بتاريخ 22-1-1997يتضمن توصيات و تعليمات نتعلق بأنشطة مفتشي التربية و التعليم الأساسي
27- المنشور رقم 839بتاريخ 18-11-1991المتضمن مهام مديري المدارس الأساسية
28- النصوص القانونية و التنظيمية

المناهج والبرامج المدرسية:

29- الأدلة المنهجية (2003) وزارة التربية الوطنية . مديرية التعليم الأساسي، الجزائر مناهج المدرسة الأساسية (1996)، وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي الجزائري.
30- مناهج المدرسة الابتدائية ، وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي الجزائر،(2003) .
31- الوثيقة المرافقة للمناهج وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي. (2003)

القواميس:

32- القاموس الجديد للطلاب ، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للكتاب،(1991).
33- القاموس فرنسي- عربي ، بيروت، دار الاعراب، (1983).

المراجع بالفرنسية:

34- Abric. J-C .Pratique sociales et représentation, Paris. PUF. (1994). [1] Gilly.M, psychologie de l'éducation " dans Maoscovis.S. introduction à la psychologie sociale . 3eme ed, Paris, PUF.(1990).

35- Altet.M. La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, (1994).

36- De landsheere.V). I 'éducation et la formation, Paris, PUF, (199) .

37- Denis.M. Image et cognition , paris.PUF. (1994)

38- Ferry.G. Le trajet de la formation, Paris, PUF, (1983) .

39- Fisher. G-N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Paris, Dunod, (1987).

40- Herzlich.C. "La représentation Sociale " dans Moscovici. S. introduction à la psychologie sociale. 3ed; Paris. PUF. (1972).

41- Jodelet.D. "représentation social: phénomène, concepts et théories" dans Mosca vis. S. introduction à la psychologie sociale. 3ed . Paris. PUF. (1990).

42- Kouadria.A, La place de la personne handicapée dans la société algérienne, soutenue à l'université de Nice, France, (1994).

43- Le boterf . G. De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris. Les éditions d'organisation, (1994),

44- Perrenoud ph. La formation des enseignements entre théorie et pratique. Paris .PUF. (1994).

45- Perrenoud. PH. La Formation des enseignements entre théorie et pratique, Paris, L harmattan.(1994).

46- Rogiers.X. Une Pédagogie de l'intégration: Compétences et integration des acquis dans l'enseignement .Bruxelle. De Boeck université. (2000).

47- Ruano- Barbolan. J-C.Une notion clef des sciences humaines.27 avril. (1993).

48- Scallon.G. L'évaluation des apprentissages des une approche par compétences. Bruxelle. De boeck université. (2004).

ملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

استمارة موجهة لأساتذة التعليم الإبتدائي

في إطار مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي

تحت عنوان

"تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لعملية الإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات "

نرجو منكم التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبيان التالي قصد مساعدتنا لإنجاز بحثنا هذا كما نرجو أن تكون إجابتكم دقيقة قصد التوصل على نتائج إيجابية.

ولكم منا فائق الاحترام والتقدير .

ملاحظة:

وضع العلامة (X) أمام الإجابة المناسبة ونشكر صدق مساهمتكم و مساعدتكم .

من إعداد الطالب: دحماني فارس

السنة الجامعية:2014-2015

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1/ الجنس: ذكر☐ أنثى☐

2/ متحصل على شهادة جامعية: نعم☐ لا☐

المحور الثاني:

بيانات تتعلق بتصور أساتذة التعليم الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ضل التدريس بمقاربة الكفاءات تمكن في تركيز المشرف التربوي على عملية التوجيه البيداغوجي للمدرسين

3/ أثناء الزيارات الصفية يعتمد المشرف التربوي في تقسيم أعمال الأساتذة على

☐ اللاطلاع على وثائق الأستاذ.

☐مراقبة مدى تقدم المتعلمين في إنجاز المشاريع البيداغوجية.

☐مراقبة أعمال المتعلمين.

4/ يهتم المشرف التربوي أثناء الزيارة الصفية بـ

☐مشاهدة الدروس وتسجيل الملاحظات

☐مناقشة الأستاذ

☐الصياغة الإجرائية للأهداف

5/ يحث المشرف التربوي أثناء الزيارات الصفية الأستاذ على

☐التقيد بالمضامين الدراسية الرسمية

☐التنوع في الوضعيات التعليمية

☐إعادة استغلال الخبرات في سياق جديد.

6/ يفضل المشرف التربوي أن يعالج الأستاذ دروسه بالاعتماد على

☐البناء التدريجي للمعارف

☐التنوع في الوضعيات التعليمية

☐المشاريع البيداغوجية

7/ لو كنت مشرفاً تربوياً ما هي الأساليب الإشرافية التي تفضلها؟

.....

.....

8/ يوصف مشرفك التربوي على لأنه:

☐ صارم في تنفيذ القواعد

☐ متعاون مع الأساتذة

☐ متفهم لظروف العمل

9/ يراعي المشرف أثناء التخطيط للعمليات التكوينية

☐ المستقبل المهني للمعلمين

☐ توصيات الهيئات المسئولة

☐ النقائص المشاهدة لدى الأساتذة.

10/ يستعمل المشرف التربوي استراتيجيات بيداغوجية في تكوين الأساتذة على

☐ النواحي المتعلقة بالطرائق

☐ النواحي المتعلقة بالأهداف

☐ النواحي البنائية للأنشطة

المحور الثالث: بيانات تتعلق بتطور أساتذة التعليم الابتدائي أن وظائف المشرف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في الاهتمام بالتكوين البيداغوجي.

11/ الإشراف التربوي في الابتدائي ضروري نعم☐

لا ☐

12/ تفضل في زيارة المشرف التربوي لك أن يعمل على:

☐ التدخل في الدروس لتصحيح الأخطاء

☐ مراقبة ما يقوم به الأستاذ

☐ اقتراح تعليمات جديدة.

13/أثناء مناقشة الدروس يركز المشرف التربوي على:

☐ تحقيق الأهداف التعليمية

☐ بناء الكفاءات اللازمة للتدريس

☐ الأخطاء

14/ يتابع المشرف البناءات المدرسية المتواجدة في مقاطعته نعم☐

لا ☐

15/ ماهي المهام التي تبدوا لك أكثر أهمية لدى المشرف التربوي؟

☐بناء تصورت مشتركة لدى الأستاذين حول طرق التدريس

☐التكوين الفعال

☐دراسات التنظيمات التربوية واستعمالات الزمن

16/ يعمل المشرف التربوي أثناء الأيام الدّراسية على

☐تقويم الوضعية التعليمية

☐تبسيط مضامين البرامج الدراسية

☐تحديد الأهداف المرجوة من التدريس.

17/ في أثناء قيام المشرف التربوي بمهامه تفضل منه أن يتولى

☐تحسين ظروف عمل الأساتذة

☐المشاركة في تسيير الابتدائية

☐المتابعة الميدانية

18/ ما هي الوظائف التي تفضّلها للمشرف التربوي؟

☐تكوين الأساتذة

☐تقييم الأساتذة

☐تقييم أنشطة المتعلمين

19/ لو كنت مشرفاً تربوياً ما هي المهام التي تفضلها؟

.....