الجمهوريـــــــــة الجزائريـــــــــة الديمقراطيـــــــــة الشعبيـــــــــة

وزارة التعليـــــم العالـــــــي والبحـــــث العلمـــــــــي

جامعـــــــة الجزائـــــــر -02-

كليـــــــة العلـــــــوم الإنسانيـــــــة والإجتماعيـــــــة

قســـــم علـــــم الإجتمـــــاع

الصراعات في قطاع التربية وعلاقتها بفعل الإحتجاج التربوي في الجزائر

دراسة ميدانية بولاية البليدة

أطـروحة لنيـل شـهـادة دكتـوراه العلـوم فـي علـم إجتمـاع ثقافي

مـن إعـداد الـطالبـة:

مبـاركي وهيبـة

تحـت إشـراف الأستـاذ الدكتـور:

كشـاد رابـح

السـنـــــــــة الجامعيـــــــــة: 2019- 2020

الشكـــــــــــــر

أشكر الله تعالى الذي أعانني على إنهاء هذه الدراسة التي أرجو من الله تعالى أن تكون خالصة لوجهه الكريم، كما أتقدم بالشّكر والعرفان الى الأستاذ المشرف – كشّاد رابح – الذي تقبّل الإشراف عليّ والذي لم يبخل علي بنصائحه القيمة.

كما أتقدم بالشّكر الجزيل الى الأستاذة رباحي زهرة، بن عروس يمينة، وحراث سمير، خلادي حبيبة .....الخ، وإلى جميع إطارات وأساتذة التّعليم الثّانوي الّذين لم يبخلوا عليّ بأفكارهم القيّمة في سبيل إنجاز هذا العمل بتفان وموضوعية.

مباركي وهيبة

الإهـــــــــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من قال فيهم عز وجلّ: هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون، انما يتذّكر أولو الألباب "

- إلى كلّ نفس توّاقة للعلم والمعرفة
- إلى من زرع في نفسي البذرة فأصبحت ثمرة
- إلى كلّ معلم أفنى عمره في سبيل نشر رسالة العلم
- إلى العائلة الكريمة
- إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي.

مباركي وهيبة

الفهـــــــــــــــــــــــــــرس

الشكر

الإهداء

فهرس الجداول والأشكال

مقدمة ..... أ–ت

البـــاب الأول: البنـــــــــاء النظـــــــري للموضـــــــوع

الفصل الأول: منهجيـــــــة الدراســـــة والتقنيـــــات المتبعـــــــة

1. أسباب اختيار الموضوع..... 06
2. أهمية الدراسة..... 07
3. أهداف الدراسة..... 07
4. الإشكالية..... 08
5. الفرضيات..... 12
6. تحديد المفاهيم..... 12
7. المنهج والتقنيات المستعملة في الدراسة..... 22
8. تحديد عينة البحث وكيفية اختيارها..... 29
9. الدراسات السابقة..... 34
10. المقاربة السوسيولوجية..... 51
11. صعوبات الدراسة..... 58

الفصل الثاني: محطـــــــات هامـــــة في الإصلاح التربـــــوي في الجزائـــر

المبحث الأول: أهمية الإصلاح والمفاهيم الخاصة به

تمهيد. 61

المطلب الأول: أهمية الإصلاح..... 61

المطلب الثاني: تحديد المفاهيم..... 62

المبحث الثاني: لمحة تاريخية لوضعية التعليم في الجزائر

المطلب الأول: قبل الاحتلال الفرنسي 1830..... 63

المطلب الثاني: أثناء الاحتلال الفرنسي 1830–1962..... 46

المطلب الثالث: النظام التربوي بعد الاستقلال..... 66

المبحث الثالث: **الإصلاح في التعليم الثانوي**
المطلب الأول: أهداف التعليم الثانوي..... 87
المطلب الثاني: البعد الاستراتيجي لمكانة التعليم الثانوي..... 88
المطلب الثالث: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية..... 89
المبحث الرابع: **السياق السياسي لإصلاح المنظومة التربوية**
المطلب الأول: إصلاح مجال البيداغوجيا..... 91
المطلب الثاني: إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري..... 91
المطلب الثالث: إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية..... 92
المطلب الرابع: التحديات التي تواجه النظام التربوي في الجزائر..... 92
المبحث الخامس **المقاربات النظرية التي مرّت بها المنظومة التربوية في الجزائر**
المطلب الأول: المقاربة التقليدية "المقاربة بالمضامين"..... 93
المطلب الثاني: المقاربة بالأهداف "بيداغوجية الأهداف"..... 93
المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات..... 93
المطلب الرابع: الانتقادات التي واجهت الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية..... 94
خلاصة الفصل 95
الفصل الثالث: **المراهقة من المفهوم والمداخل النظرية والعملية إلى الظواهر السلبية في الوسط المدرسي**
المبحث الأول: **المراهقة، أهميتها، مراحل النمو، والحاجات الأساسية لدى المراهقين**
تمهيد..... 97
المطلب الأول: أهمية مرحلة المراهقة..... 97
المطلب الثاني: مراحل النمو عند المراهق..... 98
المطلب الثالث: الحاجات الأساسية للمراهقين..... 105
المبحث الثاني: **أشكال المراهقة وخصائصها، وأنماط جماعات التلاميذ في مرحلة المراهقة**
المطلب الأول: أشكال المراهقة..... 108
المطلب الثاني: خصائص مرحلة المراهقة..... 110
المطلب الثالث: أنماط جماعات تلاميذ مرحلة المراهقة..... 114

المبحث الثالث: **التوجه نحو مهنة التعليم والظواهر السلبية السائدة في الوسط المدرسي**

المطلب الأول: التوجه نحو مهنة التعليم..... 117

المطلب الثاني: الظواهر السلبية السائدة في الوسط المدرسي(الثانوية)..... 119

خلاصة الفصل 138

الفصل الرابع: **التسيّير الإداري، المفهوم، الخصائص... والظواهر السلبية في الإدارة**

المبحث الأول: **التعريف، الأهمية، والخصائص**

المطلب الأول: مفهوم مصطلح الإدارة..... 140

تمهيد 140

المطلب الثاني: أهمية الإدارة..... 142

المطلب الثالث: خصائص العملية الإدارية..... 143

المبحث الأول: وظائف الإدارة " الموارد البشرية"

المطلب الأول: الوظائف العامة للإدارة..... 144

المطلب الثاني: التخطيط..... 145

المطلب الثالث: صنع القرار "اتخاذ القرار"..... 147

المطلب الرابع: التوجيه..... 149

المطلب الخامس التنظيم..... 151

المبحث الثالث: **القيادة ومفهومها**

المطلب الأول: مفهوم القيادة..... 153

المطلب الثاني: الفرق بين الإدارة والقيادة..... 154

المطلب الثالث: القيادة الإدارية..... 156

المبحث الرابع: **أنماط القيادة الإدارية**

المطلب الأول: أنواع القيادة..... 158

المطلب الثاني: القيادة الإدارية حسب السلوك القيادي..... 160

المبحث الخامس **الاتصال والعملية الإدارية**

المطلب الأول: الاتصال في المؤسسة، أهميته، أهدافه وأشكاله..... 164

المطلب الثاني: طرق الاتصال..... 166

المطلب الثالث: نمط وصفات الإدارة المدرسية..... 167

المبحث السادس **الصعوبات التنظيمية في المؤسسات التربوية**
المطلب الأول: التنسيق..... 169
المطلب الثاني: التعيين أو التوظيف..... 169
المطلب الثالث: السياسة الموجهة..... 170
المطلب الرابع: مشكلات الروابط الخارجية..... 171
المبحث السابع **المظاهر السلبية السائدة في ممارسة العمل الإداري**
المطلب الأول: مفهوم الفساد الإداري..... 172
المطلب الثاني: أسباب الفساد الإداري..... 172
المطلب الثالث: مظاهر الفساد الإداري..... 178
خلاصة الفصل 180
الفصل الخامس **الضغوط المهنية وأثـرها في بروز الصراعات في الوســـط المهنـــي**
المبحث الأول: **ضغوط العمل مفهومها، عناصرها، وأنواعها**
المطلب الأول: مفهوم الضغوط وعناصرها الأساسية..... 181
تمهيد 181
المطلب الثاني: أنواع الضغوط المهنية..... 184
المطلب الثالث: خصائص ضغوط العمل..... 185
المبحث الثاني: **مصادر ضغوط العمل**
المطلب الأول: المصادر التنظيمية..... 188
المطلب الثاني: المصادر الوظيفية..... 192
المطلب الثالث: العوامل المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية..... 201
المبحث الثالث: **آثار ضغوط العمل**
المطلب الأول: الآثار الإيجابية..... 203
المطلب الثاني: الآثار السلبية..... 204
المبحث الرابع: **اللّجوء إلى فعل الإضراب**
تمهيد 207
المطلب الأول: مفهوم الإضراب..... 207
المطلب الثاني: التطور التاريخي لظاهرة الإضراب..... 210
المطلب الثالث: تكريس حق الإضراب في الجزائر..... 215

المطلب الرابع: أشكال الإضراب..... 217
خلاصة الفصل 220
الفصل السادس: سوسيولوجيـــة الصّراعـــات الاجتماعية والمهنيـــــة
المبحث الأول: مفاهيـــــــم الصـــــراع
المطلب الأول: المفهوم اللّغوي والاصطلاحي للصراع..... 222
تمهيد 222
المطلب الثاني: مفهوم الصراع في مختلف الاتجاهات..... 223
المطلب الثالث: مفهوم الصراع وعلاقته بالمفاهيم المشابهة..... 228
المبحث الثاني: نظريـات الصراع
المطلب الأول: نظرية الصراع عند ابن خلدون 1332-1406م..... 234
المطلب الثاني: نظرية الصراع عند كارل ماركس 1818-1883م..... 235
المطلب الثالث: نظرية الصراع عند رالف داهرندروف..... 239
المطلب الرابع: نظرية الصراع جورج زيمل 1858-1918م..... 242
المطلب الخامس نظرية الصراع عند لويس كوزر..... 243
المطلب السادس الصراع في نظرية التنظيم 247
المبحث الثالث: أسباب وخصائص الصراع
المطلب الأول: أسباب الصراع..... 248
المطلب الثاني: أسباب الصراع من وجهة نظر كل من "هودج" و "أنتوني"..... 253
المطلب الثالث: خصائص الصراع..... 254
المبحث الرابع: آثار ومستويات وأشكال الصراع
المطلب الأول: الآثار الإيجابية والسلبية للصراع..... 255
المطلب الثاني: مستويات الصراع..... 257
المطلب الثالث: أشكال الصراع..... 263
المبحث الخامس مراحل ووظائف وكيفية تشخيص الصراع
المطلب الأول: مراحل الصراع..... 264
المطلب الثاني: وظائف الصراع..... 265
المطلب الثالث: تشخيص الصراع..... 266
خلاصة الفصل 268
البـــاب الثـــاني: البـــــــــــاب الميدانـــــــــــي

الفصل السابع: **الخصوصية السوسيو-ثقافية لقطـــاع التربيـــة والتعليـــم**

المبحث الأول: البيانات الأولية للمبحوثين..... 271

المبحث الثاني: الوضعية الاجتماعية..... 280

المبحث الثالث: الوضعية المهنية..... 305

نتائج الفرضية الأولى 326

الفصل الثامن: **مقاربة تعامل الإدارة مع الصّراعـــات في قطـــاع التربية والتعليـــم**

المبحث الأول: أسلوب تعامل الإدارة مع الأستاذ..... 333

المبحث الثاني: تعامل الأستاذ مع التلميذ والصعوبات التي يواجهها..... 345

المبحث الثالث: أهمية التكوين البيداغوجي ومدى الإستفادة منه..... 365

نتائج الفرضية الثانية 385

الفصل التاسع: **أشكال التعبير عن الصّراعات في قطاع التربية والتعليم**

المبحث الأول: الحالة الصحية والعطل المرضية..... 394

المبحث الثاني: تقييم واستفادة الأستاذ من أداء لجنة الخدمات الاجتماعية..... 405

المبحث الثالث: التفكير في التقاعد وأسبابه..... 413

المبحث الرابع: الإضراب كشكل من أشكال التعبير عن الصراع وخصوصيته..... 424

نتائج الفرضية الثالثة. 459

تحليل محتوى المقابلات 466

الاستنتاج العام. 476

الخاتمة 490

قائمة المراجع 496

الملاحق

قـــــــائـــــــــمة الـــجـــــداول:

الرقم	الجدول	الصفحة
01	توزيع الثانويات على إقليم ولاية البليدة	32-31
02	يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب الثانويات	33
03	يمثل مجموع وعدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة والضائعة	33
04	يمثل مقارنة بين القيادة والإدارة	155
05	توزيع فئات العينة حسب متغيّر الجنس	271
06	توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر السّن	272
07	توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الحالة العائلية	273
08	توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر المؤهل العلمي	274
09	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية	275
10	توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الرتبة المهنية	276
11	توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المواد المدرّسة	278
12	توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستويات المسندة في التدريس	279
13	التوجه نحو مهنة التعليم وعلاقته بالجنس	280
14	كفاية الدّخل الفردي وعلاقته بالجنس	283
15	كفاية الدّخل الفردي حسب الحالة العائلية للمبحوث وعلاقته بالمساعدة في المصاريف	284
16	المساعدة في المصاريف العائلية من طرف أحد أفراد العائلة	287
17	ممارسة الأستاذ لعمل آخر وعلاقته بأقدميته المهنية والمواد المدرّسة	289

18	ممارسة عملا آخر وسبب هذه الممارسة حسب الأقدميّة	293
19	يمثّل المسافة بين مقرّ السّكن والثانوية وعلاقته بالجنس	296
20	يمثّل المسافة بين مقرّ السّكن والثانوية وعلاقته بالأقدميّة	298
21	يمثّل المسافة بين مقرّ السّكن والثانوية وعلاقتها بوسيلة التنقل	301
22	وسيلة التنقل إلى الثّانوية وعلاقتها برتبة الأستاذ	303
23	يمثّل مدى مناسبة ظروف العمل وعلاقته بالأقدميّة في المهنة	305
24	ظروف العمل في المؤسّسة وعلاقتها برتبة الأستاذ	306
25	مناسبة ظروف العمل حسب المواد المدرّسة للأستاذ الثانوي	308
26	التصريح بوجود صراعات في المؤسسة وعلاقته بأطراف الصراع	310
27	معايشة الأستاذ للصراعات وأسبابها	311
28	تصريح المبحوث عن مستويات الرضا للأستاذ عن التقييم البيداغوجي	315
29	الأسباب المهنية الداخليّة المؤثّرة في مستوى الرّضا الوظيفي	319
30	التفكير في ممارسة عمل إداري حسب جنس الأستاذ	322
31	التفكير في ممارسة عمل إداري وعلاقته بالأقدمية المهنية	323
32	سمات العلاقة بين الأستاذ والإدارة وتفسير لهذه العلاقة	333
33	علاقة الصّراعات بين الأستاذ والإدارة وعلاقتها بأسبابها	335
34	الطريقة المستعملة من طرف المسؤول في إستقبال الأساتذة وعلاقتها بالجنس	337
35	طريقة استقبال المسؤول للأستاذ وعلاقتها بالرتبة	338
36	أسلوب مخاطبة الأستاذ من طرف الوصاية التربوية وعلاقته بالأقدميّة	341
37	مقاربة تعامل الإدارة مع الأستاذ وعلاقتها بالأقدمية	344

38	وجود صعوبات في أداء الوظيفة التربويّة البيداغوجيّة	345
39	تصنيف الصعوبات التي يواجهها الأستاذ	346
40	صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث المستوى الدراسي وعلاقته بالأقدميّة المهنية	348
41	صعوبة التعامل مع التلميذ من حيث الجنس وعلاقته بجنس الأستاذ وأقدميته المهنية	352
42	صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث المستوى وعلاقته بجنس الأستاذ	356
43	صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث المستوى وعلاقته بالرتبة	358
44	صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث المواد المدرسة والمستوى	360
45	مدى ملائمة البرنامج الدّراسي وعلاقته بالمادّة المدرّسة	362
46	الإستفادة من التكوين البيداغوجي	365
47	استفادة المبحوث من التكوين البيداغوجي وعلاقته بالرتبة	367
48	رأي الأساتذة حول التكوين البيداغوجي	369
49	المعرفة بالقوانين الخاصة بأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها بالأقدميّة	373
50	تطبيق القوانين المتعلقة بالأستاذ علاقتها بالأقدمية	376
51	نوعية الشّكوى في حالة ضياع حق من الحقوق وعلاقته بالأقدمية المهنية	379
52	نوعية الشّكوى في حالة ضياع حق من الحقوق وعلاقته بالرتبة	381
53	رأي الأستاذ في ميثاق أخلاقيات المهنة وعلاقته بالاقدمية	383
54	مناسبة ظروف العمل وعلاقتها بالإصابة بمرض مرتبط بمهنة التعليم	394
55	الإصابة بالمرض حسب سنّ وجنس الأستاذ	396
56	الإستفادة من العطل المرضية وعدد مرّاتها حسب جنس الأستاذ	399

57	رأي الأستاذ في تحديد العطل المرضية وعلاقتها بالحالة العائلية	402
58	تقيّيم الأستاذ لأداء لجنة الخدمات الإجتماعية واستفادته منها وعلاقته بأقدميّته المهنية	405
59	تقيّيم الأستاذ لأداء لجنة الخدمات الإجتماعية وتفسيره لرأيه	408
60	نوعية استفادة الأستاذ من الخدمات الإجتماعية	410
61	الطريقة المفضّلة في تسيّير الخدمات الإجتماعية وعلاقتها بالأقدمية المهنية	411
62	تفكير الأستاذ في التقاعد وعلاقته بالجنس	413
63	تفكير الأستاذ في التقاعد وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة	415
64	التفكير في التقاعد وعلاقته بالرتبة	417
65	التفكير في التقاعد وعلاقته بأسباب التقاعد	418
66	المكاسب التي حقّقها الإضراب وعلاقتها بالرّتبة في المهنة	424
67	التعبير عن الرتب المستحدثة وعلاقتها برتبة الأستاذ	429
68	المطالب غير المحقّقة وعلاقتها بالأقدميّة	431
69	سبب تكرار الاضراب ما قبل سنة 2016/2015 حسب الأقدمية	433
70	وضعيّة الانخراط في النقابة وعلاقتها بالجنس	436
71	يبيّن تعداد الأساتذة في الطور الثانوي حسب الجنس	437
72	وضعية الإنخراط في النقابة وعلاقتها بالأقدميّة المهنيّة	439
73	شعور المبحوث أثناء فترة الإضراب كمشارك أو غير مشارك في الإضراب	441
74	طبيعة العلاقة بين الأستاذ المضرب والفاعلين في المؤسّسة بعد توقف الإضراب	444
75	رأي الأستاذ في تعامل الوصاية وعلاقته بالاقدمية المهنة	446

76	رأي الأستاذ في الإضراب في ميدان التربية والتعليم مقارنة مع ميادين أخرى	448
77	توقّع حدوث الإضرابات في الّسنوات المقبلة	451
78	توقّع الأستاذ للإضرابات مستقبلا وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة	452
79	توقع حدوث الإضرابات في السنوات المقبلة ومؤشرات هذا التوقع حسب الأقدمية المهنية	454
80	أسباب عدم توقّع الإضرابات	457
81	توزيع فئات عيّنة المقابلة حسب متغيّر الجنس والأقدميّة	466
82	يمثّل توزيع عيّنة المقابلة حسب متغيّر مادّة التدريس	466
83	رأي النقابيّين في وضعية الأستاذ في السّبعينات والثمانينات	467
84	يمثّل التعبير عن وضعية الأستاذ في الوقت الرّاهن	468
85	يمثّل رأي النقابيّين في نوعية العراقيل التي يواجهها الأستاذ في أداء مهمّته التربوية	469
86	نوعية الصّراعات الموجودة داخل وخارج الثّانوية	470
87	مدى تحقيق الإضراب للنتائج	471
88	المطالب ذات الأولويّة في الإضراب	473
89	مقاربة تعامل الوصاية مع الأساتذة المضربين	474

قـــــائـــــــمة الأشـــــــكـــــــــال:

الرقم	قائمة الأشـــكـال	الصفحة
01	مصادر ومسبّبات ضغوط العمل	187
02	مراحل الصّراع التنظيمي	264
03	يمثل توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر الجنس	270
04	يمثل توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر السّن	271
05	يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الحالة العائلية	272
06	توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر المؤهل العلمي	274
07	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية	275
08	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الرتبة المهنية	277
09	يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المواد المدرّسة	278
10	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستويات المسندة للتدريس	279

مقدمة:

تمرّ المجتمعات في العالم سواء الغربية منها أو العربية بالعديد من التحوّلات في شتّى المجالات، السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية، مما انعكس بدوره على المجتمع الجزائري وأثّر عليه في شتّى مجالاته، وبما أنّ قطاع التربية والتعليم هو القاعدة الأساسية والرئيسية للعقول (الأفكار) المحرّكة لهذه المجالات، فإنه أكثر المجالات تأثيرا بهذه التحوّلات العالمية والتغيّرات المحليّة. لذلك شهد هذا القطاع في السنوات الأخيرة خاصة الألفينات تغيّرات كبيرة لمسايرة العولمة، وهذا على أساس الأنظمة، البرامج، المناهج... إلخ. وعليه لا يستطيع الفاعل في هذا القطاع أن يتجاهل هذه التغيّرات بل عليه أن يتفاعل معها حتى يستطيع مواجهة التحدّيات والصّراعات المفروضة عليه.

غير أن الواقع في قطاع التربية والتعليم يشهد تناقضات وصراعات كبيرة على مستوى المؤسّسات التربوية وخاصة منها الطور الثّانوي، بل تعدّى هذا الصّراع إلى خارج المؤسّسة، حيث أصبح بين الموظّفين في القطاع وبين الوصاية (وزارة التربية) حيث لا تكاد تخلو كل سنة دراسية جديدة من احتجاج بشتّى أشكاله، كمقاطعة الإدارة، التوقّف عن العمل لمدّة معيّنة، اعتصامات أمام مبنى المديرية أو الوزارة...الخ.

ويعتبر الصّراع في المؤسّسات أحد المظاهر التي تتّصف بها البيئة التنظّيمية، باعتباره موجود في معظم المؤسّسات و ذلك لوجود الاختلافات في القيّم و الطموح بين الأفراد، والجماعات بداخل المؤسّسات سواء كانوا مسيّرين إداريين، أو موظّفين (أساتذة)، ويعتبر بعض المختصّين والمهتمين أنّ الصراع هو ضرورة حتمية بل ظاهرة صحيّة وطبيعيّة، حيث يرى الفيلسوف **غ.زيمل(G.ZYMMEL)**" أنّ الصّراع يعدّ شكلا طبيعيّا وفائق الأهميّة في الحياة الاجتماعية، وهو يساعد على التكامل الاجتماعي، كما أنّه يحدّد طبيعة بعض التشكيلات الاجتماعية و يوطّد مبادئ و قواعد تنظيمها "[1]

[1]مجموعة من المؤلفين، **علم الصراع**، تر: إبراهيم إستنبولي، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، سلسلة الترجمة (2)،2013، دمشق، سوريا، ص16

كما يضيف هذا الأخير أنّ" للصّراع مدلول سوسيّولوجي لأنّه يثير جماعات المصالح، ويعتبره جزء من التنشئة الاجتماعية الأكثر نشاطا وحركية والذي يمكن إرجاعه إلى عناصر متعدّدة، ومن أسبابه: التعصّب، الكراهيّة، الغيرة، الحسد، الطمع... الخ وهي أداة التفكيك في حالة انفجار الصّراع"[1]

أمّا البعض الآخر يرى فيه الجانب السّلبي وذلك بما يتركه من أثر سلبي على العاملين والمرتبطين بهم، كاللإستقرار، الفوضى...الخ، وقد يصل إلى الهزيمة لأحد الطرفين، ثم الخسارة، وقد ينتهي الصّراع بلا غالب ولا مغلوب، وأهمّ نتيجة على المستوى الفردي ما يتعلّق بالآثار النفسية للصّراع وأثره في معنويات الفرد والجماعة من حيث ارتفاعها وانهيارها، وتضامن الجماعة وتماسكها، تشتّتها، وكذا ضياع المصالح وأثره في فعالية التسيّير.

وقد يكون الصّراع عاملا من عوامل الهدم في حالة تجاوز الحدود، وعدم احترام القيّم والمعايير حيث تختفي مصالح المؤسّسة ضمن شدّة الصراع ويضعف الولاء والانتماء للمؤسّسة ممّا يربك العلاقات وتصبح العلاقة موصوفة بالرّسمية فقط، حيث تسود علاقات اجتماعية متوتّرة ممّا يؤدّي إلى نقص فعاليّة الموظّف ممّا يؤدّي بدوره إلى البحث عن بديل خارج المؤسّسة أو البحث عن تغيّير مكان العمل أو القيام بسلوكات تتصف بالتمرّد كالغيّابات والتأخرّات غير المبررة، والتمارض... الخ

إنّ سيادة بعض المظاهر في قطاع التربية من شأنه يصعّد من حدّة الصراع بين الأفراد وبين الإدارة والعاملين، ففساد الإدارة كانتشار الرّشوة والمحسوبية والجهوية في التعامل مع الموظفين، وكذا التغيّير في القيّم السائدة على مستوى الواقع، ذلك أن للقيم التي يعتنقها الأفراد في المؤسّسات التربوية تأثيرا قوياّ ومباشرا في سلوكهم وأدائهم لأعمالهم وعلاقاتهم برؤسائهم ومرؤوسيهم وزملائهم، كما تعكس القيم درجة التماسك والتكامل بين الأعضاء.

ومن جهة أخرى فإنّ الضّغوط الاجتماعية والتأثيرات الشّخصية التي تمارسها الجماعات الضّاغطة لها أثر كبير على ذهنيّة المسيّر الإداري، ذلك من شأنه يدفع بالمسؤول الإداري إلى

[1]ناصر قاسيمي، **سوسيولوجيا المنظّمات، (دراسة نظريّة وتطبيقيّة)**، ديوان المطبوعات الجامعية، 2014، الجزائر، ص 11

اتخاذ قرارات غير سليمة، تتعارض مع المصلحة العامة للمؤسّسة (المنظمة) ممّا يؤدّي إلى ازدواجية المعاملة، واللإستقرار، وكذلك تفشي ظاهرة الصراعات

وتفشّي وتفاقم الصّراعات في المؤسّسات خاصة لما تصل إلى احتجاجات وإضرابات يتطلّب التدخل السّريع للإدارة للتقليل من حدّتها، وذلك باستخدام أساليب حلّ الصّراعات، كالتهدئة، المفاوضات والحوار وقد يستخدم أسلوب التجنّب، أو فرض السّلطة وإجبار المتصارعين على الخضوع والاستسلام... إلخ.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة الخاصّة بالصّراعات في قطاع التربية باعتبارها ظاهرة يعرفها قطاع التربية والتعليم، الذي يتميّز عن القطاعات الأخرى بخصوصيات معيّنة حيث احتوت هذه الدّراسة على بابين، باب نظري والذي يحتوي على ستة فصول نظرية.

الفصل الأول: والخاص بالإطار المنهجي للدراسة

الفصل الثاني: محطات هامّة في الإصلاح التربوي في الجزائر

الفصل الثالث: المراهقة من المفهوم والمداخل النظرية والعملية إلى الظواهر السلبيّة في الوسط المدرسي

الفصل الرابع: التسيّير الإداري، المفهوم، الخصائص، والظواهر السلبيّة في الإدارة.

الفصل الخامس: الضغوط المهنية وأثرها في بروز الصراعات في الوسط المهني.

الفصل السادس: سوسيولوجيّة الصّراعات الاجتماعية والمهنية.

أمّا الباب الميداني والذي يحتوي على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: خصصناه لتحليل الخصوصية السّوسيو–ثقافية لقطاع التربية والتعليم.

الفصل الثاني: خاص بمقاربة تعامل الإدارة مع الصّراعات في قطاع التربية والتعليم

الفصل الثالث: خاص بأشكال التعبير عن الصّراعات في قطاع التربية والتعليم.

وفي النهاية تم الوصول إلى استنتاجات عامة للدراسة، ثم خاتمة الدراسة.

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1. أسباب اختيار الموضوع:

الأسباب التي دفعتنا الى دراسة "**سوسيولوجية الصراعات في قطاع التربية والتعليم وعلاقتها بفعل الاحتجاج التربوي في الجزائر**" تتمثل في:

1.1.الأسباب الذّاتية:

– الميل الشّخصي لإجراء دراسة حول الصّراعات والاحتجاجات في الميدان التربوي.

– الرّغبة في التّعرف على أسباب بروز العمل النقابي في قطاع التربية ومدى تأثّره بالظروف المهنية والاجتماعية التي يعيشها الأستاذ.

– الاحتكاك المباشر بالفاعلين بالاحتجاج التّربوي وبالإدارة التربوية خاصّة في الطور الثّانوي بصفتنا مستشارة رئيسية للتوجيه المدرسي.

– الرّغبة في البحث وإفادة الأسرة التربوية والأكاديمية والنقابية بهذا الموضوع.

– الرّغبة في التعرّف على أسباب وأنواع الصّراعات التي تؤدّي إلى بروز الاحتجاجات على مستوى المؤسّسات التربويّة في الطور الثّانوي، ومحاولة البحث عن نوعية إدارة الأزمات لحلّها.

2.1. الأسباب الموضوعيّة: أهمّها:

– نقص الدّراسات التي تهتم بإستراتيجية حلّ الأزمات خلال بروز الاحتجاجات في قطاع التربية والتعليم في الجزائر باعتباره قطاع حسّاس ويضمّ فئة كبيرة من العاملين.

– الرّغبة في البحث.

– تعدّد الصّراعات التربويّة وكثرة الاحتجاجات التي يشهدها قطاع التربية والتّعليم وعلاقته بالمطالب النقابية.

– التعرّف على الإستراتيجيات التي تبنّتها الإدارة التربويّة في التخفيض من حدّة الصّراعات، ومواجهة الاحتجاجات التي يقوم بها الأساتذة وخاصّة في الطور الثّانوي.

2.أهميّة الدّراسة:

أضحت الاحتجاجات في قطاع التّربية هاجسا في كلّ سنة دراسيّة، يخيف التلاميذ المتمدرسين، ويعيق العمل الإداري، كما أنّه يشكل ضغطا كبيرا على الأساتذة، هذه الاحتجاجات هي وليدة الصّراعات العديدة والمستمرّة والمتراكمة طوال الفصول الدراسيّة وكذا السنوات الدراسيّة وتبرز أهميّة الدّراسة في:

– اعتبار الاحتجاجات والإضرابات حديث السّاعة في قطاع التّربية باعتبارها متكرّرة في كل سنة دراسيّة، ولمدّة غير محدّدة ممّا يجعل مصير التلاميذ مجهولا، خاصّة الذين يحضّرون للامتحانات الرّسميّة(الوطنية) لنهاية السنة كشهادة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسّط وشهادة البكالوريا.

–إلقاء الضّوء على مقاربة تعامل الإدارة مع هذه الاحتجاجات.

–الفهم العميق لطبيعة الصّراعات ومظاهرها وخصوصياتها في قطاع التربية والتعليم ومدى تأثيرها في الاحتجاجات.

– إلقاء الضّوء على معرفة التخطيط الإستراتيجي للإدارة في إدارة الأزمات في قطاع التّربية من صراعات واحتجاجات، وما هي طبيعته وأنواعه ومستوياته، وإيجاد الحلول الناجعة بأقلّ ضرر من حيث الوقت والمال والجهد.

– أهميّة قطاع التّربية والتّعليم في المجتمع الجزائري باعتبار أنّ غالبية الجزائريين مدرّسين أو متمدرسين وأيّ حركة عدم استقرار ستؤثر على استقرار المجتمع بكامله.

– كما تكمن أهميّة هذه الدّراسة في طبيعة مجتمع الدّراسة، حيث أنّ هذه الشريحة (الأساتذة) تعاني الكثير من الصّعوبات والعراقيل، وعدم توفر الرّضا الوظيفي للأستاذ وأبعاده في قطاع التربية والتّعليم، حيث يؤدّي عدم وجود الرّضا الوظيفي إلى وجود خلل على مستوى الأداء المهني، وعلى مستوى شبكة العلاقات الاجتماعية داخل المنظومة التّربوية ما يفرز مجموعة من الصّراعات والاحتجاجات تستدعي إتباع إستراتيجية مدروسة لإدارة هذه الاحتجاجات.

3.أهداف الدراسة:

المقصود بالهدف من البحث هو الحقيقة التي ينبغي على الباحث الوصول إليها عن طريق بحثه حتى لا تكون الدّراسة جافّة، بل وجب التعرّف على الظّاهرة وأسباب وجودها وآثارها على المجتمع والتلميذ، ومن بين الأهداف التي بنيت عليها هذه الدّراسة:

– التدريب على البحث العلمي

– التأكّد من صحّة الفرضيات

– محاولة تفسير الظّاهرة سوسيولوجيّا

– معرفة أسباب ونتائج الظّاهرة ومدى انتشارها

– محاولة تفكيك ظاهرة الصّراعات في قطاع التربية من خلال التعرّف على الشّبكة العلائقيّة داخل المنظومة التربويّة وخارجها.

- معرفة مقاربة الإدارة التربويّة الجزائرية في حلّ الصّراعات التربويّة ومواجهة احتجاجات الأساتذة بما يحفظ استمرارية العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

4.الإشكالية:

يواجه الإنسان عبر سنين حياته مواقف عديدة منذ نشأته الأولى، وهذا إثر تفاعله المستمر مع البيئة الخارجية التي تجعله يعيش في كثير من الأحيان صراعات وتناقضات متفاوتة في الدرجة والأهميّة، فيؤثّر فيها وتؤثّر فيه، مما يجعله مضطرّا إلى تغيّير المواقف وذلك بهدف استرجاعها، أو إعادة توازنها.

إنّ التّطوّرات الأخيرة التي شهدها المجتمع الجزائري، بعد الانفتاح السّياسي والإعلامي النسبيّ بفعل التّوجه نحو اقتصاد السّوق، والتعدّدية الحزبية والانفتاح اللّبرالي، أدخل الكثير من التغيّرات على هذا المجتمع بمختلف ميادينه، هذا الأخير الذي انتقل من نظام التّسيير الاشتراكي إلى اقتصاد السّوق الموجّه، الذي انعكس بدوره على صورة العامل والموظّف الذي يتماشى مع هذا الوضع.

وقد أدّت هذه التّغيرات إلى تصاعد كبير في وتيرة الحركات الاحتجاجية وبصورة متسارعة، ولم تكن هذه الحركات تقتصر على العامل في المصنع فقط، بل امتدّت إلى موظف الدّولة (قطاع الصّحة، التّعليم العالي، وكذا قطاع التّربية والتّعليم...) الذي وجد نفسه مضطرّا إلى التّأقلم مع مختلف التغيّرات، بسبب تعرّض الكثير من القطاعات إلى اضطرابات كبيرة ، أثّرت على مردودها أو منظومتها القانونية، فأصبح موظّف الدّولة يبحث بكلّ الطّرق عن دور أساسي و محوريّ يسمح له على الأقل المحافظة على مكانته الاجتماعية والرّمزية والتي وصفها "**فيبر**" "بالشرف الذي يخلعه المجتمع أو الجماعة المحلية و هناك أسباب تستعصي على الحصر لمثل هذا الشرف منها، الخلفية العائلية الملكية أو الأرستقراطية ، و الأصل العرقي، والمهنية والملكية والتعليم...الخ[1]، تلك المكانة التي أصبحت مهدّدة بالتراجع و بقوّة، بفعل تراجع المستوى المعيشي، نتيجة ضعف الأجور والتّضخم وغلاء المعيشة جرّاء التحولّات الاقتصادية.

ثمّ أنّ تراجع الموارد المالية الخارجية للدولة والتحرّر الفوضويّ للأسعار على مستوى السّوق الموازي، أدّى بدوره إلى تدنّي الظّروف الاجتماعية لطبقة معتبرة من المجتمع، بسبب زيّادة الأسعار

[1] د. محمود عودة، **أسس علم الاجتماع**، دار النهضة العربية، بيروت، ص 217

وضعف قيمة الدّينار، وبالمقابل الزيّادة النسبيّة في الأجور، النّاتج عن ضعف الإنتاج الوطني والاعتماد على مداخيل الصادرات (البترول والغاز) والزيّادة في الواردات ...

ويعتبر أستاذ التّعليم الثّانوي من الفاعلين في المجتمع، حيث يحتّل هذا الأخير مركزا أساسيّا، كما يمثّل حلقة محورية في ترابط المجتمع، وذلك باعتباره "يمارس مهنة متخصّصة في المجتمع المعاصر، حيث يلعب دورا في عملية نقل المعرفة العلميّة للتلاميذ، كما أنّه يختار هؤلاء لأدوارهم المهنيّة، والاجتماعية، ويقوم كذلك بوظيفة الرّعاية الاجتماعية لهم وتدريبهم على كيفية التصرّف وتجاوز المواقف[1].

ونظرا لأهميّة وظيفة الأستاذ الأساسيّة والإستراتيجية في العمليّة التعليميّة، وكذا طبيعتها التي تعطيه قدرة كبيرة على التّأثّير في حياة الأفراد، وذلك ما لاحظناه على مستوى الواقع عند حدوث فعل الإضراب و توقّف الدّراسة للتلاميذ ما تعانيه الأسرة والمجتمع من ضغط أثناء خروج التلاميذ إلى الشّارع ، و ما يحمله من نتائج وخيمة، وهذا ما ذهب إليه الأستاذ جابي ناصر" ظهرت بقوّة ملامح حركة اجتماعية شعبيّة جديدة، ذات طابع نقدي اعتمدت على فضاءات غير مألوفة مثل الملعب والمسجد والشّارع، وكان الفاعل الرئيسيّ فيها الشّباب المهمّش العاطل عن العمل والمتسرّب حديثا من المنظومة المدرسيّة التي فقدت أدوارها كوسيلة للتّرقية الاجتماعية بالنسبة لفئات اجتماعية شعبيّة واسعة وهو ما زاد في تعميق الهوّة بين الدّولة وهذه الفئات التي فقدت بذلك آخر قنوات ترقيتها المتاحة و الواسعة [2].

إلاّ أنّ هذه الفئة من المجتمع (الأساتذة) عرفت تغيّرات في أوضاعها الاجتماعية والمهنيّة التي أدّت بدورها إلى إضرابات متتالية خاصّة منذ سنة (2003) التي عرفت فترة الإصلاح في قطاع التربية المتمثلة في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى الاعتماد على المقاربة بالكفاءات، " وهي منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلّم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية"[3].

---

[1] عبد الرحيم محمد عدس، **دور المعلّم، طبيعته وماهيته**، مجلّة التربية، اللّجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 43، 1980، ص 62

[2] عبد الناصر جابي، **الجزائر من الحركة العماليّة إلى الحركات الإجتماعية**، نشر المعهد الوطني للعمل، الشراقة، الجزائر،2001، ص 22

[3] المركز الوطني للوثائق التربوية، **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيّة إدماجية**، سلسلة موعدك التربوي، 2005، العدد 17، ص 02

هذه المقاربة تتطلب مجموعة من الشروط الماديّة والبيداغوجية (تركيبة الفوج، مخطط الفوج) باعتبار الأستاذ كموجّة للعملية التعليميّة والتلميذ هو القائم بها (تحضير وعرض وبناء...).

رغم كلّ الإصلاحات المتّبعة من قبل النظام السياسي، إلّا أنّها لا زالت تعاني الكثير من الضّغوطات المهنيّة والتي من أبرزها، كثافة البرامج وصعوبتها والتي لا تتماشى مع مستوى التلاميذ وتركيبة الفوج التّربوي، ونقص الوسائل البيداغوجيّة، كما أنّ الأستاذ مجهوداته تتعدّى إلى خارج منظومة الفوج من تحضير وإعداد وتصحيح، ثم المشاركة في مختلف المجالس البيداغوجية.

إضافة إلى ذلك أنّ هذا الأخير يتعامل مع تلاميذ في سنّ تتميّز بالصّعوبة في الفهم وتغيّر في المزاج، خاصّة مع ضعف التكوين في الميدان البيداغوجي والنفسي للأستاذ، ما يجعله يتصارع مع هذه الفئة دون وسيط يساعده في أداء مهمته التربوية– البيداغوجية– ، ما يجعله كذلك عرضة إلى العنف من طرف التلاميذ ذلك أن الصّراع " يتدرّج من الحالة البسيطة و المتمثّلة في سوء الفهم والاختلاف البسيط، ثم طرح الأسئلة الاستنكارية والتحدّي إلى نوع من الهجوم الكلامي، إلى مرحلة التّهديد ومرحلة الإيذاء، وصولا إلى المحاولة الواضحة لاستعمال العنف[1].

ضف إلى ذلك يجد الأستاذ نفسه مراقبا بصورة دورية من قبل إدارة الثّانوية، ومفتّشي المواد المكلّفين، ومفتّشي الإدارة الذين يشرفون على عملية المراقبة والمتابعة بشكل دقيق يصل بها الأمر إلى معاقبته، خاصّة عند تقيّيم نتائج الامتحانات الرّسمية (الوطنية) في نهاية السنة (شهادة البكالوريا).

ثمّ أنّ هذه الضّغوط وأخرى التي يعيشها الأستاذ في واقعه المهني والعمليّ تجعله عرضة إلى خطر الإصابة بالأمراض الجسدية والنفسية، وقد بيّنت الدّراسات أنّ معظم الأساتذة معرّضون للإصابة بأمراض الحساسية والسّكري وضغط الدّم، وخاصّة الانهيارات العصبيّة... الخ.

ومن جهة أخرى فإنّ شعور الأستاذ بعدم الرّضا الوظيفي بسبب عدم توفّر جوّ مهني ملائم في المؤسّسة التّربوية (الثّانوية) من شأنه يحدث صراع المصلحة بين أفراد المجتمع المدرسي (إداريين،

---

[1] محمد علي جعلوك، **كيف يبني المدير الفعال فريق العمل الفعال؟**، دار الرّاتب الجامعية، 1999، الطبعة الأولى، ص 72

أساتذة...الخ) بشكل مستمر، ذلك أنّ لكلّ منهم أهدافا ومصالحا تختلف وتصطدم بأهداف ومصالح الطرف الآخر.

وبسبب هذه الظروف التي يعيشها الأستاذ نجده يواجه صورا مختلفة من الصّراعات، مع ذاته وطموحاته وكذلك صراعات مع الآخرين نتيجة العلاقات، أو بسبب الأنظمة الإدارية التي يتعامل معها، وأخرى مع البيئة المحيطة نتيجة لإفرازات الأنظمة الاجتماعية المختلفة وتراكم الانشغالات المهنيّة والاجتماعية بسبب تماطل الإدارة على المستويين المحلّي والمركزي، يجعل الأستاذ في حالة صراع وتوتّر معها بسبب الحاجة المستمرّة والمتزايدة الوتيرة لاتخاذ القرارات الملائمة وإيجاد الحلول اللاّزمة.

ورغم الإصلاحات المهنية التي عرفها قطاع التّربية و التّعليم وتحسّن الوضعيّة المهنيّة للأستاذ بعد سنّ المرسوم التنفيذي 315/08 المؤرّخ في 11 أكتوبر سنة 2008 المتضمّن القانون الأساسي الخاصّ بالموظّفين المنتمين للأسلاك الخاصّة بالتّربية الوطنية الذي تمّ فيه استحداث الرّتب الخاصّة بالأساتذة وإعادة تصنيفهم، والذي تبعه تعويض مادّي بأثر رجعي ابتداء من 2008/01/01، إضافة إلى المرسوم التنفيذي رقم 12-240 المؤرّخ في ماي سنة 2012 المعدّل والمتمّم للمرسوم التنفيذي 08-315 خاصّة الأحكام المتعلّقة بموظّفي الإدارة للمسابقات على أساس الاختبار(الامتحان) المهني، إضافة إلى الزيّادة في فتح المناصب المالية المختلفة في قطاع التّربية و التعليم خاصّة للأساتذة الثّانويين وذلك منذ سنة 2008 واستفادة الأساتذة ذوي أقدميّة مهنيّة أكثر من خمس سنوات من ترقيات في رتب أعلى مستحدثة، إلاّ أنّ الأساتذة لازالوا يتخبّطون في بعض المشاكل المهنية كسوء تسيّير في الخدمات الاجتماعية، عدم تفعيل ملف طبّ العمل، وملف التقاعد...الخ، هذا ما ولّد صراع بين الأقطاب الفاعلة على مستوى قطاع التربية (أساتذة، تلاميذ، أولياء، إدارة... الخ).

ومن خلال ما سبق يمكننا طرح التساؤل التّالي:

- ماهي الصّراعات المؤديّة إلى الإضراب في قطاع التّربية والتّعليم وانعكاساته السّوسيولوجية؟ أو بمعنى آخر هل الإضرابات وتكرارها ناتج عن طبيعة معالجة الصّراعات في واقع سوسيو-ثقافي خاص بقطاع التربية خاصّة الطور الثّانوي؟

ومنه نطرح الأسئلة الفرعيّة التالية:

1. ما هي طبيعة الصّراعات الخاصّة بقطاع التربية والتّعليم؟

2. ما هي العلاقة بين الصّراعات في قطاع التربية والتعليم والخصوصية السّوسيو–ثقافية لهذا القطاع؟

3. هل مقاربة التعامل مع هذه الصّراعات تعتمد على الخصوصية السّوسيو–ثقافية لقطاع التّربية والتّعليم؟

5.الفرضيـــــــات:

1.5. الفرضية العامّة:

العوامل السّوسيو–ثقافية –المرتبطة بقطاع التّربية والتعليم تؤثّر على طبيعة الصّراعات، وغياب مقاربة خاصّة بالقطاع يؤدّي إلى زيادة وتيرة الصّراع، وبالتالي إلى الإضرابات المتكرّرة كشكل رئيسي للتّعبير عن الصّراعات.

2.5. الفرضيات الفرعيّة:

1. الخصوصية السّوسيو–ثقافية – لقطاع التّربية والتّعليم تؤثّر على أنماط الصّراع.

2. غياب مقاربة تعامل مع الصّراعات وخصوصيتها السّوسيو–ثقافية–في قطاع التّربية يؤدّي إلى زيادة وتيرتها وتعقّدها.

3. يعتبر الإضراب العامل الرئيسيّ للتّعبير عن الصّراع في قطاع التّربية والتّعليم.

6. تحديـــــد المفاهيـــــم:

عند القيام بأيّ بحث يلجأ الباحث إلى استعمال مفاهيم ومصطلحات هامّة، تخدم بحثه ويبرزها في عمله، وهي التي يمكن تأويلها بصوّر مختلفة تبعا للتّفكير المختلف للقرّاء.

ولإزالة أيّ غموض، يلجأ الباحث إلى تحديد المفاهيم عن طريق إجراءات معيّنة تساعده على إيضاح مفاهيمه حسب التخصّص وذلك بمعالجة التعاريف المختلفة والمتوفّرة، ومحاولة الوصول لجوهر المعنى لتقديم تعريف أوّلى (إجرائي) مبني على هذا الجوهر.

1.6. خصـــــوصية التّعليـــــم الثّـــــانوي:

يعتبر التّعليم من أقدم المهن التي مارسها الإنسان معتمدا عليه في نقل المعارف واللّغة، من جيل لآخر، كما أنّ هذه المهنة تحمل خصوصيات تميّزها عن غيرها من المهن.

والتّعليم الثّانوي هو ذلك التّعليم الذي يتوسّط النظام التّعليميّ الرسميّ، ويقابل مرحلة المراهقة، أحد أهمّ مراحل النّمو عند الإنسان، ويمتدّ من انتهاء المرحلة الابتدائية وينتهي عند مدخل التّعليم العالي[1]

وقد ورد في القاموس أنّ "الخصوصية هي اتجاه من جانب فرد نحو فرد آخر في حدود الطبيعة الخاصة للعلاقة بينهما – كعضويتهما في نفس الجماعة–أكثر من الحدود المتصلة بمستويات السّلوك الاجتماعي التي يتوقع فيها الخصوصية، حيث ينظر إليها نظرة استحسان وتفضيل" [2]

وتتمثّل خصوصيّة التعليم الثّانوي في النقاط التالية:[3]

– **المراهقة والتغيّرات الجسميّة والسلوكية:** إنّ سنوات التّعليم الثّانوي بمرحلتيه الأولى والثّانية، تغطي فترة حرجة في حياة الأفراد إذ هي فترة المراهقة وما يصاحبها من تغيّرات أساسيّة في البناء والإدراك والسّلوك، وما يتبعها من متطلّبات أساسيّة، وكل ناحية من نواحي النّمو التي تكوّن شخصيّة الفرد وتحدّد سلوكه وعلاقاته، وتحتّم على المدرسة في مرحلة التّعليم الثّانوي أن توفّر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلّبات.

– **الارتباط بمشكلات المجتمع:** كثيرا ما تتبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع الذي يعيش فيه، وبهذا يكون الكثير من مشكلات التّعليم الثّانوي نابعة ممّا يجري في المجتمع من أحداث، وما يدور فيه من أفكار وما يحيط به من أزمات، وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من تغيّرات، وما يكتنفه من عوامل تؤثّر في سياسته واقتصاده وفكره ونظرته الاجتماعية.

– **المرحلة العبورية:** يتّصل التّعليم الثّانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التّعليم، تلك الصّلة التي تتطلّب الدّقة في تخطيط مناهجه ونشاطاته، بحيث تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليميّة من ناحية، وتناسب ظروف المتعلّمين ورغباتهم من ناحية أخرى، وتشبع احتياجات المجتمع وتحقّق الأهداف العامّة المنشودة.

– خصوصية معاملة الأستاذ للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي

---

[1] د. محمد الفالوقي، ورمضان القذافي، **التّعليم الثّانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي، إسكندرية، مصر، 1990، الطبعة الأولى، ص 120

[2] محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، فرنسي/عربي، شرح لكل المصطلحات الاجتماعية، تر: ابراهيم جابر، دار الجامعة العربية، الاسكندرية، مصر، 2014، ص 378

[3] محمد الفالوقي، رمضان القذافي، مرجع سابق، ص ص 122 –123

* مختلف المستويات
* مختلف الشّعب ⟸ وتكيّفها مع
* مختلف الفئات العمرية

طرق تعامل الأستاذ مع التلميذ المراهق، فالتّعليم الثّانوي يشمل مختلف المستويات، السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، وكذا الشّعب العلميّة والأدبيّة، والفئات العمرية من 15-16-17 سنة فما فوق، دون أن ننسى عامل الجنس (الذّكور والإناث).

- التعريـــــف الإجرائـــــي:

هي مجموع المميّزات المتعلّقة بالطّور الثّالث من التّعليم، تشمل الوضعية الاجتماعية والثّقافية والمهنيّة للأستاذ، وانعكاساتها على علاقاته مع الفاعلين التربويّين، خاصّة التلميذ الذي يمرّ بمرحلة المراهقة، وما يصاحبها من تغيّرات جسميّة وسلوكيّة وتأثيرها في تحقيق الرّضا المهني للأستاذ.

2.6. الصّـــــراع:

توجد العديد من التعريفات لهذا المفهوم هذه أهمها:

تعريف " لويس كورز""L.COSER" (1956): الصّراع هو النّضال على القيّم-values- والمطالبة بالمكانة النّادرة أو المرموقة، ومن أجل القوّة والاستحواذ على المصادر التي تؤدّي إلى هزيمة الخصم[1].

ويعرف كذلك:

- تلك المواجهة التي يحاول فيها كلّ طرف إبعاد الطرف الآخر من خلال سلسلة من المواجهات والصّدمات، ومن خلال التّعبير عن العدوانية المتبادلة والتّصريح بالأهداف الدفينة والنية في القضاء على الخصم رغم المقاومة.[2]

- والصّراع أيضا هو المواجهة والصّدام المقصود بين جماعتين من النوع نفسه، تتبادلان العنف والعدوان من أجل القضاء على الطرف الآخر وإيذائه، ومن أجل استرجاع حقّ ضائع والدّفاع عن النفس من خلال استعمال عدّة طرق منها، التّخويف والمساومة والعنف اللّفظي والجسدي والنفسي.

---

[1] د. اعتماد محمد علاّم، د. جلال إسماعيل حلمي، **علم اجتماع التنظيم مداخل نظرية ودراسات ميدانية**، مكتبة الأنجلو-المصرية، مصر،2013، ص 159

[2] د. ناصر قاسمي، **مصطلحات أساسية في علم إجتماع الإعلام والإتصال**، ديوان المطبوعات الجامعية،2017، ص 154.

– وهو تلك العلاقة الاجتماعية التي تكون بين طرفين أو أكثر، والتي تعبّر عن التعارض في المصالح والمواقف ووجهات النظر، والمنافسة الشّديدة على المصادر النّادرة ومصادر القوّة التي تتطوّر من خلال الضّغط والنزاع والمواجهة والخصام.[1]

وعرّف "محمد عاطف غيث "**الصّراع:** نزاع مباشر ومقصود بين أفراد أو جماعات من أجل هدف واحد، وتعتبر هزيمة الخصم شرطا ضروريا للتوصل إلى الهدف، ويظهر في عملية الصّراع الأشخاص بشكل واضح من ظهور الهدف المباشر، ونظرا لتطور المشاعر العدائية القويّة، فإنّ تحقيق الهدف في بعض الأوقات قد يعتبر شيئا ثانويا بجانب هزيمة الطرف الآخر.[2]

إنّ دراستنا تنصب على دراسة الصّراع في ميدان التّربية الذي يتكوّن من مجموعة من المؤسّسات أيّ المنظّمات وهي المدارس الابتدائية، المتوسّطات، الثّانويات، وركّزنا بالدّراسة على إحدى هذه المنظّمات وهي الثّانوية باعتبارها منظّمة لها إدارة وعمّال ومصالح تنظيميّة تسيّر وفق نظام معيّن، وعليه فقد اعتمدنا على مفهوم الصّراع التنظيمي كمفهوم مناسب للموضوع.

3.6. الصّراع التنظّيمي:

يعرّف "**مارش وسيمون**""**MARCH ET SIMON** " " الصّراع التنظيمي بأنّه اضطراب أو تعطّل في عمليّة اتخاذ القرارات، بحيث تجد المنظّمة صعوبة في اختيار البديل"[3]

أما "**بوندي**"**PONDY**" بأنّه: تعطّل أو انهيار في سبل وميكانيزمات صنع القرار المعياري أو في تقنيّاتها، ممّا يجعل الفرد يعيش صعوبة اختيار بدائل الفعل أو الأداء.[4]

وعرّفه "**روبنز**" "**ROBBINS** " بأنّه: النشاط المعتمد الذي يقوم به الشّخص، لإفساد جهود الشّخص الآخر، بواسطة شكل من أشكال الإعاقة التي يمكن أن تؤدّي إلى إحباط الشّخص، والتي تتسبب في عدم قدرته على تحقيق أهدافه أو مصالحه.[5]

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص82

[3] محمود سلمان العميان، **السّلوك التنظيمي في منظّمات الأعمال**، دار وائل، الأردن، 2010، الطبعة الخامسة، ص 363

[4] د. معن محمود عياصرة، **إدارة الصّراع والأزمات وضغوط العمل والتغيّير**، دار الحامد، الأردن، 2008، الطبعة الأولى، ص 34

[5] نفس المرجع، نفس الصفحة

كما عرّفه "**القريوتي** "بأنّه: عمل مقصود من طرف ما، للتّأثير سلبا عل طرف آخر، بشكل يؤثّر سلبا على قدرة ذلك الطّرف، ويعيق تحقيق أهدافه وخدمة مصالحه، إذ ينشأ لدى العاملين والوحدات الفرعية المختلفة تباين في الطرق التي ينظرون بها إلى أعمالهم، التي تقوم بها الجماعات الأخرى وعندما يحدث التفاعل بين هذه الجماعات المختلفة من خلال الأعمال اليومية يكون هناك احتمال لنشوء صراع أو تناقض بينها.[1]

– هو حالة التّوتر والمواجهة التي تتعارض فيها قيّم الفرد مع قيّم المنظّمة، بحيث ينغلق كلّ طرف عل أهدافه ومصالحه الخاصّة، ويبذل كل جهوده من أجل تحقيقها ولو على حساب الطّرف الآخر.[2]

– هو تلك الوضعية الدّيناميكيّة الناتجة عن عملية التفاعل الاجتماعي الضّروري في المنظّمة، والتي تكون بين طرفين أو أكثر أو بين جماعتين أو أكثر، في المستوى الرّسمي أو غير الرّسمي، ولكل صراع تنظيمي أطرافه ودوافعه ووسائله ونتائجه الإيجابية أو السّلبية التي تنعكس على المنظّمة.

– وهو حالة التّوتر وعدم الاستقرار التي تكون بين طرفين أو أكثر، بهدف الوصول إلى المصادر النّادرة في المنظّمة.

–أو هو فعل تنظيمي طبيعي ينشأ بسبب المنافسة الشّديدة لتحقيق المصادر النادرة، أو بسبب الاختلاف عن طرق التّسيير، وذلك من خلال استعمال التّخويف والتّهديد، بحيث لا يمكن الوصول إلى الهدف إلا من خلال القضاء على الخصم وهزيمته.

التعريف الإجرائي:

هو وضعية ديناميكيّة ناتجة عن حالة التّوتر وعدم الاستقرار بين طرفين في قطاع التّربية، (الطّور الثّانوي) إمّا بين الأساتذة والإدارة المحليّة أو بين الأساتذة والوصاية، بسبب الاختلاف عن طرق التّسيير والاختلال في العلاقات المهنيّة ما يؤدّي إلى عدم الرّضا المهني.

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] ناصر قاسيمي، مرجع سابق، ص155

4.6. المقاربــة:

يشير معجم الريّاضيات – إنجليزي–عربي: إلى المقاربة

يقارب مقاربة قارب نهاية ما يقرب[1]

تشير مادة (قرب) في" المحكم المحيط الأعظم في اللّغة إلى معاني المقاربة "

القرب نقيض البعد

قرب منه، وتقرّب إليه، تقارب، اقترب، وقارب الشّيء: داناه

وتقارب الشّيئان: تدانيا[2]

ويوضّح المعجم العربي:

مقاربة: مماثلة شيء آخر، كونه من طبيعته

والفعل قارب فلانا: داناه في الرأي

تقارب: اتجه في نقطة واحدة، بدا تطابق وتماثل تقارب أفكار[3]

المقاربة في مجال المنهجية تعني:

– المقاربة باعتبارها مجموعة إجراءات منهجيّة للوصول إلى هدف معيّن

– المقاربة بمعنى مدخل منهجي، تعيّن المناهج أو الطّرق المترابطة بفروع معرفيّة محدّدة والمستعملة لحلّ سريع وفعّال لمشكلات المؤسسة.

– المقاربة باعتبارها نتائج منهجيّة[4]

أمّا في اللّغة العربية، لما كانت الكيفيات غير مدركة يقينا، فإنّ المقاربة التي تفيد الظّن، وتستعمل للتّعبير عن طرق ونتائج المعرفة العلميّة، حيث ورد في القاموس: قارب الأمر، ظنّه، وهو مقارب الحديث [5]

ويعرّفها " **فارس اشتي**" على النّحو التالي:

---

[1] معجم رياضيات، وزارة التربية والتعليم (الأردن)، مكتبة لبنان، بيروت، 1975، ص 13

[2] علي بن إسماعيل بن سيّدة، **معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية**، 1972، ص 237

[3] أنطوان نعمة، عصام مدّور، وآخرون، **المنجد في اللّغة العربية المعاصرة**، دار المشرق، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 2008، ص 1137

[4] Inbes. P: **Dictionnaire de la langue** (1789–1960) tome 3 CNRS, paris,1974,p332

[5] محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، **التكملة والذيل والصلة لما فات صاحب القاموس من اللّغة**، تحقيق: مصطفى حجازي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1، مصر، 1986، ص 186

– إستراتيجيّة عامّة لدراسة الظّاهرة

– مجموعة من المفاهيم أو المصطلحات التي تركّز الانتباه على مظاهر خاصة للسياسة وتستند على مفهوم مركزيّ ترتبط به المصطلحات الأخرى

– تتضمن معايير للاختيار، تستخدم في اختيار المشاكل والمسائل المعتبرة والمعطيّات وما يخرج عنها[1]

وترى" **مدلان غرافيتش**"" **madeleine gravitz**" أنّ المقاربة هي طريقة للتعامل مع المشكلات وأكثر مرونة من المنهج

وتوضّح ذلك أنّ المقاربة: مسلك حذر ينبع غالبا من مثير ضعيف يقلّص المسافات التي تزيد في شدّتها المجانيّة" l'évitement" [2]

وتعرّف أيضا: صيغة خاصّة ومنظّمة من التّفكير والبحث العلميين[3]

وقد جاء في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية مفهوم المقاربة باعتبارها مرادفة للاتجاه الفكري أنّها تحمل عدّة دلالات.

- الاتجاه نحو موضوع أو موقف ما
- أسلوب في التّحليل يتّسم بالمرونة، حيث أنّه لا ينطوي تحت لواء نظرية معيّنة، أو فكر معيّن، بل إنها مجرّد مطالعة من زاوية تبدو للبحث أهمّ من سواها من الزّوايا.
- هي رؤية منهجية تسعى لاكتشاف قلب الظّاهرة الاجتماعية من خلال توجيه الأسئلة إليها من زاوية غير مألوفة ولكن موضوعيّة، لا تفترض المقاربة الالتزام بنظرة محدّدة بل أنّها أسلوب في التّحليل متحرّر من القيود الصّارمة والعقائدية، تسمح المقاربة للباحث بحريّة أكبر في إطار الظاهرة التي يقوم بدراستها وإلقاء نظرة جديدة عليها.
- خريطة وعي للباحث يقارب من خلالها المعطيات بانفتاحيه وقصديّة من جهة، وعلى خلفيّة تعاليمه من جهة ثانية، فالمعطيات التي يتعامل معها الباحث غير منعزلة عن بعضها البعض وغير منعزلة عن الباحث الذي يضع لها الحدود والمحدّدات.[4]

---

[1] فارس أشتي، **مدخل إلى العلم بالسياسة**، دار بيسان، بيروت، 2000، ص ص193،195

[2]Madeline grawitz : **lexique des sciences sociales**, Dalloz, paris, 1999, p25

[3] فاخر عاقل، **أسس البحث العلمي في العلوم السّلوكية**، دار العلم للملايين، بيروت،1982، ص36

[4] أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت،1993، ص111

وجاء أيضا: المقاربة هي:

- أسلوب معالجة موضوع أو مشكل
- مجموعة المساعي والأساليب الموظّفة للوصول إلى هدف معيّن
- الحركات والأفعال التي تمكّن من التدّرج والقرب من الشيء وتحقيق الهدف منه

ويصنّف "**جفاليي** "**javallier**" أشكال حل النزاع تبعا لعدّة معايير مرتبطة بالهدف والدلالة وردّ الفعل، وصلة حلّ النزاع بواسطة التشريع ومصدر الحلّ وأسلوبه [1]

وهي أيضا:

أسلوب تصوّر موضوع أو تناول مشروع حلّ مشكل أو تحقيق غاية.

المقاربة تصّور ذهني أمّا الإستراتيجية تتمثّل في مجريات نشاط البحث[2]

التعريف الإجرائي:

هي تصوّر ذهنيّ عملي من طرف الوصاية يهدف إلى وضع أسلوب، أو خطّة في كيفية التعامل وحلّ الأزمات التي يشهدها قطاع التّربية والتّعليم.

5.6.الاحتجاج:

إنّ العديد من حالات القلق والتّوتر التي تسبق القيام بالاحتجاج، أو تصاحب التّحضير له أو توّاكبه، إنمّا تعود في أكبر نسبة منها إلى انعدام الثّقة بين السّلطة الحكوميّة ذات الصّلة وأجهزتها المكلّفة بحفظ الأمن وبين مواطنين يعتقدون بأنّهم لم يبق لديهم سوى الاعتماد على أنفسهم، وإمكانياتهم الذّاتية في إسماع أصواتهم والصّدع بحاجاتهم السّياسية والاقتصادية والاجتماعية والثّقافية، كما يستشعرونها هم في استقلال عن الهيئات التي يؤهّلها الدّستور للنيابة عنهم في ذلك[3]

– يعبّر عن الاحتجاج Protest: بأنّه بضاعة الإنسان المضطهد اليوميّة، ممّن لا يجدون وسيلة لتحقيق ضروراتهم أو حاجاتهم، أو حتى كماليات حياتهم، وهو تعبير عن حاجة أو سخط أو طلب أو شهوة خاصّة، وقد تنتج تحقيق طلب تغيّير فردي لحاجة بغية تحقيق مصلحة معيّنة، ويصبح همّه ولا يتوسّع، وبهذا يسيء للفرد ويركّز في المجتمع ثقافة البؤس ومزاج الحزن واللّوم الدائم ولكنّه

---

[1] Javallier (J.C) **relation industrielles**, paris, éd Sirey, 1973, pp14-20

[2] د. فيروز مامي زرارقة، **مشكلات وقضايا سوسيولوجية معاصرة**، دار الأيّام للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن 2014، ص 384

[3]Meirio diani ،**the concept of social movement**, oxford, university press,2003, p 333

محدود ونتائجه أنانية، ويحرص المستبدّون على جعل المطالب العامّة خاصّة وصغيرة، ويحرّمون الاحتجاج العام دائما لأنّه قد ينتج التّغيير المطلوب.[1]

– هو التقاء جماعة من النّاس حول محاولة إحداث التّغيير الاجتماعي والسيّاسي كليّا أو جزئيّا في نمط القيّم السائدة والممارسات السياسية.

– حالة من الغضب العام التي تسود المجتمع أو فئة معيّنة داخل المجتمع، وغالبا ما تكون هذه الفئات المهمّشة داخل المجتمع، والتي لا أحد يسمعها مما يجعلها تعبّر عن الغضب في شكل حركات احتجاجية سواء كانت سلميّة، في شكل إضرابات واعتصامات أو تجمهر أو تظاهر أو قد يصل الأمر إلى استخدام هذه الفئات للممارسات العنيفة مثل حرق أو قطع الطّرق...، من أجل التّعبير عن مطالبها ومطالبة الحكومة بتنفيذها[2]

التعريف الإجرائي:

هو حالة من الاستياء والرّفض من طرف أساتذة التّعليم الثّانوي على الأوضاع السّائدة في أنماط التّسيير وطبيعة العلاقات المهنيّة في قطاع التّربية والتّعليم والمطالبة في تغيّيرها.

6.6. الإضراب:

أ– في اللّغة: يعني الإعراض عن فعل شيء ما

ب– أما في القانون: يشير المصطلح إلى الامتناع عن العمل مع التمسّك بالوظيفة، و هو في العادة عمل جماعي قد يكون عامّا و يشكّل خطرا على سير المرافق، و خاصّة إذا كان مرفقا عاما[3]

ورد في موسوعة علم الاجتماع:

الإضراب شكل من أشكال الفعل في المجتمع الصّناعي، يتضمّن الامتناع عن العمل، على نحو يمثّل خصما مؤقّتا لعرى عقد العمل، ويعني سلوك الإضراب الإيجابي منع (الإدارة) من

---

[1]عبد النّور زيام، **الاحتجاجات الشّعبية في شمال إفريقيا وتأثيرها في عمليّة التحوّل الديمقراطي**، إشراف صايج مصطفى، رسالة ماجستير في العلوم السياسية، جامعة الجزائر (3)،2013–2014، ص10

[2]عبان الطاهر الأسود، **علم الاجتماع السياسي–قضايا العنف السياسي والثّورة**، الدار المصرية اللّبنانية، القاهرة مصر، د ت، ص 46

[3] د. الصالح مصلح، **الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**، (انجليزي–عربي–مع تعريف وشرح المصطلحات)، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السّعودية،1999، ص 532

استخدام أيّ قوى عاملة بديلة، وذلك عن طريق زرع مراقبي الإضراب، ومن شأن ذلك أن يؤدّي إلى توقّف الإنتاج جزئيّا أو كليّا إلى أن يتمّ تسوية الموضوع المتنازع عليه على نحو يرضي العمّال كما أنّ الإضرابات هي الإجراء الرّادع الذي تلجأ إليه النقابات العمّالية عادة، لذلك يعدّ في مثل هذه الحالات إضرابا رسميّا، إما الإضرابات غير المشروعة أو (غير الرسميّة) فتنشأ عن مسيرات أو إجراءات عفويّة وغير منظّمة تحت زعامة قادة إداريين (غير نقابيين).

وتستخدم الإضرابات أيضا كطريقة للاحتجاج الاجتماعي والسّياسي، حيث يستهدف إضراب العمال أو تعاونهم التّأثير على سياسات الحكومة أو الدّولة، ومن هنا جاءت عبارة "الإضراب السياسي" أو "الإضراب العام"، حيث يشترك في الإضراب جميع السّكان أو الجانب الأكبر منهم[1]

– الإضراب هو فعل اجتماعي قاهر لابد من المرور عليه لفهم الطّريقة التي ينتظم بها عالم الشّغل[2]

– الإضراب لا يعني دائما العنف، ولكنّه يتعلّق بالقوّة[3]

– ويعرّفه «**ميشال بيرو**""**Michelle Perrot**": إنّ تعريف الإضراب ليس بسيطا، ففي قاموس الاقتصاد السيّاسي، يعني التوقّف عن العمل، أي عطلة، فراغ، بياض في الخطّ الممتدّ للإنتاج[4]

– أمّا "**ديمتري ويس**" "**demitri Weiss**" يرى أنّه: الاستخدام المتفّق عليه من قبل جماعة العمل المأجورين لجعل جماعة أخرى أي أرباب العمل أو الدّولة تغيّر موقفها[5]

– هو التوقّف الجماعي عن العمل بصفة إرادية وبقرار مدبّر ومحضّر من طرف العمّال، بهدف الضّغط على أصحاب العمل أو السّلطة العامّة، قصد إجباره على الخضوع لتلبيّة مطالبهم أو إيجاد حلّ لنزاع قائم بينهم وبين صاحب العمل، وهو بهذه الصّورة شكل من أشكال المقاومة والتصدي

---

[1] مارشال جوردون، **موسوعة علم الاجتماع**، تر: محمد الجوهري وآخرون، الطبعة الثانية، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، مصر،2007، ص 159

[2]Gilbert demez, la **grève : rôle des acteurs sociaux et étatique** ; in reflet et perspectives, XLLE ,2003/2004, paris, p94

[3]جورج فريدمان، بيار نافيل، **رسالة في سوسيولوجيا العمل**، تر: حسين حيدر، ج2، ديوان المطبوعات، منشورات عويدات، بيروت، باريس، 1985، الطبعة الأولى، ص 243

[4]Carlier Alex ander, gury Groux, jean marie pernot, **la grève in, travaille et emploi**, 2008/2 N°114, p 89

[5]خالد حامد، **نزاعات العمل في ظلّ التحوّلات السّوسيو–اقتصادية في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص 23

والمواجهة التي تمكّنهم من الوقوف في وجه أصحاب العمل أو السّلطة العامّة، ووسيلة من وسائل تحصيل حقوقهم والدّفاع عن مصالحهم الماديّة والمهنيّة[1]

التعريف الاجرائي:

هو توقّف مؤقّت عن العمل من طرف أساتذة التّعليم للطّور الثّانوي، بهدف الضّغط على الإدارة (المحليّة، الوصاية) لتحقيق مطالبهم المهنيّة والاجتماعية المشروعة التي ترفع من طرف ممثّليهم النقابيين.

7. المنهج والتقنيّات المستعملة في الدراسة:

إنّ البحث السّوسيولوجي يعتمد أساسا على وضع مناهج علميّة تخدم مراحل البحث خاصّة في جانبه الميداني، حيث أنّ "المنهج العلمي هو طريقة وأسلوب للتّفكير وهو أداة للتّحقق ويعتبر أجود الوسائل التي تمكّن الإنسان والباحث من الوصول إلى حقائق جديدة، التي هي التّمحيص والبحث والاستكشاف[2]

كما أنّه عبارة عن أسلوب أو تنظيم أو إستراتيجية أو خطّة عامّة أو مجموعة من الأسس والقواعد والخطوات، يستفيد منها في تحقيق أهداف البحث أو العمل العلمي "[3]

إنّ استخدام المنهج في أيّ دراسة يخضع حتما لطبيعة الموضوع وعلى هذا الأساس تمّ اختيار المنهج الوصفي التحليلي.

1.7.المنهج الوصفي التحليلي: هو طريقة من طرق التّحليل والتّفسير بشكل علمي للوصول إلى أغراض محدّدة لوضعية اجتماعية معيّنة أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميّا عن طريق جمع معلومات مقنّنة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة "[4]

– هو طريقة لوصف الظّاهرة وتصويرها كميّا وكيفيّا، وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية عن المشكلة موضوع البحث، ثمّ تصنيفها وتحليلها والوصول إلى النتيجة.

---

[1] إيمان توابتي، ريما سرور، **ممارسة الحقّ النقابي في التشريع الجزائري**، مكتبة الوفاء القانونية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، 2016، ص 25

[2] د.رابح كشاد، **معارف نظرية وتمارين تطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة سعد دحلب، البليدة، ص38

[3] د. علي عبد الرزاق جلبي وآخرون، **مناهج البحث العلمي**، دار المعرفة الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 2007، ص11

[4] صالح الدين شاروخ، **منهجية البحث العلمي**، دار العلوم للنّشر، عنابة، الجزائر، 2003، ص147

وقد تمّ اختيارنا لهذا المنهج للاعتبارات والخصائص التالية:

1- توفّر المراجع والبحوث والدراسات التي تقارب جوانب معيّنة من بحثنا، ذلك أنّ هذا المنهج يتطلّب الإحاطة بأبعاد وجوانب الظّاهرة المدروسة من البحوث الاستطلاعية ووصفية وكذا ملاحظات ميدانية قد أجريت حول الظاهرة

2- يعمل البحث الوصفي على تصوير ما هو كائن، أي الوضع الرّاهن أو الحادثة فهو يصف خصائصها و مركّباتها، و يصف العوامل التي تؤثّر عليها و الظّروف التي تحيط بها ، و يحدّد العلاقات الارتباطية بين المتغيّرات التي تؤثّر على تلك الظاهرة، و انطلاقا من هذا التصوير الشامل يمكن التنبؤ والاستنتاج بالأوضاع المستقبلية التي ستؤول إليه هذه الظاهرة ، فالبحث الوصفي لا يعتمد على الملاحظة السّطحية أو الوصفات العرضية في حلّ المشكلة [1]

3. يعمل المنهج الوصفي على رصد أيّ شيء كالخصائص الماديّة أو المعنويّة، أو أيّ شيء آخر، نشاط (سلوك) إنساني وكذا أنماط التفاعل بين البشر ويكون هذا المرصد كيفيّا وكميّا[2]

4. تبرز أهميّة المنهج الوصفي في البحوث العلميّة ليس في مجرّد الوصف للأشياء الظّاهرة للعيان، بل أنّه أسلوب يتطلّب البحث والتقصّي والتدقيق في الأسباب والمسبّبات للظّاهرة الملموسة، لذلك فهو أسلوب فعّال في جمع البيانات والمعلومات وبيان الطّرق والإمكانيات التي تساعد في تطوير الوضع إلى ما هو أفضل، فهذا المنهج يزوّد الباحث بوصف المتغيّرات التي تتحكّم في الظّواهر قيد الدّراسة، سواء كانت تلك الظّواهر تربويّة أو اجتماعية أو نفسية ... الخ[3]

5. يعتمد المنهج الوصفي على أداوت جمع البيانات الميدانية، مثل الاستمارة، المقابلة الملاحظة، الوثائق، والسجلاّت الإدارية، والاختبارات والمقاييس، وهذا فضلا عن جمع المعلومات النظرية حول الظّاهرة من مختلف المصادر، والمراجع والتقارير والإحصاءات الرّسمية [4]

---

[1] د. كامل محمد المغربي، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، دار الثّقافة، عمّان،2009، الطبعة الأولى، ص 95

[2] عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995، ص128

[3] د كامل محمد المغربي، مرجع سابق، ص9

[4] د. رشيد زرواتي، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الإجتماعية**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2007، الطبعة الأولى، ص87

6.الاستناد في الوصف على عيّنة بحث تكون ممثّلة لمجتمع الدراسة[1]

اعتمدنا على المنهج الوصفي التّحليلي، من خلال البيانات الخاصّة بوصف ظاهرة الصّراعات الداخلية والخارجية بين الأساتذة والإدارة عموما، من خلال معايشة الظّاهرة عن قرب ومتابعة تطوّراتها الزمنيّة بمراحلها من خلال الملاحظة بالمشاركة وذلك باستنطاق الملاحظات الموجودة في الواقع التّربوي.

–تحليل البيانات الكميّة تحليلا سوسيولوجيا وربط العلاقات السببيّة وتفسيرها عن طريق الملاحظة الميدانية، مثلا ما يتعلّق بطريقة استقبال المسئول للأساتذة، سمات العلاقة بين الأساتذة والإدارة، أسلوب مخاطبة الإدارة للأستاذ، الثقافة القانونية للأساتذة، الصّعوبات التي تواجه الأستاذ في أداء مهامه التّربوية، خصوصية الإضراب في قطاع التربية والتعليم.

2.7.التقنيّات المستعملة:

للإجابة على إشكالية الدّراسة والتّحقّق من الفرضيات الموضوعة وهذا للحصول على المعطيات المناسبة الخاصة بموضوع الدّراسة.

وباعتبار أنّ دراستنا تندرج ضمن دراسة ميدانية تبحث خصوصيّة الصّراعات في قطاع التّربية، وبالضّبط في الطّور الثّانوي وعلاقتها بفعل الاحتجاج التّربوي في الجزائر وكذا ارتباطه بالخصوصيّة السّوسيو–ثقافية – للصّراعات وغياب مقاربة تعامل الإدارة معها، واعتبار الإضراب هو وسيلة للتّعبير عن الصّراعات ارتأينا أنّ نعتمد على التقنيّات التالية:

أ.الملاحظة: هي توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معيّنة، أو مجموعة من الظّواهر رغبة في الكشف عن صفاتها أو خصائصها، بهدف الوصول إلى كسب معارف جديدة عن تلك الظاهرة[2]

وتعني «المشاهدة أو المعاينة المباشرة للموقف الاجتماعي وأشكال السلوك وأنماط التفاعل[3]

ويعرّفها دوكاتلي: بأنّها عملية المشاهدة والانتباه الذّهني الإرادي والموّجه نحو جمع المعلومات المتعلّقة بموضوع بحث محدّد ومضبوط الأهداف والأبعاد "[4].

والملاحظة العلميّة نوعان: الملاحظة بالمشاركة، الملاحظة بدون مشاركة

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مرجع سابق، ص 81

[3] علي عبد الرزاق جلبي، مرجع سابق، ص164

[4] د. رشيد زرواتي، مرجع سابق، ص 257

وقد اعتمدنا في دراستنا على الملاحظة الأولى أيّ ملاحظة بالمشاركة وذلك من خلال:

– احتكاكنا بالواقع التّربوي لأكثر من خمسة عشرة (15) سنة من خلال معايشة سلسلة من الإضرابات منذ سنة 2003 إلى تاريخ إجراء هذه الدراسة.

– معايشة أوضاع الأساتذة المهنيّة من خلال ممارستي الإدارية، وملاحظة مختلف العلاقات وطرق التعامل بين الإدارة والأساتذة وكذا تعاملاتي الشّخصية مع الإدارة.

– حضور مختلف اللّقاءات والاجتماعات والنّدوات والأيّام الدراسيّة في الولاية والملاحظة عن كثب ما يعانيه الأساتذة من صعوبات ونقائص.

– ملاحظة ما يعانيه الأساتذة في تعاملاتهم مع التلاميذ وأوليائهم في ظلّ تغيّر في ذهنيّات هؤلاء وتكوين صورة نمطية واتجاه معاكس وسلبي عن الأستاذ.

ب. الاستمارة:

تعتبر الاستمارة وسيلة هامّة لجمع البيانات اللّازمة للبحث من خلال مجموعة من الأسئلة المطبوعة في الاستمارة خاصّة، يطلب من المبحوث الإجابة عليها سواء سجّلت هذه الإجابات بمعرفة المبحوث وحده دون تدخل من الباحث أو سجّلت بمعرفة الباحث نفسه أو بمساعدته، وتمكنّنا هذه الوسيلة من جمع المعلومات حول الموضوع من خلال عيّنة البحث كما أنّها توفّر الكثير من الوقت والجهد في تطبيقها، وتسمح للمبحوث بالتّفكير في موضوع البحث والإجابة على الأسئلة المطروحة عليه.

وعرّفها موريس أنجرس:" بأنّها تقنيّة مباشرة للتّقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة والقيام بسحب كمّي بهدف إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقميّة".[1]

كما عرّفها رشيد زرواتي: " هي مجموعة أسئلة تطرح لأفراد عيّنة البحث، والتي تعطينا إجابات قابلة للعرض والتّحليل والتّفسير والتّعليل والتّركيب، للوصول إلى نتائج تجيب على تساؤلات الإشكالية وفرضيات البحث، كما تخدم هدف البحث"[2].

---

[1] موريس أنجلس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تدريبات عملية**، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، إشراف ومراجعة: مصطفى ماضي، دار القصبة للنّشر، 2004، ص 204

[2] د. رشيد، زرواتي، مرجع سابق، ص 220

وباعتبار الاستمارة وسيلة لجمع البيانات وذلك بالاتصال المباشر بأساتذة الطّور الثّانوي عن طريق صياغة مجموعة من الأسئلة مغلقة ومفتوحة بهدف استخلاص مواقفهم وآرائهم من خلال الأجوبة المتحصل عليها.

وقد تضمنت استمارة الدّراسة أربع (4) محاور:

المحور الأوّل: يتضمّن البيانات العامّة لأساتذة الطّور الثّانوي، كالجنس، السّن، الحالة العائلية، المؤهل العلمي، الأقدميّة المهنيّة، الرتبة، المادة المدرّسة، المستويات المسندة.

المحور الثاني: يشمل على أسئلة لمعرفة الخصوصية السوسيولوجية الثقافية لقطاع التربية والتعليم

المحور الثالث: يتضمّن أسئلة للكشف عن مقاربة تعامل الإدارة مع الأستاذ

المحور الرابع: يشمل أسئلة لتبيان محرّكات الصّراعات والتعبير عنها

ج. المقابلة: تعدّ المقابلة من أهمّ وسائل جمع المعلومات شيوعا وفعاليّة وأكثرها استخداما نظرا لمميزاتها المتعدّدة ومرونتها، فالمقابلة هي محادثة بين شخصين يبدأها الباحث بطرح الأسئلة على المبحوث وهذا الأخير يجيب عليها، تهدف إلى الحصول على معلومات وثيقة الصّلة بالدّراسة.

والمقابلة هي عملية اجتماعية صرفة تحدث بين شخصين، الباحث والمبحوث، أو المقابل الذي يستلم المعلومات ويجمعها ويصنّفها، والمبحوث الذي يعطي المعلومات إلى الباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المقابل.[1]

كما عرّفها رشيد زرواتي :إحدى أدوات جمع المعلومات والبيانات عن طريق لقاء بين الباحث والمبحوث، وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع المعطيات المتعلّقة بموضوع البحث، والتي لا يمكن جمعها عن طريق الدّراسة النظرية والمكتبية، كما تستخدم في جمع البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة، أو الملاحظة، أو الوثائق، والسجّلات الإدارية والتقارير و الإحصاءات الرسميّة، وتجرى المقابلة في شكل حوار مع المبحوث في موضوع البحث، ويشترط الحوار أن يكون مبوّبا، منظّما، محدّدا للمحاور ومسيّرا من طرف الباحث، كما يفضّل أن يقوم الباحث بتسجيل ملاحظات المبحوث وآرائه حول موضوع البحث.[2]

---

[1] إحسان محمد حسن، **الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية،1986، ص98

[2] د. رشيد زرواتي، مرجع سابق، ص 248

–في هذه الدّراسة قمنا بإجراء المقابلة مع رؤساء مكاتب نقابة المجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني على مستوى كل ثانوية على إقليم ولاية البليدة، وبعض ممثّلي المكتب الوطني لنقابة (كناباست)، وكذا ممثّلي المكاتب الولائية للنقابة لولاية الجزائرّ، بومرداس، الشلف، المديّة، عين الدفلى.

وقد وضّفنا المقابلات المتحصّل عليها في تحليل بعض الجداول المتعلّقة بالمطالب المهنيّة والاجتماعية التي كانت محور الإضرابات المتعدّدة في قطاع التّربية والتّعليم كملف التّقاعد، لجنة الخدمات الاجتماعية، القانون الأساسي، وقارناها مع المعطيات المتحصّل عليها من عند الأساتذة ومعرفة مدى إلمامهم بحقوقهم.

د.الإحصاء:

لا يمكن إدراجه كمنهج، بل هو وسيلة تساعد الباحث في جمع وتحليل البيانات، "ويظهر من خلال جمع بيانات الاستمارة وتفريغها في جداول إحصائية تساعد على التّفسير والتّحليل أكثر، وتضمن بذلك ولو جزءا ولو يسيرا من الفعل المنهجي، والقطيعة الإبستمولوجيّة بين الأنا والموضوع"[1].

تمّ استخدامه في جمع المعطيات الإحصائية من وزارة التربية الوطنيّة، ومديريّة التربية بالولاية ومن خلال تبويب المعطيات الكيفيّة إلى الكميّة وتنسيبها.

8. مراحل الدّراسة:

يتم إجراء البحوث وفق خطّة منهجيّة تتحدّد بمرحلتين ترتبطان ارتباطا وثيقا فيما بينهما إذ تبنى إحداهما على الأخرى، لذلك اعتمادنا كان على نوعين من الدّراسات، وهما:

1.8. مرحلة الدّراسة الاستطلاعية:

قمنا في هذه المرحلة باستطلاع مجال بحثنا والتقرب إليه أكثر من خلال القيام بقراءات عديدة لكل ما يمتّ بصلة لموضوعنا، من مقالات صحفية ومجلاّت وكتب ودراسات أكاديمية وبحوث علمية، وكذا تكوين ملف توثيق يخص الكتابات الصحفيّة والاستطلاعات والحوارات التي جرت حول الموضوع في مقامات عديدة كالحصص التلفزيونية والإذاعية الوطنية والأجنبية، التي تناولت الموضوع بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

---

[1]Raymond Boudan, **les méthodes en sociologie**، call p.u.f. éd, Paris, 1988, p31

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الاحتكاك بالمكتبات الجامعيّة والعامّة وحتى الخاصّة وما توفّر فيها من مراجع، إضافة إلى الاتصال بالزّملاء الأساتذة وبعض الإطارات الإدارية التي مكّنتنا من جمع رصيد مهم من المعلومات والأفكار التي ساعدتنا كثيرا في تطعيم الدّراسة وتحديد الموضوع أكثر.
ثمّ قمنا بصياغة الإشكالية صياغة علميّة وتحديد تساؤلات الدّراسة ثمّ ترجمة هذه التساؤلات إلى فرضيات عمل محددة قابلة وصالحة للاختبار في الميدان.

2.8. مرحلة الدراسة الميدانية:

يعتبر البحث الميداني مرحلة أو خطوة مهمّة للتّفسير الواقعي لمختلف الظواهر، وعليه يمكّننا من التّنبؤ وإعطاء حلول مناسبة لإصلاح المجتمع وتنميته، والملاحظ ميدانيا أنّ مختلف الحلول والإجراءات التي اتخذتها السلطات كانت نتيجة لدراسات سوسيولوجية أو نفسية أو سوسيو–نفسيّة.
ومن خلال احتكاكنا بالميدان لأكثر من خمسة عشر(15) سنة، لاحظنا وجود فجوة بين الأساتذة والإدارة وذلك من خلال الاصطدامات والصّراعات اليوميّة التي يعيشها الأستاذ مع التلاميذ وأوليائهم والإدارة، الشّيء الذي أدّى إلى التّعبير عن هذه الصّراعات بأشكال مختلفة من الاحتجاجات، حيث لا تكاد تخلو كل سنة دراسيّة من إضرابات للأساتذة.

وعليه قمنا بتقسيم العمل إلى مجالين:

3.8. مجالات الدّراسة:

أ–المجال الزماني: قامت هذه الدراسة على المراحل التالية:

1.المرحلة الأولى: تمثّلت في عملية البناء القاعدي لمجتمع البحث العملي أين يتمّ اختيار المبحوثين الذين يساعدون الباحث على عملية تشخيص ظاهرة الدراسة.

2.المرحلة الثانية: مرحلة بناء الاستمارة والتي تمثلت في مرحلة الإعداد الأوّلى لها وكان ذلك ابتداء 10 جانفي 2016 إلى غاية 19جانفي 2016، حيث قمنا بعملية تجريب الاستمارة بالمقابلة مع أساتذة الطّور الثّاني الذين يدّرسون مختلف المواد ويتمتّعون بأقدميّة مهنيّة أكثر من 10 سنوات، بحكم الخبرة التي اكتسبوها من الميدان، وذلك من خلال معايشتهم وممارستهم لفعل الإضراب لسنوات متعدّدة وهذا بغرض ضبط أسئلة الاستمارة النهائية

3.مرحلة التّوزيع النّهائي للاستمارة: بعد تجريب وضبط أسئلة الاستمارة قمنا بالتوزيع النّهائي للاستمارة ابتداء من 14 فيفري إلى غاية 4 جويلية2016، حيث تمّ توزيعها على الأساتذة الثّانويين مباشرة، غير أنّهم لم يعيدوها كلها مما اضطررنا إلى إعادة توزيعها مرة أخرى على

مجموعة من الثّانويات المختارة في إقليم ولاية البليدة مستعينين برؤساء مكاتب نقابة كناباست، لسهولة اتصالهم بالأساتذة مباشرة، ونظرا لعدم جديّة الأساتذة في إعادة استمارات الدراسة في مرحلة السابقة.

ب–المجال المكاني: لقد أجريت الدّراسة على مجموعة من ثانويات ولاية البليدة وقد اخترنا هذه الولاية للاعتبارات التّالية:

– تواجد مقرّ العمل بإحدى ثانويات الولاية

– سهولة الاتصال بإطارات التّربية والتّعليم

–اعتبار ولاية البليدة من والولايات الرّائدة في ممارسة فعل الإضراب

4.8.التعريف بولاية البليدة: تقع ولاية البليدة شمال الجزائر على سفوح جبال الأطلسي إلى الجنوب من سهل متّيجة، و مدينة البليدة عاصمة متّيجة تدعى بمدينة الورود، يحدّها من الشّمال الجزائر العاصمة، و من الغرب تيبازة، ومن الجنوب عين الدفلى والمديّة، ومن الشرق البويرة و بومرداس وتبلغ مساحتها 1487.62 كلم² وأصبحت ولاية منذ 1974 ، يبلغ عدد السّكان حسب إحصاء سنة (2008) 1.000.935 نسمة، وتعتبر مدينة البليدة مركز إداري وتجاري وصناعي هام، وتشتهر بمنتجاتها الزراعيّة والصناعة الغذائيّة، وتضمّ الولاية إداريا(10) دوائر، وعدد بلدياتها خمسة و عشرون (25)بلدية.

أمّا عن مؤسّساتها التّربوية تتكون من (379) مدرسة ابتدائية، و(143) متوسّطة، و(47) ثانوية موزعة عبر مختلف دوائرها وبلدياتها، وهناك مشاريع أخرى في طور الإنجاز.

9. تحديد عيّنة الدراسة:

يشير مصطلح العيّنة هي" sample " في علم الإحصاء أنّ العيّنة "جزء من المجتمع بحيث تتوفّر في هذا الجزء نفس خصائص المجتمع.[1] والحكمة من إجراء الدّراسة على العيّنة هي أنّه في كثير من الأحيان يستحيل إجراء دراسة على المجتمع فيكون اختيار العيّنة بهدف التوصّل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع.[2]

---

[1] بشير صالح الرشيدي، **مناهج البحث العلمي**، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص 149

[2] د. رجاء محمود أبو علاّم، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2014، الطبعة التاسعة، ص162

ويصبح ذلك ممكنا إذا كانت خصائص العيّنة تمثل خصائص المجتمع من حيث أكبر عدد ممكن من المتغيّرات فالعيّنة "هي مجموعة جزئية من المجتمع له خصائص مشتركة" ويشترط في تكوينها ثلاث نقاط:

-كل صفات مجتمع البحث

-أن يعطي لكلّ فرد نفس الفرصة للانتماء إليها قصد القضاء على عامل التحيّز

- أن تكون كبيرة نسبيّا بحيث تعكس كل صفات مجتمع البحث[1]

1.9. تحديد عيّنة الدّراسة وكيفيّة اختيارها:

لقد اعتمدنا في دراستنا السوسيولوجية على العيّنة العنقوديّة العشوائيّة "هي الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمّعات مختلفة مثل، المدارس أو الفصول الدراسيّة أو المناطق التعليميّة، وتتّصف هذه المجموعات في أنّ لكلّ أعضائها نفس الخصائص"[2]

واتّبعنا الخطوات التالية:

مجتمع البحث: جميع أساتذة التّعليم الثّانوي في ولاية البليدة عددهم 2575 أستاذ للسنة الدراسيّة 2016/2015

حجم العينة المرغوب فيه: 650

العنقود المناسب: هو الثانوية

تحديد القائمة العددية والاسمية لثانويّات الولاية

المجموع الكلّي للثّانويات في الولاية هو (47) ناقص ثانويتين كانتا في إطار التّرميم

حيث تمّ توزيع تلاميذ وأساتذة هاتين الثانويتين على الثّانويات المجاورة

متوسط عدد الأساتذة في كل ثانوية 57 أستاذ في كل ثانوية

عدد العناقيد المرغوبة= حجم العيّنة المرغوب = 650

متوسط عدد الأساتذة في العيّنة 57

عدد العناقيد المرغوبة هو إحدى عشرة(11) ثانوية

اختيار إحدى عشرة ثانوية عشوائيّا من مجموع ثانويات ولاية البليدة

---

[1] د. عبد الكريم بوحفص، **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية مدعم بتطبيقات وتمارين محلولة**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2006، الطبعة الثانية، ص19

[2] رجاء محمود أبو علام، مرجع سابق، ص 178

عدد أفراد العيّنة هم جميع الأساتذة في جميع الثّانويات المختارة عشوائيّا.

جدول رقم (1) يمثّل توزيع الثّانويات على إقليم ولاية البليدة:

الرقم	المنطقة	الدائرة	البلدية	اسم الثانوية	المجموع
01	شرق الولاية	الأربعاء	الأربعاء	ثانوية البتاني	04
				محمد قورين	
				محمد ملوكي	
				عبد الحميد بن باديس	
			صوحان	/	
		مفتاح	مفتاح	الكفيف احمد	04
				رائد مقراني سعيد	
				قصار محمد	
				سيدي حماد الجديدة	
			الجبابرة	/	00
		بوقرة	بوقرة	بن جني	03
				الطيب العقي	
				مصطفى الاشرف	
			اولاد سلامة	/	00
			حمام ملوان	/	
		بوعينان	بوعينان	ابن خلدون	02
				حساينية	
			الشبلي	حسيبة بن بوعلي	
02	شمال الولاية	بوفاريك	بوفاريك	بن تواتي	01
				بن تومرت	
				محمد زيدان	04
				اعمر أو عمران	
			الصومعة	كريتلي مختار	02
				بوعلام قانون	01
			قرواو	قصار عبد الرحمان	
		وادي	واد العلايق	محمد مرجي	02

		العلايق			
				هواري بومدين	02
		بني تامو		المصالحة الوطنية	02
				دويد العربي	
		بن خليل		حمد حماني	01
03	وسط الولاية	البليدة	البليدة	ابن راشد	01
				عمر بن خطاب	
				ماحي محمد	
				بلقاسم الوزري	
				احمد زغابة	
				عبد الكريم بودرغومة	
				الفتح	08
				محمد بن تفتيفة	
		بوعرفة		حي دريوش	01
		أولاديعيش		رابح بيطاط	03
				هواري محفوظ	
				عمر ملاك	
		بني مراد		ديار البحري	02
				هني رابح	
		الشريعة		/	00
04	غرب الولاية	موزاية	موزاية	مولود قاسم نايت قاسم	02
				مالك بن نبي	
		عين الرمانة		/	0
		الشفة		يوسف بولخروف	02
				بن علال عقبة	
		العفرون	العفرون	محمد بوضياف	02
				أحمد لامارشي	
				واد جر	

جدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب الثّانويات وحسب الجنس:

الرقم	اسم الثّانوية	البلدية	عدد الأساتذة		المجموع
			ذكر	الإناث	
1	ابن راشد	البليدة	21	47	68
2	عمر بن خطاب	البليدة	22	54	76
3	محمد بن تفتيفة	البليدة	17	33	50
4	عمر أو عمران	بوفاريك	19	30	49
5	كريتلي مختار	الصومعة	15	39	54
6	مالك بن نبي	موزاية	21	40	61
7	محمد بوضياف	العفرون	23	59	82
8	ابن جنّي	بوقرة	17	45	62
9	عبد الحميد ابن باديس	الأربعاء	19	37	56
10	قصّار محمد	مفتاح	15	30	45
11	هواري بومدين	وادي العلايق	13	35	48
	المجموع	/	**202**	**449**	**651**

جدول رقم (03) يمثّل مجموع وعدد الاستمارات الموزّعة والمسترجعة والضّائعة:

الرقم	نوع الاستمارات	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	**عدد الاستمارات الموزعة**	**202**	**449**	**651**
2	**عدد الاستمارات المسترجعة**	**125**	**285**	**410**
3	**عدد الاستمارات غير المسترجعة**	**77**	**164**	**241**

إنّ اختيار حجم العيّنة المقدّر بـــ 650 أستاذ تعليم ثانوي جاء على أساس نسبة تمثيل لمجتمع البحث حوالي 25%

- رغم حرصنا واتصالنا الدّائم بالثّانويات المختارة، إلّا أنّنا استرجعنا(410) استمارة من مجموع (650) استمارة بنسبة تمثيل لمجتمع البحث 15.92%.

10. الدراسات السابقة:

1.10. الدراسة الأولـــى (1):[1]

تناولت الباحثة "**استراتيجيات إدارة الصّراع وعلاقتها بالالتزام التنظّيمي لدى المعلّمين، لمديرو مدارس وكالة الغوث**"، جاءت هذه الدّراسة لمعرفة العلاقة بين كلّ إستراتيجية من استراتيجيات إدارة الصّراع والالتزام التّنظيمي للمعلّمين من وجهة نظرهم ، حيث تشكّل هذه الإستراتيجيّات أساليب سلوكيّة وإدارية متباينة ومتنوّعة يتّبعها مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزّة ، للتّعامل مع الصّراعات المتعدّدة والمختلفة التي تحدث داخل المدرسة لتنعكس آثارها في الالتزام التّنظيمي ارتفاعا أو انخفاضا من حيث مستواه وتأثيره في تحقيق الأهداف المرجوّة.

وانطلقت الباحثة من أسئلة رئيسيّة:

1. ما استراتيجيات إدارة الصّراع التّنظيمي التي يستخدمها مديرو مدارس وكالة الغوثّ بمحافظات غزّة من وجهة نظر معلّميهم؟

2.هل توجد فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى دلالة $a<0.05$ في متوسّط تقديرات أفراد العيّنة لاستراتيجيات إدارة الصّراع التي يستخدمها مديرو مدارس وكالة الغوثّ بمحافظات غزّة تعزى لمتغيّرات الدّراسة (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟

3. ما مستوى الالتزام التّنظيمي لمعلّمي مدارس وكالة الغوثّ بمحافظات غزّة من وجهة نظرهم؟

4. ما العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصّراع التّنظيمي التي يستخدمها مديرو مدارس وكالة الغوثّ بمحافظات غزّة ومستوى الالتزام التّنظيمي للمعلّمين.

---

[1] ابتسام يوسف محمد مرزوق، **استراتيجيات إدارة الصّراع التي يتبعها مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين**، رسالة ماجستير في التربية–اشراف د. عليان عبد الله الحولي، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين (1433هـ –2011م)

هدف الدراسة:

حيث تهدف الدّراسة إلى تحديد درجة تقدير معلّمي مدارس وكالة الغوثّ بمحافظات غزّة لاستراتيجيات إدارة الصّراع التّنظيمي التي يستخدمها مديرو مدارسهم معتمدة على فروض أهمّها:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة a<0.05 بين متوسّطات تقدير أفراد عيّنة الدّراسة لاستراتيجيات إدارة الصّراع التي يستخدمها مديرو مدارس وكالة الغوثّ بمحافظات غزّة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) وسنوات الخدمة أقلّ من خمس (5) سنوات، من 6سنوات، 10وسنوات، و10سنوات فأكثر)

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(a<0.05) بين متوسّطات تقدير أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى الالتزام التّنظيمي لديهم تعزى لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى)، سنوات الخدمة (أقلّ من 5 سنوات،6 سنوات،10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) المؤهّل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a<0.05) بين استراتيجيّة إدارة الصّراع التي يستخدمها مديرو مدارس وكالة الغوثّ بمحافظات غزّة (التعاوّن، التجنّب، التنافس، التّنازل، والتّسوية) والالتزام التّنظيمي لدى المعلّمين من وجهة نظرهم.

المنهج المستخدم:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التّحليلي، واستخدمت العيّنة العشوائيّة الطبقية مكوّنة من (788) معلّما ومعلّمة من معلّمي مدارس الغوثّ في محافظات غزّة للعام (2011–2010)

وتوصّلت الباحثة إلى النتائج التالية:

استخدام المديرين الإستراتيجيّات المتنوعة تبعا لتعرّضهم لمواقف صراعية مختلفة، ومنها: إستراتيجية التعاوّن (80.89%) ثم إستراتيجية التسويّة (77.95%) ثمّ تليها إستراتيجية التنازل (71.71%) تليها إستراتيجية التنافس (60.56%)ثمّ التجنّب (53.02%).

– لا توجد إستراتيجية واحدة ذات فعاليّة تصلح لكلّ مواقف الصّراع، فالاستراتيجية الفاعلة في موقف صراعي معيّن هي التي تقود إلى حلّ ممكن وفعّال في ذلك الموقف.

– إدراك مديرو المدارس لأهميّة الحوار والمناقشة في حلّ المشكلات وتلقّيهم التدريب عليه، وشعور المعلّمين باهتمام مديريهم بمحاورتهم حال حدوث الخلافات.

– إطلاّع مديرو المدارس وخبرتهم بمشكلات وخلافات المعلّمين.

– إدراك المعلّمين بقدرة مديريهم على حلّ الصّراعات بعيدا عن الإرغام وفرض العقوبات.

– محاولة مدير المدرسة توجيه الأطراف المتصارعة على التنازل وقبولهم بحلول مرضية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور، إناث).

– لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة.

– لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

– وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد مقياس الالتزام التّنظيمي والدّرجة الكلية لإدارة الصّراع واستراتيجية التعاون، التسوية، التنازل، لما تتميّز به هذه الاستراتيجيات من الهدوء في الوصول إلى حلّ الخلافات.

تقيّيم الدراسة:

– حصرت الباحثة الدّراسة في إستراتيجية إدارة الصّراع داخل المؤسسات التعليميّة فقط بين المدير والمعلّمين أي العلاقات الداخلية في المؤسّسة، دون التطرّق للعلاقات الخارجية التي يشترك فيها جلّ الموظفين في ميدان التربية والتعليم، والتي تعتبر المحور الأساسي لبروز الصراعات في هذا الميدان.

2.10.الدّراسة الثانية (2):[1]

تناول الباحث "**توفيق حامد طوالبة**" بدراسة "**أثر الأنماط القيادية على إدارة الصّراع التنظيمي لدى المديرين**"**– دراسة ميدانية على المؤسسات العامة في الأردن–**

– انطلق الباحث من مشكلة حدوث بعض الصّراعات نتيجة التفاعل اليومي بين العاملين والمديرين في المؤسسات العامّة في الأردن، ينتج عنها ردود أفعال تؤثّر سلبا في كثير من الأحيان على قدرة الأفراد (أطراف الصّراع) على العطاء، والتفاعل الإيجابي، وتضعف التّفكير الإبداعي لدى هؤلاء الأفراد، وتنعكس في صور منها الإحباط، وعدم الاكتراث بالأوامر، والتباطؤ في العمل، الأمر الذي يؤثّر على نوعية المخرجات التّنظيمية، والتي تسعى المؤسسة جاهدة لتحسينها.

وتأتي هذه الدّراسة للكشف عن أثر الأنماط القيادية على إدارة الصّراع التّنظيمي لدى المديرين في المؤسسات العامّة في الأردن، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

---

[1] توفيق حامد طوالبة، **أثر الأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة، إشراف: محمد الطراونة، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية،2008

– ما هي الأنماط القيادية الأكثر سيادة في المؤسسات العامّة في الأردن؟

– ماهي استراتيجيات إدارة الصّراع التي يستخدمها المديرين في المؤسسات العامة في الأردن؟

– ما هو أثر كلّ من الأنماط القيادية على إدارة الصّراع التّنظيمي لدى المديرين في المؤسّسات العامّة في الأردن؟

– هل يختلف أثر الأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين في المؤسّسات العامة في الأردن باختلاف المتغيّرات الشخصية والوظيفية لمفردات الدّراسة؟

هدف الدراسة:

يكمن في تحديد أثر الأنماط القيادية المختلفة على أساليب إدارة الصّراع التّنظيمي المتّبعة لدى المديرين في المؤسّسات العامة في الأردن.

منهجية البحث:

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي

أدوات البحث:

عيّنة البحث: عيّنة قصدية وهي أربع مؤسّسات عامّة مستقلّة في الأردن وبلغ عددها (2932)

– نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى أنّ:

– الأنماط القيادية على اختلاف أنواعها (النمط التسلّطي الاستغلالي، والنمط التسلّطي الخيّر، والنمط المشارك، والنمط التحويلي) كان لها تأثير واضح على إدارة الصّراع التّنظيمي لدى المديرين في المؤسّسات العامّة في الأردن.

– النمط القيادي التحويلي كان النمط القيادي السائد، والأكثر تأثيرا على عملية إدارة الصّراع التّنظيمي

– تأثير المتغيّرات الشخصيّة والوظيفيّة كان متباينا، وأنّ المتغيّرات الشخصيّة والوظيفيّة ليس لها أثر على النمط القيادي في إدارة الصّراع التّنظيمي لدى المديرين في المؤسّسات العامة في الأردن، هناك أثر الأنماط القيادية على إدارة الصّراع يعزى لمتغيّرات (الجنس، العمر، المؤهّل العلمي، المسمى الوظيفي)

– هناك أثر الأنماط القيادية على إدارة الصّراع يعزى لمتغيّر الخيرة العمليّة

تقييم الدراسة:

تأثير الأنماط القيادية في إدارة الصّراع التّنظيمي لدى المديرين في المؤسّسات العامّة، إدارية، خدماتية أو اقتصادية، يختلف عن الميدان التّربوي بحكم الميدان الأوّل يتكوّن من حلقتين، الإدارة والموظّف بينما الميدان التربوي يتكوّن من ثلاث حلقات هي: الإدارة – المعلّم – التلميذ.

– تأثير الأنماط القيادية على إدارة الصّراع في المؤسّسات العامّة، تظهر نتائجه في مردودية الموظّف، بينما تأثير الأنماط القيّادية على إدارة الصّراع في المؤسّسات التعليميّة العامّة تظهر نتائجه في نتائج التحصّيل الدّراسي للتلاميذ

– لا يمكن اعتماد نفس النتائج لهذه الدّراسة في علاقة الصّراعات بالاحتجاجات التربويّة، لذا يستوجب دراسة منفصلة أو ثانوية أخرى

– لم يتطرّق الباحث إلى الشّريك الثالث في إدارة الصّراع التّنظيمي والمتمثّل في المنظّمة النقابية ومساهمتها في إيجاد التوازن والحلول

3.10. الدراسة الثالثة (3):[1]

– بعنوان "**النقابات المستقلّة وتفعيل آليات الحراك السّوسيو–مهني** " وهي دراسة مقارنة لنقابتي المجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتقني (CNAPEST)، والمجلس الوطني لأساتذة التّعليم العالي (CNES).

قام بها الأستاذ: بن حليمة عمر عبد العزيز

زمن الدراسة من 2013/10/10 الى 2015/06/22

مكان الدّراسة: ولاية المسيلة

طبيعة الدّراسة: ميدانية

إشكالية الدراسة: إلى أيّ مدى يلعب العمل النقابي المستقل دورا في التأثير على آليّات الحراك السّوسيو–مهني بالنسبة للنقابتين المستقلتين(CNES)و(CNAPEST)

حاول الباحث الرّبط بين النّشاط النقابي والحراك السوسيو–مهني وإيجاد طبيعة هذه العلاقة، وتساءل:

---

[1]بن حليمة عمر عبد العزيز، **النقابات المستقلة وتعديل آليات الحراك السوسيو –مهني**–أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم الإجتماع، إشراف: بن عيسى علاّل، جامعة البليدة 2015،2 –2016

إلى أيّ مدى يلعب العمل النقابي المستقلّ دورا في التّأثير على آليات الحراك السوسيو–مهني بالنسبة للنقابتين المستقلّتين (CNES)(CNAPEST) وعالج الباحث تأثير العمل النقابي المستقلّ على دور النقابات في درجة تفعيل آليات الحراك السوسيو–مهني بالنسبة للنقابتين المستقلتين ((CNESو (CNAPEST).

مقسّما هذه الفرضية إلى فرضيات جزئية درس فيها جديّة العمل النقابي، واقع المكانة السوسيو–مهنية، –معايير المطلبية النقابية – تحقيق المطالب النقابية –

المنهج: المقارن

أدوات البحث: الملاحظة، المقابلة، استمارة الاستبيان

عيّنة البحث: ثانويات –صلاح الدين الأيوبي، شريف مساعديه، جابر بن حيان، المقري، عبد المجيد مزيان، عثمان بن عفان، إبراهيم بن الأغلب التميمي، جامعة المسيلة (18 قسم أدبي تقني –علوم إنسانية –اجتماعية) نقابة(CNAPESTE)ونقابة (CNES)

أهداف الدراسة: يتمحور الهدف الرئيسي حول محاولة التّعرف على دور النقابات المستقلّة في تفعيل آليات الحراك السوسيو–مهني من خلال المقارنة بين مجتمعي دراسة مهمين من ناحية المكانة السوسيو–مهنية ودرجة تجسيد الدور المطلبي فيهما للوصول الى فاعلية الحراك السوسيو–مهني بينهما

الفرضيات:

– تعتبر جديّة العمل النقابي آلية مهمّة من آليات الحراك السوسيو–مهني بالنسبة لأساتذة التّعليم العالي (CNES) وأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني (CNAPESTE)

– يعتبر واقع المكانة السوسيو–مهنيّة للأساتذة بالقطاعين آلية مهمة من آليات الحراك السّوسيو–مهني بالنسبة لأساتذة التعليم العالي وأساتذة التعليم الثانوي والتقني

– تعتبر معايير المطلبيّة النقابية آلية من آليات العمل النقابي المستقل بالنسبة لأساتذة التّعليم العالي وأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني

– تعتبر جدوى تحقيق المطالب من ناحية الثّقة آلية مهمة من آليات الحراك السوسيو–مهني بالنسبة لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني

نتائج الدراسة:

– تأثير العمل النقابي في درجة تفعيل آليات الحراك السّوسيو–مهني بالنسبة لنقابتين المستقلّتين (CNES)و(CNAPESTE)

– من جديّة العمل النقابي وأولويات المطالب تلعب دور مهما في الحراك السوسيو–مهني من خلال مؤشّر الوعي النقابي ومؤشّر صراع الدّور ومؤشّر المعوّقات السوسيو–مهنية، أين وجد أفضلية لدى نقابة "كناباست" على نقابة "كناس" نظرا لوجود معوّقات التّواصل مع النقابيين لدى (CNES).

– اعتبار واقع المكانة السّوسيو–مهنية للأساتذة بالقطاعين آلية مهمة من آليات الحراك السّوسيو–مهني بالنسبة لنقابة أساتذة التّعليم العالي، ونقابة أساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني من خلال مؤشّر المكانة المهنية ومؤشّر الاستقرار الوظيفي – ومؤشّر الظّروف البيداغوجية

– اعتبار معايير المطلبيّة النقابية آلية من آليات العمل النقابي المستقل بالنسبة لأساتذة التّعليم العالي(CNES)وأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني (CNAPESTE)

– اعتبار جدوى تحقيق المطالب من ناحية الثّقة، آلية مهمّة من آليات الحراك السوسيو–مهني بالنسبة لأساتذة التّعليم العالي(CNES)وأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني (CNAPESTE)

أمّا المعارف الميدانيّة المتوصل إليها نجد:

– وجود فعاليّة لنقابة" كناباست "على حساب نقابة "كناس" راجع إلى الشّريحة الكبيرة التي تمثّلها نقابة "كناباست" وهي الأساتذة الثّانويين والتّقنيّين، مقارنة بنقابة "كناس" التي تمثّل شريحة الأساتذة الجامعيين.

– النقابات المستقلّة في الجزائر وخاصّة في ميدان التّربية والتّعليم تسعى لتحسين الوضعية الماديّة والاجتماعية لمنتسبيها، لكن هناك تقصير فيما يخص الاهتمام بالمطالب البيداغوجيّة.

– وجود حراك سوسيو–مهني صاعد لشريحة الأساتذة الثّانويين لاعتماد هذه الشّريحة على الحراك التكافلي، واعتمادها على العمل النقابي المستقل كآليّة للحراك، تقابله ستاتيكا –حركية لشريحة الأساتذة الجامعيين واعتمادهم على الحراك المكفول، الذي يعتمد على التدّرج في الدّرجة العلميّة والانتقال في السلّم الأكاديمي.

5.10. الدّراسة الخامسة (4):[1]

دراسة الأستاذ: عبد الناصر جابي

أجرى الأستاذ "**جابي عبد الناصر**" دراسة سوسيولوجية أخرى حول "**الجزائر من الحركة العماليّة إلى الحركات الاجتماعية**"، نشرها المعهد الوطني للعمل بالجزائر في سنة (2001)، يهدف الأستاذ التّعرف على عملية التكيّف المختلفة والمتنوعة التي قامت بها الحركات العمالية والنقابيّة في الجزائر خلال العقدين الأخيرين، وهي الفترة الممتدة ما بين (92/80) والتي عرفت فيها الكثير من التغيّرات الجوهرية في بعض الأحيان، ليس على المستوى الاقتصادي والاجتماعي فحسب، بل كذلك على المستوى السياسي والقانوني، وقد أبرز لنا الاستراتيجيات العمالية والنقابيّة المتنوعة، كما تناول الأستاذ جابي في دراسته خصوصيات الوضع في الجزائر خلال الفترة الممتدة ما بين 92/65، أي من وفاة الرئيس "هواري بومدين" ومجيء الرئيس "الشاذلي بن جديد" للسلطة، إذ تطرّق فيه إلى كيفية تعامل النّظام السياسي الجديد مع الحركات العمالية والنقابية، نتيجة ظهور توجّهات جديدة حول الجانب الاقتصادي، مع نقده لدور المؤسّسات الصناعية العموميّة وتشكيكه في مدى فاعليتها التّنظيمية والاقتصادية، مع تلميحه بالدّور الأكبر في المستقبل للمؤسسات الصناعية الخاصّة.

أيضا تطرّق الأستاذ جابي إلى فترة الثّمانينات التي عرفت فيها بروز قوى الحركات الاجتماعية وتداخلها مع أزمة النّظام السياسي بقوّة أثناء أحداث أكتوبر(1988)، والتي تبعتها ظهور الحركات الدينية التي أصبحت المحرّك الرئيسي للحياة السياسية في الجزائر، وهذا في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات على حساب الحركة العمالية والنقابية.

فقد اعتبر الأستاذ جابي عبد الناصر (1989) بأنّه كان الغطاء القانوني لعملية التحوّل من النّظام السياسي، الاقتصادي، والاجتماعي، والانتقال من الأحادية إلى التعدّدية السياسية ومن الاشتراكية إلى اقتصاد السّوق في ظل الأزمة العميقة التي عرفتها عملية الانتقال.

---

[1] د. عبد الناصر جابي، **الجزائر من الحركة العمالية الى الحركات الاجتماعية**، المعهد الوطني للعمل، الشراقة، الجزائر، 2001

أمّا المحور الثاني فقد تطرّق فيه الأستاذ "جابي عبد الناصر" إلى كيفية تعامل الحركات النقابية مع المحيط السياسي، الاقتصادي والاجتماعي، الذي تميّز بالتحولّات السريعة في بعض الأحيان والجذرية في غالب الأحيان

وفي المحور الأخير تطرّق فيه إلى تأثيرات الجوّ السياسي والأمني الذي تتمّ فيه عمليات التكفّل والتحوّلات، كما اعتبر الحركات الجماعية في الجزائر والتي تحوّلت إلى المحرّك السياسي الفعليّ للجزائر في الثمانينات والتسعينات–ولو جزئيا–بالأسطورة التي كوّنتها هذه الأجيال الشابّة التي كانت المحرّك الفعلي داخل هذه الحركات

تقيّيم الدراسة:

ركّز الأستاذ "جابي عبد الناصر" في دراسته حول طبيعة ونوعيّة الإستراتيجيات التي اعتمدت عليها التّنظيمات النقابية والحزبية في ظلّ الأزمة العميقة التي عرفتها عمليّة الانتقال

كما أنّه تطرّق إلى الإستراتيجيات العمالية والنقابية على مستوى القاعدة والقمّة، وعلى المستوى العقائدي والتّنظيمي في علاقتها المباشرة –المؤسسة–ومختلف القوى والفاعلين الاجتماعيين الآخرين

6.10. الدّراسة السادسة (5):[1]

جاءت تحت عنوان "**النقابات المستقلّة في الجزائر**" قراءة في النّشاط النقابي للنّخب النقابية في الجزائر من إعداد الباحث" زبيري حسين "وهي رسالة دكتوراه في علم الاجتماع.

انطلق الباحث من إشكالية فهم للحركة النقابية في الجزائر والتي يكون تحليلها على ثلاث (3) مستويات:

1–المستوى الأول: متعلّق بكلية الحركة النقابيّة، من حيث ارتباطها بالحركات الاجتماعية

2–المستوى الثاني: النّظر إلى النّقابة كنسق للفعل النقابي في محيط من التفاعل المستمر، مع باقي الأنساق السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وبطبيعة الآليات التي يتبنّاها هذا النّسق ليبقى نسقا فاعلا.

3–المستوى الثالث: مرتبط بالفعل النقابي كإستراتيجية، حيث يخضع النّشاط النقابي إلى تكييف مع متغيّرات المحيط وعناصره.

---

[1] زبيري حسين، **النقابات المستقلة في الجزائر**، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع، إشراف: خليفة بوزيرة، جامعة الجزائر 2، 2012–2011

ومن ثمّة تساءل الباحث عن الآليات التي تعتمد عليها النقابة لتحقيق مطالبها؟

إلّى أيّ مدى يمكننا الحديث عن استراتيجيات نقابية؟ هل تغيّرت هذه الاستراتيجيات النقابيّة بالمقارنة مع التي سبقتها؟

ماهي الخصوصيات الاجتماعية في النقابات المستقلة؟ وما مدى التّوافق الذي يكون بين النخبتين؟ أم أنّ هناك قطيعة مع النقابة العموميّة؟ حتىّ من ناحية التّشكيلة الاجتماعية وكذا تداعيات هذه القطيعة على مستوى المطالب ونوعيتها؟

وجاءت فرضيات البحث:

1- الفعل النقابي (المتمثّل أكثر في الإضراب) يرتكز على مجموع القراءات التي تعمد إليها النقابات المستقلّة في الجزائر.

2- مفاهيم المرجعيّات الجماعية لها مواقف وآراء مشتركة إزاء النشاط النقابي.

3- النخبة النقابية اليوم هي نتيجة قطيعة مع النّخب النقابية القائمة في عهد الأحاديّة النقابية

وقد قسّم الباحث عمله إلى عدّة فصول:

- الباب الأوّل: البناء النّظري للموضوع

-الفصل الأوّل: مدخل منهجي لإنتاج أدوات الاقتراب

-الفصل الثاني: اقتراب نظري لمفهومي النّخبة والنقابة

-الفصل الثالث: النقابية تاريخ ونظريات

-الفصل الرابع: النقابة والحركات الاجتماعية

-الفصل الخامس: الحركة العمالية والنقابية في الجزائر قبل الاستقلال

-الفصل السادس: النقابية في الجزائر بعد الاستقلال

-أمّا الباب الثاني: المتعلّق بتحليل البيانات ويشمل:

-الفصل السابع: الإستراتيجيات النقابية

-الفصل الثامن: الفعل النقابي بين الإستراتيجيات الفردية والمنطق الجماعي

-الفصل التاسع: الخصائص الثقافية والاجتماعية للنّخبة النقابية

نتائج الدراسة: ومن النتائج التي توصّل إليها الباحث:

- تراجع عدد الإضرابات يشير إلى تغيّر في استراتيجيات المطالبة المعتمدة من طرف النقابة المستقلّة واختيار الدفاعيّة النقابية

– تقلّص عدد الإضرابات وتركيزها في فترة الفصل الأخير من كلّسنة، مقابل إضراب على طول السّنة بوتيرة مهمّة على طول السنة، وفي مختلف القطاعات الفلاحة، الصناعة، بناء وأشغال، خدمات، إدارة، بين سنوات 2005 و 2010.

– يبنى النّشاط النقابي على مبدأ الجماعية فهو يقوم على مبدأ الاتفاق الجماعي للعمّال

– اتخاذ القرار يعتمد على عناصر موضوعيّة متعلّقة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي العام، وبعناصر ذاتيّة داخلية أيّ التّنظيم النقابي منتج للفّعل النقابي الجماعي عن طريق اتفاق جماعي

– عزوف الشباب اليوم عن النشاطات ذات الطّابع السياسي المطلبي كالنقابات.

– المنطقة الوسطى في الجزائر هي المنطقة المنتجة للنّخبة النقابية ثمّ المنطقة الشرقية باعتبارها مناطق ذات نشاطات اقتصادية.

– تظلّ الفئات العماليّة المموّل الأساسي للنقابات العمالية بالمنخرطين.

تقيّيم الدّراسة:

– ألقى الباحث الضّوء على النقابات المستقلّة في الجزائر بمختلف قطاعات نشاطها وهي: الإدارة العامّة، الصناعة، الصّحة والشؤون الاجتماعية، قطاع التّربية والتكوين، الإعلام والثقافة، الملاحة الجويّة، وعالج الخصائص الثقافية والاجتماعية للنّخبة النقابية واستراتيجيات العمل النقابي إذ ركّز في العمل النقابي على الإضراب فقط دون أشكال الاحتجاجات والصّراعات المختلفة للنقابات.

– في حين في دراستنا إلقاء الضوء على أشكال الصّراعات الموجودة في ميدان التّربية والتّعليم بالتّركيز على خصوصية القطاع وعلى أهمّ حركة نقابية فيه وهي المجلس الوطني لأساتذة للتّعليم الثّانوي والتّقني كناباست (CNAPESTE).

7.10. الدّراسة السابعة (6):[1]

للأستاذ جابي عبد الناصر بعنوان: "**مساهمة في سوسيولوجيا النّزاعات العماليّة-الإضرابات العماليّة في الجزائر (1969-1986)**"، وهي أطروحة دكتوراه سنة (1987-1988)، وهي من أهمّ الدّراسات التي تناولت موضوع-الإضرابات العمّالية في مرحلة التعدّدية النقابية-

- هدف الدراسة:

هدف الأستاذ إلى محاولة معرفة مؤشرات الإضراب قبل حدوثه، هل يأتي الإضراب كسحابة صيف؟ أم أنّه يقدّم مؤشرات قبل حدوثه؟ متسائلا عن كيفية تعامل الأطراف الاجتماعية الأخرى مع هذه المؤشرات لمرحلة ما قبل الإضراب وعند الإضراب؟

- حاول الأستاذ التعرّف على مدى جماهيرية أو نخبويّة قرار الاندلاع، وذلك في الإضراب بين العام والفئوي، كما تطرّق إلى دور بعض الفئات في عملية الاندلاع، هل الاندلاع يقوم به جميع العمال؟ أم هناك دور خاص بالنّخبة العمّالية؟ وفي حالة الإيجاب ماهي الخصائص السوسيولوجية لهذه النّخبة؟ وماهي نظرة العمّال والأطراف الاجتماعية الأخرى لها؟

- كما قام الأستاذ "جابي" بتشريح الإضراب، انطلاقا من التّعرف على مدّة الإضراب، ففي المرحلة الأولى حاول التّعرف على مدّة الإضراب في القطاع العمومي ليحاول بعد ذلك ربط متغيّر المدّة الزمنية مع متغيّرات أخرى مثل الفئات العمّالية، وبالتالي طرح تساؤلا مفاده: هل لمدّة الإضراب طابع فئوي؟ أم لا دخل لهذا الطابع الفئوي في تحديد مدّة الإضراب؟ وبالنسبة لإندلاع الإضراب، فإنّ دراسة الحالة تفرض نفسها. وقد قام بالتّحقّق من بعض الفرضيات خلال إحالة إضرابات مركب الشّاحنات والسيّارات الصناعية بالروبية.

كما حاول معرفة العلاقة ما بين المشاركة في الإضراب والمدّة، هل الإضراب ذو الكثافة الكبيرة يكون مثلا أطول؟ وبالتالي توصّل إلى أهمية رؤية العامل للإضراب، وبالتالي لوظيفة الإضراب

---

[1] جابي عبد الناصر، **مساهمة في سوسيولوجيا النّزاعات العمالية، الإضرابات العمالية في الجزائر (1969-1986)**، إشراف: الكنز علي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الحلقة الثالثة في سوسيولوجيا العمل، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، السنة الجامعية: 1988/1987.

قسّم الأستاذ "جابيّ الإضراب إلى نوعين في القطاع العمومي وهما "الإضراب الأداتي" و "الإضراب التّعبيري" موضّحا خصائص كل نوع ومدى ارتباطهما مع المؤشّرات.

– رؤية العمّال لوظيفة الإضراب تساعد في إيجاد تفسير للاختلافات بين إضراب وآخر فتطرّق إلى مكانة العنف (الإضراب) في القطاع العمومي؟ وأنواع العنف المجسّد وغير مجسّد... الخ وخصائص العنف المسلّط على العمّال وضحاياه وأشكاله والعلاقة الأداتية الوظيفية للإضراب والعنف.

كما اهتم بمكانة المفاوضات، صعوبة تحديد المفاوض العمالّي وتطرّق إلى الهياكل الرسميّة للتحكّم في الإضراب، هذا ما جعله يتساءل عن عملية التوليف التي يقوم بها العمّال بين الممارسات الشرعيّة للتحكيم الرّسمي والممارسات غير القانونية.

النتائج:

أهمّ النتائج التي توصّل إليها الأستاذ "جابي" وهي:

– أنّ الإضراب أصبح أكثر شيوعا ضمن الممارسات الاجتماعية التي تلجأ إليها مختلف الفئات العمّالية ذات الأصول الاجتماعية المختلفة

– التجربة الاشتراكية لم تستطع خلق نموذجها العمالّي فوضعيتها المهنيّة تؤكّد فشل هذه التجربة

– وجود نوعين من الإضراب: "التّعبيري" الأكثر شيوعا، مدّته قصيرة لأنها لا تستعمل وسيلة للضّغط والحوار فيه يكون من جانب واحد (القوّة)، بينما "الأداتي" وهو أقلّ شيوعا وهو ابن لمرحلة السّبعينات والثّمانينات

– يرى بأنّ المفاوض العمّالي أقلّ بروزا، وأنّ الوضعيّة القانونية للإضراب في الجزائر تجعل الفئات العمّالية الشابّة، خاصّة ذات الدّور الحيوي في تنظيم الإضراب في مرحلة ما قبل الاندلاع، تختفي ويقلّ دورها في مرحلة ما بعد الاندلاع، وهي جماعية وتعكس عدم تكوين قيّادة عماليّة ممثّلة وصعوبة تعبيرها عن دورها في الظّرف الحالي.

تقييم الدراسة:

هذه الدّراسة النّوعية التي قام بها الأستاذ "جابي عبد الناصر"، جاءت في مرحلة مهمّة من مراحل انتقال الجزائر من النّظام الاشتراكي إلى نظام اقتصاد السّوق، هذا الانتقال المفاجئ هو الذي كان سببا في بروز العديد من المشاكل، التي انعكست أثارها سلبا على الفئات العمّالية من جميع النواحي خاصة الجانب الاجتماعي والمهني. ومع صدور دستور (1989) برزت نقابات مستقلّة

على مستوى المؤسّسات العمومية، معتمدة على الإضرابات بكلّ أشكالها في نضالها، وأكّد الأستاذ "جابي عبد الناصر" التّجربة الاشتراكية أخفقت في خلق نموذجها العمّالي وبالتّالي أصبح الإضراب أكثر شيوعا في مختلف الفئات العماليّة.

أمّا في بداية الألفينات لاحظنا بروز تنظيمات نقابية جديدة من بينها الكناباست على مستوى قطاع التربية. وغيرها من النقابات على مستوى كل قطاع ظهر حاليا ما يسمى بتكتّل النقابات.

8.10. الدراسة الثامنة:[1]

للأستاذ: كاف موسى

تناول الباحث دراسة سوسيولوجية حول استراتيجية الحركة النقابية في قطاع التّربية، حيث انطلق الأستاذ من إشكالية مدى استجابة المجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني كناباست (CNAPESTE)، كنسق نقابي للحاجات والمشاكل لتحقيق التكيّف والتوافق مع الواقع الاقتصادي والاجتماعي للأستاذ، متسائلا عن طبيعة التّفاعل ما بين الأقطاب الفاعلة ضمن النّسق التّربوي، هل هي مبنية على التّعاون أم أنّها قائمة على الصّراع؟، وهل الإستراتيجيات تتماشى مع التغيّرات والتحديّات المحليّ والدولية؟ وإن كان قادرا على إنتاج وإعادة إنتاج واقع مهني واجتماعي جديد لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني؟

منهجية البحث:

استخدم الباحث: المنهج الوصفي

أدوات البحث: الاستمارة – المقابلة

عيّنة البحث: أعضاء المجالس الولائية للمجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني في رد الاعتبار للأستاذ وتحسين ظروفه المهنية والاجتماعية المادية – المعنوية والبيداغوجية على مستوى قطاع التربية الوطنية باعتبارها طرفا فعّالا في العملية التّربوية التّعليمية.

الفرضيات:

– التجربة النقابية لـ(CNAPSATE) وعلاقتها بتدهور الوضعية السوسيو–مهنية للأساتذة

[1] د. موسى كاف، **إستراتيجية الحركة النقابية في قطاع التربية–دراسة ميدانية حول نقابة المجلس الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني CNAPSATE**، إشراف: رميتة أحمد، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع تنظيم وعمل، الجزائر 2، 2015/2014

– نجاح التّجربة النقابية للمجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني وأثرها في زيادة الصّراع بين النّقابات الفاعلة على مستوى النّسق التّربوي.

– تعميم التّجربة النقابية للمجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني على باقي الأطوار التعليمية، مرتبط بنوعية الإستراتيجية النقابية.

نتائج البحث:

توصل الباحث في دراسته إلى:

– إثبات نقابة الكناباست (CNAPSATE) قوّته وقدرته وتعزيز مكانته في العمل النّقابي وتبنّيه استراتيجيات لتحقيق مطالب الأساتذة.

–الإستراتيجيات النّضالية التي اعتمد عليها المجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني زادت من قوّته التّنظيمية وقدرته على الوفاء لمطالب الأساتذة الماديّة، الاجتماعية، المهنيّة، البيداغوجية والمعنوية.

– تكمن قوّة الكناباست في كيفية صناعة قراراته فهو يعتمد على الجمعية العامّة للأساتذة في المجلس الولائي ثمّ المنسّق الوطني ليتداول ويصادق عليها المجلس الوطني.

– اعتمدت الكناباست في نضالها النقابي على الاستراتيجيات العقلانية الرشيدة بينما في السنوات الأخيرة اعتمدت على عنصر وتيرة الإضرابات طوال السنة.

– ساهمت الظروف المهنية والبيداغوجية الصّعبة التي يمارس فيها الأستاذ مهامه من وعيه النقابي، القانوني المهني والبيداغوجي.

– وقد تطرّق الباحث في دراسته إلى نقاط مهمّة.

– التنظير في العمل النقابي واستراتيجياته النّضالية ومن ثمّة عالج استراتيجيات الحركات النقابية في العالم، ليتناول الإصلاحات التربوية ماهيتها ومكانتها في الجزائر وكذا تطوراتها وفق تسلسل تاريخي من الاستقلال إلى غاية تاريخ الدراسة، ثم ذكر في الجانب الميداني نشأة المجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني نشأته وتطوراته واستراتجياته وآفاقه المستقبلية ، لينتقل إلى دور الضغوطات الاجتماعية والنفسية في تنمية الوعي النقابي لدى الأساتذة، ثمّ إلى طبيعة العلاقات السائدة بين الكناباست والأقطاب الفاعلة على مستوى النّسق التّربوي، وفي الأخير عالج إستراتيجية المجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني من خلال نشاطاته النقابية.

تقيّيم الدراسة:

عالج الباحث "كاف موسى" استراتيجيات الحركة النقابية في قطاع التربية مركّزا على المجلس الوطني لأساتذة التّعليم الثّانوي والتّقني، بينما لم يتطرّق إلى استراتيجيات الإدارة إزاء الصّراعات الموجودة في القطاع التربوي وبخاصّة الإضرابات، وما هي الأسباب المهنية والبيداغوجية لظهور الصراعات؟ وماهي طرق التّكفل بها من طرف الإدارة باعتبارها طرفا فعّالا في العملية التّربوية التعليمية؟

9.10. الدّراسة التـاسعـة (9):[1]

للأستاذ: رفيق قروي

جاءت الدراسة تحت عنوان "**علاقات العمل في المؤسسة الجزائرية–دراسة سوسيولوجية لأشكال الصّراع في ظلّ الخوصصة**"

وسعى الباحث في هذه الدّراسة إلى تشخيص واقعي لعلاقات العمل بعد حدوث الآثار الكاملة للتّعاقد بين الأطراف، من خلال معرفة طبيعة الصّراعات العمّالية التي تنشأ في ظلّ الاندماج الكامل للمؤسّسة الاقتصادية في مرحلة الخوصصة، متسائلا عن طبيعة العلاقات المهنية والاجتماعية السائدة، وظروف العمل وانعكاسها على نوعية الانشغالات العمّالية في ظلّ الخوصصة؟

انطلق الباحث من فكرة مفادها أنّ علاقات العمل ترتبط بعمليتي التّفاعل والتغيّر على مستوى المؤسّسة وعلى المستوى المجتمعي، وذلك من خلال الكشف عن الأشكال الصراعية التي تميّز المؤسسة في ظلّ الخوصصة، وللتعرّف على الإفرازات التي أنتجها الاختلال العام في البنى الهيكلية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الجزائري.

هدف الدراسة:

هدف الباحث إلى التعرّف على الأشكال الصراعية للعامل في ظلّ الخوصصة، وكذا التعرّف على نوعية مطالبه العمّالية، ودور النقابة العمّالية إزاء الصّراعات بين العمّال والإدارة.

---

[1] رفيق قروي، **علاقات العمل في المؤسسة الجزائرية–دراسة سوسيولوجية لأشكال الصّراع في ظلّ الخوصصة، (دراسة ميدانية بمؤسسة نقاوس للمصبرات–باتنة)**، إشراف: إسماعيل قيرة، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنظيم والعمل، جامعة باجي مختار، عنابة،2010/2009 .

– قام الباحث بالكشف عن الاتجاهات السّوسيولوجية للصّراع وإسهاماتها في دراستها لأشكال الصّراع، ثمّ تطرّق إلى الدّراسات الإمبريقية وتجليّات الصّراع في المؤسّسات الجزائرية، ثمّ الخوصصة والصّراع العمّالي في الجزائر.

قام الباحث بالتحقّق من فرضيات الدّراسة على مستوى مؤسّسة نقاوس للمصبّرات بمدينة نقاوس ولاية باتنة، باعتبارها مؤسّسة اقتصادية انتقلت من القطاع العام إلى القطاع الخاص مركّزا على أنّ صراعات العمل تعكس الكثير من الحقائق المرتبطة بطبيعة المناخ التّنظيمي في ظلّ خوصصة المؤسسة الاقتصادية.

المناهج والأدوات:

استعمل الباحث المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي وكذا الملاحظة، المقابلة الحرّة، الوثائق والسجّلات، والاستمارة كأدوات لجمع البيانات

كما تطرّق الباحث في الجانب الميداني إلى الخوصصة ووضعيات العمّال السوسيو–مهنية في مؤسسة نقاوس للمصبّرات، ثمّ إلى الصّراع العمّالي وأشكاله في ظلّ الخوصصة لمؤسسة نقاوس للمصبّرات

النتائج:

تظهر أهمّ النتائج التي توصّل إليها الباحث:

– أنّ ظروف العمل غير مهيّأة وغير آمنة، وضعف الأجور الشّهرية هي مبعث إزعاج للعمّال وعدم الرّضا على السلوك الاستغلالي لصاحب العمل، إضافة إلى تأخّر تسديد المستحقّات المالية وتأجيل الاستفادة من التّرقية والسّلفة المالية، حيث أنّ عدم اتخاذ الإدارة أيّة مبادرة لتحسين الظروف والشّروط المهنية والاجتماعية يزيد من قلق العمّال والشّعور بعدم الارتياح بسبب تجاهلها لمطالبهم.

– تعمل العوامل الخارجية على إحداث التوتّر وخلق جوّ من عدم الأمان

– وجود الانفتاح في القنوات الاتصالية المعتمدة يعبّر على سير عملية التواصل ومرونته ممّا يحجب التوتّرات وكثرة التضايق في مكان العمل

– تتأثر صراعات العمل بنوعية العلاقات المهنيّة السّائدة في ظلّ الخوصصة إذ كلّما كانت العلاقات تعاونية بين العمّال وبينهم ومع الرّؤساء يؤدّى إلى تقليص الصّراعات العمّالية في المؤسسة.

تقيّيم الدراسة:

اهتمت الدّراسة بطبيعة الصّراع وأشكاله في القطاع الاقتصادي في ظلّ الانتقال من القطاع العام إلى الخاصّ، ومدى تأثير ذلك على العلاقات المهنية بالنّظر إلى الوضعيات السوسيو–مهنية للعمّال، ومدى استجابة الإدارة للمتطلبّات.

11.المقاربة السّوسيولوجية:

تعتبر المقاربة السّوسيولوجية منهجيا خطوة أساسية في البحث العلمي، إذ من خلالها يتوصّل الباحث إلى تحديد النظرية التي من خلالها يفسّر ويحلّل الظّاهرة محلّ الدراسة، وهي ذلك" الإطار النظري الذي يتبنّاه الباحث في عمله، أي اعتماده على نظرية أو مجموعة من النظريات عند قيامه بالدراسة والبحث، وعليه تعدّ المقاربة النظرية من المراحل الحاسمة في البحث العلمي، حيث يستحيل الانطلاق من العدم من دون أيّ إطار نظري أو نظرية عند القيام بالبحث السوسيّولوجي، فهي التي تعطي للبحث قوّته وتؤسّسه علميّا"[1]

كما أنّ المدخل النظري " طريقة للاقتراب من الظّاهرة المتبعة بعد اكتشافها وتحليلها وذلك لتفسيرها بالاستناد إلى عامل أو متغيّر كان قد تمّ تحديد دوره في حركة الظّاهرة مسبقا"[2]

وعليه وعند صياغة أيّ مشكلة لابد من الانطلاق من نظرية كإطار مرجعي تساعد الباحث في بناء موضوع دراسته وتحليله، وعن طريقها يتمّ تحديد الزاوية الفكرية التي يعالج على ضوئها الظاهرة المدروسة وكذا تحديد نطاق الواقع الذي تخضع له. وعند اختيارنا للنظريات التي تتماشى مع موضوعنا والتي نعتقد أنّها الأقرب لتفسير ظاهرة الصّراعات في ميدان التربية والتعليم وفيما يلي سنتعرّض إلى أهمّ النظريات المناسبة لموضوع الدراسة:

---

[1]معتوق جمال، **منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي**، بن مرابط للنشر والطبع، الجزائر، 2009، الطبعة الأولى، ص62

[2]عبد المعطي محمد وآخرون، **التصورات المنهجية وعملية البحث العلمي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2002، الطبعة الأولى، ص53

1.11. نظرية الصّراع:

تعتبر نظرية الصّراع من أهمّ النظريات السّوسيولوجية المستعملة في الدّراسات السّوسيولوجية خاصّة ما تعلّق منها بالصّراعات بين الأفراد أو الجماعات، ودراستنا: "**الصّراعات في ميدان التربية وعلاقتها بفعل الاحتجاج التربوي في الجزائر** "وعليه ارتأينا تبني" **نظريّة الصّراع** " ومن أهمّ روادها كارل ماركس وابن خلدون، جورج زيمل، لويس كوزر، هربرت سبنسر، ماكس فيبر...الخ

وهذا من منطلق طبيعة موضوع البحث، حيث نحاول من خلالها تحقيق مقاربة سوسيولوجية، تمكنّنا من إعطاء تفسير واضح ودقيق لموضوع الدّراسة، باعتبار أنّ المفاهيم والعبارات المستعملة في بحثنا مستمدّة من المفاهيم الأساسية لنظرية الصّراع.

أمّا من أسباب اختيار "**نظرية الصّراع** " ترجع لطبيعة الدّراسة في حدّ ذاتها، وهي: "الصّراعات في قطاع التربية وعلاقتها بفعل الاحتجاج التّربوي في الجزائر"، حيث نهتم بدراسة وفهم الصّراعات في قطاع التربية وأنواعها وأسبابها ثم ربطها بفعل الاحتجاجات المختلفة في هذا القطاع مع تبيان أنواعها وأسبابها.

ولتفسير ظاهرة الصّراع لابد من معرفة الأسباب التي تؤدّي أو تساهم في حصولها، وقد أشار "**كاتز وكاهن**" "**Katz and Kahn**" إلى نوعين من الأسباب، عقلانية وغير عقلانية فالأسباب العقلانية للصّراع تنشأ عن الاختلاف الحاصل في الأهداف أمّا الأسباب غير العقلانية للصّراع تنشأ عن العدائية في السّلوك، وتحريف المعلومات[1]

ويرى كل من " **هودج وأنتوني**""**hidge and Antony** " أنّ الأسباب التي تؤدّي للصّراع تكمن في التغيّرات التي تحصل في الصلاحيات أو المراكز والأدوار وكذلك في الأهداف، كمّا قد يكون نتيجة للتداخل الحاصل في العمل[2]

وقد تمّ تحديد خمسة أنواع مختلفة من مستويات الصّراع، يمكن أن تتعرّض لها المنظّمات تتمثل بما يأتي:

1. الصّراع داخل الفرد
2. الصّراع بين الأفراد

---

[1] خليل محمد حسن الشمّاع وآخرون، **نظرية المنظّمة**، دار المسيرة، عمّان،2000، الطبعة الأولى، ص 296

[2] نفس المرجع، صفحة 297

3.الصراع بين الأفراد والجماعات

4. الصراع بين الجماعات داخل المنظّمة الواحدة

5. الصراع بين المنظّمات

ومن خلال معالجة الصّراعات في ميدان التّربية نحاول دراسته على ثلاث مستويات:

1.الصّراع بين الأفراد

2.الصّراع بين الأفراد والجماعات

3.الصّراع بين الجماعات داخل المنظّمة الواحدة

ذلك أنّ قطاع التّربية يشهد صراعات بين الأساتذة بسبب الاحتكاكات المستمرّة، كما يشهد صراعات بين الأساتذة والتّلاميذ، وكذا صراعات بين الأساتذة وأولياء التّلاميذ، ومن جهة أخرى صراعات بين الأساتذة والإدارة، وكذا مع الهيئة الوصيّة بما فيها الوزارة.

وحاولنا ربط علاقة هذه الصراعات مع الأشكال المختلفة للاحتجاجات الواقعة في قطاع التربية والتعليم (مقاطعة الإدارة، التوقّف عن العمل لمدّة محدّدة، الغيابات غير المبرّرة، الإضراب بأنواعه المختلفة)

ولتقديم رؤية سوسيولوجية لواقع هذه المسألة، وحدودها وأبعادها استلزم علينا النّظر في العلاقة الموجودة بين الصّراعات في ميدان التربية وعلاقتها بفعل الاحتجاج، وهي دراسة تحليليّة للطّور الثالث من التّعليم أي التّعليم الثّانوي.

إنّ التنظيم الاجتماعي عند "**داهرندروف**" يتضمّن نوعين من الجماعات، هما الجماعة المسيطرة التي تمارس السّلطة، والجماعة الخاضعة المستبعدة عن ممارسة السّلطة، وهذا الوضع التفاضلي للقوّة يؤدّي إلى خروج الجماعة المسيطرة عن توقّعات الدّور المؤسّسة في التنظيم ممّا يثير جملة من المعاني السلبيّة لدى الخاضعين، كالشّعور بالاستغلال والخضوع وغياب العدالة الأمر الذي يؤدّى إلى تبلور جماعات مصلحة معلنة، تأخذ شكل جماعات الصّراع خلال فترة زمنية تحدّدها

الظّروف البنائية للتّنظيم، وعندما يتشكّل الصّراع تنبثق ظروف بنائية جديدة، تتضمن بدورها قوى متفاضلة بسبب هرمية السّلطة التنظيمية، وتعود دورة الصراع من جديد بصورة جدلية.[1]

وبالنّظر إلى الصّراعات في ميدان التربية فالجماعة المسيطرة التي تمارس السّلطة هي الإدارة بمختلف أنواعها المحليّة (إدارة الثّانوية ومديرية التّربية) والمركزيّة (الوصاية) أيّ من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، والجماعة الخاضعة تتمثل في الأساتذة والذين يعتبرون أنفسهم مستبعدون عن ممارسة السّلطة واتخاذ القرار ويشعرون بالاستغلال والخضوع وغياب العدالة بمناسبة ممارسة وظيفتهم التعليميّة، ما يوقّعهم في موقف احتكاك ثمّ صراع بسبب عدم تلبيّة وتحقيق مطالبهم التعليميّة والاجتماعية والمادية، فتولّد احتجاجات عديدة تتحقّق فيها بعض المطالب، ثمّ تظهر مطالب جديدة بسبب الاستغلال والحرمان منها ما يوّلد صراعات جديدة تدفع لبروز احتجاجات جديدة، وبالتّالي تعود دورة الصّراع من التشكّل من جديد.

يستعين كل باحث في إجراء دراسته إلى تبنّى مرجعية نظرية معيّنة، يتم بها توجيه وتنظيم الدّراسة المزمع إجراؤها، ولدراسة الصّراعات في قطاع التّربية والتّعليم وعلاقتها بفعل الاحتجاج في الجزائر، اعتمدنا على" **نظرية النّسق**" من حيث طبيعة موضوع البحث، من خلال تحقيق مقاربة سوسيولوجية، تمكننا من إعطاء تفسير واضح ودقيق لموضوع الدّراسة، ذلك أنّ العبارات والمفاهيم العامّة التي تتضمّنها النظريات العلمية تدعم البحث العلمي بالأطر التي تعينه على إعطائه معنى للبيانات الميدانية، كما تحدّد الزاوية الفكرية التي تعالج على ضوئها الدراسة النظرية.

ومن أسباب اختيار النظرية النسقية عن مجمل النّظريات السّوسيولوجيّة ترجع إلى أنّنا سنتناول مجموعة من الأنساق داخل قطاع التّربية والتعليم في الطّور الثّانوي محاولين فهم طبيعة الصّراعات التي يعيشها الأستاذ مع الإدارة من جهة ومع التّلاميذ من جهة أخرى، وما يعيشه من ضغوطات اجتماعية وبالتالي الارتباطات بين ثلاث أنساق.

---

[1] د. محمد عبد الكريم الحوراني، **النظرية المعاصرة في علم الإجتماع**، دار المجدلاوي، عمّان، الأردن، 2008، الطبعة الأولى، ص 101

ويعتبر "**تالكوت بارسونز**" من أهمّ منظّري نظرية نسق الفعل الاجتماعي، الذي يرى أنّ سلوك الفرد الاجتماعي لا يصدر ببصمات تبصمها المؤسّسات الاجتماعية (الأسرة والجماعات المهنيّة ووسائل الإعلام والجامعة والمدرسة وبيوت العبادة) لتقنّن تصرّفاته مع الآخرين حسب معاييرها ليخرج (السّلوك) على شكل تصرّف منتظم وموجّه، أيّ يعجن بعجينة المحدّدات والضّوابط والمعايير ليكون صالحا للاستعمال اليومي على شكل نموذج اسمه "**نسق الفعل الاجتماعي**" فقد استخدم مصطلح الفعل الاجتماعي ليعني به السّلوك الاجتماعي والفاعل الاجتماعي قاصدا به الفرد والفواعل علنيا به الأفراد[1]

2.11. نظرية النّسق الاجتماعي في التنظّيم الرّسميّ:

– ومن روادها " **مارفن أولسن** " المتخصّص في دراسة التّنظيمات الاجتماعية الرّسمية التي صوّرها على شكل نسق منتظم. حيث درس تنظيمها ككل وكيفية التعامل فيما بينهم وسبل تفاعلهم مع هيكلية تنظيمهم، فضلا عن دراسة التّنظيم ذاته وتفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه[2]

ولها عدّة أوجه أو أنواع تتمثّل في:

1. النّسق المفتوح
2. نسق المكتسبات والمبتكرات
3. نسق التّغذية الاسترجاعية والتّغذية المستقدمة
4. نسق النّظام الداخلي
5. نسق التحكّمات الوظيفية

والنّسق يقوم بمتابعة ومراقبة المواقع الحساسّة في التّنظيم وتثمين وتقدير وظائفها ضمن شبكة العلائق التّنظيمية داخل التنظيم، ومدى بعدها أو قربها من متطلّبات النّسق، وهذا يحدث بمنأى عن المواقف المسبقة (سلبا أو إيجابا لأيّ شخص أو مسؤول) بل لخدمة أهداف النّسق ذاته، وإذا حصل عكس ذلك فإنّ التّنظيم يكون مآبه التعثّر في مسيرته والتخلّف في وظيفته، ويعني أيضا عدم قيام النّسق التنظيمي بواجبه ووظيفته التي هي أساس وجوده، كما ذهب أنّ التنظيم يعدّ مفتوحا

---

[1]معن خليل عمر، **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، دار الشّروق، عمّان، الأردن،1997، ص 80

[2]نفس المرجع، ص 89

للتفاعلات مع متغيّرات المحيط الاجتماعي على الرّغم من مراقبة وتحكّم النّسق بما يجرى داخله وداخل التّنظيم[1]

وقطاع التّربية والتعليم باعتباره نسقا اجتماعيا في التّنظيم الرّسمي وباعتبار أنّ الطّور الثّانوي هو نسقا اجتماعيا في هذا التّنظيم والذي يقوم بمهام الانتقاء والمراقبة، التحكّم، التغذية، الانتظام، الإنتاج بشكل متسلسل.

3.11. نظرية "الحاجات الإنسانية" سلّم الحاجات:

وباعتبار بحثنا يتناول الصّراعات في ميدان التربية وعلاقتها بفعل الاحتجاج التربوي في الجزائر، وباعتبار الأساتذة هم الفاعلين في عملية التّعليم الثّانوي تكون لديهم مجموعة من الحاجات المتزايدة كما تكون لديهم مجموعة من الحاجات التي تتشكّل وتتبلور مع مرور سنوات الخدمة من حيث حاجاتهم البيداغوجية، الإدارية، الاجتماعية، الاقتصادية ...يسعون لإشباعها بصفة مستمرّة

أ. نظرية العاملين:

وقد ميّز "**فريديريك هرزبرغ**" من بين العوامل التي يقابلها الفرد في التّنظيم وهي:

1.العوامل الدافعة: هي عوامل مرتبطة بمكوّنات العمل وتسبّب الرضا، وطبقا لهذه النظرية فإنّ الفرد لا بد وأن يكون مقتنع بمحتويات عمله، أيّ يتضمّن العمل نوع من التحدّي والصّعوبة حتى يمكن دفع الفرد لبذل أقصى جهد لديه. إضافة أنّ توفّر العوامل يولّد دافعية عالية للعمل أمّا إذا غابت فتكون الدافعية للأداء العالي والإبداع ضعيفة، وتشمل العوامل الدافعة ما يلي:

1. القدرة على إنجاز العمل
2. وضوح مسؤولية الفرد عن العمل الذي يقوم به
3. حصول الفرد على تقدير الآخرين له واحترامهم
4. فرص التقدّم والتطوّر في العمل
5. جاذبية العمل في حدّ ذاته
6. أداء عمل ذي قيمة

2.العوامل الوقائية: وهي عوامل خارجية لا ترتبط بالعمل تمنع شعور الفرد بعدم الرضا ونقص في الحماس للعمل، وتشمل العوامل الوقائيّة ما يلي:

1. ظروف العمل الماديّة كالضّوضاء والتكييف

---

[1]نفس المرجع، ص90

2. العلاقة بين الفرد والرّؤساء في العمل

3. العلاقة بين الفرد وزملائه في العمل

4. سياسة وأساليب الإدارة من حيث الوضوح والتحيّز وغيرها

5. نمط القيادة والإشراف في المنظّمة

6. الأجر من حيث كفايته وعدالته[1]

تسمح لنا نظرية سلّم الحاجات لـ (ابراهام ماسلو) والتي تدخل ضمن نظريات تحريك الدّوافع حيث رأى أنّ حاجات ودوافع الإنسان مرتّبة ترتيبا هرميّا، إذ يتمّ إشباع هذه الحاجات بشكل تتابعي، أيّ –لابد من إشباع الحاجة الأولى قبل الانتقال إلى الحاجة الثّانية وقبل الانتقال إلى الثّالثة وهكذا–والحاجة حسب ماسلو هي عبارة عن قوّة داخلية تدفع الفرد لأن يقوم بعمل ما لإشباع تلك الحاجة [2]

وقد نظّم ماسلو حاجات الإنسان تنظيما هرميّا وذلك وفق ضرورة الحاجة وأهميّتها، وهي على خمسة مستويات.

1. الحاجات الفيزيولوجية من مأكل ومشرب وملبس وجنس

2. حاجة الأمان

3. حاجة الانتماء

4. حاجة تقدير الذّات

5. حاجة تحقيق الذّات

فحاجة تقدير الذّات تتمثّل في رغبة الفرد بالشّعور بالأهميّة والمكانة البارزة في السلّم التّنظيمي وبقدرته على تحمّل المسؤولية والتّنفيذ والإنجاز، وهذا ما يطالب به الأساتذة في احتجاجاتهم التربويّة ورغبتهم في المشاركة الفاعلة مع الهيئات الوصيّة في عمليات الإصلاح والبرمجة واتخاذ القرارات مع الإدارة.

---

[1] د. نور الدّين حاروش، **إدارة الموارد البشرية**، دار الأمة، الجزائر، 2011، الطبعة الأولى، ص125

[2] نفس المرجع، ص ص 125، 126

علاقة الحاجة بالدوافع:

تمثل الحاجة غير المشبعة قوّة كامنة داخل الإنسان تحثّه على التصرّف بحثا عن إشباع هذه الحاجات، فالحاجات قوّة دافعة لسلوك الفرد، فإحتياج الأفراد للمأكل والمأوى (الحاجات الأساسيّة) يمثل قوّة دافعة لهم للبحث عن وسيلة لإشباع هذه الحاجات، لذلك كان السّلوك الأوّل للإنسان قديما هو الصّيد والبحث عن مقام للإقامة، وفي العصر الحديث أصبح العمل للكثيرين مصدرا أساسيا للحصول على الحاجات الأوليّة، لما يوفره من دخل مادّي يمكن للفرد من شراء هذه الحاجات وتوفيرها، ولا يوفر العمل إشباعا للحاجات الأساسية فقط، بل نجده يمثل مصدر لإشباع معظم. الحاجات، فهو يوفّر حاجات الأمن، والعلاقات مع الغير، والمركز والمكانة، واحتــرام الذّات وإثباتها[1]

12.صعوبات الدراسة:

من المؤكد أنّ أيّ بحث لا يخلو من الصّعوبات، على مختلف المستويات النظرية والتطبيقية، وخاصة المنهجية، وخاصة إذا كانت هذه الدراسة العلميّة تتناول مواضيع جديدة وحسّاسة مثل المواضيع المتعلّقة بقطاع التربية والتعليم والذي تدخل فيه العديد من الحساسيات باختلاف الثقافات والإيديولوجيات التي ينتمي إليها الفاعلين التربويين، وعليه واجهتنا صعوبات تستحق الذكر لما لها من خصوصية ذاتية وعامة ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1. صعوبة تحديد موضوع البحث وتحديد إشكاليته وفروضه.
2. صعوبة تحديد اختيار وتحديد صائب لمقاربة نظرية سوسيّولوجية دقيقة تتلاءم وطبيعة الموضوع، حيث تتدخل فيه عدّة تخصصات.
3. مشكل ضياع الوقت في المكتبات لساعات طويلة بحثا عن مراجع تثري موضوع الدراسة.
4. مشكل ضياع بعض الكتب وتمزيق بعض صفحاتها من طرف الطلبة، وكذا عدم إرجاعها من طرف الطلبة في وقتها المحدد، مما سبب لنا ضياع الكثير من الوقت.

[1]عبد الغفور مرازقة وآخرون، **السّلوك البشري المعاصر في منظّمات الأعمال (المفاهيم والمحدّدات)**، دار الأمّة، برج الكيفان، الجزائر، 2017، الطبعة الأولى، ص133

5. معظم الصعوبات التي واجهتنا كانت على المستوى الميداني، إذ حاولنا أن تكون الدراسة وطنية إلاّ أننا لم نجد المساعدة في الولايات الأخرى بل اكتفينا بالتوزيع في ولاية البليدة فقط، وحتى في الولاية نفسها تمّ ضياع العديد من الاستمارات وبعضها مملوءة نسبيا.

6. صعوبة التحصّل على إحصائيات من طرف الوصاية بحجة أنّ الموضوع حسّاس وبالتالي الرفض القاطع لتسليم الإحصائيات خاصة الإحصائيات المتعلّقة بالعنف في الوسط المدرسي.

7. عدم وجود أرشيف خاص بالنقابات وذلك بقصد استغلاله خاصة أرشيف الإحصائيات.

الفصل الثاني: محطات هامة في الإصلاح التربوي في الجزائر

المبحث الأول: أهمية الإصلاح والمفاهيم الخاصة به

تمهيد

يعتبر النّظام التربوي الرّكيزة الأساسية لبناء المجتمع، وأيّ تصدّع فيه يحدث تعثّرا في أنظمة الدّولة الاقتصادية والسّياسية والإعلامية وكذا القطاعات الخدماتية، فتحديث النّظام التربوي يستدعي تقويما أفقيا في المرامي والأهداف والمساعي التربوية البيداغوجيّة، بالإضافة إلى تقويم البنيّات التحتيّة وإعطائها أهميّة كبرى كالخدمات التربوية والتجهيزات والوسائل التعليميّة، والعلاقات الاجتماعية والممارسات وتغيّير في الذّهنيات، وذلك لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظومة التربوية، وفي مقدّمتها رفع مستوى التّعليم وتعزيز القيّم الإسلاميّة وترسيخ الأخلاق العالية، وتثبيت المبادئ الوطنية من أجل بناء شخصية الجيل الناشئ على مقاييس مجتمع عربي مسلم طموح لإنتاج جيل صاعد بمقوّمات تفخر بها الأمة الجزائرية.

المطلب الأول: أهميّـــــة الإصلاح

تواجه المدرسة اليوم تحديات نتيجة للتغيرات السّريعة والمستمرة لعالم المعرفة والتكنولوجيا، ممّا اضطرها إلى تغيّير مهامها وأهدافها لإمكانية خلق عقول مفكرة، فانتقل دورها من مجرّد تعلّم الحقائق البسيطة واسترجاعها إلى تعلّم القدرة على التعلّم والتفكير، وإلى خلق أفراد يتعاملون مع ما يحيط بهم على أنّها ظواهر متغيّرة وليست حقائق ثابتة، وهذا لا يتأتى إلاّ باسترجاع المتعلّم لدوره في عملية تعلّمه.[1]

عرف النّظام التربوي في الجزائر عدّة تعديلات وإصلاحات لمواكبة التحوّلات الجارية في العالم، وظهور التعدّدية وعولمة الاقتصاد والتطوّر التكنولوجي بما فيها انتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال كلّها عوامل ساهمت في ميلاد فكر الإصلاح الشّامل للمنظومة التّربوية لمواجهة التحدّيات وكسب كفاءات لتوظيفها في الحياة المهنية وذلك من خلال المدرسة الجزائرية، إذ عرفت هذه الأخيرة ومنذ الاستقلال مشاكل موضوعية عديدة ارتبطت أساسا بالمناهج التربوية والبرامج التعليميّة ممّا دفع بالدّولة الجزائرية في التّفكير في إجراءات إصلاحية شاملة من أجل وضع منظومة تربوية فعّالة ذات جودة عالية– طرق تدريس، مناهج تربوية جديدة– تتماشى والتحوّلات

[1] Dr. Favre, **conception de l'erreur et de la rupture épistémologique**, revue française de pédagogie, avril: N°11, avril, mai, juin, 1995, p85

الاجتماعية و الاقتصادية والسّياسية التي شهدها المجتمع الجزائري من جهة، ومواكبة التطوّر العلمي والتكنولوجي الذي فرضته العولمة العالمية من جهة أخرى.

إذ ليس هناك شكّ على السّاحة السّياسية والتربوية في أنّ التعلّم أهمّ عامل في حياة المجتمع البشري على اعتبار أنّ بلدان العالم خاصّة المتقدّمة منها، تسخّر له ميزانيات هائلة لإصلاح مناهجه وتوفير وسائلة وتطوير علاقاته ودعم عناصر العملية التعليميّة، وخاصّة الطالب والمدرّس والأسرة وكلّ ذلك بهدف الوصول إلى بيئة تعليميّة أفضل. وعلى هذا الأساس كان التّعليم مقياسا لتقييم نجاح أو فشل أيّ مجتمع ولمّا كان الطالب محور العملية التعليمية فإنّه من الواجب أن يعمل كل الفاعلين التربويين من أجل إعداده إعدادا صالحا ليس من الجانب العلمي فحسب بل من الجانب التربوي والأخلاقي أيضا باعتبار أنّ الطالب اليوم هو رجل الغدّ الذي سيشارك في عملية التنمية الشّاملة.

المطلب الثاني: تحديـــــد المفاهيـــــم:

1. مفهوم المدرسة والإصلاح: تعتبر المدرسة مجتمعا قد انبثق من ذلك المجتمع الكبير إذ تستقبل أبناء المجتمع بمكتسبات وتنشئة مختلفة باختلاف أفراد المجتمع الكبير، مشكّلة بذلك مجتمعا صغيرا في بيئة معيّنة وإطار معيّن اسمه المدرسة، وهي بدورها تقوم بإعداد وتربية الأفراد ليكونوا أعضاء صالحين

ولكي تستطيع المدرسة أن تكسب تعاون المجتمع وتؤدّي رسالتها المنشودة لا بدّ أن تكون مصدر إشعاع في البيئة المحيطة فلا تقتصر رسالتها على الطلبة وتعليمهم بل تتعدّى إلى أمور أخرى تعمل على نشر الوعي والثقافة.[1]

ويشير "**سورسون** "**Soorson**" إلى ضرورة بحث العلاقة بين النّظام التعليمي برمّته والإصلاح المدرسي إذا أردنا تصوّر المدرسة الفعّالة التي يمكن أن تساهم في التطوّر.

2. مفهوم التعليم والتعلّم: التعلّم هو نظام من الأعمال المقصودة وسلسلة من العمليّات والنشاطات المنظّمة، الهادفة لإحداث التفاعل، وهو عملية تفاعل متبادل بين المعلّم والمتعلّمين يفترض أن تؤدّي إلى تغيّر إيجابي في السّلوك لا سيّما سلوك المتعلّمين. والتعلّم نتاج إيجابي لعملية التعليم،

[1] عبد الواحد علي وآخرون، **التخطيط الاستراتيجي ودوره في الإصلاح المتمركز حول المدرسة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2016، الطبعة الأولى، ص 111

والعلم والتعلّم كلاهما عمليات ضمن عملية واسعة وأشمل هي التّربية، فيجب أن يكون التعليم والتعلّم واقعا كلّه في إطار العمليّة التربوية.[1]

فالتعلّم هو العلم الذي يبحث في اكتشاف القوانين التي تحكم ظاهرة تغيّير في سلوك الأفراد، والتعلّم عملية مقصودة تتميّز في القوانين التي تكشف عنها علم التعليم، فالتعلّم علم والتّعليم تكنولوجيا من حيث أنّ التّعليم تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم من مواقف حياتية.

3. مفهوم النّظام التربوي: النّظام التربوي هو مجموعة القواعد والتنظّيمات والإجراءات التي تتبعها دّولة ما في تنظيم وتسيّير شؤون التّربية والتّعليم من جميع الجوانب والنّظم التربوية بصفة عامّة، وهي انعكاس الفلسفة الفكرية والاجتماعية والسّياسية في أيّ بلد بغضّ النّظر عمّا إذا كانت هذه الفلسفة مصرّحا بها ومعلنا عنها أم لا، وتتأثّر النّظم التربوية في العالم بالعوامل الرئيسية التالية:

- العامل الثقافي الحضاري
- العامل السّياسي الإيديولوجي
- العامل الطبيعي

فالنّظام التربوي هو محصّلة عدّة عناصر ومكوّنات علميّة وسياسيّة واجتماعية واقتصادية وإدارية محليّة وإقليميّة وعالمية تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد.[2]

المبحث الثاني: لمحة تاريخية لوضعية التّعليم في الجزائر:

المطلب الأول: قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر 1830:

إنّ التّعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كان تعليما مزدهرا تتكفّل بتمويله فئات الشّعب الجزائري بكلّ الوسائل والآليّات المتوفّرة، سواء من هبات وعطايا أو الوقف الإسلامي أو الصّدقات المموّلة من الزّكاة، تقدّم لدور العلم والعبادة في المساجد والزّوايا والكتاتيب، لم يكن الأتراك ينظّمون العمليّة التعليميّة في الجزائر بل كانت متروكة للعمل الجمعوي لكنّهم لم يعرقلوا نشر العلم بل كان هناك تشجيع في فترات معيّنة من خلال إكرام المتفوّقين في المناسبات الرّسمية

---

[1] مصطفى خليل الكسواني وآخرون، **إدارة التعلّم الصفّي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 97

[2] منتدى المهندس الجزائري، بتاريخ: 18-08-2017، **بحث حول النظام التربوي في الجزائر**، من الموقع: www.uigdz.com

إذ لم تكن هناك لا خطة ولا سياسة للتّعليم وتوجيهه وجهة تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى. [1]

فالتّعليم كان قبل كل شيء لمحو الأمية واستجابة لدعوة الدّين في طلب العلم وليس لأغراض أدبية واجتماعية وقد ذكر " **ألسيد سيلز**" الذي عاش في الجزائر أكثر من خمسة عشر(15) سنة، أنّ في الجزائر مدارس خاصّة لتعليم البنات لم يشهدها هو ذاته لكن حدثّوه عنها، وأنّ النساء هنّ اللائي يدرن هذه المدارس. [2]

والإحصائيات والأرقام الموثقة تدلّ على هذه الحقيقة، في قسنطينة فقط كان يوجد بها (1837) أي عام احتلالها (79) كتابا ومدرسة قرآنية يتردّد عليها حوالي(1350) طفلا وطفلة.[3]

كما قدّرت الكتاتيب والزّوايا في الجزائر(1871) بحوالي (2000) بين زاوية وكتّاب موزّعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا تقدّم التعليم ل (28000) تلميذ تقريبا[4]

فالفترة التي سبقت المحتّل كانت فترة مضيئة في تاريخ التّربية والتّعليم في الجزائر

المطلب الثاني: أثناء الاحتلال الفرنسي: (1830-1962)

لقد كان التّعليم بمؤسّساته المختلفة مزدهرا نسبيّا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصّصة له، وأولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تموّل الخدمات الثقافية والدّينية، كما قام أيضا بتجريد الجزائريين من كلّ مقوّماته الشخصيّة، وذلك بالقضاء على المؤسّسات التعليمية والدّينية المتواجدة في المداشر والقرى والأرياف والمدن الجزائرية، ولكونها تمثل خطرا على الاستعمار، وعائقا ضدّ السّيطرة والتعسّف الاستعماري. كما استخدم سياسة الفرنسة والتنصير والتجهيل، التي ميّزت المخطط الاستعماري الاستيطاني في الجزائر، وقد تجسّد عملها التخريبيّ في غلق المدارس والمساجد التي تعلّم اللّغة العربية والفقه، وتحويل الكثير منها إلى كنائس وثكنات ومراكز إدارية.

ففي مدينة الجزائر لم يبقى من مجموع (166) مسجدا وزاوية إلاّ القليل الذي لم يتعدّى عشر (10) مساجد غداة الاحتلال الفرنسي لها عام (1830)، أمّا الزّوايا فقد تعرّضت إلى الهدم لأنّها

---

[1] أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991، ص 324

[2] نفس المرجع، ص 342

[3] بوفلجة غياث، **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1993، ص 28

[4] الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص23

مصدر إشعاع لثقافة الشّباب وغرس الرّوح الوطنية وروح المقاومة في أنفسهم، كما حوّل البعض منها إلى مراكز حفظ القرآن فقط[1]

أمّا في القطر الجزائري فقدّرت عدد الكتاتيب والزوايا سنة (1971) بألفين (2000) موزّعة على كافة القطر الجزائري شمالا وجنوبا، فقامت بتعليم (000 28) تلميذ تقريبا فكانت توجد في قسنطينة مثلا (90) مدرسة تحتوي على (1400) تلميذ، أمّا في تلمسان فوجد (40) زاوية، وحتى تتمكّن الحكومة الفرنسية من إبعاد الجزائريين عن تعليم كتاب اللّه وتحفيظه في الزّوايا التي كان الاستعمار يراها خطرا عليه ومن تكوين أعوان في خدمته وخدمة أهدافه، أنشئت ثلاث مدارس حكومية بموجب مرسوم مؤرخ في 1850/09/30 [2]

كانت هذه المدارس المشيدة في كل من تلمسان وقسنطينة ومدية أوّلا ثمّ حوّلت إلى العاصمة ثانيا سنة 1859، تهدف إلى تكوين مرشّحين إلى الوظائف الدّينية والقضائية والتعليميّة والإدارية، وهذه المدارس لم تكن كافية لسدّ حاجيات سكّان البلاد في شتّى الميادين[3]

وقد بذلت السّلطات الفرنسية في التّعليم الابتدائي منذ سنة (1944) جهودا كبيرة، بعد وضع مخطّط للتّمدرس وذلك بإنشاء (000 20 قسم) خلال (20) سنة، يتم تدريجيّا، حيث يتمّ استقبال مليون طفل فيها، أمّا في التّعليم الثّانوي كان عدد التلاميذ الجزائريين يمثل الأقليّة مقارنة بالتلاميذ الأوروبيين، وهذا حسب ما جاءت به الإحصائيات الآتية [4]

- تلميذ جزائري مقابل ست (06) تلاميذ أوروبيين
- تلميذة جزائرية مقابل (40) تلميذة أوروبية

وقد استشهد الكثير من علماء الدّين وتشتّت شملهم وهوجم غالبيّتهم ممّن بقوا على قيد الحياة، وهكذا عملت فرنسا على القضاء على التّعليم في الجزائر معتمدة التجهيل والإفقار بهدف الفرنسة والتنصير، واستمرّت الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا في دورها التّعليمي وارتبط اسمها باسم

---

[1] مصطفى الأشرف، **الجزائر، الأمّة والمجتمع**، تر: حنفي بن عيسى، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1993، ص415

[2] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص14

[3] نفس المرجع، ص15

[4] Abdallah mazouni, **culture et enseignement en algerie et Maghreb**, éol F Maspero, paris, 1969، p48

جمعية العلماء المسلمين بزعامة "**عبد الحميد بن باديس**" وقد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس تابعة لها لمحاربة الجهل والأمّية في مختلف أنحاء الجزائر

المطلب الثالث: النظام التربوي بعد الاستقلال:

1. المرحلة الأولى:(1962-1970):

قامت سياسة الاستعمار على مبدأ التجهيل وحرمان الشّعب الجزائري من نور العلم والمعرفة بمختلف الأساليب والوسائل كما أنّ المستوطنين والمعمّرين والأوروبيين كانوا ينظرون لمسألة تعليم الجزائريين نظرة رفض ومعارضة، لأنّ العربي والجزائري على وجه الخصوص غير مؤهّل لتلقّي العلم والتزوّد بالثقافة وأنّه غير صالح إلاّ للأعمال الشّاقة، إلى جانب امتناع وعزوف معظم الجزائريين عن تعليم أبنائهم لغة المستعمر، هذا ما جعل الجزائر غداة الاستقلال ترث وضعا مأساويا في ميدان التعليم خاصّة في الأرياف والصحراء

وبعد الاستقلال غادر معظم المعلّمين الفرنسيين الجزائر ولم يبقى من قطاع التّعليم سوى المعلّمون الجزائريون الذين بلغ عددهم (2602) معلّما فقط، فالإنهاك والتّعب الذين كانا سمة الأمّة خرجت من الحرب وقلّة الموارد الاقتصادية زاده مشكلة التأطير فمغادرة (10000) معلّم فرنسي غداة الاستقلال والتحاق(424) معلّم وظّفوا في قطاعات أخرى، ونظرا لما تعانيه الدّولة فكان ميدان التربية في الجزائر يتميز ب:[1]

* منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظّيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها

* عدد ضئيل من المتمدرسين بالنّسبة لحاجيات وطموحات المجتمع حيث نسبة الأميّة تزيد 85 % إضافة إلى أعداد قليلة من المعلّمين من أصل فرنسي، في الوقت الذي احتاج فيه أول دخول مدرسي 1962-1963 إلى عدد كبير من المعلمين والأساتذة في مختلف أطوار التعليم والتخصّص، إذ تمّت تغطيته بـ (908 19) معلّما في الابتدائي و(3704) أستاذا في المتوسّط والثانوي.

[1] المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسية**، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس، 1998، ص 9

وقبل أن نستعرض أهمّ الإصلاحات التي سعت الدّولة الجزائرية إلى إحداثها على النّظام التربوي في هذه المرحلة من تاريخها، لا بد أن نتطرّق لحالة النّظام التربوي غداة الاستقلال والذي ميّز الدّخول المدرسي 1963/1962 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر

وفي أوّل دخول مدرسي الذي تمّ في أكتوبر سنة 1962 في الجزائر المستقلّة اتخذت وزارة التربية آنذاك قرار يقضي بإدخال اللّغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع (7) ساعات في الأسبوع، وقد تمّ توظيف (3452)معلّما للعربية و(450 16) للّغة الأجنبية منهم عدد كبير من الممرّنين قصد سدّ الفراغ الذي أحدثته عمدا أكثر من(000 10) معلّم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية زيّادة على (425) معلّم جزائري من مجموع (2600) انقطعوا عن التّعليم ليلتحقوا بقطاعات أخرى وأسندت لهؤلاء المعلّمين المبتدئين مهمّة التدريس بعد أن تدرّبوا في ورشات صيفية بتعليم التلاميذ بالعربية كل المواد.

وقد شهد الدّخول المدرسي الثّاني بعد الاستقلال (1963-1964) حملة كبيرة لتنظيم تدريس اللّغة العربية وتعميم الإجراءات المتخذة بهذا الشّأن على جميع المدارس الابتدائية وتدعيمها بتعليمات تطبيقية. وهكذا تقرّر تعريب السّنة الأولى الابتدائية تعريبا كاملا بتوقيت (15) ساعة في الأسبوع بتعليم التلاميذ بالعربية كل المواد المبرمجة وكان توقيت السّنوات الأخرى يحتوي على (30) ساعة أسبوعية منها عشر (10) ساعات للّغة العربية، ثم أصبح توقيت هذه اللّغة يتراوح حسب السّنوات ما بين (15) و(20) ساعة في الأسبوع ما عدا الأقسام النهائية التي حافظت على(10) ساعات للعربية و (20) ساعة للفرنسية [1]

وفي الوقت الذي كرّست فيه الجزائر مجانية التّعليم لجميع الجزائريين في تنفيذ خيار تعريب المواد التعليمية وجزأرة إطارات التّربية في جميع المستويات، الشيء الذي أتاح للبلد إمكانية استعادة وترقية لغته وثقافته المتماشية مع قيّمه الحضارية. بعدما نالت الجزائر استقلالها وجدت ذاتها أمام تحديات كبيرة، اقتصاد منهار ويد عاملة غير مؤهّلة، ومن أجل إعادة بناء وطن جديد بعد(132) سنة من الاستعمار من جميع جوانب الحياة، بما فيها قطاع التربية، حيث كانت نسبة الأمية أكثر من 90% يعني أنّ نسبة كبيرة من المواطنين حرموا من حقّهم في التّعليم[2]

---

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص ص 42-43

[2] Pr BOUbekeur ben Bouzid, **l'approche par compétences dans l'école algérienne**, unisco-ONPS, 2006, p38

كما أن الفترة الممتدة ما بين سنوات 1962-1969 كانت فترة تذبذب من النّاحية السّياسية، وبعد أحداث سنة(1965) وتولّى وزير الدّفاع "**هواري بومدين**" سدّة الحكم، ظهرت معه الرّغبة في جعل النّظام التربوي نظاما جزائريّا خالصا، كانت الدّعوة إلى إقامة مدرسة جزائرية سليمة قادرة على مواجهة التحدّيات ومسايرة التطوّرات.

لهذا كان لا بد من إجراءات سريعة لتدارك هذه النقائص ليستجيب النّظام التربوي لأهداف الدّولة الجزائرية الحديثة، إذ تمّ تنصيب اللّجنة الوطنية لإصلاح التعليم(1963-1964) كانت البداية تخصّ السّيادة الوطنية ومن أهمّ هذه الإجراءات:[1]

1. ترسيم تعليم اللّغة العربية والدّين الإسلامي في مناهج التّعليم
2. توجيه عناية لدروس التّاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادّة
3. تكثيف الجهود الرّامية إلى توفير إطارات التّعليم
4. إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيّادة

من أجل تجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدّولة الجزائرية في تعريب المراحل الأولى من التّعليم حيث تقرّر تعريب السنة الأولى ابتدائي سنة 1965 ثم تتابعت العملية، حيث كان تعريب السنة الثانية كاملة سنة 1967 وهكذا حتى عرّبت سنوات التعليم الابتدائي تعريبا كاملا، وكذلك تمّ تعريب الأدب والمواد الاجتماعية.[2]

كما تقرّر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الابتدائي، ونظرا للحاجة الملحة لسدّ النّقص في المعلّمين عمدت الدولة إلى إجراءات تساهم في تخفيف من حدّة النّقص المادّي والبشري والتربوي للمدرسة الجزائرية، تتلخّص أهمّ هذه الإجراءات فيما يلي:

- التوظيف المباشر للممرّنين والمساعدين في التّعليم الابتدائي
- الاهتمام بالجانب التوثّيقي للعملية التربوية من خلال إنشاء المعهد التربوي الوطني في 1962/12/31 والذي أوكلت له مهمة جزأرة الوثائق التربوية
- إبرام عقود التعاوّن الثقافي مع الدّول الشقيقة

---

[1] عبد القادر فضيل، **المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات**، جسور للنّشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص 27

[2] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص 33

– تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية من خلال تسارع وتيرة الإنجاز للمؤسّسات التربوية وكلّ ما له علاقة بالتّربية والتّعليم

فالتّعليم الابتدائي في هذه المرحلة يشمل ستّة(6) سنوات دراسية تتوّج بمسابقة للسّنة السادسة التي تمكّن الناجح بالالتحاق بالتّعليم المتوسط والتي تشمل ثلاث أنماط هي: [1]

1. التعليم العام ويدوم أربع(4) سنوات ويتوّج بشهادة الأهليّة التي عرفت فيما بعد(BEG) شهادة التعليم العام

2. التعليم التقني يدوم ثلاث (3) سنوات ويؤدّى في الإكماليات ويتوّج بشهادة الكفاءة المهنية

3. التعليم الفلاحي يدوم ثلاث(3) سنوات ويؤدّى في إكماليات التّعليم الفلاحي ويتوّج بشهادة الكفاءة الفلاحية

– التعليم الثانوي ويشمل ثلاث(3) أنماط هي:

التعليم الثانوي يدوم ثلاث (3) سنوات ويحضّر لمختلف الشّعب (رياضيات–علوم تجريبية–فلسفة) أمّا ثانويات التعليم التقني فتحضّرهم لاختبار بكالوريا في شعبة (تقني رياضيات–تقني اقتصادي)

– التّعليم الصناعي والتّجاري وهو يحضّر التلاميذ لاختبار شهادة الأهليّة في الدّراسات الصناعية والتجارية تدوم خمس (5) سنوات، وقد تمّ تعويض هذا النّظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشّعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية التي تتوّج ببكالوريا تقني

– التّعليم التقني يحضّر لاختبار شهادة التحكّم خلال ثلاث(3) سنوات من التخصّص بعد التحصّل على شهادة الكفاءة المهنية

كما تمّ إلغاء النّظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 495/63 المؤرّخ في 31–12–1963، وتمّ استحداث –بكالوريا جزائرية–يمتحن فيها الطلبة مرّة واحدة في السّنة بعد نهاية الدّروس في المرحلة الثانوية.

أمّا في مجال التّعليم العالي قد تمّ فتح الجامعة أمام أبناء الشّعب على كافة المستويات الاجتماعية وتوجّهاتهم بدون أي تمييز من خلال تدعيم التعليم العالي بإنشاء جامعة قسنطينة شرقا وجامعة وهران غربا.

---

[1] **النظام التربوي في الجزائر**، نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية(PFD)، ص ص 18–19http://www.infpe.edu.dz

كما تمّ سنة 1969 تأسيس المركز الوطني لتعميم التّعليم بالمراسلة وعن طريق الإذاعة أمر رقم 69-37 مؤرّخ في 6 ربيع الأول عام 1389 الموافق 22 مايو 1965، يتضمن إحداث مركز وطني للتعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون

2. المرحلة الثانية (1971-1980):

بعد مرور ثماني (08) سنوات من عمر المدرسة الجزائرية واصلت مرحلة التعريب الابتدائي تعريبا كاملا قصد البحث عن الهويّة الجزائرية. أمّا مرحلة المتوسّط فقد تقرّر توحيد التّعليم المتوسّط في الإكماليات مع العمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التّدريس سنة 1971، كمرحلة انتقالية نظرا لقلّة الإطارات في التّعليم القادرة على التدريس باللّغة العربية لمختلف العلوم، حيث ظهرت أقسام مزدوجة اللّغة وأخرى معرّبة، مع سعي الدّولة في إبرام عقود للتعاوّن مع الدّول الشّقيقة لتقديم يد العون في جانب التأطير البيداغوجي للمدرسة الجزائرية، وفي المرحلة الثّانوية تحضّر شهادة البكالوريا في ثانويات التعليم العام في الشّعب التالية: الرياضيات، العلوم، الأدب

فالمستوى الثّانوي لم يكن في متناول كلّ الجزائريين في تلك الفترة لذا تمّ فتح وتقريب الثّانويات من أبناء الجزائر في فترة وجيزة من عمر الدّولة الجزائرية الحديثة، إذ جنّدت كافة إمكانيات الدّولة المتاحة للرّفع من مردود النّظام التربوي ولو على مستوى الكمّ، فحاولت معالجة المشكلات المطروحة دفعة واحدة وعلى كافة الجهات وهذا ليس بالأمر اليسير، ومع انطلاق المخطّط الرّباعي الأوّل (1970-1973) والذي شهد تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية من أجل سدّ العجز في التأطّير ولتجنّب التوظيف المباشر للمعلّمين قدر المستطاع، كما تمّ تجنيد التلفزيون الجزائري لبثّ حصص الدّعم في كافة المستويات لتدعيم عمل المدرسة

وقد واجهت المدرسة في هذه المرحلة جملة من التحدّيات نتيجة للوضع الاجتماعي القائم في البلاد جرّاء مخلّفات (132) سنة من الاستعمار، الذي سعى بكلّ القوى على مسخ الهويّة الجزائرية عن طريق التحطّيم الحضاري والثقافي للأمّة، لكن بعد مرور ما يقارب العقدين من عمر المدرسة الجزائرية وما رافق ذلك من إصلاحات مسّت هذا القطاع محاولة منها للتكيّف مع الواقع الاجتماعي والسّياسي والاقتصادي للدّولة الجزائرية الحديثة، وبعد تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة والتي تمّ حصرها في هذه الملاحظات:

1. المشكل اللّغوي المتمثّل في ازدواجية اللّغة (المعرّبون، ومزدوجة اللّغة) وما ينجم عنه من مشاكل بين أبناء الجيل الواحد فاللّغة هي ترجمان الأمّة ووعائها الثّقافي فلا يمكن تحقيق الوحدة الوطنية وأبناء الأمّة الواحدة متباينون في لغة تدريسهم

2. التوظيف المباشر للمعلّمين دون تكوين مسبق نظرا للحاجة الماسّة لذلك وما نجم عنه من سلبيّات في هذا القطاع

3. مشكلة الكمّ والكيف، هل نحن نسعى لتحقيق الكمّ على حساب الكيف؟ أم العكس؟ وما هي الآليات التي تضمن التوافق بين المطلبين؟

4. التحكّم الإلزامي وضرورة تمديده لتقليص عدد المغادرين لمقاعد الدّراسة في سنّ مبكرة وخطورة ذلك على الاستقرار الاجتماعي

5. عدم وضوح الرّؤية حول إعداد التلاميذ مع تطبيق مقارنة لا تستجيب لمنظور التطوّر العلمي، فأسلوب التلقين والاعتماد على قياس قدرة الحفظ والاسترجاع فقط لتقييم مستوى التلاميذ بات غير مجدي

كلّ هذا دفع بالقائمين إلى تبنّي مقاربة جديدة في الإصلاح التربوي والمناداة بضرورة التعجيل في اتخاذ إجراءات عملية لإصلاح النّظام التربوي فكان مشروع هذا الإصلاح مجسّدا فيالأمر 76-35 المؤرّخ 16-04-1976، والمتضّمن إنشاء المدرسة الأساسية والتي جاءت لجزأرة المضامين والغايات والأهداف

كما شهد التعليم سنة (1970-1973) تطوّرا كبيرا رسمت له، بناءا على مبدأ تعميم التّعليم الابتدائي، أهداف ترمي إلى تسجيل (000 600 2) تلميذ في المجموع أثناء السّنة الدّراسية(1973-1974) وما تعادل نسبة 75 % على المستوى الوطني، وإنجاز(4000) قسم و(2000) سكن وظيفي سنويا وتكوين(000 48) معلّم لتغطية الحاجيات العادّية السّنوية زائد(1200) معلّم كل سنة لجزأرة المناصب المشغولة من طرف المعلّمين الأجانب أي تكوين (000 24) في المجموع، و(8000) أستاذ للتّعليم المتوسّط و (1000) أستاذ من حملة اللّيسانس الثّانوي[1]

وبعد الإصلاحات العميقة التي عرفتها المدرسة الجزائرية سنة (1976)، بعد صدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976، والمتضمّن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، حيث شملت

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 47

إصلاحات جذرية على نظام التعليم وهذا من أجل مواكبة ومسايرة التطوّرات الاقتصادية والاجتماعية التي كانت تعيشها الدولة آنذاك والتي ركّزت على مبادئ أساسية وهي:

– منظّمة وطنية أصلية بمضامينها وإطاراتها وبرامجها

– ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال من سن(6) إلى(16) سنة، وبصفة إلزامية ومجانيّة في جميع المستويات

– التفتّح على العلوم والتكنولوجيا

كما عرفت فترة السّبعينات مشاكل عديدة فيما يخصّ توظيف الأساتذة الأجانب، هذا الأخير كان يخضع لشروط العرض والطلب وضغوط عديدة، ففي هذا الإطار كانت محاولة المدرسة العليا للأساتذة في إعداد دفعات كافية لتغطية الحاجيات. غير أنّ المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر العاصمة والمدرسة العليا المتعدّدة التقنيات الموجودة بوهران لم تقوما بمهامها في هذه الفترة على أحسن وجه، فكان هذا العجز راجعا إلى أسباب منها منافسات القطاعات الأخرى وظروف العمل الممنوحة وهذا بسبب تأثير المحيط [1]

ومع كل ذلك كانت التطلّعات والتوجّهات جهيدة في حدّ ذاتها وتستحق التقدير إلاّ أنّ تطبيقها في الميدان كانت تواجهها عدد من الصّعوبات الظّرفية والتي تعود أسبابها إلى:[2]

– عدم استقرار الهياكل التنظّيمية والأشخاص

– نقص الإعلام والتكوين إضافة إلى قلّة التجربة وضعف التمدرس المهني لدى العناصر المكلّفة بترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج دراسية فعّالة

– عجز المؤسّسة المكلّفة بالمتابعة والتقييم على أداء جميع مهامها، ذلك أنّ المعهد التربوي الوطني كان مشغولا بالدرجة الأولى بتصميم وطباعة الكتب المدرسية وتوزيعها، أكثر من اهتمامه بالتقيّيم المنهجي والعلمي للبرامج الدّراسية

– انعدام الشّروط المسبقة والضّرورية لتطبيق أيّ برنامج تربوي جديد

وقد تجلّى ذلك كلّه في اكتظاظ البرامج وكثافة السّاعات الدراسية وغالبا ما كانت المضامين بعيدة جدّا عن مسايرة التطوّرات التي تحدث في المحيط الاجتماعي والاقتصادي فضلا عن تخلّفها عن

---

[1] نفس المرجع، ص74

[2] أمر رقم 76–57 مؤرخ في 7 رجب عام 1396 الموافق لـ 5 جويلية سنة 1976، يتضمن نشر الميثاق الوطني للمعهد التربوي الوطني، الجزائر 1976، ص ص 47–48

ركب العلوم والتكنولوجيا، وعلاوة عن هذا كلّه فإنّ تدريس بعض المواد الضرورية لبناء شخصية التلميذ وصقلها كاللّغة العربية والتاريخ والتربية المدنية، أو تلك المواد التي تساهم في تنمية الملكات العقلية العليا كالفلسفة وبعض فصول برنامج الرياضات... لم تكن تحظ بكل ما تستحقّه من عناية واهتمام، ناهيك عن نشاطات الإيقاظ التي لم يخصّص لها أدنى حيّز في برامج التّعليم الابتدائي القديم .

وفي ملتقى خاصّ بالسنة الدراسية 1979-1980، تمّ فيه ضمّ-في بداية جويلية -1979[1] الإطارات العاملة في قطاع التّربية والتّعليم والمنتسبة لوزارة التربية لتحدّد منطلقات وأسس النّظام التربوي في الجزائر على ضوء توجيهات الميثاق الوطني ومقرّرات المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني وأحكام الأمر المتعلّقة بالتربية والتكوين الصّادر في 16 أفريل 1976، وانطلاقا من الحرص على توحيد المدرسة وتوحيد أفكار المتخرّجين منها.

وخلال هذا المؤتمر تمّ الإشارة إلى المنطلقات والأسس التي يجب أن يستلهمها النّظام التربوي في تخطيطه لبناء مدرسة متطوّرة، مدرسة تستجيب لمطامح المجتمع، مدرسة تعمل بمبدأ التربية المستمرة، وتسعى لتكوين مجتمع متعلّم يعين وجوده المشاكل والتحدّيات التي تكتشف هذا الوجود، مدرسة تحرص على رفع مستوى الأداء المدرسي وتحقيق الكفاية الداخلية والخارجية في هذا الأداء على أساس أنّ العمل التعليمي، عمل استثماري يهدف إلى تجنّب كل ما يؤدّي إلى الإهدار والجهد والمال ...الخ، تم تقرير أنّ إصلاح النظام التربوي وتحسين مضامينه يستوجب مراجعة شاملة لكلّ جوانبه العلمية والتربوية والظروف التي تجري فيها ويستوجب ذلك العمل على تحقيق:

- تطوير المناهج وتحسين الكتب ورفع مستوى المعلّمين والمشرفين على العمل التعليمي
- توحيد التعليم وتنظيمه وتقويته وجعله مستجيبا لمتطلبات التنمية
- إحلال اللغة العربية محلّها في النظام التعليمي باعتبارها لغة تعليم وتفكير وعمل
- وضع سياسة واضحة ودقيقة لتعليم اللّغات الأجنبية باعتبارها روافد مساعدة على الاتصال بالثقافات المعاصرة
- النهوض بالتعليم التقني ودمجه بالتّعليم الأكاديمي تمهيدا لتكوين المهرة والمتخصّصين الذين تحتاجهم البلاد في عملية التنمية

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص ص 120-121

– التوسّع في نسبة القبول بالمرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي تحقيقا لالتزامات الدّولة في ميدان ديمقراطية التّعليم

– توفير البنيات المدرسية الكافية والملائمة للاتجاهات التربوية الجديدة

3.المرحلة الثالثة (1981–1990):

وقد تمّ تأسيس المدرسة الأساسية ذات السنوات التّسع (9)، التي تمدّد الدراسة الإلزامية حتى شهادة التعليم الأساسي، ممّا يسمح بإنهاء المشكل الذي يغادر الدّراسة بعد خروجه من المدرسة الابتدائية، والذي لم يبلغ بعد سنّ العمل، والتّعليم الذي يتمّ توفيره في هذه المرحلة الدّراسية سيكون منظّما بكيفية تجعله يهيّئ ويسهّل الانتقال نحو الفروع الموجودة في التّعليم الثانوي امتدادا للمدرسة الأساسية، و يتضمّن التّعليم الثّانوي فروعا تحدّد وتنوّع بكيفيّة تفتح أفق التكوين لجميع التلاميذ المتخرّجين من المدرسة الأساسية، طبقا لمؤهلاتهم وأذواقهم، مع اعتبار الاحتياجات التي يستلزمها الاقتصاد، و ضمن هذه الفروع ستطوّر تلك التي تهيّئ للحرف التقنيّة ولمهام التأطير في المتوسّط و تحظى بتقدير جديد، و يتولّى التّعليم الثانوي إعداد التلاميذ للانتقال إلى التّعليم العالي [1]

ومع صدور الميثاق الوطني سنة (1986) والذي جاء فيه: "تتميّز منظومة التربية والتكوين بإجبارية التّعليم الأساسي وتعميمه على الأطفال البالغين سن الدراسة، وهذا بفضل المدرسة الأساسية التي أصبحت الأداة المفضّلة لتوفير فرص التّعليم لجميع الأطفال البالغين...كما تعتبر حجر الزّاوية في بناء منظومة التربية والتكوين، كما أنّ إدراج التقنيّات المتعدّدة في هذا المستوى يمثّل العنصر الأساسي في تحديث التعليم الأساسي...ومن أجل هذا لا بد من مواصلة الجهود في طريق التخطيط الصّارم للتكوين المدرسي والجامعي لكي يزول الاختلال بين القطاعات ويتحقّق الوصول إلى تناسب أكبر بين التكوين والشّغل...[2]

---

[1] أمر رقم 76–57 مؤرخ في 7 رجب عام 1396 الموافق لـ 5 جويلية 1976، مرجع سابق ص ص 269–270

[2] حزب جبهة التحرير الوطني، **الميثاق الوطني 1986**، نشر وتوزيع قطاع الإعلام والثقافة والتكوين، جويلية 1988، ص ص200–201

كانت المدرسة الأساسية بسنواتها التّسع الإلزامية محطّ أنظار وترحيب الكثير من رجال الفكر والتربية لأنّهم يرون في تحريك للمياه الرّاكدة في مجال التربية والتعليم من أجل تكوين جيل واع لحاضره متحصّن بماضيه متطلّع لمستقبله[1]

1-المبادئ الأساسية للنّظام التربوي في الجزائر من خلال أمرية 16-04-1976:

في هذه المرحلة وضع جملة من المبادئ الأساسية من خلال الأمر 76-35 أو ما يعرف بالمدرسة الأساسية فكانت هذه المبادئ محدّدة في المادة الثانية من الأمرية. ج ج د س. أمر 76-35 مؤرخ في 16-04-1976.[2]

رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- اكتساب المعارف العامّة والعلمية والتكنولوجية
- الاستجابة للتطلّعات الشّعبية للعدالة والتقدّم
- تنشئة الأجيال على حب الوطن

إنّ هذه المبادئ التي سعت الأمرية إلى تجسيدها تمّ على إثرها إصدار جملة من المراسيم المتضمّنة نصوص كثيرة تتعلّق بمجانية وإلزامية التّعليم، والشّروط التنظيمية لسير مؤسّسات التّعليم التحضيري والتّعليم الأساسي والثّانوي، وإعداد الخريطة وإحداث مجلس التربية[3]

أ.أهميّة التعليم الأساسي:

1. تخصيص مكانة للملاحظة والتجربة وأعمال الفكر في العمل التربويّ
2. الاهتمام بالمهارات والتطبيقات التي تحوّل المعرفة إلى عمل والعمل إلى إنجاز
3. جعل المعرفة وسيلة لبناء شخصيّة المتعلّم وليست غاية في ذاتها لذلك يركّز على طرائق اكتسابها
4. اعتبار المتعلّم طرفا في العملية التعليمية وعنصرا أساسيا فيها

---

[1] عبد الرزاق قسوم، **تأمّلات في أهداف المدرسة الأساسية**، مجلة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس/ أفريل، 1982، عدد 2، ص 13

[2] ج ج د ش. مرسوم 76-68 مؤرّخ في 16-04-1976، الجريدة الرّسمية، عدد 33، السنة 13-1976/04/23، يتعلق بمجلس التربية

[3] ج . م. س. النّشرة الرّسمية للتربية الوطنية، رقم 185، 16 -04-1976، ص 49

5. التركيز على منهجية التكامل والترابط بين المضامين التعليمية في بناء المنهاج وتنظيمها بحيث

تكون المجالات المحورية سبيلا ييسّر استيعاب المفاهيم وتناسقها ويحقّق وظيفة المناهج وفعاليّتها

6. الاهتمام بدراسة البيئة من خلال دراسة الوسط الذي يجعل التلميذ متّصلا ومتفاعلا مع مظاهر البيئة المختلفة ومكتشفا لحقائقها وقادرا على الاستفادة منها

7. العمل بالطّرائق النشيطة والمقاربات التواصلية التي تحفّز الذّهن وتوقظ الاهتمام وتحرّر التلقائية المبدعة وتخلق التنافس وتدعو إلى البحث والاكتشاف وتنمّي الفكر والحسّ معا، وترسّخ مبدأ التعلّم الذّاتي

8. توفير تعليم موحّد ومتنوّع ومتوازن يتكامل فيه العلم بالعمل والماضي بالحاضر والنظرية بالتطبيق، ويتعاضد فيه الفكر والوجدان وتنوّع المهارات والخبرات التي تؤثّر في تكوين الإنسان وتشدّه إلى واقع الحياة وتعدّه لمواجهتها

9. تخصيص جهد إضافي ضمن الخطّة الأسبوعية لبعض التلاميذ الذين يلاحظ ضعفهم البيّن في المواد الأساسية بتنظيم حصص استدراكية لمعالجة النواقص وتمكين كلّ فرد من تدارك ما فاته والتغلّب على الصّعوبات التي تواجهه [1]

ب. خصائص المدرسة الأساسيّة:

أبرز خصائصها أنّها سعت لإعداد مدرسة جزائرية تراعي الواقع الاجتماعي والسّياسي والاقتصادي للجزائر، فالنّظام التربوي الموروث عن الاستعمار الفرنسي رغم التعديلات والتحسينات التي أدخلت عليه، لم يكن قادرا على تلبية طموح القائمين التربويين ومن ورائهم جموع الأمّة، فكان لزاما على الدّولة الجزائرية الإعداد لمنظومة تربوية نابعة من فضائها وتحمل طابعها الخاص مع الانفتاح على العالم الخارجي دون فقدان عوامل الهويّة الجزائرية ومن أهمّ الغايات التي سعت المنظومة التربوية لتطبيقها من خلال الأمرية نذكر منها:

- اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة (المادة 16)
- ضمان التعليم في المدرسة لكلّ الجزائريين لمدّة تسع(9) سنوات
- التعليم باللّغة العربية في جميع المستويات وفي جميع المواد (المادة 8)

[1] د. عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص143

– النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة وعليه فلا وجود لمدرسة خاصّة (المادة 10)

– ربط النظام التربوي بالمخطط الشّامل للتنمية، نظرا للارتباط الوثيق بين التربية والتنمية فلا يمكن حدوث تنمية بدون تربية فاعلة (المادة 11)

– البعد العلمي والتكنولوجي حيث تحثّ الأمرية على ضرورة ربط النّظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتّح على عالم العلوم والتّقنيات مع تخصيص جزء من المناهج للتّدريب وعلى الأعمال المنتجة والمفيدة اجتماعيا واقتصاديا (المادة 12)

– ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربية والإسلامية وخاصّة في العلوم الاجتماعية (المادة 25)

– الاهتمام بالبحث التربوي نظرا لأهميّته على كافة المستويات في النّظام التربوي (المواد 58–60)

– الاهتمام بالتوجيه المدرسي وحاجيات النّشاط الوطني المواد (66.65.64.63.62.61)

– استخدام مجالس التربية للمساهمة في تنفيذ سياسة التربية والتكوين التي حدّدتها أحكام الأمرية كما تتجلىّ مهمّة مجلس التربية الذي يرأسه الوزير أو ممثّلا عنه بمناقشة القضايا المتعلّقة بالتربية والتكوين في جميع جوانبها.[1]

– الخدمة الاجتماعية في الوسط المدرسي من خلال تقديم المساعدة لمن هم في حاجة لها بواسطة المنح المدرسية ومجّانية الكتاب المدرسي، النّقل المدرسي، الصحّة، التغذية، اللّوازم المدرسية. المواد (69.68.67)

– تفعيل دور الأسرة في الحياة المدرسية من خلال خلق جوّ من الثّقة المتبادلة بين المعلّمين والأولياء وتعديل عملية التّواصل بين المدرسة والمجتمع (المادة 13)

– في هذه المرحلة شهد التّعليم الثّانوي تغييرا ملحوظا في هيكلته من خلال جملة من التعديلات التيتمّ إدراجها وتتمثّل في:

– إدخال لغات جديدة والبدء في تعليم الإعلام الآلي وإجبارية التربية الرياضية والفنيّة

– استحداث شعب للتّعليم الثّانوي المتخصّص والتقني المهني

– استحداث شعب جديدة في التّعليم الثّانوي (شعبة العلوم الإسلامية)

[1] ج ج د ش. مرسوم 76–68 مؤرّخ في 16–04–1976، مرجع سابق

– تعميم تدريس مادّة التاريخ لتشمل كل الشعب.[1]

ج. مهام ووظائف التعليم الأساسي:

ومن خلال هذه المميّزات التي تبرز خصائص نظام التعليم الأساسي تتجلى الوظائف والمهام المنوطة بهذا التعليم والتي من أهمها:

– إكساب المتعلّمين أدوات التعلّم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها والاستفادة منها في مختلف المجالات

– تزويدهم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات والمواقف السّلوكية التي تجعل منهم مواطنين متوافقين مع أنفسهم ومع ظروف مجتمعهم

– تربيّتهم على حب العمل وتقدير العاملين

– إكسابهم القدرة على استخدام مبادئ التّفكير العلمي والاستدلال المنطقي

–إكسابهم الكفاية اللّغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللّغة كأداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلّم وتفكير

– تمكينهم من تعلّم لغة أجنبية أو لغتين بحيث يصبحون قادرين على الاستفادة من تجارب الغير لفهم ظواهر المحيط والتكيّف مع متطلّبات الحياة المعاصرة

– الحرص على تنمية الحسّ الوطني والدّيني والإيمان بالقيم التي يؤمن بها المجتمع

– تهذيب الأذواق والأحاسيس وتنمية المواهب وإيقاظ الاهتمام بالنشاط الثقافي

– جعل العمليات التعليميّة تستجيب لحاجيّات المتعلم وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغيّر نوعي في تفكيره وسلوكه ممّا يهيّئه للتفاعل مع المواقف المستجدّة

– جعل المدرسة ومناهجها متفتّحة على المحيط ومؤثّرة فيه ومتأثّرة بخير ما فيه

د. غايات وأهداف التعليم الأساسي:

1– تأكيد ديمقراطية التّعليم وتعميق مدلولها والسّير في ظلالها من أجل تكوين المجتمع المتعلّم الذي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقه، من خلال توفير الفرص الملائمة لكلّ فئة لتمكين الجميع من الاستفادة من الحق المشروع في التعلّم

2– المساهمة في تنمية البلاد اجتماعيا واقتصاديا بتوفير القاعدة التي تنبثق منها الأطر المتوسّطة والمهيّأة للعمل والتي تحتاج إليها قطاعات النّشاط الوطني

[1] **النظام التربوي في الجزائر**، مرجع سابق، ص21

3- بناء الشّخصية الوطنية المتكاملة والمتوازنة وخلق أنماط جديدة من السّلوك تتماشى مع النّظام الاجتماعي والسّياسي المتغيّر

4- جعل المدرسة تواكب المسيرة المجتمعية وتقوم بالدّور المسند إليها

5- تحقيق المدرسة الموحدة التي تشكّل المضامين التعليميّة التي تقدّمها جذعا مشتركا واحدا للجميع والذي يؤدّي بعد ذلك إلى نوع من التجانس في تكوين الشّباب ويقضي على التفاوّت في الحظوظ

6- تأصيل العمل اليدوي وجعله قيمة من القيّم الحضارية التي يجب غرسها وتنميّتها في نفوس الشّباب وإكسابهم الأساس العلمي الذي يقوم عليه والقدرة على ممارسته

7- ترسيخ القيّم العربية الإسلامية في نفوس المتعلّمين واتخاذها مبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا

8- تنمية الثّقافة التكنولوجية وتنمية الاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساسا من أسس التطوّر الحضاري

9- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن محققا لذاتية المجتمع و سبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداة لدعم الوحدة الوطنية[1]

10- تكوين الإنسان الجزائري المؤمن بربّه والمعتز بانتمائه الرّوحي والحضاري والمتفاعل مع قيّم مجتمعه والمواكب لعصره والواثق من قدرته على التغيّير

وعليه فإنّ التّعليم الأساسي كان يسعى إلى تغيّير النّظرة إلى التّعليم وإلى المعرفة وإلى طرائق اكتسابها وإلى جعل المهارات اليدوية والأعمال المنتجة والاتجاهات السّلوكية جزءا أساسيا من النّشاط المدرسي، وجانبا مكمّلا للتكوين المعرفي النّظري، كما يسعى إلى ربط المدرسة بمحيطها وبعصرها والمواطن بمجتمعه وإعداده وفق متطلّبات هذا المجتمع، هذا هو الإطار النظري الذي انطلق منه التعليم الأساسي ولكن ما مدى انسجام الواقع العملي مع هذا الإطار النظري؟

[1] د. عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 147-148

وهنا لا بدّ من ذكر حقيقة لها علاقة بالموضوع، لعلّها تجعلنا نقف على بعض الأسباب التي جعلت التعليم الأساسي لا يسير وفق الإطار النظري الذي كان أساس انطلاقته، هذه الحقيقة هي أنّ هناك فجوة بين الطّرح النظري والأسلوب العملي الذي ينفّذ به هذا الطّرح.

وكان من المنتظر أن تتمكن المدرسة – بفضل هذا التعليم– من رؤية ذاتها والحقائق التي تعيش حولها، وفي رحابها وتتخلّص من عوامل ضعفها، ومظاهر الاختلال التي تضعف قدرتها مثل، قلّة الوسائل، ظاهرة الاكتظاظ، مشكلات الرّسوب والتسرّب، ضعف الإطارات، التناقض بين سياسة الأقوال وحقيقة الأفعال...الخ، هذا ما كان منتظرا حدوثه ولكن الملاحظات التي استعرضت بعض نتائج هذا التعليم بيّنت أنّ ما تحقق في هذا المجال ليس في المستوى المأمول ولا يتلاءم مع الأهداف المسطّرة لذلك، وإذا كانت بعض الملاحظات المتناثرة هنا وهناك تشير إلى أنّ ما تحقّق من مكاسب ونتائج في مستوي التّعليم الأساسي لا يتكافأ مع المجهود الكبير، فإن ذلك لا يرجع إلى البنية التعليمية في حدّ ذاتها أو الفلسفة التي تقوم عليها، وإنّما يرجع إلى جملة من العوامل منها:

1– الظروف التي انطلق فيها هذا التعليم لم تكن مهيأة بالقدر الكاف.

2– الإمكانات التي يسير بها والتي لم تتغير كثيرا عمّا كان عليه الأمر قبل التعميم: نقص الوسائل، قلّة المباني التي تسبّب الاكتظاظ الخانق...

3– الفراغ الذي ظلّ قائما في مجال عمليات المتابعة والبحث والتقويم التي هي شرط ضروري لنجاح كل تجديد، وتعضيد كل تجربة

4 – معظم المعلمين والمشرفين الذين هم في واقع الأمر عدّة هذا التجديد لم يستوفوا مدّة التكوين المطلوبة، وشروط الاستجابة للتغيّير النوعي، ولم يكن لديهم التأهيل الكافي الذي يسمح لهم باستيعاب التطوّر الحاصل في المناهج والأهداف

5– البرامج بهدف تكييف المعلّمين والأطر مع المهمّات الجديدة لم تكن شاملة وكافية ولم تلتمس مواطن الضّعف الحقيقية، ومن ثمّ لم تسهم بالقدر الكافي في رفع مستوى المعلّمين الذي ما يزال يطرح إشكالا في مجال التكوين

6– إنّ هذا النّظام (التعليم الأساسي) لم يرع منذ نشأته الرّعاية الحقّة ولم تتبع سيره بأساليب علمية، ولم يوفّر له كل ما ينبغي أن يوفّر، ولم يحدث أيّ تغيّير في المحيط الذي يتفاعل معه والذّهنيات التي تعايشه أو تنفذّه

7- لم تستكمل كلّ الجوانب التي يتألّف منها والتي تسهم في تطوير مردوده

8- ما تزال مشكلة الاكتظاظ في الأقسام عاملا من العوامل التي تقلّل من نتائج الجهد المبذول

4.المرحلة الرابعة (1990-2002):

تعتبر امتدادا لسابقتها بالعمل وفق المدرسة الأساسية ذات إجبارية التّعليم لتسع(9) سنوات بأطوارها المختلفة والتي تختم فيها الدّراسة بامتحان شهادة التعليم الأساسي (B.E.F)، غير أنّ ما يميّز هذه المرحلة هو التحوّلات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري 1989 وإقرار التعدّدية الحزبية والسّماح بإنشاء الجمعيات ذات الطّابع السياسي والانتقال من الأحادية إلى التعدّدية هذا من الجانب السّياسي، أمّا من الجانب الاقتصادي لم يكن منعزلا عن التحوّلات حيث رافق ذلك مصطلحات ومفاهيم جديدة كاقتصاد السّوق والاقتصاد الحرّ، كلّ هذه التحوّلات كان لابد أن تنعكس على المنظومة التربوية حتى تتلاءم ومستجدّات الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسّياسي الجديد.

كما تميّزت هذه المرحلة بعدم قدرة المدرسة الوصول إلى الهدف المنشود، وقد تكون الآثار السّلبية للأزمة الاقتصادية التي رافقت هذه المرحلة بتدنّي أسعار البترول بشكل كبير مما أثّر على الموارد المالية المرصودة لهذا الغرض الأثر الكبير لعدم بلوغ هذا الهدف

فكانت المناداة بالإصلاحات تمسّ المنظومة التربوية تلبيّة لمتطلّبات المجتمع في تحقيق التّنمية، فكانت التحليلات لعجز المدرسة الأساسية متبايّنة طغى عليها في كثير من الأحيان الجانب الإيديولوجي على الجوانب البيداغوجيّة، دون أن ننفي في هذا المقام ضرورة الايديولوجيا لأيّ نظام تربوي حيث تكون مرتبطة بما يراه مناسبا لتوجيه المجتمع منسجما مع ثقافته وحضارته إذ تعرّضت المدرسة للكثير من الانتقادات جعلت منها مدرسة مريضة ومنكوبة. بل رأى منها البعض بحاضنة لتفريخ الإرهاب بما تحويه من مناهج تستمدّ مرجعيّتها من الثقافة العربية والإسلامية متناسبين في الوقت ذاته ونوابغ خريجي هذه المدرسة

وبعد مرور عقد من الزّمن على تطبيق المدرسة الأساسية سجّل عدم تحقيق كلّ الغايات والأهداف التي تطمح لها المدرسة الأساسية، فقد لوحظ غياب الانسجام بين مراحل التّعليم المختلفة رغم التدخّلات من حين لآخر لحق هذا الانسجام وخاصّة بين التعليم الأساسي والثانوي والذي تأخّرت هيكلته ليواكب التغيير الحاصل في المنظومة التربوية فكانت إعادة هيكلة التعليم الثانوي تهدف إلى:

– تخفيف الهيكلة الحالية وتفادي التخصّص المبكّر والدّقيق، وتقليص عدد الشّعب

– تأجيل التوجيه المدقق إلى نهاية السنة الأولى ثانوي باعتماد نظام الجذوع المشتركة التي ترمي إلى:

* دعم مكتسبات التّعليم الأساسي لاسيّما في التعابير الأساسية

* ضمان تجانس أحسن بين التلاميذ

* العناية بالتقوّيم باعتباره بعدا تربويا هامّا وضروريا

* وضع نظام للتوجيه يكون فعّالا ومبنيّا على مقاييس بيداغوجية موضوعية وشفافة

* ضمان انسجام داخلي أحسن للتّعليم الثّانوي وتناسق بينه وبين التعليم الأساسي من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني والشّغل من جهة ثانية

*اعتبار الجذوع المشتركة قاعدة أساسية للتميّيز بين نمطين من التّعليم الثّانوي المحضّر للتكوين الجامعي والمؤهّل لعالم الشّغل

* تحسين المناهج التعليمية من حيث تصوّرها ومحتوياتها وطريقة عرضها رغم ما تمّ تسجيله من نقائص في المنظومة التعليمية في الجزائر، ولا يمكن أن نتجاهل التطوّر الكبير في نسب التمدرس التي وصلت إليها المدرسة الجزائرية في العقد الثالث من عمرها حيث سجلّت تطوّرا في عدد التلاميذ خلال هذه السنوات كما سجلت ارتفاع نسبة الإناث المنتسبين إلى المدرسة فكان تقترب من النّصف وهذا مؤشّر على ديمقراطية التّعليم المطبقة من خلال تكافؤ الفرص. ومع نهاية القرن الماضي بلغ عدد التلاميذ في المدرسة الأساسية فقط ما يقارب سبع (07) ملايين تلميذ إذ يعتبر علامة ايجابية للمدرسة الجزائرية

5. المرحلة الخامسة: ابتداء من2003 إلى يومنا هذا

ظهور التعدّدية السياسية تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية، وبالتّالي تزويد الأجيال النّاشئة بروح المواطنة وكلّ ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيّم ومواقف التفتّح والتسامح والمسؤولية لخدمة المجتمع الذي تغذّية الهويّة الوطنية والسّعي إلى رغد العيش، وبالتالي التخلّي عن الاقتصاد الموجّه وأساليب التسيّير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السّوق، بكلّ الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تميّزه وترافقه (التصحيح الهيكلي، إعادة الهيكلة الصناعية،

إزالة احتكار التجارة الخارجية، الخوصصة...)،وهذا ما يحدو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة تحضيرا جيّدا لتعيش في هذا الوسط التنافسي و لتتكيّف معه[1]

أما على المستوى العالمي فالتطوّر السّريع للمعارف العلميّة والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي فرضت إعادة تصميم ملامح المهن، واشترطت من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية لاكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيّف مع هذا التطوّر في المهن وتيسير إدماج المتعلّمين في وسط مهني معولم.

لم يبقي دور المدرسة مقتصرا على تلقين معلومات وتبادل معارف بل تعدّدت وظائفها وصار المجتمع يتطلّع إلى السموّ بفكر المواطن وتهيّئة أرضية خصبة تنمو فيها الاختيارات الثقافية والاجتماعية العميقة وتتحقّق فيها الطموحات وفي هذا السيّاق يقول " **لجندر**"" **Legendre**"" "التربية هي نشاط يهدف إلى تنمية متكاملة تستهدف مجموع إمكانات الفرد الوجدانية، الأخلاقية، الروحية، الجسدية[2]

ومن القضايا الوطنية المثيرة التي أصبحت تستقطب اهتمام الكثيرين وتشغل حيّزا إعلاميّا كبيرا، قضايا الإصلاح التربوي، تلك القضايا التي يثير تناولها عدد من الإشكالات والتساؤلات المرتبطة بواقع المدرسة، ومستقبل التّعليم في الجزائر، وهذا ما اندرج في جهود المجلس الأعلى للتربية طيلة لقاءات عديدة التي نظّمها لتحليل واقع النّظام التربوي وتقويم الجهود والإنجازات، والنتائج التي عرفها هذا النظام بهدف الوصول إلى وضع تطوّر شامل لترقية مكوّناته، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية، ومعالجة الاختلالات.

ويرى الدكتور "**عبد القادر فضيل**" إنّ المشاركة في النقاش حول موضوع الإصلاح لا بد أن يتناوله المختصون والملمون بحقائق ومعطيات حتى لا تضيع الحقيقة وسط الصّخب اللّفظي، والتناول السطحي وحتى لا يبقى المجال متروكا للانطباعات الذّاتية والملاحظات العابرة[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرّسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 فيفري 2008، عدد خاص فيفري 2008، ص ص5-7

[2] زهراء كشّان، **الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات اليومية(2003-2013)**، دار كردادة للنشر والتوزيع، الجزائر،2013، الطبعة الأولى، ص29

[3] د. عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص59

ولا يمكن الحديث عن إصلاح تربوي دون الحديث عن إعادة النّظر في البرامج التعليمية وهذا ما فرضه الواقع، حيث لوحظ نقص في النّظام التربوي السّابق وأصبح غير متأقلم مع متطلبّات المجتمع الجزائري المتغيّر باستمرار، فمراجعته كليّا من المدرسة الأساسية إلى التّعليم الثانوي بات أمرا ضروريا حتى يمكّن من إنشاء علاقة تكامل بين النظام التربوي من جهة والمجتمع من جهة أخرى[1]

وعليه فقد أدخلت وزارة التربية العديد من الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية لمواكبة التطوّرات الراهنة منها على مستوى البرامج والمواقيت، وتشكل البرامج والمواقيت في أيّ نظام تعليمي أهميّة قصوى وتتميّز بالارتباط الوثيق فيما بينها، كما أنّها تخضع بصفة مستمرّة للتعديل والتغيّير كلّما تطلّب الأمر ذلك لتكون أكثر تكيّفا وتماشيّا مع متطلّبات التغيّير والتجديد.

لقد حقّقت الجزائر من خلال الإصلاحات التي أدرجتها على النظام التربوي خلال أربع (4) عقود من الزّمن مجموعة من الإنجازات يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسّطات وثانويات ومراكز جامعيّة ومعاهد للبحث والتوثيق، من(364)متوسّطة و(39) ثانوية في سنة 1962 إلى (4584) متوسّطة و(1699) ثانوية، ومن جامعة واحدة وفرع جامعي في وهران يبلغ عدد الجامعات حاليا 36 جامعة و15 مركزا جامعي و16 مدرسة وطنية عليا و05 مدارس عليا للأساتذة و(10) مدارس تحضيرية وقسمان تحضيريان مدمجان أمّا في مجال البحث العلمي فسجّل (10) مراكز للبحث العلمي وخمسة (5) وحدات بحثيّة وثلاث (3) وكالات للبحث العلمي، مع انتشار العديد من مخابر البحث العلمي على مستوى الجامعات

2. جزأرة كاملة للقائمين على الشّأن التربوي في كافة مراحله ومختلف مستوياته

3. مخزون بشري ورأسمال كبير يوجد في الوسط التربوي ما يعادل ربع السّكان 7.661.023 في الدّخول المدرسي 2000/1999.[2]

4. تحقيق مستوى عال من ديمقراطية التّعليم ومجانيّته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائر والتحصيل الدراسي وتقريب المدرسة والجامعة من كل المواطنين

---

[1]Kaci Tahar, **réflexion sur le système éducatif**, casbah Edition, Alger, 2003, p24

[2] http://wwww.gns.dz/ELEES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE.39html30/05/2017

5- تطوّر ملحوظ للطلبة الجامعيين في كل التخصّصات من (2600) طالب في (1962) إلى(372000) طالب سنة(1997).[1]

6- اتساع مجال التّكوين المهني والتّمهين وإعادة تنظيمه وهيكلته لتحسين متطلّبات البلاد من الأيدي العاملة والفنيّة

وقد تمّ فعلا مضاعفة الأعداد الإجمالية للتلاميذ بعشر مرّات منذ سنة 1962 لتصل إلى أكثر من سبع (7) ملايين ونصف المليون تلميذ، وهذا يعني أن ربع سكان الجزائر يرتادون حاليا المدارس. كما تمّت مضاعفة عدد الهياكل المدرسية لاستقبال التعداد المتزايد، حيث ارتفع عدد الثانويات مثلا من (39) ثانوية سنة 1962، إلى أكثر من 1500 ثانوية سنة 2006 [2]

إنّ المنظومة التربوية في الجزائر كغيرها من المنظومات تظهر عليها علامات عدم القدرة على مواكبة الجديد وتتأثّر بكلّ الإفرازات النّاجمة عن التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والسّياسية المحيطة بها محلّيا ودوليّا فالتغيّر الذي حصل في الجزائر (1989) تطلّب ضرورة أن يتغيّر النّظام التربوي ليستجيب لمرحلة جديدة فلا يعقل أن تتحدث المناهج الدراسية على الأحادية السّياسية والاقتصادية الموجّه والتلميذ يلامس غير ذلك في الواقع العملي

كما أنّ المقاربات التربوية في عملية ممارسة الفعل التربوي تتغيّر من زمن لآخر فالتّعليم في الجزائر في مرحلة المدرسة الأساسية تبنّى المقاربة بالأهداف لإيصال محتوى المناهج للتلميذ غير أنّ هناك مقاربة جديدة قد تكمّل إيجابيات المقاربة الأولى، بحيث تهتمّ بالجوانب الثلاث للتلميذ معرفيّا وسلوكيّا ووجدانيّا، وتضع آليّات التقويم وتركّز على قياس الكفاءة المتحصّل عليها خلال الفعل التعليمي

وعليه كانت المناداة بإصلاحات للمنظومة التربوية ما فتئت تتردّد على ألسنة المهتمّين بهدف الوصول بالنّظام التربوي الجزائري إلى أقصى درجات الفعاليّة لمجابهة التحدّيات وما أفرزته نتائج العلاقات الدّولية بعد سقوط جدار برلين وانهيار الاتحاد السوفيتي، وظهور الاتحاد الأوروبي وأمريكا

[1] المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص 12

[2] Bulletin official de l'éducation national, **loi d'orientation sur l'éducation national**, N°08-04 du 23 janvier 2008, pp41-42

كقطبين تجمعهما الكثير من الأهداف لعلّ أبرزها فرض منظومة موحدة على الضّفة الأخرى من العالم تكون في خدمة مصالحها وتوجهّاتها.

والجزائر بموقعها الاستراتيجي ومكانتها على السّاحة العالميّة جغرافيا وتاريخيا واقتصاديا وبشريّا لم تكن بعيدة عن هذا التحوّل فكان لزاما أن تتمّ مراجعة النّظام التربوي من أجل تفعيل دوره في الحياة وتجديد مناهجه وآليات عمله وتبنّي مقاربات جديدة لذلك، من خلال ما سبق يمكن القول بأنّ هناك ثلاث مستويات أساسية للإصلاح الجديد:

- تحديد البرامج الدراسية والوسائل والأدوات الأخرى للتّدريس
- كفاءة وحركية الأساتذة من خلال التّكوين
- إعادة تنظيم مدّة وشعب التّعليم

المبحث الثالث: الإصلاح في التعليم الثانوي

يحتل التّعليم الثّانوي مكانة متميّزة في السّلم التعليمي، ويلقى عناية كبيرة من المهتمّين في شؤون التّعليم في سائر بلاد العالم، فهو يهتم بالشباب في أدق مراحل نموّهم ويعدّهم إمّا لمواصلة الدّراسة في التّعليم العالي (الجامعي) والالتحاق بالتخصّصات الجامعية المختلفة أو للعمل في الحياة الاجتماعية المختلفة، وبذلك يعتبر الوسيلة الأساسية لتكوين إطارات قادرة على تكوين القاعدة المادية والاقتصادية للمجتمع وهو دعامة مهمّة لمساعدة التلاميذ على تفهمهم لذواتهم وتنميّة قدراتهم إلى أقصى حدّ ممكن، كما يعتبر التّعليم الثّانوي مرحلة مهمّة بالنسبة للتلاميذ لتفهّمهم لقيّم المجتمع والتجارب مع التطوّرات الاقتصادية والاجتماعية التي يمرّ بها العالم.

لهذا يحظى التعليم الثانوي في الجزائر بالاهتمام في مختلف فروعه وشعبه، وظهر الاهتمام به في الجزائر متأخرا، خصوصا منذ فترة التسعينات، وذلك ضمن المحاولات التي تبذلها الجزائر لتجاوز مرحلة التخلّف التي مرّت بها، لمواكبة التطوّر السّريع للتقدّم العلمي والتكنولوجي في العالم

ويأتي الاهتمام بالتّعليم الثّانوي في مختلف مستوياته وأنواعه، من الصناعة الرّاسخة، بأنّ إعداد القوى البشرية هو مفتاح النهضة الشّاملة في كافة القطاعات الإنتاجية والاقتصادية والاجتماعية، وخلافا للتّعليم العالي والتعليم الابتدائي والمتوسط لم يشهد التّعليم الثّانوي تغيّرات جذرية منذ السّبعينات، باستثناء التعديلات التي أدخلت على برامجه ومواقيته، وكذا تلك المتعلّقة بالتعديل والزيادة في عدد شعب التّعليم الثّانوي

المطلب الأول: أهداف التّعليم الثّانوي:

ويحدّدها **نبيل أحمد عامر مصباح** " في:

- إكساب التلميذ الثّانوي المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والخبرات بصورة متكاملة
- تزويد التلاميذ بالخبرات والمعلومات الأساسية اللاّزمة في حياتهم من أجل أن يكونوا أفراد منتجين في سبيل تحقيق أهداف المجتمع[1]

ويضيف "**عاقل فاخر**":

- خلق الشّخصية السوية المتزنة
- تعزيز شخصية الطلبة وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية والمعنوية
- تنمية روح الإبداع والمهارات العملية
- تنمية روح الشّعور بالمسؤولية
- تزوّد الطلبة بالمهارات الفكرية
- إكساب الطلبة المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع
- تنمية الجسم وذلك عن طريق ممارسة التربية البدنية[2]

كما يمكننا إضافة الأهداف التالية:[3]

* المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي واكتساب كفاءات ذات مستويات ومقاييس عالمية واستخدامها
* تحضير التلميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي يعتمد فيه على نفسه ويكنّ احتراما لغيره، ويعتزّ بانتمائه
* تدعيم قيمة الثقافة الوطنية والحضارة الإنسانية
* تشجيع الكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون
* ترسيخ حب العمل المتقن والسّليم

---

[1] أحمد عامر مصباح نبيل، **التعليم الثّانوي في البلاد العربية**، القاهرة، الهيئة المصرية للتأليف والنّشر،1981، ص237

[2] عاقل فاخر، **التربية: قديمها وحديثها**، دار العلم للملايين للنشر والتوزيع، بيروت، 1993، ص237

[3] المربي المجلة الجزائرية للتربية، **إصلاح المنظومة التربوية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، مارس 2005، عدد خاص، ص ص9-10

* ترسيخ الفكر المدني وثقافة التواصل واحترام المحيط وكلّ ما هو عام

* ترقية سلوكات احترام الرأي المخالف

ويمكن تصنيف الأهداف العامة في أربع فئات كبرى:

أ/ أهداف اجتماعية: وتشمل:

– إيقاظ الشّخصية بتنمية الفضول والفكر النّاقد، وتشجيع الإبداع والاستقلالية الذّاتية

– الاندماج الاجتماعي بالاتصال وتحمّل الضّغوطات الاجتماعية

– اكتساب معارف أساسية مندمجة وقابلة للتجنيد

ب/ الطرائق: وتشمل:

– الطرائق العامة للعمل الفردي والجماعي

– أساليب التحقيق والتوثيق

– التفكير العلمي

ج/ التحكّم في اللّغات الأساسيّة:

–التحكّم في اللّغة الوطنية بشكل جيّد

– معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل، والتحكّم في واحدة منهما

– التحكّم في العمليات الرياضية والمعلوماتية

– التذوق الفني السليم

د/ أهداف تكوينيّة:

– فهم محيط الإنسان، وتطبيق المعارف والخبرات الشّخصية في مواجهة المشاكل

– تنمية الملاحظة العلمية والفضول

– تشجيع البحث والاستقصاء

<u>المطلب الثاني</u>: البعد الاستراتيجي لمكانة التعليم الثانوي

– تبرز مكانة التعليم الثانوي والبعد الاستراتيجي له في مجموعة من المميّزات، يختص به دون غيره من مراحل التعليم الأخرى وأهمها:

* يتعامل مع تلاميذ في أدق مرحلة من مراحل نموّه، أي خلال فترة المراهقة

* يهيّئ التلميذ لمواصلة الدّراسة في التّعليم العالي أو العمل في ميادين الحياة المختلفة

* دعامة هامة لتنمية المهارات اللاّزمة للمواطنة الناضجة ولمّا كانت المرحلة المتطوّرة من

تاريخ المجتمعات العربية تلقى على الشّباب في كافة هذه المجتمعات أعباء كثيرة أهمها:

- التفهم لقيم المجتمع الجديد
- التجاوب مع التطوّرات الاقتصادية والاجتماعية التي يمرّ بها البلاد العربية
- قبول فكرة التغيّير المادّي والإيجابي والمساهمة في بناء المجتمع العربي
- إتقان المهارات الفنية والاجتماعية اللاّزمة لتحقيق التقدّم والتطوّر في مختلف ميادين العمل وفي قطاعات الخدمات الاجتماعية [1]

المطلب الثالث: اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

نصبت اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية السيّد "عبد العزيز بوتفليقة" في حفل رسمي بقصر الأمم بنادي الصنوبر وذلك بحضور العديد من الشّخصيات الهامة في الدولة:

- رئيس مجلس الأمّة
- رئيس المجلس الدّستوري
- رئيس المجلس الشّعبي الوطني

تطرّق الرئيس في خطابه على أهميّة الإصلاح التربوي وضرورته والتحديّات التي تجابه المنظومة التربوية، والآمال المعلّقة على اللّجنة لتشخيص الحالة التي عليها المنظومة التربوية واقتراح الأسس والآليات الكفيلة لتطويرها، حثا على أعضاء اللّجنة على بذل قصارى جهدهم لبلوغ هذا الهدف النبيل.

إنّ إصلاح المدرسة رهان جوهريّ بالنّسبة للمجتمع الجزائري برمته، ذلك أن الخيارات التي سوف عنها ستغيّر عن تمسّكها بقيّم تراثنا الثّقافي والحضاري ويعبّر عن طموح المتمدرسين وتوقّعها إلى بناء مستقبلها بين أحضان مجتمع ديمقراطي وعصري...إنّ المهمّة التي أنيطها بلجنتكم المهمة ثقيلة بدون شكّ، ولكنّها في ذات الوقت مهمّة تستحثّ الهمم، ذلك أنّ مصير الأمّة متوقف عليها.[2]

إنّ مهام وصلاحيّات اللّجنة حدّدها المرسوم الرئاسي **101-2000** المؤرخ في:**09 مايو 2000** والذي تنصّ المادة (2) منه " تكلّف اللّجنة على أساس مقاييس علميّة وبيداغوجيّة بإجراء

---

[1] د. إبراهيم عصمت مطاوع، **الإصلاح التربوي أوراق عربية وعالمية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997، الطبعة الأولى، ص351

[2] أبو بكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر،2009، ص 22

تقيّيم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهّل وموضوعي ومفصّل لجميع العناصر، المكوّنة للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقيّيم ".[1]

على هذا الأساس كان الهدف من هذا البرنامج هو مرافقة عملية الإصلاح بجميع مقتضياتها النظرية والمنهجية وهذا لاكتساب الكفاءات ويشمل كل من المحاور التالية:

- التخطيط وتكوين المكوّنين
- البيداغوجيا
- إدخال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال

وإعادة النظر في الكتب المدرسية وكل ما من شأنه ضمان إعادة الهيكلة النوعية للمنظومة التربوية وبالتّالي يترتب على اللّجنة الأخذ بعين الاعتبار جملة من الأسئلة أهمّها، كيف يتم تطوير سياسة تكوين تأخذ بعين الاعتبار سياسات تنمية الموارد البشرية وتسيّير المؤسّسات وتشغيل الكفاءات؟ وما هي المؤشّرات الواجب تحديدها حتى يتسنّى لنا تحقيق الترابط بين الاستثمارات المادية والاستثمارات غير المادية؟ كيف يمكننا إيجاد الرابطة الضرورية والمنطقية بين مختلف مستويات التعليم بغية إضفاء صبغة متجانسة؟

المبحث الرابع: السيّاق السياسي لإصلاح المنظومة التربوية

إثر تنصيب اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000 هذه الأخيرة تتألف من 157عضوا تم اختيارهم من بين الشّخصيات الوطنية البارزة، وبالنّظر إلى كفاءتهم المشهود لهم في عالم التربية والتكوين، و قد تمّ تكليف اللّجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متسّق ومنسجم، واستغرقت هذه العملية تسعة (9) شهور، حيث قدّمت اللّجنة تقريرها للنظر فيها من أعضاء الحكومة، هذا التقرير الذي كان محمل دراسة معمقة من طرف السّلطات، وقد كرّس مجلس الحكومة خمسة اجتماعات لدراسة هذا الملف الشّديد الأهميّة. وبعد دراسة وافية لملف الإصلاح، اتخذ مجلس الوزراء عددا من القرارات، وهذه القرارات تم إدراجها

[1] مرسوم رئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 05 صفر عام 1421 الموافق ل 09 مايو 2000 يتضمن إحداث اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق عليه من قبل المجلس الوطني الشعبي بتاريخ 2002/07/27، هذه القرارات متعلقة بثلاثة محاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط التالية:

المطلب الأول: إصلاح مجال البيداغوجيا:

1. إصلاح البرامج التعليمية
2. إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية
3. استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط
4. إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة
5. تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية
6. إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات
7. تعميم التربية الفنية في جميع المستويّات
8. إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضيّة وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ
9. تعزيز تدريس اللّغة العربية
10. ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية
11. إدخال تدريس اللّغة الفرنسية في السنة الثّانية من التعليم الابتدائي
12. إدخال تدريس اللّغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط
13. إعداد وتنفيذ استراتيجية لمحو الأميّة في صفوف الكبار
14. تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة[1]

المطلب الثاني: إرساء منظومة متجدّدة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري

1. تكوين معلّمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدّة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلّمين
2. تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسّط والثّانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة
3. تكوين أساتذة التّعليم الثّانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني
4. إعادة بعث مسابقة التبريز.
5. إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير

[1] أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص ص 27-28

6. إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية

المطلب الثالث: إعادة التنظّيم الشّامل للمنظومة التربويّة

1. التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين خمسة (5) سنوات
2. تخفيض مدّة التعليم في المرحلة الابتدائية من ستة(6) سنوات إلى خمسة (5) سنوات
3. تمديد مدّة التعليم في المرحلة المتوسطة من ثلاث (3) إلى أربع (4) سنوات
4. إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاث فروع تتمثل في:

أ- التعليم الثّانوي العام التكنولوجي

ب- التعليم التقني والمهني والتكوين

ج- التعليم العالي

5. إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص[1]

المطلب الرابع: التحديّات التي تواجه النظام التربويّ في الجزائر

ممّا سبق يمكننا أن نلخص أهمّ التحديات التي تواجه الإصلاح التربوي إلى:

أ. تحديات ثقافية:

إنّ موقع الجزائر الجغرافي وعلاقاتها الممتدّة شرقا وغربا من خلال التبادل التّجاري والمعرفي ناهيك عن التطوّر الحاصل على مستوى الإعلام والاتّصال، وما ينجرّ عنه من غزوّ فكري وثقافي قد يعصف بمقوّمات أمّتنا وخاصّة بعد انتشار الانترنت ومن خلالها كلّ أساليب الاتصال الاجتماعي، Face book, twiter، جعلت من النّظام التربوي في بؤرة الصّراع الثّقافي بكل أبعادها مع التفتّح على العالم الخارجي حتى لا يبحث أبناؤنا على بدائل أخرى.

ب. تحديّات اجتماعية:

يعتبر النموّ الديمغرافي المسجّل وارتفاع نسبة الشّباب عاملا هامّا في النّهوض بالأمّة، ومخزونا بشريّا استراتيجيا لا بد من الاهتمام به وتوجيهه من خلال زرع قيّم الاتحاد والإخاء والتعاوّن لتحقيق مجتمع متّزن، فالتغلّب على الآفات الاجتماعية كالمخدّرات والعنف. يساهم النّظام التربوي من خلال مناهجه وأساليبه التعليميّة في الحدّ من هذه الظواهر السلبيّة والخطيرة في المجتمع.

[1] نفس المرجع، ص ص 28-29

ج. تحديات اقتصادية:

إنّ ارتباط النّظام التربوي والاقتصادي بات من الأولويات أيّ إصلاح منشود فإن لم يتم الرّبط بإحكام ودقّة تسبّب في خلل وظيفي بين عملية الإصلاح والتنمية الاقتصادية وبالتّالي عدم تحقيق الهدف المنشود

د. تحديات علمية وتكنولوجية:

من أبرز سمات القرن الحالي هو التطوّر الهائل في المجال العلمي والتكنولوجي فالمجتمع ما بعد الثّورة الصناعية أو مجتمع المعرفة كما ينشده الكثير من علماء التربية في العالم يفرض تحديّات على نظم التربية في كل أنحاء العالم المتقدّم منها والناشئ على حدّ سواء.

المبحث الخامس: المقاربات النظرية التي مرّت بها المنظومة التربويّة في الجزائر

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال ثلاث مقاربات أساسية للمناهج التربوية التالية:

المطلب الأول: المقاربة التقليدية " المقاربة بالمضامين": تقوم على أساس المحتويات فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أنّ المدرّس يشرح الدرس ينظّم المسار وينجر المذكرات ويكون التلميذ متلقّي، يستمع يحفظ، يعيد ما يحفظه، فالمتلقّي هنا يقوم بعمليتين الأولى اكتساب، المعرفة الجاهزة كمّا ونوعا والمرحلة الثانية استحضار هذه المعرفة

المطلب الثاني: المقاربة بالأهداف " بيداغوجية الأهداف":

وفيها يصبح المعلّم مصدرا للتّعليم من بين المصادر الأخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم والتأكّد من تحقيق النتائج الموجودة كما تتغيّر وظائف المتلقّي من مستهلك إلى مساهم فعّال ونشيط

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات:

وهي استراتيجية أكثر تطوّرا لأنّها تعلّم المتعلّم كيف يتلقّى العلم وتوجهّهم نحو تنمية القدرات العلميّة السّامية، التحليل، التركيب، حلّ المشكلات أيّ أنّها استراتيجية تسعى إلى اكتساب الكفاءات وليس تراكم المعارف، وفي هذه المقاربة يتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاصّ ومصطلح القدرة بدلا من الهدف العام. المقاربة بالكفاءات تقترح تعلّما اندماجيا غير مجزّأ مع إعطاء معنى لمعارف المدرسة، واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للمتعلّم التعامل مع الوضعيات المختلفة إذ ينتقل المتعلّم من منطق تعلّم وتلقّي المعارف إلى منطق التعلّم أيّ ممارسة مدلول

المعارف وبالتّالي التكيّف وتوظيف المعارف قصد إيجاد حلّ لهذه الإشكاليات إذا ما وضع في مواقف ووضعيات مماثلة لفحوى التعليم بنفسه

المطلب الرابع: الانتقادات التي واجهت الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية:

تعرّضت الإصلاحات الأخيرة للعديد من الانتقادات من طرف المهتمّين سواء من المفكّرين أو الأساتذة أو الصحافة موجهين لها العديد من الانتقادات لعلّ أبرزها:

– إن هذه الإصلاحات فوقية ولم تستشر فيها القاعدة المعنية بالدرجة الأولى ويعتبر" **رابح خدوسي**" عضو اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يقترح توسيع النقاش حول المنظومة التربوية، وعليه المطلوب تكوين لجنة أساسية للتفكير والتّنظيم لمدرسة جزائرية متطوّرة ويمكن أن تستعين هذه اللّجنة بخبرات من الدّاخل والخارج وتعمل اللّجان الفرعية على ضوء الخطوط العامّة والاقتراحات والتصوّرات التي تحدّدها اللّجنة الأساسية أو اللّجنة الفكرية التنظيمية وعلى لجنتنا فتح قنوات لها نحو المحيط الاجتماعي(الأسرة، الشّارع) حتى ترقى إلى آمال الرّئيس وتطلّعات الشّعب.[1]

– إنّ الإصلاحات الأخيرة جاء لتكريس هيمنة لغة معيّنة على كافة مناحي الحياة وتساهم في كبح عملية التعريب في التعليم، فاعتبار اللّغة الفرنسية لغة أجنبية أولى رغم التراجع المسجل لهذه اللّغة في مجال البحث العلمي والتكنولوجي، أمام اللّغة الإنجليزية التي اعتبرت من قبل المناهضين لهذا التوجّه تكريسا للغة المحتّل، كما أن تدريسها اعتبارا من السنة الثّانية يعتبر خطرا على اللّغة العربية ذاتها فالتلميذ مازال لم يتعلّم لغة الأم حتى يطالب بتعلّم لغة أخرى، الذين سيجدون أنفسهم مضطرين لتعلّمها قبل أن يكتسبوا أساسيات لغتهم.[2]

– كما أنّ فتح المدارس الخاصّة بدون ضوابط محدّدة ودقيقة يرى فيها الطريق للعودة لخلق الطبقات في المجتمع ومن ثمّ تعميق الهويّة بين أبناء المجتمع الواحد وخلق نوع من الإزدواجية في التعلّم التي جاءت المدرسة الأساسية للقضاء عليه.

---

[1] رابح خدوسي، **مذكرات شاهد 100 يوم في اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**، دار الحضارة، الجزائر، 2001، ص ص 24-25

[2] عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 132

خلاصة الفصل:

شهدت الجزائر منذ الاستقلال سنة-1962 -إلى يومنا هذا إصلاحات عديدة على نظامها التربويّ تسعى من ورائها إلى مواكبة التطوّرات التي مست المجتمع في مختلف ميادينه. إذ أنّ التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتحوّلات السياسية ألزمت الدولة الجزائرية إلى إعادة النظر في منظومتها التربوية

فمهمّة التّعليم والوصول لتطوير المجتمعات الحديثة وبناء الإطارات والكفاءات القادرة على الإبداع والتغيّير في ظلّ التطوّر الهائل لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، لكن رغم الجهود المبذولة نجد هناك الكثير من الانتقادات، هل الخلل موجود في البرامج أم في الفاعلين أو القائمين على تطبيق هذا البرنامج؟

إذ لن يكون للإصلاحات التربوية دور فعّال في المجتمع إن لم يتمّ تطبيقه فعليّا بتكوين وتأهيل الموارد البشرية التي تمّ تكوينها علميّا، كما أنّ هذه الأخيرة لن تتمكن من أداء دورها الفعّال والريّادي في الواقع إن لم يتم وضع خطط استراتيجية للتنسيق بين كافة المؤسّسات من جهة وباقي المؤسّسات الأخرى التي تتفاعل وتنتمي لقطاعات اقتصادية واجتماعية.

الفصل الثالث: المراهقة من المفهـــوم والمداخل النظرية والعملية إلى الظواهر السلبية في الوسط المدرسي

المبحث الأول: المراهقة أهميتها، مراحل النمو والحاجات الأساسية لدى المراهقين

تمهيد:

حظيت سيكولوجية المراهقة باهتمام بحث مميّز والدليل على ذلك الكتابات المتعدّدة في تقديم تفسيرات علميّة لما يحدث للمراهق، وعلى الرّغم من تباين هذه التفسيرات واختلاف وجهات النظر إلا أنّها ساهمت في إثراء التراث النفسي والتراكم المعرفي، ولتقديم مفهوم المراهقة لابد على الباحث أن يركز على الجانب اللّفظي، النفسي، التربوي، مرحليا، زمنيا، جسميّا، حركيّا وانفعاليا، اجتماعيا وعقليا وفيزيولوجيا وجنسيا.

ولهذا سنتطرّق في هذا الفصل إلى أهميّة المراهقة من خلال إعطاء لمحة عن المراهق والعلاقة التربوية ومختلف الظواهر السلبيّة الصادرة من المراهق والمنتشرة خاصة في المؤسّسات التربوية.

المطلب الأول: أهميّة مرحلة المراهقة

يمرّ الإنسان في حياته بمراحل مختلفة يطلق عليها مراحل النموّ، وهذا الأخير عملية مستمرّة، تتوالى فيها المراحل وتتداخل وتتكامل بلا انقطاع وبدون انفصال، وكلّ مرحلة تختلف عن المراحل التي تسبقها والتي تليها لذلك نجد سلوك الإنسان يختلف باختلاف مراحل النموّ الجسميّ والعقليّ والنفسي والاجتماعي.

فسلوك الطفل يختلف عن سلوك المراهق وعن سلوك الشّاب الذي تخطّى الثّلاثين من عمره ولكلّ مرحلة من مراحل النموّ ظروفها ومشاكلها ومطالبها بالنسبة للفرد، وتختلف قدرة كلّ فرد على السّلوك والتصرّف والتعامل والتعلّم والتعبير عن انفعالاته من مرحلة إلى أخرى.[1]

إنّ مرحلة المراهقة تعدّ من أهمّ المراحل بعد مرحلة الطفولة لأنّها هي التي تكمّل تشكيل شخصية الإنسان من حيث النضّج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وهذه التغيّرات التي تتمّ في شخصية الفرد هي التي تترك آثار في مختلف جوانب شخصيته وعلاقته بغيره من الأفراد، وبالمجتمع الذي يعيش فيه، لذلك تتميّز هذه الفترة من حياة الإنسان بكثرة المشكلات.

---

[1] منصور حسن، مصطفى محمد زيدان، **الطفل والمراهق**، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، 2008، الطبعة الأولى، ص 39

ويرجع شعور الفرد بهذه المشكلات نتيجة تيقّظ شعوره وإحساسه بالذّاتية أو الأنا كما ذكر "**يونج**" أنّ المقصود به الشّعور بالذّاتية أو الأنا، هذا الشّعور يتمّ تيقّظه حينما يستطيع الفرد الرّبط بين المحتويات النفسية أي الأنا وبين الأبوين وهي عملية تسمّى بالميل النفسي أو تكوين الأنا.[1]

المطلب الثاني: مراحل النموّ عند المراهق

يطلق اصطلاح "**المراهقة**""**Adolescence**"على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضّج البدني والجنسي والعقلي والنفسّي، ويخلط البعض بين كلمة المراهقة وكلمة البلوغ – puberté –

جاء في قاموس علم الاجتماع أنّ كلمة المراهقة تعني: التوافق، سواء كانت مهنية، أو تربوية، أو أسرية.

كما أنها: فترة التحول الفيزيقي نحو النضج، وتقع بين بداية سن النضوج وبداية مرحلة البلوغ، ويحددها بعض علماء النفس عادة في سنّ الثانية عشر أو الثالثة عشر، وتختلف الاتجاهات نحو المراهقة باختلاف للمراهقة يختلف أيضا طبقا لاختلاف الأنماط الثقافية والاجتماعية[2]

فلفظ المراهقة يعني التدرّج نحو النضّج الجسميّ والعقلي والنفسّي، أمّا لغويا فأصل الكلمة يرجع إلى الفعل(راهق) بمعنى (اقترب من) في حين يقصد بالبلوغ نضج الأعضاء الجنسيّة واكتمال وظائفها عند الذّكر والأنثى، ومنه يتضّح لنا أنّ البلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المراهقة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فانه يأتي قبل الوصول إلى المرحلة التي يطلق عليه المراهقة، ففي بداية مرحلة المراهقة تحدث تغيّرات كثيرة على المراهق، ومن أهمّها النضّج الجنسي، حيث تبدأ في هذه المرحلة الغدد الجنسيّة في القيام بوظائفها[3]

1. النموّ الجسمّي:

في هذه المرحلة تنمو "الغدد الجنسيّة" "sexuel glands" وتصبح قادرة على أداء وظائفها في التناسل، وهذه الغدد الجنسية عبارة عن المبيّضين عند الأنثّى، ويقومان بإفراز البويضات، ويحدث الطمثّ عند الفتاة نتيجة لانفجار البويضة النّاضجة في المبيّض، ويؤدّي ذلك إلى نزول دم

---

[1] عبد اللّطيف حسين فرج، **التّعليم الثّانوي رؤية جديدة**، دار الحامد للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2008، الطبعة الأولى، ص39

[2] محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 19

[3] كمال دسوقي، **النموّ التربوي للطفل المراهق**، دار النّهضة العربية، بيروت، د ت، ص18

الحيض، ويحدث أوّل حيض للفتاة في الفترة ما بين (9 –14) سنة، ويتوقّف تحديد هذا السّن على عوامل سلالية وفيزيولوجية ووراثية وبيئيّة، ويطلق على مظاهر النضج الجنسي عند البنين والبنات اصطلاح" الصفات الجنسية الأوليّة ". [1]

ولكن يصاحب النضج الجنسي ظهور مميّزات أخرى يطلق عليها اصطلاح الصّفات الجنسيّة الثّانوية، مثلا عند البنات نموّ عظام الحوض، بحيث تتخّذ شكل حوض الأنثّى، واختزان الدّهن في الأرداف ونموّها، وكذا نموّ الشّعر فوق العانة وتحت الإبط، وكذلك نموّ أعضاء أخرى كالرّحم والمهبل والثديين، وعند الذكور نموّ شعر الذّقن والشّارب وخشونة الصّوت.

وتحدث دورة الحيض للفتاة كل ثماني وعشرون (28) يوما، ولكن ليس من الضّروري أن تحدث بصورة منتظّمة في بداية مرحلة البلوغ، إذ قد يتأخّر ظهورها بعد ظهور أوّل حيض فترة تتراوح بين شهر وعام كامل، ولكن لا ينبغي أن يثير ذلك أيّ شعور بالقلق، إذ أنّ ذلك أمر طبيعي وتعود الدورة إلى الانتظام من تلقاء نفسها بعد اكتمال نضج الجهاز التناسلي. أمّا الغدد التناسليّة في الذّكر في الخصيتان، وتقوم بإفراز الحيوانات المنوية والهرمونات الجنسيّة، وتمتزج الحيوانات المنوية بسائل منوي لزج تفرزه البروستاتا [2]

وهذه التغيّرات الفسيولوجية المفاجئة التي يتعرّض لها المراهق أو المراهقة هي التي تؤدّي إلى إبراز الأنا إبرازا قويّا يجعلها تؤكّد ذاتها وذلك بعكس ما يكون في مرحلة الطفولة، حيث لا يشعر الطفل بذاتيته شعورا أكيدا إذ يعتمد دائما على والديه وهذا يجعله قليل الشّعور بالمشكلات.

أمّا المراهق عند شعوره بالمشكلات يريد أن يحلّها بنفسه ولا يعتمد على والديه، وهذا هو الذي يزيد في شعوره بتلك المشكلات حيث أنّه يحاول جديّا أن ينتزع نفسه من أمور الطفولة ومن اعتماده على والديه في سلوكه أو في نظرته للحياة، أي يحاول أن ينتمي إلى الرّاشدين وهو انتقال إلى وضع غير معروف يكون من النّاحية السّيكولوجية مساويا لدخول منطقة جديدة ومجهولة.[3]

وفترة المراهقة هي مرحلة زمنية من العمر ما بين (12–20) سنة قد تزيد أو تنقص بعام أو عامين، وهي ليست إلاّ وصلة عبور من الطفولة إلى الرّشد ولها مميّزات ومشاكل خاصّة، وإذا

---

[1] عبد الرحمان العيسوي، **سيكولوجية النمو**، دار النهضة العربية بيروت د ت، ص38

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

[3] عبد اللّطيف حسين فرج، مرجع سابق، ص39

كانت الولادة تاريخ بداية الطفل، فإنّ المراهقة تاريخ بداية الرّجولة عند الذّكر والأنوثة عند المرأة ولها خصائص في:

- التغيّرات العضويّة والفسيولوجية
- التغيّرات النفسية والانفعالية
- التغيّرات الاجتماعية والفكريّة

والمراهقة لا تعني بالضّرورة حدوث الاضطرابات السّلوكية والإثارة العاطفية، وإن كانت هذه الأحداث تمثّل بعض سمات المرحلة، ويجب مراعاة أنّ طول فترة المراهقة في عصرنا الحالي (البعد الزمني بين النّضج الفسيولوجي والنّضج الاجتماعي) من أكبر العوامل التي تتسبّب في حدوث مشاكل المراهقة بصورة مثيرة وملحوظة، وعليه يتضّح أن كلمة المراهقة اصطلاح علمي يختص بفترة من العمر، وليس حكما أخلاقيّا لنوعية من السّلوك، وهذه أحد المنزلقات التربويّة في معاملة المراهقين.[1]

ومراحل نموّ المراهقة لا تسير في خطّ مستقيم فقد يحدث بعض التفاوّت أو يحدث نوع من الطّفرة من مرحلة إلى أخرى، بحيث تتقدّم مرحلة النموّ الانفعالي على حساب النموّ الجسميّ أو يطغى نموّ القدرات العضلية على المظاهر الجسديّة، لذلك فالمراهقة ليست مرادفة " **للبلوغ**""**puberté**" ، فالبلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المراهقة، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يأتي قبل الوصول إلى المرحلة التي يطلق عليها المراهقة ففي بداية مرحلة المراهقة تحدث تغيّرات كثيرة على المراهق ومن أهمّها النضّج الجنسي، حيث تبدأ في هذه المرحلة الغدد الجنسية في القيام بوظائفها.[2]

أمّا عن السّن التي يحدث فيها البلوغ فانه يختلف باختلاف الجنس و الظروف المادية و الاجتماعية و المناخية التي يعيش في وسطها المراهق، ففيما بالفرق بين الجنسين لوحظ ان البنات يصلن إلى مرحلة النضج في سنّ مبكّرة عن البنين بمدة تبلغ نحو العاملين، ففي المتوسط تصل البنت إلى هذه المرحلة في حوالي سن الثانية عشر بينما يصل الولد المتوسط إلى هذه المرحلة في حوالي سنّ الرابعة عشر، و لكن ينبغي الإشارة إلى أن هناك فروق فردية واسعة بين الأفراد و في

---

[1] هدى محمد قناوي، **سيكولوجيّة المراهقة**، مكتبة الأنجلو–المصرية، القاهرة، 1996، الطبعة الأولى، ص 160

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

سرعة نموهم و اكتمال نضجهم، و هناك علاقة بين نضج المراهق و بين العوامل البيئية كالتغذية و المناخ و الأمراض و غير ذلك، فأطفال المناطق الحارة يصلون الى مرحلة المراهقة في سنّ مبكرة عن أطفال المناطق الباردة، كما أن هناك فرقا يرجع إلى نوع السلالة التي ينتمي إليها الفرد فالمراهقة إذن ماهي إلاّ محصّلة التفاعل بين العوامل البيولوجية والثقافية والاقتصادية التي يتأثر بها المراهق في مراحل نموّه[1].

كما أنّ هناك تغيّرات فسيولوجية كتغيّر معدّل النبض الذي ينخفض بعد البلوغ بمعدل ثمانية (8) مرّات في الدقيقة، وتغيّر في ضغط الدّم الذي يرتفع تدريجيا وتغيّر في استهلاك نسبة الأكسجين إذ تنخفض عما قبل.

وتتسبّب هذه التغيّرات في الشّعور بالتّعب والتخاذل وعدم قدرتها على بذل مجهود كبير في الفترة الثّانية من هذه المرحلة (المراهقة الوسطى)، تقلّ فيها سرعة النموّ الجسميّ عند المراهقة في هذه المرحلة عن المرحلة السابقة، حيث تتعرّض لزيادة في الوزن والطّول وتزداد الحواس دقّة وتتحسّن حالتها الصحيّة فتهتم بجسمها وتظهر حساسيتها الشّديدة للنّقد فيما يتعلّق بالتغيّرات الجسمي الملحوظة السّريعة.[2]

2. النموّ العقلي:

ينمو عقل المراهق في هذه المرحلة ولكن سرعته تقل عن مرحلة المراهقة المبكّرة، أيّ ينمو بسرعة كبيرة في أوائل هذه المرحلة تنمو لدى المراهق عمليّات الانتباه وتزداد قدرتها على الانتباه، واستيعاب مشكلات طويلة معقّدة بسهولة، وكذلك ترتبط قدرتها على الانتباه بقدرتها على الحفظ والتذّكر لمدّة طويلة، ويكون تذكّرها مبنيّا على الفهم وميلها إليه ثم استنتاجها لعلاقات جديدة وربطها لما تفهم من موضوعات بغيره لما مرّ من خبرات سابقة.[3]

وتعتبر المراهقة مرحلة تحويل عميقة في تاريخ كل فرد بما فيها من تحولات بدنية وعقلية وعاطفية، من شأنها أن تنقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى الرّشد[4].

---

[1] غاستون ملياري، **علم النفس التربية**، ترجمة: فؤاد شاهين، دار عويداك، بيروت، لبنان، 2001، الطبعة الأولى ص 37

[2] حامد زهران، **علم نفس النموّ والطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، 1971، دون طبعة، ص 343

[3] عبد اللّطيف حسين فرج، مرجع سابق، ص 42

[4] Bleandonu Gérard, **dictionnaire de psychologie**, éd, Gallimard, paris, 1996, p30

وذكر "**أحمد زكي صالح**" من النموّ العقلي في مرحلة المراهقة أنّنموّ قدرتها على الانتباه مهمّ جدّا في تنظيم برامج التّعليم الثّانوي من حيث نوع المادّة التي تدرس وطول فترتها من الاستمرارية في الدّرس الواحد لمدّة أطول، وكأنّها يمكنها أن تفكّر باستمرار في موضوع واحد معقّد دون أن تملّ[1].

إذن من أبرز خصائص النشاط العقلي في فترة المراهقة، أنّه يأخذ في البلورة والتركّيز حول نوع معيّن من النشاط، كأن يتّجه المراهق نحو الدّراسة العلميّة أو الأدبية، بدلا من تنوّع نشاطه واختلاف اهتمامه، كذلك من خصائص هذه الفترة نموّ قدرة المراهق على الانتباه، بعد أن كانت قدرته على الانتباه محدودة، وكانت المدّة التي يستطيع أن يركّز انتباهه فيها نحو موضوع معيّن محدودة أيضا، يصبح قادرا على تركيز انتباهه لمدّة طويلة، كذلك تنمو القدرة على التعلّم والتذكّر، بعد أن كان تذكّره آليا.[2]

ويترتب على نموّ المراهق المعرفي والعقلي تغيّر في علاقته بالآخرين وفي سمات شخصيّته، وفي تخطيطه لمستقبله التعليمي والمهني، مع زيادة الاهتمام بالأمور السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية، وكذلك ينشغل المراهق بالتّفكير في ذاته فيزداد عنده الاستبطان والتأمّل والتحليل الذّاتي، ويتميّز هذا التفكير بقدرة المراهق على فحص أفكاره ومشاعره وسمات شخصيته ومظهره، وتقويمها ونقدها، ويترتب على ذلك زيادة الشّعور بالذّات، ممّا يجعل المراهق ينشغل بنفسه أكثر ممّ ينجذب إلى الآخرين أو بجذبهم إليه، وفي هذه الفترة يهتم المراهق بالمسائل العقلية المجرّدة، مثل الأفكار الفلسفية كالحريّة وغيرها، و يسير النموّ العقلي تدريجيا نحو الاستقرار الذي يحلّ بالمراهق مع الرّشد.[3]

3.النموّ الانفعالي:

يتفق العلماء على أنّ مرحلة المراهقة تمثل أزمة، ويطلق عليها البعض اسم "مرحلة الضغوط والعواصف" ويجمع العلماء على أنّ أزمة المراهقة تختلف من مجتمع إلى آخر، إذن فالأزمة ليست

---

[1] أحمد زكي صالح، **علم النفس التربويّ**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.س، الطبعة الأولى، ص74.

[2] عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق، ص 41

[3] أبو شهاب الدّين ناصر الشّافعي، **فنّ التعامل مع المراهقين (مشكلات وحلول)**، دار البيان، معرفتي، منتديات مجلّة الإبتسامة، 2009، ص30

لأسباب داخليّة، ولكن نتيجة لأساليب استجابات البيئة للمراهق، وبالتّالي يمكن القول: أنّه ليس من الضّروري أن يمرّ جميع المراهقين بسوء التوافق والاضطراب النفسي.[1]

وقد ذكر "**حامد زهران**" عن حساسية المراهقة الانفعالية وهذا راجع إلى عدم تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة بها ممثّلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، حيث تدرك أن طريقة معاملة الآخرين لها لا تتناسب مع ما وصلت إليه من نضج وما طرأ عليها من تغيير فتفسّر مساعدة الآخرين لها أنّها تدخل في شؤونها وتقليل من شأنها.[2]

4. النموّ الاجتماعي:

إنّ انتقال المراهق من مرحلة الطفولة المتأخّرة إلى مرحلة المراهقة يكون ذلك مصحوبا دائما بتغيّرات تظهر آثارها في السّلوك الاجتماعي، وكذلك أنّ الخبرات الأولى للفرد لها دور كبير في كيفيّة تكيّيف السّلوك في المراحل اللاّحقة، فمن مظاهر النموّ الاجتماعي الرّغبة في تأكيد الذّات والاعتراف بالشّخصية، وهذا يرجع إلى الوعي الاجتماعي والنّضج العقلي حيث ينظر إلى نفسه أنّه تعدّى مرحلة الطفولة إلى تكوين المكانة والمركز الاجتماعي في المجتمع بين الأصدقاء والأسرة والمدرسة.[3]

ومن أهمّ مطالب النموّ في هذه المرحلة تحقيق التّوافق الاجتماعي والتّوافق النفسي، ويزداد المراهق في البعد عن الوالدين ويقضي معظم أوقاته مع الرّفاق ممّا يجعل للجماعة أثر كبير على سلوكه واتجاهاته. ومن أخطر مشكلات المراهق تفضيله لمعايير الجماعة التي تتعارض مع معايير الكبار والوالدين، وعليه يحدث الصّراع بين الآباء والأبناء المراهقين، ويلتزم المراهق بمعايير جماعة الرّفاق، وهنا نجد صراع المراهق الذي يعيش بين توقّعات الوالدين منه، وتوقّعات جماعة الرّفاق منه، فهو يريد أن يكون محبوبا من والديه، مقبولا من رفاقه، وعادة ما يختار معيار الجماعة بسبب حاجته إلى النموّ الاجتماعي الخارجي.

وفي المراهقة تظهر أنواع من الجماعات يطلق عليها اسم العصابات، كما يتمّ تكوين الجماعات الحميمية، فيختار المراهق أحد الأشخاص يجعله موضع سرّه، وهذا الصّديق يشبع في المراهق الكثير من حاجاته الاجتماعية، ويقضي معه معظم الوقت، ويكون من نفس الجنس ولديه

---

[1] نفس المرجع، ص32

[2] حامد زهران، مرجع سابق، ص 35

[3] نفس المرجع، ص ص 358-359

نفس الميول والقدرات، وتكون العلاقة بينهما وثيقة، وعلى الرّغم من الاختلافات التي تنشأ بينهما، فإنّ صلة الصداقة تكون أقوى بكثير، وقد تتكوّن الجماعة من عدّة أصدقاء حميميين، ويتركّز نشاطها في المذاكرة الجماعية أو الذّهاب إلى الملاعب لمشاهدة المباريات الريّاضية، أو محادثات التلفون، ثم تتكوّن الجمهرة وهي أكبر من الجماعة وقد تتكوّن من عدّة جماعات وليس من الضّروري أنّ يكون الأعضاء متجانسين، وقد يوجد فيها أفراد من الجنسين وتكون ذات أنشطة جماعية، وبعض المراهقين ذو العلاقات الاجتماعية السيّئة ليس لهم من نشاط سوى التسكّع على حواف الطّرقات، مكوّنين أنواعا من العصابات ويقومون بسلوكيات لا أخلاقية في المجتمع وقد يقومون ببعض أنواع العنف[1]

إنّ رغبة المراهق في الاستقلال شيء طبيعي وهو مظهر من مظاهر النموّ، ويطلق على الاستقرار والتحرّر من السّلطة الفطام النفسي وهي تعتبر سمة من سمات المراهقة ومشكلة من المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المراهق، وهذه المشكلة لا تترك أثارا خلال مرحلة المراهقة فحسب وإنّما طوال حياتها. بعد ذلك فالمراهق الذي لم يشبع حاجاته إلى الاستقلال قد يتقبّل وضعه كطفل وأحيانا يفضّل الاعتماد على نفسه، وقد يتقبل سلطة الآخرين ومن هنا يبدأ سوء التوافق الاجتماعي مع بيئته الخارجية[2]

كما يهتّم المراهق في هذه المرحلة بالجنس الآخر، إضافة إلى الاهتمام بالملبس والمظهر أمام البنات، وتظهر لديه رغبة في الاستقلال، تبدو في مقاومته لسلطة الكبار أباء أو معلّمين، ويؤدّي ذلك إلى الكثير من الصّراعات والمشكلات معهم، وتظهر عليه الميول للتمرّد ويفكّر المراهق في طريقة للكسب حتى يغطّي احتياجاته، وتتوقّف هذه الميول على القيم السّائدة في المجتمع.

ويشكو المراهق عادة من القيود المدرسية والواجبات فهو غير راض عن المعلمين ولا عن المواد الدّراسية، ويتأثّر ميل المراهق بنجاحه في مواد معيّنة، وباتجاهه نحو معلّميه، ويظهر المراهقون نفورا من المواد المعروفة أنّها صعبة ممّا قد يعرّضهم للفشل[3]

---

[1] أبو شهاب الدين ناصر الشافعي، مرجع سابق، ص33

[2] عبد اللطيف حسين فرج، مرجع سابق، ص45

[3] أبو شهاب الدين ناصر الشّافعي، مرجع سابق، ص34

5.النموّ الخلقيّ:

يتعلّم المراهق أيضا ما تتوقّعه الجماعة ويشكّل سلوكه في هذا الإطار، ومعنى ذلك أنّ المراهق يحلّ المبادئ الخلقية محلّ المفاهيم السّابقة، كما يحلّ الضّوابط الدّاخلية للسّلوك محلّ الضّوابط الخارجية فيصبح هو مصدر الضّبط وليس المعلّمون أو الوالدين.

ويظهر في حياة المراهق ازدواجية المعايير، حيث أنّ ما هو مسموح به للذّكور غير مسموح للبنات، وهناك كذب مقبول وآخر غير مقبول والغشّ في الامتحانات، ومغازلة الجنس الآخر، وكلّها يتساهل فيها المجتمع، وإذا شاع ذلك فإنّه دليل على انهيار القيم، والمراهقة تعكس صورة المجتمع[1] إذن المراهق يتأثّر بأسرته وبمستواها الاجتماعي والاقتصادي وطبيعة العلاقات فيها، كما يتّضح تأثير المدرسة والأقران في سلوك المراهقين هذا فضلا عن تأثير التكنولوجيا الحديثة ووسائل الإعلام[2]

المطلب الثالث: الحاجات الأساسيّة للمراهقين

لفظة "حاجة" هي رغبة عند الكائن الحيّ سواء عرفها أو لم يعرفها، وللمراهقة نفس الحاجات الجسدية التي تكون عند الأطفال والرّاشدين، وكذا الحاجات الاجتماعية والشخصية وتكون هي نفسها الطبيعية الهامة لكن قوّة بعض هذه الحاجات معناها بالنسبة إلى سلوكه قد تختلف في هذه المرحلة عن مراحل حياته الأخرى" [3]

كما يشكل إشباع الحاجات معيارا لاستمرار الحياة أو تهديدا لها، وتنقسم هذه الحاجات إلى حاجات فيزيولوجية والتي يعد إشباعها أمرا حتميّا لاستمرار الحياة، وحاجات نفسية يؤدّي عدم إشباعها إلى تشويه معالم الحياة، أمّا عن الحاجات الأساسية العامة للفرد فيري "**بريسكوت**" **Prescott** إنّها ثلاثة أنواع:

أ. الحاجات الفيزيولوجية: وتتمثل في:

- الحاجة للملبس والمأكل والمأوى والراحة
- الحاجات الخاصة بنظام العمل والراحة
- الحاجات الخاصة بالنشاط الجنسي

---

[1] نفس المرجع، ص33

[2] عبد الرحمن العيسوي، **موسوعة علم النفس الحديث**، لبنان، 2002، الطبعة الأولى، ص 59

[3] حامد عبد السلام زهران، **علم النفس الطفولة والمراهقة**، علم المكتبات، بيروت، 2001، ص ص133-134

ب .الحاجات الاجتماعية: وهي الحاجة للحب، للانتماء، والحاجة للتشابه مع الغير وهناك حاجات الأنا والحاجات التكاملية مثل:

- الحاجة إلى تقوية الصّلة بالواقع
- الحاجة للانسجام والتوافق مع الواقع
- الحاجة للتوجيه الذاتي والحاجة للتوازن بين النجاح والفشل
- الحاجة لتكوين شخصية فردية متميّزة، أي الحاجة لتحقيق الذّات.

كما أنّ الحاجة تتأثر بعدّة عوامل، منها مستوى المعيشة والمناخ الاجتماعي والاقتصادي السائد، ومستويات النموّ، والإطار الثقافي الذي يعيش فيه المراهق ولذلك فهو عادة ما يقابل مشاكل أثناء تفاعله مع بيئته وصراع في الاختيار بين المواقف المتناقضة، وإذا لم تشبع هذه الحاجات إشباعا مناسبا يصبح لديه موقف يبحث على التوتر ويصبح مشكلة، فحينما لا يشبع المراهق حاجاته يتولد لديه شعور بعدم الرضا وبالتالي توتر الصحة النفسية لديه لأنّ عدم إشباعها يعوق الصحة النفسية وخطرا مباشرا يهدد الحاجات الأساسية نفسها (في البيت والمدرسة)

فالمراهق الذي يحرم من التقدير والمكانة يلجأ إلى جماعات منحرفة وممارسات عنيفة لإشباع حاجاته إلى التقدير

1. الحاجة إلى المكانة:

" إذ أن حاجة المراهق إلى المكانة هي أهمّ الحاجات، حيث أنّه يريد أن يكون شخصا هاما وأن تكون له مكانة في جماعته، وأن يعرف كشخص ذا قيمة وهو يأمل في مكانة الراشد ويتخلى عن موضعه كطفل" [1]

2. الحاجة إلى الأمن:

وكذا حاجته للأمن والحاجة إلى البقاء وتجنّب الخطر والشّعور بالأمن الداخلي، فمن حق المراهق في المدرسة أن يشعر بالأمن والاستقرار، ومن الحاجات الأساسيّة أيضا الحاجة إلى الحب والقبول الاجتماعي والتي يمكنه إشباعها.

[1] فاخر عاقل، **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين، بيروت، 1998، ص119

3. الحاجة إلى الأصدقاء:

حيث تساهم الصداقة في نموّ الإحساس بالهويّة، خاصة الصداقة ذات العلاقات الوثيقة أو ما يعرف بالأصدقاء المفضّلين، عندما يصل إحساس الفرد بالهويّة مستوى معيّن من القوّة والتماسك فإنّه يشعر بنوع من الدفء والألفة الحقيقية مع الأصدقاء كي يوفر له نوع من الدعم والمساندة في مقاومتهم لسلطة الراشدين" [1]

4. الحاجة إلى الاستقلال:

إذ يتطلّع المراهق إلى التخلّص من قيود الأهل، على أن يصبح مسئولا على نفسه والحاجة لمصادقتهم وعدم تدخلهم في الأمور الخاصّة به وعدم تدخلهم غي قراراته، كما تعتبر من حاجات المراهق في هذه المرحلة فهو يسعى إلى الاعتماد على نفسه والاستقلال في اتخاذ القرارات التي تتعلق بذاته والتحرّر من الوالدين ولذا يتمرّد على السّلطة الأبوية، ويرفض نماذج التقليد التي تقدم له من طرف الأولياء فيعاكسهم الرأي ويثور ضدّهم" [2]

ومن أهمّ هذه الحاجات أيضا والملحة بالنسبة للمراهق حاجته إلى تأكيد الذات: فهو يسعى جاهدا للدفاع بقوّة عن أفكاره ويكون شديد الإعجاب بنفسه، كما تنمو لديه الحاجة إلى الإشباع الجنسي

ويرى **ميري** " أنّ الحاجة تنشأ من استجابة دافع داخلي لضغط بيئي خارجي ولذلك فهو يقسّم هذه الحاجات إلى قسمين حاجات أولية وحاجات ثانوية منشأها سيكولوجي".[3]

5. الحاجة إلى اكتساب القيّم الدينية والأخلاقية للمجتمع:

إن الحاجة إلى اكتساب القيّم الدينية والأخلاقية للمجتمع مهمّة جدّا في هذه المرحلة، فهي التي تقدّم المبادئ الأساسية للدين المطبقة في المجتمع والتي يستمدّ منها قيمه وسلوكياته فهي تلك الحاجة إلى تعلّم القيم المختلفة المرغوب فيها والنظام الأخلاقي اللاّزم لتوجيه السّلوك، والذي يفرّق بين الخير والشرّ والحقد والباطل، ويرتبط إشباع حاجات المراهق الأساسية بالدرجة الأولى على نوعية وشكل وعلاقات الأسرة بالأهلية النفسية والمعرفية والتربوية التي تحاول الاتجاه في سير نموّ ابنها الاتجاه السليم بدلا من سيره في الاتجاه المضادّ.

---

[1] سرية عصام نور، **سيكولوجية المراهقة**، مؤسسة الشباب الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، 2004، ص 1

[2] فرج الله عبد القادر وآخرون، **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، دار النهضة العربية، بيروت، د.س، ص173

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة

كما أنّه يرتبط بالمؤسسات التعليميّة التي تساهم بدور فعّال ايجابيا في عملية الإشباع من خلال تدريس مادة التربية الإسلامية التي تطلّع على دور العبادة بدورها المهم في تهذيب السّلوك الناشئ الجديد وتنمية الرادع الديني لديهم بحيث يقيهم من الانزلاق في مهاوي الانحراف والجنوح، وتعدّ التربية الدينية التي تقوم بها هي تربية متواصلة تمتدّ عبر مراحل عمر الإنسان" وقد أثبتت الدراسات الميدانية في عديد من أقطار العالم أنّ للدّين والقيم الاجتماعية العليا أثرا مهمّا في الحد من الجريمة وأنّ الشباب المتمسّك بالدّين هم أقل عرضة للجنوح والانحراف من غيرهم"[1]

فالتربية الإسلامية من خلال البرامج الوزارية التي تعمل على ضبط سلوك التلاميذ، وتقويتهم بالقواعد الدينية، التي تغذي روافد التطهر والعفة، وتحصين التلميذ من عمل المنكرات والخطايا وفي ذلك الوقت تعمل على ترسيخ ركائز الفضيلة في المدرسة والمجتمع ككل.

كما تقوم دور العبادة بتعليم التلميذ مجاهدة النفس وكبح شهوتها، لأنّ النفس البشرية ميّالة إلى الشرّ والعنف وأمّارة بالسّوء، تستهويها الشّهوات، ولذلك ألحت الحاجة إلى اكتساب القيم الدينية والأخلاقية للتشبّع وتوفير المناخ الملائم في خلق السّلوك الاجتماعي المتزّن الذي يؤدّي إلى الطمأنينة والاستقرار وتقلل فيه السلوكيات المنحرفة التي تجر التلاميذ إلى ما لا يحمد عقباه والتعاليم الدينية هي مصدر الصّفة التي تضبط الشّهوات وتعلّم التلاميذ نقاء النفس وطهرها، وتبعدهم عن الرذيلة.

المبحث الثاني: أشكال المراهقة وخصائصها، وأنماط جماعات التلاميذ في مرحلة المراهقة

المطلب الأول: أشكال المراهقة

هناك عموما وحسب الدراسات أربعة أنواع من المراهقة إذ دلت نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت في المجتمعات المتحضرة أنّ المراهقة قد تتخذ أشكالا مختلفة حسب الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش في وسطها المراهق وعليه من الباحثين من يقسّم أشكال المراهقة إلى:

1. المراهقة المتكيّفة:

وهذا النّوع من المراهقة تميل إلى الهدوء النسبيّ والاتزان الانفعالي، وحياة المراهق هنا غنية بمجالات الخبرة بالاهتمامات العملية والواسعة، التي يحقّق ذاته من خلالها، ولا يسرف في أحلام

[1] صلاح أحمد العزي، **دور التنشئة الاجتماعية في الحدّ من السّلوك الإجرامي**، مدخل نظري ودراسة ميدانية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان،2011، ص104

اليقظة وغيرها من الاتجاهات السلبيّة ويكون موفقا في حياته المدرسيّة، ومن العوامل المؤثّرة في هذا الشّكل من المراهقة المعاملة الأسرية الإيجابية، وتفهّم حاجات المراهق، واحترام رغباته، وجوّ الثّقة المتبادل بين الوالدين، وإحساس المراهق بتقدير الأسرة وجماعة الرّفاق.

2.المراهقة الإنسحابيّة "المنطويّة":

وهذا النّوع من المراهقة تتميّز بالاكتئاب والانطواء والعزلة والشّعور بالنّقص، وليس لدى المراهق سوى أنواع النّشاط الانطوائي مثل، القراءة وكتابة مذكراته التي تدور حول انفعالاته، ويكون المراهق كثير التأمّل والنّقد للقيم والنّظم الاجتماعية، كما تنتابه الهواجس وأحلام اليقظة التي تدور حول حرمانه من احتياجاته. والعوامل المسئولة عن هذا النّوع هي التربية الخاطئة، الضّاغطة، والمتزمّتة تنتج عنها شخصية منكمشة منطويّة على نفسها.

3. المراهقة العدوانية "المتمرّدة ":

وفي معظم الأحيان يكون التمرّد والعدوانية من جهة المراهق ضدّ المدرسة والأسرة وكلّ أشكال السّلطة، ويتّسم هذا النّوع من المراهقة بالمحاولات الانتقامية ومحاولات التشبّه بالرّجال والأساليب الاحتيالية في تنفيذ رغبات المراهق، وقد يلجأ إلى التدخين وتصنّع الوقار في المشي والكلام وإطلاق الشارب واللّحية، واختراع قصص المغامرات والهروب من المدرسة، وإحساس المراهق بأنّه مظلوم وأن مواهبه وقدراته لا يقدّرها المحيطون به، والعوامل المسئولة عن ذلك أساليب التربية الخاطئة والضّاغطة

4. المراهقة المنحرفة: وتأخذ المراهقة المنحرفة صورة الانحلال الخلقي التّام أو الانهيار النّفسي الشّامل، وتتفق عوامل هذا الشّكل مع الشكلين السابقين (الإنسحابية، العدوانية) ولكنّها أكثر شدّة مع إضافة عوامل أخرى.[1]

كما أنّ بعض المراهقين قد مرّوا بخبرة شاذّة مريرة، أو صدمة عاطفية عنيفة بدّدت تفكيرهم ووجدانهم بلون التشاؤم، هذا بالإضافة إلى انعدام رقابة الأسرة أو تخاذلها وضعفها أو القسوة الشّديدة في معاملة المراهق وتجاهل احتياجاته ورغباته في التدليل الزّائد، أو الصحبة السيّئة مع جماعة الرّفاق المنحرفة، أو عيوب في التربية سواء في الأسرة أو المدرسة. ومن بعض الامتيازات

[1] هدى محمد قناوي، مرجع سابق، ص ص ص157-158-159

التي يعتبرها من حقّه أو حين يعامل كطفل وحين لا تستقيم في نظره الأمور، وحين يعجز عن فعل شيء يريده، وحين يتدخّل آخر في شؤونه، أو يقطع عليه أفكاره.

ويشعر بالإحباط إذا ما أعيق عن إشباع حاجاته إلى الاستقلال، وأحيانا ما يستخدم المراهق العنف والعدوان الصّريح والصراخ، والبكاء عند الإناث، ولكنّه تدريجيّا يتحكّم فيها، ويحلّ محلّها مسائل التعبير اللّفظي، وتختلف صوّر التعبير العدواني باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمراهق، وتزول مخاوفه السّابقة ويعاني من مخاوف جديدة ترتبط بالمواقف الاجتماعية، ويزداد شعوره بالخجل والارتباك بسبب شكله أو مظهره أو ملابسه.

كما أنّ الامتحانات تمثّل مصدرا رئيسيّا لقلق المراهق، وخاصّة بسبب المبالغة في تقدير الشّهادات، ويحدث القلق أيضا بسبب العلاقة بين الجنسين، وصعوبة تكوين صداقات ونقص وسائل الملائمة، وبسبب الاختبار التعليمي والمهني، وإزاء بعض الموضوعات الدّينية والصّحية، وبعض المشكلات الشّخصية مثل، عدم القدرة على الضّبط الانفعالي. وهذه الانفعالات غير المريحة قد تدفع المراهق إلى اتخاذ أسلوب أو آخر من الأساليب اللاّ–توافقية التي قد تساعده –ولو مؤقتا–على التخلّص من ذلك التوتّر الذي يعانيه، ومن هذه الأساليب الشّائعة، المبالغة في المثالية والنّشاط الزّائد، والإغراق في أحلام اليقظة، أو التقمّص، والانعزال... [1]

<u>المطلب الثاني</u>: خصائص مرحلة المراهقة

عند ملاحظة التغيّرات السّلوكية نحو البلوغ فهذه الأخيرة هي نتيجة للتغيّرات الاجتماعية بالدّرجة الأولى، وإن كنّا لا ننكر أثر التغيّرات الغددية والفسيولوجية في التوازن الجسمي، أيّ أنّ حالة البالغ المراهق تعتمد على درجة تفهّم المحيطين به. لظروفه وحالته مع عدم الضّغط عليه بأكثر ممّا يطيق أمّا عن مقدار تأثير هذه التغيّرات على البالغ المراهق فهي تعتمد على درجة النّضج وعلى معلوماته، والإعداد النفسي الذي عليه، ويرى الباحثين أنّه في حالة توفير معلومات غير صحيحة تتكوّن اتجاهات خاطئة نحو المراهقة والبلوغ ومن بين هذه الخصائص نذكر ما يلي:

1. **الانفعالية الشّديدة:** بسبب التوتّر والاضطراب الناتج عن النموّ والتغيّرات الجسميّة، حيث يكون المراهق شديد الحساسيّة مع زيادة المخاوف المتوهمة، ممّا يؤدّي إلى زيادة القلق والشّك في

[1] أبو شهاب الدّين ناصر الشّافعي، مرجع سابق، ص31

كفاءته الشّخصية والاجتماعية ويظهر الشّعور بالكآبة وقد يشعر بأنّه غير محبوبا أو مرغوبا فيه.[1]

كما تنتاب المراهق في هذه المرحلة ثورات انفعالية تمتاز بالعنف والاندفاع، كما يساورها إحساس بالضّيق والزهد، فمن خواصها الانفعالية، القلق الانفعالي نتيجة التغيّرات الجسميّة والنفسيّة التي تحدث في هذه الفترة، ونتيجة لشعورها أنّها خرجت من مرحلة الطفولة إلى مرحلة أخرى متقدّمة وعلى المجتمع الذي يعيش فيه أن يفهم ذلك وأن يعاملها على أنّها ناضجة وليست كما كان يعاملها من قبل.[2]

وتوصّل "**محمد غالي**" (1964) أنّ العصابيين من المراهقين يمتازون عن الجانحين بسيطرة دوافع الحاجة لتحقيق مركز اجتماعي، والحاجة إلى الأمن والشّعور بالنّجاح والتوفيق والتحصّيل والفهم والمعرفة، ويمتاز العصبيّ بالسلبيّة والبعد عن المنافسة وعادات الكبت في الموافق الإحباطية وما يلازمها من الصّراع بعدم القدرة على مسايرة المطالب والشّعور بالإثم المستمرّ والشّعور بالدّونية إلى حدّ كبير.[3]

2.الرّغبة في تأكيد الذّات: كلّما أخد المراهق في النموّ ظهر على سلوكه الرّغبة في تأكيد ذاته، فهو في نظر نفسه لم يعد بعد الطفل الذي لا يباح له أن يتكلّم أو يسمع، إنّ المراهق في منتصف مرحلة المراهقة يسعى أن يكون له مركز بين جماعته، وذلك لأجل أن تعترف تلك الجماعة بشخصيّته فإنّه يميل دائما إلى القيام بأعمال تلفت النّظر إليه، مستعملا عدّة وسائل منها، لبس لباس بألوان زاهية تلفت النّظر ومصنوعة على أحدث طراز، كما يحاول التصنّع في طريقة كلامه ومشيّته.[4]

ويمتاز سلوك المراهق بالرّغبة في مقاومة السّلطة، وهنالك من الأسباب ما يدعو المراهق إلى الثورة ضدّ السّلطة الممثلة في الأسرة والمدرسة، أو المجتمع العام، وتكون الثورة ضدّ السّلطة الوالدية واضحة، لأنّ المراهق يتشوّق إلى أن يجد نفسه في عالم آخر خارج البيئة المنزلية، عالم الأصدقاء والزّملاء، عالم مملوء باتجاهات جديدة، وبالحرية والاستقلال، والتحرّر من التبعية

---

[1] نفس المرجع، ص30

[2] عبد اللّطيف حسين فرج، مرجع سابق، ص43

[3] هدى محمد قناوي، مرجع سابق، ص 160

[4] صالح حسن أحمد الدّاهري، **سيكولوجيّة المراهقة ومشكلاتها**، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمان،2012، ص 59

الطفولية، وهو إذ يتطلّع إلى كل ذلك، يرى والديه ومعلميه وكل المشرفين في الإدارة التربوية عقبة كبيرة في سبيل تحقيق أمنيته [1]

يرى " **تيفن**" أنّ فترة المراهقة مليئة بالمشكلات لأنّها فترة تغيّر في الانتماء للجماعة، وفترة انتقال من منطقة معروفة إلى أخرى مجهولة كلّ ما فيها يتّصف بعدم الوضوح من الناحية المعرفية بما فيه جسم المراهق نفسه.[2]

كما يعاني المراهق من نقص الثقة في النّفس، حيث يشكّ في قدراته وكفاءته، ويبدو أنّ هذا هو السّبب في الكثير من سلوك الرّفض والعناد ويكون مفهوم الذّات غير مستقرّ ممّا قد يكون سببا في الأخطاء التي قد يقع فيها المراهق، حيث يرجع ذلك في تأكيد ذاته، وقد يكون السّبب في نقص الثقة إلى نقص المقاومة الجسمية والتّعب السّريع والضّغوط الاجتماعية المتعدّدة وتكليفه بأكثر ممّا يطيق، ونقد الكبار لطريقته وأسلوبه في أداء العمل، والاهتمام بمسائل الجنس بسبب نموّ الأعضاء الجنسية، ونموّ الغدد الجنسية، وقد يشغل معظم تفكيره ويحاول الحصول على بعض المعلومات الجنسية بأساليب مختلفة، وقد يلج إلى المصادر الدقيقة، وقد يؤدّي ذلك إلى بعض المشكلات الجنسية، وخاصّة ممارسة العادة السريّة، ومع اكتمال النّضج تنحصر المشكلات وتقلّ حدّتها خاصّة إذا توفرت ظروف تربوية جيّدة[3]

3.الحياء الشّديد: زيّادة حياء المراهق، حيث يشعر المراهق بالخجل الشّديد من أن يراه أحد أثناء تغيير ملابسه مثلا، أو أثناء الاغتسال، وهذا الشّعور يأتي نتيجة للتغيّرات الجسمية، ولكن ذلك يعتبر أساسا للشّعور الأخلاقي فيما بعد، بحيث أنّ الحياء يمثل شعبة من شعب الإيمان[4]

4.الرّغبة في مقاومة السّلطة: يمتاز سلوك المراهق بالرّغبة في مقاومة السّلطة، وهناك من الأسباب ما يدعو المراهق إلى الثّورة ضدّ السّلطة الممثلة في الأسرة والمدرسة، أو المجتمع ككل، وتكون الثّورة ضدّ السّلطة الوالدية واضحة لأنّ المراهق يتشوّق أن يجد نفسه في عالم آخر خارج البيئة المنزلية، عالم الأصدقاء والزّملاء، عالم مملوء باتجاهات جديدة وبالحريّة والاستقلال،

---

[1] نفس المرجع، ص 53

[2] منيرة حلمي، **مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية**، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1965، ص18

[3] أبو شهاب الدين ناصر الشافعي، مرجع سابق، ص29

[4] نفس المرجع، ص30

والتحرّر من التبعيّة الطفولية، وهو يتطلّع إلى ذلك، يرى والديه ومعلّميه وكل المشرفين في الإدارة التربوية عقبة كبيرة في سبيل تحقيق أمنيته.[1]

كما تتميّز هذه المرحلة بالرّفض والعناد حيث يوجد رفض ومعاداة للأسرة والأصدقاء والمجتمع عموما، لذلك يغلب عليه الحزن ويعارض الآخرين ولا يتعاون معهم ويرفض رغباتهم، وتغلب عليه الغيرة من إخوته ويتصارع معهم، ويكون كثير الجدل والنّقاش لمجرّد المناقشة وإثارة المتاعب والمشاغبة فقط ولكن لا تلبث هذه الحالة أن تتغيّر مع التقدّم في العمر للمرحلة التالية، وأثناء مقاومة المراهق للسلطة، يحدث له في هذه الفترة أكبر قدر من الصّراع والنزاع بين الأبناء والآباء، وخاصّة مع الأمّ ويرجع ذلك إلى كون الأمّ هي الأكثر اتصالا بالمراهق داخل المنزل، وكلّما وجد المراهق أنّه لا يحقق انتصارا في نزاعه، ازدادت حدّة مقاومته وعناده، وقد يلجأ إلى الانسحاب ويصدر عنه أنواع مختلفة من سوء السّلوك.[2]

ويضيف "**صالح حسن الداهري**" أنّ مظاهر مقاومة السّلطة بالنسبة للمراهق عديدة منها، تمرّد واحتجاج، وغضب وتهديد بالهروب من المنزل أو محاولة إيجاد عمل وترك الأسرة، والتطوّع في سلك الجندية أو الجمعيات الهدّامة، وتكون الفتيات أقل مقاومة من الفتيان لتقاليد الأسرة وهنّ يكنّ أقل ثورة من الصبيان عند ابتداء احتجاجهن على القيود المفروضة عليهن، وتأخذ أحيانا مقاومة الفتيات لسلطة الأسرة بعض الصور المباشرة كتفضيل الزواج المبكر، أو إيجاد عمل لهنّ يحققن بواسطته ما ينشدن إليه من حرية واستقلال، أو يتركن أنفسهن هدفا لأحلام اليقظة [3]

5.التصرّف العكسي: وهو أن يتصرّف المراهق بشكل يغاير رغباته الحقيقة، إمّا لينال إعجاب الآخرين، أو ليلفت إليه الأنظار، أو ليعبّر عن معارضته ومخالفته لمجتمع أو أمر معيّن، مثل ظهور الهيبز في أوروبا وأمريكا فهم يتصرّفون عكس ما يؤمن به المجتمع، فحيث تملأ الشّوارع بإعلانات الصّابون والعطور، نجد الواحد منهم لا يستحم.[4]

6.استغراق وقت المراهق في أحلام اليقظة: وهي من أفضل وسائل قضاء الوقت عند المراهق في سنّ البلوغ، حيث يكون بطلها المراهق نفسه، وهي مصدر مهمّ للتّعبير عن انفعالاته وإشباع

---

[1] صالح حسن أحمد الداهري، مرجع سابق، ص53

[2] أبو شهاب الدّين ناصر الشّافعي، مرجع سابق، ص30

[3] صالح حسن أحمد الداهري، مرجع سابق، ص54

[4] مصطفى محمد الطحان، **التربية ودورها في تشكيل السلوك**، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 2006، الطبعة الأولى، ص 305

دوافعه، وكلّما زاد اندماج المراهق البالغ في هذه الأحلام كلّما ازداد بعدا عن الواقع ونقص تكيّفه الاجتماعي.

ويتميّز المراهق بالصّفات التالية:

* الرّغبة في العزلة والبعد عن الآخرين

*عدم الرّغبة في العمل وبذل أيّ مجهود أو القيام بأيّ نشاط

*الملل السّريع من الأنشطة والرّغبة في التغيّير، ويظهر ذلك من رفضه الاشتراك في الأنشطة المختلفة، وأحيانا يصاب باللامبالاة والإحساس بالرّفض إذا لم يقبل الآخرون ما يقوم به

* عدم الاستقرار النفسي والعضوي حيث تتغيّر اتجاهاته مثلما يتغيّر جسمه مع الإحساس بمشاعر التوتّر والقلق.[1]

المطلب الثالث: أنماط جماعات تلاميذ مرحلة المراهقة

لقد أورد "**جوزيف لومان**"(1989) تصنيف للمجموعات الاجتماعية للتلاميذ في المدرسة كالتالي:

1.التلاميذ القلقون "الاتكاليون":

هذه المجموعة تمثل عموم شريحة التلاميذ في المدرسة، حيث تمثل نسبة26 بالمائة من عيّنة" **لومان**"، وتبدو عليها مظاهر القلق والخوف من الفشل الدّراسي، والقلق الزّائد على العلامات، ولا يثقون في المدرّسين، إذ يتوقّعون منهم التحيّز في إعطاء العلامات، أو طرح أسئلة تعجيزية في الامتحانات ويبذلون جهودا كبيرة في التحفيز للامتحانات، ولهم انطباعات سلبيّة حول جهودهم وإنجازاتهم، ويأتون للامتحان وهو مرهقون.

2.التلاميذ العاملون "المحبطون":

فهذا الصّنف من التلاميذ يعاني من حالات الإحباط واليّأس النفسي، حتى لو بذلوا مجهودات كبيرة في تعلّمهم، فاتجاهاتهم وتعبيراتهم تحمل في طيّاتها معاني التثبيط واليّأس وعدم الثقة في تعلّمهم، أو ما يتلقونه من تنشئة اجتماعية في المدرسة، وقد يكون السلوك التثبيطي ناتج عن نمط التنشئة الاجتماعية السّائدة في الأسرة والذي زرع في نفسيّة التلميذ مند طفولته عدم الثقة في النفس وعدم الثقة في إمكاناته وطاقاته، أو يكون ناتجا عن عزلة التلميذ في المدرسة ونبذ زملائه له في الاتصالات الاجتماعية.

[1] أبو شهاب الدّين ناصر الشّافعي، مرجع سابق، ص29

3.التلاميذ المذعنون:

الإذعان سمة تشير إلى التبعيّة والخضوع وقبول سيطرة الآخرين وهو ينمو عن ضعف في شخصية الفرد ونقص في النّضج الاجتماعي، أو عن خوف الشّخص من الآخرين، فيلجأ للاحتماء بالآخرين، وعدم التفكير في الخروج عن طاعتهم، والتلميذ المذعن هو تلميذ يتّكل على المعلّم أو على زملائه في الصّف الدّراسي، وكذلك هو فرد مقلّد لا يقوم بالواجبات إلاّ إذا كلّف بها، وغالبا ما يشعر التلميذ المذعن بالرّاحة والرّضا عندما يعتمد على معلّمه ويقتنع بما يعمله له، ويكتفي بتسجيل المعلومات التي يعطيها له مدرّسه ويركّز عليها في الامتحانات، وقلّما يلجأ المذعنون إلى معارضه المعلّم في توجهّاته أو يثيرون مشكلة داخل القسم أو يناقشونه في الدّرس، ولأنّهم يفعلون ما يطلب منهم فإنّهم يتحصّلون على نتائج عالية في الامتحانات

4.التلاميذ المستقلّون:

هذا الصّنف من التلاميذ يميل إلى الاستقلال في تصرّفاته داخل المدرسة ويحبّذ الحرية في التعلّم، والإجابة على أسئلة الامتحانات، ويتضايق من الأسئلة المقيّدة له في الإجابة، فهم لا يكتفون بما يعطيه المدرّس، وإنّما يتابعون أهدافهم الخاصّة ويوسّعون من معلوماتهم بطرقهم الخاصّة كما أنّ هؤلاء التلاميذ يرتاحون لما يطلب منهم من واجبات، ويفضّلون الحلقات الدّراسية على سبيل المثال المحاضرات، فأغلبهم يشاركون في القسم بفعّالية، وقادرون على إقامة علاقات صداقة مع مدرّسهم، ويتميّزون بالنّضج الاجتماعي والحيوية في القسم بحيث يكونون سببا في راحة المدرّس وحسن أدائه الفصلي

5.التلاميذ الأبطال:

هناك صنف آخر من التلاميذ الذي يميل إلى الأعمال البطولية والشّهرة، فهم التلاميذ الذين يبدو عليهم الاستلاء والاندفاع القويّ نحو الاهتمام بموضوع معيّن أو الإجابة على أسئلة المدرّس، كما أنّهم يغالون في الطموح والآمال، وعادة ما يعطون وعودا كثيرة ولا يوفون بها، كما أنّهم يشكون من ضعف في التحصيل، ولكن مع ذلك متفائلون وكثيرو الأخطاء، ويثيرون اهتمام المدرّس في البداية نتيجة ما يبدونه من جدّ وحذاقة، ولكنّهم ما يلبثون أن يخيّبوا أماله بسبب ضعف تنفيذهم، وما يميّز هذا الصّنف من التلاميذ، أنّهم يحملون نوعا من العداء الخفيّ للسّلطة بسبب اندفاعهم السّلوكي، وكبح هذا الاندفاع من قبل السّلطة، فهم يحبّذون النقاش والجدل مع المدرّس إلى حدّ الإزعاج ولا يعترفون بفشلهم أو ضعف رأيهم.

6.التلاميذ القنّاصون:

القناص هو ذلك التلميذ البطل المعاد للمدرّسين، وعادة ما يميل إلى التهكّم والسخريّة من المدرّس، ويحاول أن يظهره في صورة غير لائقة ويشتركون مع الأبطال في رسم الآمال العريضة والمغالاة في الطموح، ويعطون صورة إيجابية عن ذواتهم، ولديهم أمال ضعيفة في أنّ المحيط الاجتماعي سيعترف بهم، فهم أفراد متمرّدون ثوريون يميلون إلى نمط التباعد الاجتماعي في الصف الدّراسي، وعادة ما يعلّقون بملاحظات حادّة، ونظرا لأنّهم يشعرون بالذّنب أو الخوف جرّاء عداوتهم فهم يتراجعون بسرعة عن أقوالهم العدائية عندما يسألون عنها

7.التلاميذ الباحثون عن شدّة الانتباه:

هذا الصّنف من التلاميذ يتميّز باللّطف للاستئناس أو التسليّة الاجتماعية مع زملائهم أو مع مدرّسيهم، كما أنّهم يميلون إلى ممارسة المواقف التي تظهرهم وتعطيهم شهرة أو تشدّ انتباه الآخرين إليهم سواء كان من قبل رفاقهم، عن طريق ارتداء ألبسة مميّزة أو ممارسة أنواعا معيّنة من الريّاضات القتالية، أو القيام بسلوك مثير أثناء سياقة السيّارة أو الدرّاجة، أو من قبل مدرّسيهم عن طريق القيام بسلوك يظهرون فيه تحديّا للمدرّس، أو القيام بواجبات كبيرة، كما تميل الفتيات إلى ارتداء ألبسة معيّنة تجلب انتباه المدرّس نحوهنّ وتركيز نظره عليهنّ، فهنّ يحببن الكلام الكثير في الصف الدّراسي، ويبنون علاقات حميمية مع مدرّسيهم، ويحرصون على إقامة علاقات عامة للمراجعة أو حفلات صفيّة في المدرسة، إنّ هذا الصّنف من التلاميذ ليسوا بأقل ذكاء من التلاميذ الآخرين ولكنّهم أقلّ تفكيرا، ويسهل تأثير الآخرين عليهم.

8.التلاميذ الصّامتون:

هؤلاء التلاميذ يتميّزون بأنّهم يخافون من أن يسيء بهم المدرّسون الظّن، ويحرصون على إقامة علاقات وديّة معهم، فهم يستجيبون لتخوّفاتهم هذه بالصّمت وليس بالعدوان

9.التلاميذ الذين يعانون من توتّر خاصّ:

إنّ هذا النّمط من التلاميذ يدخل الصّف الدراسي وهو يعاني من ضّغط نفسي اجتماعي معيّن، وهذا الضّغط هو الذي يؤدّي إلى توتّر شديد لديهم، ويظهر هذا التوتّر عند التلاميذ الذين ينتمون إلى الأقليّات العرقية أو الدينية، والذين يتلقون قبولا اجتماعيا لشخصيتهم، أو يلقون رفضا اجتماعيا لأفكارهم وانتماءاتهم العرقية، ويميلون إلى حبّ المدرّسين الذين يعترفون بانتمائهم الديني أو العرقي أو الإقليمي

10.التلاميذ ذو القدرات الأكاديميّة غير العادية:

ينطبق هذا الوصف على التلاميذ الموهوبين ذوي الذكاء العالي جدّا وهؤلاء التلاميذ يميلون إلى الملل أو الفشل أو الكسل إذا ما فشلوا في إيجاد صنف يتحدّاهم فكريا ويتنافسون معه، وعادة ما يرحّبون بمن يعترف بمواهبهم ويشجّعهم على قراءة كتب من مستوى أعلى من مستواهم

ويتطلب هذا الصنف من التلاميذ تفهّما عميقا من قبل المدرّسين لقدراتهم وطاقاتهم وتوجيهها على درجة ارتفاع دافعيتهم التحصيلية.[1]

المبحث الثالث: التوجّه نحو مهنة التعليم والظواهر السلبية السائدة في الوسط المدرسي

المطلب الأول: التوجّه نحو مهنة التعليم

يرى المختصين في العلوم الاجتماعية أنّ هناك عوامل متعدّدة تشدّ الفرد إلى اختيار المهنة الخاصة بالمستقبل وفيما يلي عرضا لهذه الأسباب:

1.النّظرة المتدنيّة لمهنة التّعليم: إنّ المكانة الاجتماعية التي يحتلّها الفرد في جماعة معيّنة تتحدّد بعوامل منها سنّه وجنسه والأصل الاجتماعي الذي ينحدر منه، ومن شأنه المعلّم تتأثّر مكانته أيضا بها باعتباره عضوا في المجتمع، وباعتباره عضوا في جماعة مهنية معيّنة، وأنّ مكانته المهنية تتشكّل في ضوء من المحدّدات الخاصّة بها وهي:[2]

- ✓ المكانة الاجتماعية العامّة: وتتمثل في أن يعيش المعلّم حياة لا تختلف عن حياة غيره عند مقارنته بأعضاء أيّة مهنة أخرى من حيث السّكن والمظهر والتقدير والاحترام
- ✓ طرق اختيار أعضاء المهنة التعليميّة، وإعدادهم الإعداد اللاّزم والكافي وفق ما تنشده مؤسّسات إعداده من كفاءات ومهارات، وقدرات، تطمئّن من خلالها على قدرته في أداء ما تتطلّبه مهنته من أعباء ومسؤوليات.

---

[1] مصباح عامر، **التنشّئة الاجتماعية والسّلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثّانوية**، شركة دار الأمّة، الجزائر، 2003، الطبعة الأولى، ص ص 195-196-197

[2] مجدي صلاح طه المهدي، **المعلّم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007، ص ص 215 -216

- ✓ المرتّبات التي يحصل عليها المعلّم لها نصيب كبير في تقدير أفراد المجتمع للمهنة ومن يعمل بها ومن ثمّ في تحديد مكانتها عندهم.
- ✓ التّنقلات والترقيات التي يتعرّض لها، فحرية التنقل من وظيفة إلى أخرى في إطار ذات المهنة يزيد من جاذبيتها وزيّادة مكانتها.

وهذه النظرة المتدنيّة كانت واحدة من الأسباب التي جعلت كلاّ من "**أندريا يود**""**youd Andria**"، و"**ماريا كريستنا**""**Kristina mariya**"، تبرز خلالها الإجابة على لما ينخفض الإقبال على مهنة التّعليم؟ إذ أوضحت إجابات عيّنة الدّراسة عندهما وجود نظرة تشاؤميّة من قلّة تقدير المجتمع لمهنة التّعليم، وفقدانها للتقدّير الاجتماعي على الرّغم ممّا تمثله من أهميّة عندهم، وأنّ إقبال من يقبل عليها ليس إدراكا وتقديرا لمكانتها بل لكونه طريقة سريعة وآمنة للوظيفة ومعظمهم ممّن ينحدرون من طبقات اجتماعية قد تكون محرومة اقتصاديا وثقافيا.

وقد وجد نسبة 72.8% بالمائة من المتسرّبين من الدّراسة كان سبب تسرّبهم هو عدم الاهتمام بالدّراسة بسبب انخفاض قيمة التعليم لدى التلاميذ.

2.الإقبال على مهنة التّعليم لغرض مادّي: إنّ ظهور هذا الاتجاه كان نتيجة عدّة أسباب منها:

- ✓ النظرة التقليدية التي ينظر بها أفراد المجتمع للمعلّم والتي انعكست بالضرورة على تدنّي النظرة للمهنة ذاتها.
- ✓ نظرة المعلّم لذاته هو نفسه، على أنّه اقلّ من غيره من أصحاب المهن الأخرى وإن كانت كليّات التربية تتحمّل جانبا كبيرا في ذلك، إذ لم تنجح في تنمية ثقة الطالب المعلّم في ذاته وفي المهنة التي سيمارسها.
- ✓ قلّة إثارة مهنة التّعليم لطموح الأفراد لرغبة دفينة عند معظمهم في الصعود الاجتماعي السّريع
- ✓ إحساس الأفراد بما يتحمله المعلّم من إرهاق نتيجة العمل مع جماعات كبيرة من المتعلّمين (التلاميذ) في وقت واحد.
- ✓ شعور الأفراد بسوء الظّروف التي يعمل فيها من يمارس التّعليم من حيث ازدحام الأفواج التربوية، وقلّة الإمكانيات، وتعقّد العلاقات ونظرة الآباء والأمّهات، وتعدّد فترات العمل، وهو ما تعكسه حالة معظم الأبنية داخل المجتمع.
- ✓ وجود شعور كبير لدى كثير من أفراد المجتمع بأنّ مهنة التّعليم أصبحت تضم مستويات متباينة ومتفاوتة من حيث التأهيل والحماسة للمهنة، ساعد في وجود صراع بين أصحاب كل

مستوى، كان من شأنه وجود منحنيات لا تساعد في تحقيق الانسجام، أو الوحدة الفكرية بين المعلّمين.

- ✓ قلّة توفر الخدمات الاجتماعية والسّكنية والصّحية والعلمية والثقافية وغيرها ممّا يتوفر لمهن أخرى.
- ✓ ضعف العائد المادّي لمهنة التعليم خاصّة عند من لم يلجأ لمسالك أخرى تزيد من دخله، كإعطاء دروس خصوصية، أو الاشتراك في مجموعات التقوية المدرسية، وذلك إذا ما قورن بما يتحصّل عليه أصحاب المهن الأخرى، والذي لا يتّفق لا من قريب أو من بعيد مع ما يبذله المعلّم من جهد.
- ✓ وجود فرص متنوّعة للعمل خارج مهنة التّعليم بسبب التطوّرات الحديثة التي أصبحت تسود العالم أجمع في زمن العولمة بتداعياتها المختلفة
- ✓ النّظر إلى مهنة التعليم على أنّها مهنة شعبية نتيجة زيّادة أعداد العاملين بها داخل المجتمع، بالشّكل الذي قلّل عند الكثيرين من احترامها وتقديرها.
- ✓ طول الفترة الزمنية بين ما يبذله المعلّم من جهد وبين ظهور ثمرة الجهد والتي تقلّ في غالب الأحيان عن سنة، بعكس من يمارسون مهنة أخرى فالعائد عندهم سريع وفوري.
- ✓ كثرة المشكلات المرتبطة بمهنة التعليم والتي تنتج عن احتكاك المعلّم مع عدد كبير من أفراد المجتمع بالصورة التي لا يستطيع معها أن يرضي عندها الجميع.[1]

<u>المطلب الثاني</u>: الظواهر السلبيّة السّائدة في الوسط المدرسي(الثانوية):

تعتبر المدرسة الفضاء الاجتماعي الذي يحمل طبيعة الرباط الاجتماعي للمجتمع، والذي ينعكس فيه مختلف الرهانات والصّراعات الإيديولوجية والاجتماعية التي تميّز أي مجتمع، مهما كانت درجة تطوره، وهو ما يجعلها محل اهتمام اجتماعي متزايد، حيث اتضح جليا أنّ النّظام التربوي والتعليمي هو مؤشر هام في بنية العلاقات الاجتماعية داخل أيّ تشكيلة اجتماعية.

ولما كان النّظام التربوي مرتبط إلى حدّ ما بأحوال المجتمع فإنّ بعض الظواهر السّلبية متعلّقة بالنظام المدرسي ويمكن تفسيرها من خلال نوعين من الظواهر فالأولى متعلّقة بالسّياق الداخلي للفضاء المدرسي التعليمي، وأخرى مرتبطة بالسّياق الخارجي الذي يؤثر على سلوكات التلاميذ.

[1] نفس المرجع، ص ص 219-220

ويعتبر المراهق من الفاعلين الأساسيين في المؤسسة التربوية ذلك لكونه شخص يسبب المشكلات لنفسه ولمجتمعه باعتباره شخصا غير متكيّفا مع الدور الجديد في الحياة، مضطربا وقلقا، متردّدا، عنيدا، عنيفا، عدوانيا، وهذه التصرّفات والخصائص في شخصية المراهق تسبب له الكثير من المشكلات والمتاعب التي على إثرها يشعر بعدم الرضا النفسي ويجعل المجتمع يحكم على سلوكه وتصرفاته بالانحراف وعدم التوافق، و يشعر دوما بعدم تحمّل المسؤولية ونقص في الثقة بالنفس، الشّعور بالنبذ وعدم محبة الآخرين، القلق الدائم حول أتفه الأمور وغيرها وعليه قمنا بإحصاء بعض الظواهر السّلبية السائدة في الوسط المدرسي أهمها:

1.المشاغبة وتخريب الأثاث المدرسيّ:

تتباين سلوكيات المشاغبة من حيث الكميّة والكيفية من مرحلة عمريّة إلى مرحلة عمريّة أخرى، ومن جنس الذّكور إلى جنس الإناث، وهي ظاهرة موجودة في جميع المستويات والمراحل الحياتية، ابتداءا من مرحلة الحضانة مرورا بالمراحل الدّراسية المختلفة وصولا إلى مرحلة الرّشد وحتى العمل، وهو ما أكّدته الدراسات المتخصّصة في مجال المشاغبة، إذن ما تعني كلمة مشاغبة؟

تعني هذه الكلمة قيام التلميذ بالعبث بالمقاعد الدّراسية، أو النوافذ وتكسير الزّجاج أو محطّات المياه أو بأثاث وممتلكات المؤسّسة التربوية.[1]

يرى "**أحمد حسن**"(1971) أنّ التّعليم الثّانوي دعامة أساسية ترتكز عليها العملية التربوية في تحقيق أهدافها، فهو يعدّ من أهمّ مراحل التّعليم بالنسبة لتحقيق الأهداف العامّة للتربية في أيّ مجتمع. وينبغي أن تكون الوظيفة الحقيقية للتّعليم الثّانوي كما أشار "**الدمرداش**" (1986) هي إعداد التلاميذ للحياة كمواطنين في مجتمع عصري، بما في ذلك إعدادهم للجامعة، فالتّعليم الثّانوي في أيّ بلد متقدّم يمثّل مكانة متميّزة في السّلم التعليمي لأنّه يتناول الإنسان في أدّق مرحلة من مراحل نموّه ويعدّه للمواطنة بأبعادها النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية.[2]

فالتلميذ عند دخوله المدرسة الثّانوية يجد فيها بعض التعقيد والكثير من القواعد والتنظّيمات ويفتقر إلى الإحساس بالترابط والتكامل الموجود في المراحل السّابقة من التّعليم (الابتدائي والمتوسط)

---

[1] كيث سوليغان و(آخ)، **سلوك المشاغبة في المدارس الثّانوية، ماهية وكيفية إدارته**، تر: د. طه عبد العظيم حسين، دار الفكر، عمّان، الأردن، الطبعة الأولى، ص21

[2] هشام عبد الرحمن الخولي، **سلوك المشاغبة في البيئة المدرسيّة (الخطر القادم) "الأعراض، الأسباب، التشخيص، القياس، العلاج**، دار زهران للنّشر والتوزيع، الأردن، دون سنة، الطبعة الأولى، ص124

فالمدرسة الثانوية لا تشعر بالأمان، فلم يعد هناك جماعة أقران متماسكة، وتحدث الثقة من خلال النّجاح الأكاديمي والرياضي وليس من خلال الاستحسان الاجتماعي البسيط.[1]

ومن هنا نجد صعوبات كبيرة تواجه تلاميذ المرحلة الثّانوية هذه الصعوبات ترتبط بعدم التوافق بين الاحتياجات التنموية للمراهقة وأنواع الخبرات التي تقدّمها المدرسة، ففي الوقت الذي يحتاج فيه المراهق إلى بناء علاقات إيجابية مع زملائه وأقرانه من نفس الفئة العمرية يصطدم بحقيقة قاسية حينما يجذ نفسه في مدرسة جديدة وضخمة لا توفّر له الحرية في تعلّم الاستجابات الصحيحة، فالمدرسة الثّانوية غالبا ما يسودها النّظام والالتزام أكثر من المراحل التعليمية السابقة ويكون العقاب هو الأسلوب المتبّع لردع التلاميذ المراهقين[2]

1.1.خصائص التلاميذ المشاغبين والضّحايا:

- يعاني المشاغبون والضّحايا من القلق بصورة مرتفعة
- لا يستطيع المشاغبون في هذه المرحلة التعليميّة تكوين علاقات اجتماعية مع زملائهم في المدرسة
- اعتقاد ضحايا المشاغبة في المدرسة الثّانوية أنّ سبب تعرّضهم للمشاغبة هو حصولهم على درجات دراسية جيّدة
- يعاني المشاغبون من الاكتئاب أو الأعراض الاكتئابية أكثر من ضحاياهم
- التحصّيل الأكاديمي للمشاغبين منخفض جدّا
- يتشابه المشاغبون الذّكور مع الإناث في السلوكيّات التي تتضمّنها المشاغبة والمتمثلة في نشر الشّائعات والنبذ الاجتماعي
- يعتقد المشاغبون في المرحلة الثّانوية أنّ انتهاج سلوك المشاغبة تجعلهم أقوياء ومرموقين وسط زملائهم
- اعتقاد المشاغبون في هذه المرحلة أن سلوك المشاغبة ليست مشكلة خطيرة وذلك في ضوء خبراتهم السّابقة في المراحل التعليمية السّابقة[3]

---

[1] كيث سوليغان وآخرون، مرجع سابق، ص67

[2] هشام عبد الرحمن الخولي، مرجع سابق، ص 127

[3] نفس المرجع، ص127

2.1.أسباب المشاغبة:

يظهر هذا السّلوك نتيجة أسباب معيّنة منها:

- ✓ شعور أو إحساس التلاميذ في هذه المرحلة بالإحباط ومن المعروف أنّ الغضب والعدوان هما استجابتان للإحباط، والتلاميذ يتّصفون بأنّهم ميّالون بشكل خاص للاستجابة بغضب شديد، وعندما يتعرّضون لنوبات الغضب يقومون بهذا السلوك العدواني لتفريغ شحنات الغضب التي تسيطر عليهم خلال تلك الفترة [1]

وقد يحدث إخفاق للفرد في تحقيق غايته نتيجة وجود عائق أو عوائق في سبيل الوصول إلى البواعث، وبعبارة أخرى يفشل التلميذ في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجاته فينشأ عن ذلك من التوتّر النفسي أو التأزّم النفسي، وقد ينجم عن ازدياد التوتّر الناشئ عن الإحباط، ظواهر نفسية وأساليب توافقية شاذّة تختلف باختلاف الأشخاص ولظروفه المحيطة[2]

- ✓ جلب انتباه المعلّمين والفاعلين الإداريين، نتيجة التّهميش الذي يحسّ به التلميذ في حجرة الدّراسة
- ✓ انتقاما من بعض المدرّسين والمشرفين على العملية التربوية نتيجة المعاملة السيّئة التي يتعرّض لها التلميذ من بعض هؤلاء
- ✓ العجز عن التكيّف وبالتالي رفض التلاميذ التعاوّن مع مدرّس جديد تم استبداله بمدرّس سابق كان محلّ إعجابهم، ومنها رفض التلاميذ متابعة الدّرس في قسم جديد لكونهم يفضّلون قسمهم السّابق.[3]
- ✓ دخول المراهق في مرحلة تتميّز بالإثارة والمشاحنة، وعدم الشّعور بالأمان، وبالتالي معارضة كل سلطة تكبح حريّة المراهق هذه السّلطة المتمثلة في المدرسة، وتحدّي كلّ النّظم والأعراف والتقاليد[4]

إذن يمكننا أن نستخلص أنّ أساتذة المدرسة الثّانوية لا يشعرون بأنّ عملهم يقتضي عليهم أن يراقبوا أنشطة التلاميذ، بل يعتبروا أنّ عملهم ينبغي أن يركّز فقط على حجرة الصّف(الدراسة)

---

[1] كيث سوليغان وآخرون، مرجع سابق، ص 23

[2] محمد جاسم محمد، **مشكلات الصحة النفسيّة**، مكتبة دار الثّقافة، عمّان، 2004، الطبعة الأولى، ص164

[3] كيث سوليغان وآخرون، مرجع سابق، ص23

[4] نفس المرجع، ص68

فالمعلمّ لديه مشكلة التقييّم، وإتمام البرنامج وضغط الجداول المكتظّة، كما أنّهم ليسوا مدرّبين على هذه المهارات ومدفوعين بالحاجة إلى تغطية المنهج من أجل إتمام العمل.

2.تخريب الأثاث المدرسي:

إنّ مفهوم التّخريب يعني أن يقوم شخص بإتلاف وتكسير الأشياء، وتخريب الأثاث المدرسي يعني قيام التلميذ بالعبث بالمقاعد الدراسيّة أو النوافذ أو محطّات المياه، مما يؤدّي إلى إحداث تلف فيها، ويمكن تقسيم التلاميذ المخرّبين إلى مجموعتين هما:

1. مجموعة التلاميذ الذين يقومون بتخريب الأثاث دون قصد
2. مجموعة من التلاميذ يقومون بتخريب الأثاث عن قصد ومكر ودهاء[1]

وتمثل ظاهرة إتلاف الممتلكات المدرسية والتي هي جزء من الممتلكات العامّة وتشويهها هاجسا كبيرا لأفراد المجتمع ممّن يهتمون بتقدمه ورقيّة والمحافظة على تراثه الثقافي والحضاري، وتتخذ ظاهرة إتلاف الممتلكات المدرسيّة والعبث بها عدّة صور، تتمثل في تشويه جدران فصول المدارس والمرافق العامّة وقاعات المحاضرات بالجامعات بالكتابة على تلك الجدران بالأقلام تارة وبالحفر تارة أخرى،... فضلا عن الحفر على المقاعد وتشويهها وتكسيرها بالوقوف عليها بالأرجل أو الجلوس عليها بالطرق الخاطئة ممّا يؤدّي إلى التلف المؤكد لها... [2]

- **الأسباب الخاصة بظاهرة تخريب الأثاث المدرسي:**

الإحباط: من المعروف أنّ الغضب والعدوان هما استجابتان طبيعيتان للإحباط والتلاميذ ميّالون بشكل خاص للاستجابة لبغض شديد هدّام عندما يتعرّضون لنوبات الغضب، فيقومون بهذا السّلوك العدواني لتفريغ شحنات الغضب التي تسيّطر عليهم خلال فترة الغضب.

إنّ بعض التلاميذ يقومون بالتخريب المتعمّد، وبدافع العدوان والعداء، كأن يقوم التلميذ بإشعال النّار في مكتبة المدرسة أو حجرة الدّراسة أو في الستائر، أو يقوم بإحداث تلف وتكسير في السّبورة حتى يغيظ المعلّم، ويعتبر هذا النّوع من التخريب هو أكثر الأشكال صعوبة في السّيطرة عليه، ويدل هذا السّلوك على وجود اضطراب انفعالي دفين، وقد يكون سبب هذا الموقف الانفعالي المدير أو المعلّم

---

[1] نفس المرجع، ص ص 66 –67

[2] إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، **العنف المدرسي، مفهومه أسبابه وعلاجه**، المؤسسة الطبية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، الطبعة الأولى، ص88

أو الوالدين، وقد يكون التلميذ نفسه كشعوره بنقص يجعله ينظر إلى نفسه على أنّه ليس كالآخرين، فيحاول أن يقوم بعمل يشعر فيه أنّه يستطيع أن يشغل الآخرين ويحيّرهم ويجلب انتباههم.[1]

وقد أكد "**ميلر**" "**MILLER**" أنّ الإحباط ينتج من عوامل متعددة، وقد لا يؤدّي بالضرورة إلى السلوك العدواني، وأكدّ أيضا أنّ السلوك العدواني يحدث اعتمادا على استعداد الفرد للعدوان، وعلى تفسيره لموقف الإحباط ومصادره، فالعدوان نتيجة طبيعية وليس حتمية للإحباط.[2]

ومن جهته أكدّ "**بيركوتز**" "**BERKOWITZ**" أنّ السلوك العدواني هو محصلة للغضب وأنّ أسباب غضب الإنسان متعددة منها: الإحباط، الظلم، الفقر والجوع، فالإحباك قد لا يؤدّي إلى السلوك العدواني بشكل مباشر، وإنما يؤدي إلى الغضب، مما يجعل الإنسان مهيأ للقيام بسلوكيات عدوانية.[3]

3.الغيابات المتكرّرة وغير المبرّرة:

إنّ ظاهرة الغياب عن المدرسة أو المادّة الدّراسية من الظواهر التي تعاني منها مدارسنا في الوقت الحاضر، والمقصود بالغياب هو انقطاع التلميذ عن المدرسة أو بعض المواد الدّراسية بصورة منتظمة أو متقطّعة والغياب لا يمثل مشكلة إلاّ إذا تكرّر من التلميذ وزاد عن الحدّ الطبيعي المعقول الذي يتعرّض له كلّ شخص، إلاّ أنّه في حالة غياب التلميذ يجب على مدير المدرسة بما لديه من خبرة إدارية ومرونة ولباقة أن يتعرّف على سبب الغياب وهذا بهدف معالجته مبكرا، وترجع هذه الظّاهرة إلى الأسباب التالية:

- أسباب غياب التلميذ عن المدرسة:

* عدم توفر وسائل المواصلات
* التكاسل وعدم الاهتمام، وذلك لعدم وجود رغبة أكيدة في الدّراسة
* إرهاق التلميذ بالواجبات المدرسية مما يدفعه للهروب من المدرسة
* لأسباب صحية خاصة بالتلميذ أو أحد أفراد أسرته

---

[1] عبد العزيز المعايّطة، محمد عبد الله الجغيمان، **مشكلات تربويّة معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،2009، الطبعة الأولى، ص 67

[2] أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2007، الطبعة الأولى، ص 29

[3] نفس المرجع، ص 30

* انشغال التلميذ بعمل والده في النّهار ممّا يضطره إلى السّهر لعمل الواجب والنهوض المتأخّر في الصّباح

* عدم الاهتمام الناتج عن الاعتماد على الدّروس الخصوصية

* شدّة بعض الأساتذة أو المسؤول في الثانوية

* تدليل التلميذ وعدم حثّه على الذّهاب إلى المدرسة

* ضعف التواصل بين المدرسة وأولياء التلاميذ

* نفور التلميذ من مادّة معيّنة نتيجة عدم مناسبة بعض أساليب التدريس التي يستعملها المدرسون

* خجل التلميذ من زملائه إمّا لكبر سنّه الشّديد أو لتخلّفه العقلي

* عدم عمل الواجبات المدرسية والخوف من العقاب

* تأخّر التلميذ في الدّراسة لظروف معيّنة[1]

* عدم تلبية المنهاج لرغبات وميول وحاجات التلاميذ

* طريقة تعامل الإدارة المدرسية مع التلاميذ كسوء المعاملة التي يتلقاها التلميذ من قبل الرّقابة العامة والمساعدين، وعدم تحكّم الأساتذة داخل الفوج وكذا صعوبة في ضبط غيابات التلاميذ

* عدم مناسبة المواد الدّراسية لقدرات التلاميذ العقلية

* استخدام أسلوب العقاب المدرسي

* اتجاه التلميذ السّلبي نحو المدرسة

* انخراط بعض التلاميذ في مجتمع سوق العمل بحيث وجد نسبة 77.10% بالمائة، من التلاميذ الذكور منخرطون في سوق العمل بدلا من الدّراسة

* سوء التوجيه رفض أو عدم قبول التلاميذ للشّعبة الموجه إليها[2]

* وقد يكون المنزل مسؤولا أيضا في عدم إعطاء التلميذ مصروفه اليومي مثلا، ممّا يجعله يقارن بينه وبين زملائه، فلا يميل الذّهاب إلى المدرسة، وقد يرجع ذلك إلى رداءة ملبسه، أو عدم اهتمام أهله بذهابه إلى المدرسة، واعتبار المدرسة مكانا لإبعاده عنهم كي يرتاحوا منه.[3]

---

[1] نفس المرجع، ص ص58-59

[2] مستر آدم، **معلومات عن أسباب ترك الشباب للدراسة**، بتاريخ: 2007/05/20 مقال من الموقع:
http: forum moe.gov.com/vb/show henead.php

[3] رشيد أورلسان، **التسيّير البيداغوجي في مؤسّسات التّعليم**، قصر الكتاب، دون سنة، ص233

4.التأخّر الصّباحي عن المدرسة:

إنّ مشكلة التأخير صباحا مشكلة عامّة يعاني منها الكثير من مديري المؤسسات التربوية وتكاد هذه المشكلة أن تكون من المشكلات الرئيسيّة التي يتكرّر وجودها يوميا ولو بنسبة بسيطة، ولا تقتصر على التلاميذ بل تشمل أحيانا المدرسين، الإداريين...الخ

- أسباب التأخر صباحا:

*إهمال الأسرة في تعويد أبنائها القيام بانتظام كلّ صباح والذهاب إلى المدرسة في الوقت المحدّد

* تغاضي مدير المؤسسة التربوية عن المتأخّرين

* شدّة الزّحام وعدم توفر المواصلات وكذا بعد المسافة

* كره التلميذ لجوّ المدرسة

* وجود بعض الملهيات كاستخدام بعض وسائل التكنولوجيا

* شدّة بعض المعلّمين وتعمّد التلميذ عدم الحضور في حصصهم

* عدم مبالاة التلميذ بنظام المدرسة

* عدم قيام التلميذ بواجب الحصّة

* تكليف بعض الأولياء أبناءهم ببعض الأعمال

* سهر التلميذ إلى وقت متأخر من اللّيل

* سوء الحالة المادية التي لا تمكّن التلميذ من ركوب المواصلات

* سوء الأحوال الجويّة[1]

5.الغشّ في الامتحانات:

إنّ الاهتمام الكبير الذي يعطى للامتحانات وما تتّسم به من صرامة وقيود وتركيز على التحصيل والحفظ، قد جعلها غاية في حدّ ذاتها، متناسين أنّها وسيلة لتقويم مستوى التلميذ ومعرفة مدى تقدّمه، وهذا ما يجعل من الامتحانات وسيلة ضغط على التلاميذ، ممّا يؤدّي بهم إلى استخدام وسيلة للوصول إلى النجاح عن طريق الغشّ[2]

---

[1] عبد العزيز معايطة وآخرون، مرجع سابق، ص ص61-62

[2] محمد منير مرسي، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999، ص 172

والغشّ هو ممارسة التلميذ لسلوك أو أكثر من أنواع السّلوك في الامتحان التي تشير إلى أنّها سلوك غير مرغوب فيه وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، ولهذا نجد تعريف الغشّ يختلف من ثقافة إلى أخرى وفقا للمعايير السّائدة في ثقافة ما[1]

كما تتمثّل ظاهرة الغشّ في الامتحانات في حصول التلميذ على إجابة أو المطلوب من السؤال، أو تعيّين من قرين أو مصدر آخر لتمرير متطلّبات دراسية دون التّركيز على تعلّم المادة أو شعور شخصيّ بأهميّتها لحياته ومستقبله.[2]

وقد تعود أسباب هذه الظاهرة إلى ما يلي:

- الضّغط الخارجي على التلميذ كي يكون من المتفوّقين في المدرسة فيكسب التلميذ ذهنيّة خاصّة، وهي أن ينبغي أن يفوز بأيّ ثمن وذلك نتيجة ضغط الأبوين.
- شعور التلميذ بعدم الكفاءة وسوء الاستعداد بسبب عدم الاهتمام بالدّراسة، يتوقّعون فشلهم في أداء مهمّة ما، ممّا يزيد احتمال قيامهم بالغشّ.
- نظرة التلميذ للغشّ بأنّه وسيلة للتغلّب على المدرس
- رغبة التلميذ بالظّهور أمام زملائه
- تدريج العلامات والدّرجات قد يكون سببا في إقدام التلميذ على الغشّ، وقد يرى التلميذ بأنّ الطريق الوحيد للوصول إلى مركز مرموق هو أن يكون على رأس القائمة الناجحة.
- انشغال التلميذ بمشكلة عاطفية خاصّة في مرحلة المراهقة (المتوسط، الثّانوي) حيث تأخذ منه معظم وقته واهتماماته
- عدم دراسة التلميذ أو قراءته للمادة كليّا أو جزئيا نتيجة لظروف أسرية كما هو الحال في الزيّارات المتكرّرة، أو امتلاك الأسرة لأعمال تجاريّة أو زراعيّة أو صناعيّة، حيث يفرض التلميذ إشغال جل وقته فيها، أو انفصال الوالدين نتيجة هجر أو زواج ثان أو طلاق، مما يقتضي من التلميذ استهلاك جزء من وقته في تدبير الشؤون المنزلية والاعتناء بالإخوة ورعايتهم.

---

[1] محمد حسن العمايرة، **المشكلات الصفية "السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها"**، دار الميسرة، 2002، الطبعة الأولى، ص 178

[2] عبد العزيز المعايطة، مرجع سابق، ص 63

- تأثّر التلميذ بأحد أفراد أسرته أو أقرانه، وتبنّيه لعادة الغش دون إدراك أو وعي ذاتي منه لمخاطرها ونتائجها السّلبية على شخصيته بوجه عام.
- صعوبة المادّة الدراسية جزئيا أو كلّيا.
- تحدّي سلطة المعلّم أو تعليماته نتيجة لنوع معاملته أو وجود صفة غير مستحبّة فيه.
- عدم قدرة التلميذ على تنظيم وقته واستعماله بشكل مفيد وبنّاء.
- تعدّد متطلبات المادّة أو المواد الدراسية، مما يشجّع التلميذ اللّجوء إلى أساليب غير تربوية لإنجازها كالنّقل الحرفي من دفتر زميله
- الانحطاط في قيّم التلاميذ الأخلاقية والاجتماعية وانتشار ثقافة الغشّ
- ضغط الأسرة أو المدرّس المباشر على التلميذ لزيّادة تحصيله، مع عدم قدرته أو رغبته الذّاتية في ذلك، أو يتمثل في الضّغط غير المباشر الذي يمارسه المجتمع بشكل عام على ناشئته من خلال تركيزه على مفهوم التّحصيل وأهميته للفرد ولنجاحه الاجتماعي والشّخصي وعليه فإذا توفّر عامل أو أكثر من العوامل أعلاه فإنّ التلميذ يميل دون تردّد في الغالب إلى ارتكاب عادة الغشّ والتحايل لتنفيذ المطلوب[1]

6.عدم القيام بالواجبات المنزليّة:

تعتبر الواجبات المنزلية تلك الأعمال والأنشطة التعليميّة المكمّلة للمنهاج المدرسي، حيث يكلّف المعلّمون تلاميذهم بأدائها خارج المؤسّسة التربوية (المدرسية)[2]

– أهميّة الواجب المنزلي:

– الواجب المدرسي مفيد لشخصية التلميذ إذ يعمل على خلق الاتجاهات النفسية السليمة فيتعلّم التلميذ الاعتماد على النّفس وتحمّل المسؤولية والاستقلال

– خلق رابطة قويّة بين المنزل والمدرسة

– إرشاد التلاميذ إلى الطّرق الصحيحة للاستذكار

– مقابلة الحاجات الفردية للتلاميذ على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم

– اكتساب بعض المهارات المفيدة مثل تنظيم الوقت والتعوّد على النّظام والدّقة والنظافة

---

[1] نفس المرجع، ص ص 64-65

[2] عبد الحميد محمد شاذلي، **الواجبات المنزلية والتوافق النفسي**، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2001، ص 32

– اكتشاف جوانب القصور لدى التلاميذ وعلاجها

– استكمال النشاط التعليمي اللّازم للتلاميذ خارج أوقات الخطّة المدرسية

– التأكيد على ما تمّ دراسته وتدعيمه وتثبيته

– مساعدة التلاميذ على الاستفادة بوقتهم خارج المدرسة [1]

7.ضرب الأقران والزملاء وأخذ ممتلكاتهم:

يلاحظ المعلّم بين فترة وأخرى أنّ بعض التلاميذ يميلون إلى التعدّي على أقرانهم أو إيذائهم أو إزعاجهم بالضّرب غير المباشر من الخلف أو وخز الزّملاء بإحدى أدوات الدراسة كالأقلام مثلا، و كذا أخذ ممتلكاتهم بالقوّة كما هي الحال في الأقلام والدفاتر والكتب، والأغراض الشخصيّة الأخرى، وينتج عن مثل هذا السّلوك الصفّي غالبا تعطل سير عملية التعليم وإعاقة تعلّم التلاميذ وتنمية المشاعر السلبيّة والخلافات بينهم،" ويتغير هذا الإحساس بشدّة تبعا للجنس والسّن والموقع الدراسي، وهو يتمظهر بشكل جليّ لدى الذكور ما بين(12–13)سنة، زد على ذلك أنّ التلاميذ الذين يسجلون ضعفا في الاندماج المدرسي والاجتماعي، هم الأكثر في التصريح بأنّهم ضحايا لهذا الإحساس، ومواجهته عن طريق احتماء نشيط، وينبغي الإشارة كذلك أنّ وقائع الإيقاع بالضّحايا، وباستثناء أفعال الابتزاز، تحدث أثناء أوقات الدراسة وداخل الفضاءات المدرسية، وخارجها على حدّ سواء [2] وتتمثل أسباب هذه الظّاهرة فيما يلي:

– خلاف شخصي بين التلميذ وزميله

– ضعف التّلميذ (الزميل) جسميّا أو شخصيّا.

– شعور التلميذ بالغيرة من زميله لصفة مستحبّة فيه أكاديمية أو اجتماعية

– نوع التّربية الأسرية التي تقبل مثل هذه العادات وتجيزها لأفرادها وتمارسها في معاملاتها اليومية.

– تعرّض التلميذ لمشكلة أسرية أو شخصيّة، وتعبيره عنها بأساليب سلبيّة كالضّرب والوخز وخطف الممتلكات.[3]

---

[1] محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص 179

[2] Carra et Sico, **une autre, perspective sur les violences,** l'expérience de Victination, éd Armand Colin, 1997, p32

[3] عبد العزيز المعايطة، مرجع سابق، ص 69

8.ممارسة العنف في الوسط المدرسي:

يعرّف العنف بـ:

"استعمال القوة البدنية بهدف إلحاق ضرر بالمكتسبات البشرية أو المادية وقد يكون هذا حكم غير شرعي ممارس من طرف فئة من المهمّشين المعارضين للنّظام المستعمل في المجتمع وقد يكون هذا السّلوك ذو اتجاه سياسي " [1]

ويرى آخر أنّه:" قوّة شديدة مدمّرة أي طاقة وقدرة كبيرة وشديدة بشعور عنيف نحو الأشخاص أو الممتلكات"[2]

عرّف "**فيليب برنو**" وآخرون (1975) العنف بأنّه: القوّة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخبراتهم (أفراد أو جماعات) بقصد السّيطرة عليهم، بواسطة الموت والتدمير والإخضاع أو الهزيمة[3]

أمّا "**محمد أحمد بيومي**" (1992) عرّفه بأنّه: سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف كلّ منهما إلى تحقيق مكاسب معيّنة أو تغيير وضع اجتماعي معيّن وهو وسيلة لا يقرّها القانون. [4]

غير أنّ "**أحمد حسين الصغير**"(**1998**) يرى أنّه: السّلوك العدواني الذي يصدر من بعض التلاميذ الذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتّفكير، والموجّه ضدّ المجتمع المدرسي بما يشمل عليه من معلّمين وإداريين وتلاميذ وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسيّة، والّذي ينجم عنه ضررا وأذى معنوي ومادّي.[5]

وتوصل" **لورنز**" **Lorenz**" أنّ: "العنف عبارة عن غريزة أساسية للكائن الحيّ المرتبطة بإثبات الذّات فهو دافع بيولوجي ينمو عن طريق التغيّر والتطوّر الذي يمسّ الفرد"[6]

---

[1] Raymond boudon et Philippe Bernard et autres, **dictionnaire de la sociologie**, éd Larousse, paris, p62

[2] Jacque pain et les autres, **violence a l'ecole**, France, éd matrice, 1997, p75

[3] محمود سعيد الخولي، **العنف المدرسي،الأسباب وسبل المواجهة**، مكتبة الأنجلو- المصرية، القاهرة، مصر،2008، الطبعة الأولى، ص 59

[4] نفس المرجع، ص 60

[5] نفس المرجع، ص 61

[6] Lorenz konred, **l'agression, une histoire naturelle du mal**, trad.vihua Fritsch,paris, flammarion, 1969, pp54-55

وهو أيضا: "استخدام القوّة الجسدية أو الرمزية من أجل فرض القدرة على فرد أو جماعة تتجاوز المعيار المقبول اجتماعيا"[1]

ينتقل التلاميذ إلى العنف عادة بعد حادث يظهر كتحدّ، فالتلميذ إما يقبل أحكام أستاذه وانتقاداته المهينة، ويفقد مكانته وتقديره لذاته أو يتعدى على أستاذه، ويعكس أثار حرجه ضد المدرسة، وهو بذلك يقوم بمقاومة تلك الصورة السلبية التي أرسلتها المدرسة اتجاهه واتجاه الفئة الاجتماعية التي يمثلها، فيعبر عن غضبه باستخدام العنف ضد معلمه وزملائه ضد كل الممتلكات التابعة للمدرسة.[2]

إنّ العنف المدرسي هو نتائج التجربة المدرسية (سلوكيات المدرسة)، هذا التوجه يحمّل المسؤولية للمدرسة من ناحية ضرورة التصدّي لها ووضع الخطط لمواجهتها والحدّ منها، فيشار إلى أن نظام المدرسة بكامله من طاقم المعلمين والأخصائيين والإدارة يولد علاقات متوترة طوال الوقت، ومما يؤكد على ذلك أنّ السلوكيات العنيفة هي نتاج المدرسة، ويمكن تقسيمها إلى ثلاث موضوعات وهي: علاقات متوترة وتغيّرات مفاجئة داخل المدرسة، إحباط، كبت وقمع التلاميذ المتمدرسين للجوّ التربوي [3]

إنّ تزايد معدلات حوادث العنف داخل البيئة المدرسية والتي تتراوح ما بين عنف جسمي ومشاغبة وتهديدات واستخدام بعض الأسلحة كالمسدسات والسكاكين وغيرها من الأدوات الحادة إلى جانب المضايقات والتهديدات اللّفظية وغير اللّفظية... [4]هذا ما يدعو إلى الانتباه والحذر باعتباره عنف ضد سياق من التفاعل الاجتماعي، فإنّه كنتيجة لابد من حصره داخل المؤسسة ومحاولة معالجة الظاهرة بكل جوانبها.

ففي الجزائر تفاقم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الذي يشمل بصفة خاصّة العنف الممارس من طرف التلاميذ، والتلاميذ ضدّ أساتذتهم، في مؤشّر خطير لتنامي هذه الظّاهرة التي تعطي

---

[1] Chudine chaulet, **une violence a part**, Alger, insaniyat, centre urologique, sociale et culturel ; N°10 janvier– avril, 2000, p5

[2] Debordieux, (ERIC) Garnier (ALEX) et autre : **la violence en milieux scolaires, le désordre des choses**, ESF édition paris, 1999, p49

[3] رشاد عبد العزيز موسى، زينب بنت زين العايش، **سيكولوجية العنف ضد الأطفال**، عالم الكتب، القاهرة، 2009، الطبعة الأولى، ص116

[4] طه عبد العظيم، **سيكولوجيّة العنف العائلي والمدرسي**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص 259

صورة مصغّرة عن تراجع أداء المنظومة التربوية الجزائرية، في ظلّ نزوع الكثير من أبنائها إلى العنف الذي لم يكن في الماضي داخل المؤسّسات التعليميّة إلاّ في حالات شاذّة ومرتبطة بوقائع معيّنة لا أكثر ولا أقلّ.

وفي الدراسة التي أعدّها الدكتور "**أحمد حويتي**" والتي أكّد فيها أنّ العنف ينتقل من الأسرة إلى المجتمع ومن المجتمع إلى المدرسة، وأثبتت الدّراسة أن 49.50% بالمائة من التلاميذ إنتقل إليهم العنف من المجتمع عن طريق صور الإجرام والسّرقة والقتل التي باتت مشاهد يومية ألّفها المرافقون، كما تؤكّد أنّ نسبة 32% بالمائة من التلاميذ إنتقل من الأسرة بسبب التفكك الأسري، وغياب الرّقابة والافتقار إلى الرّعاية والأمان العائلي، وأنّ نسبة 13.50% بالمائة من المبحوثين انتقل إليهم العنف عن طريق المؤسّسات التربوية. حيث تعرّض أكثر من 56% بالمائة من التلاميذ للسّرقة، كما بيّنت الدّراسة أنّ نسبة 72% بالمائة من التلاميذ يشاهدون أفلام العنف بعيدا عن رقابة أوليائهم[1]

وقد أشار "**أحمد حسين الصّغير**" إلى أنّ العنف في وسط التلاميذ يأخذ أشكالا متعدّدة أهمّها:

* الإضراب والامتناع عن الدّرس: حيث يتزعّم بعض التلاميذ حركة العصيان والإضراب داخل المدرسة، وقد يكون هذا الإضراب على نطاق ضيّق، فيشمل عددا من تلاميذ الفصل الواحد، أو على نطاق واسع فيشمل مجموعة من التلاميذ من مختلف الفصول، وهذا العصيان والإضراب إنّما يعكس رغبة التلاميذ في العدوان على النّظام المدرسي ومصدر السّلطة في المدرسة.

*الإتلاف والتّحطيم: حيث يقوم بعض التلاميذ بالعدوان المادّي على أجهزة ومعدّات وأثاث المدرسة وذلك بهدف إتلاف هذه الأجهزة والمعدّات وتحطيم الأثاث المدرسي.

*العدوان الموجّه إلى الآخرين: يقوم بعض التلاميذ بإثارة الشّغب داخل المدرسة أو داخل حجرات الدّراسة، حيث يتعدّون على رفاقهم بتمزيق كرّاساتهم أو كتبهم أو بالضّرب، كما يتعمّد بعض التلاميذ إلى إشاعة جوّ من الفوضى داخل حجرات الدراسة وذلك بالتعدّي على زملائهم وربّما يتطوّر الأمر إلى التعدّي على معلّميهم في المدرسة.

* التمرّد على المجتمع المدرسي: هو تجمع بعض التلاميذ في عصابات أو مجموعات تحاول الخروج عن تقاليد المجتمع المدرسي ومخالفة القواعد والقيم التي يحافظ عليها، فيجنحون إلى

[1] د.محمد سعيد الخولي، مرجع سابق، ص 54

الهروب من المدرسة وإلى تعاطي المخدّرات والتدخين والجنس والتعدّي على الآخرين خارج المجتمع المدرسي.[1]

وتعتبر المدرسة إحدى المؤسّسات الاجتماعية الهامّة التي تعكس سلوك أفراد المجتمع من حيث تنشئتهم الاجتماعية وصحّتهم النفسية والعقلية وتكيّفهم الاجتماعي في المجتمع، كما تعكس المدرسة أهمّ التغيّرات الاجتماعية والثقافية والسّياسية التي يمرّ بها هذا الأخير.

وقد تباينت التقديرات حول نسب المتعلّمين الذين يعانون من المشكلات النفسية والسّلوكية، إلاّ أنّ المعلومات المتوفّرة لدينا من نتائج البحوث والدراسات السّابقة تشير إلى أنّ أعداد المتعلّمين الذين يعانون من اضطرابات نفسية وسلوكية في تزايد مستمرّ وهذا ما استرعى اهتمام المديرين والمعلّمين وجلّ الأساتذة والعاملين في مؤسّسات التّعليم المختلفة، بحيث تركّزت معظم جهودهم على علاج تلك المشكلات، ممّا جعلهم يبتعدون بشكل ملحوظ عن تأديّة الأدوار الفنيّة والإدارية الموكلة إليهم، وهذا ما يقودنا إلى أهمية المختصّين النفسانيين في المؤسّسات التربوية.

وتشهد المدرسة الجزائرية في الآونة الأخيرة نتيجة التغيّر الاجتماعي والثقافي الحاصل، مشاكل نفسية وسلوكية كثيرة في الوسط المدرسي فتتزايد وتتعقّد يوما بعد يوم، ذلك أنّ هذه المشكلات أضحت تؤثّر على المعلّم والمتعلّم وعلى المشرف والمسيّر بصفة عامة والمردود العلمي والتربوي بصفة عامة.

وأصبحت هذه المشكلات النفسية والانحرافات السّلوكية الخطيرة تؤرّق الآباء والمربّين والمسؤولين في ميدان التربية، إذ أنّها لم تعد محصورة في مشاكل التكيّف أو التحصيل الدّراسي فقط، بل تعقّدت لتظهر مشاكل مدرسية أخرى، كالجريمة وتناول التدخين وتعاطي الكحول والمخدّرات والانحرافات الجنسية والعنف والغيّاب الجماعي عن الصّف الدراسي وغيرها... من المشكلات النفسية والسّلوكية. ويرجع السّبب في ذلك أنّ هذه المشاكل لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر ولكنّها تعود في حقيقة الأمر إلى أسباب صحيّة ونفسية واجتماعية وسياسية وثقافية خفيّة ومعقّدة، تجعل الظروف المدرسية غير مناسبة للتعلّم مع وجود مثل هذه المشكلات.

وقد كشفت وزارة التربية الوطنية في إحصائيات موثّقة خلال سنة(2011-2012) عن تعرّض (4555) أستاذ إلى العنف من قبل المتعلّمين مقابل (1942) متعلّم تعرّضوا للعنف من طرف

[1] نفس المرجع، ص87

الأساتذة وموظّفي الإدارة، كما بلغت حالات العنف بين أوساط المتعلّمين أنفسهم(14645)، إضافة إلى (16) حالة انتحار بين أوساط المتعلّمين في ظرف أقل من أربعة أشهر.[1]

هذه الأرقام تنذر بتنامي الظّاهرة بشكل خطير ولافت للانتباه حتى أثناء الامتحانات الرّسمية، أين توجد حالات من التّهديد والوعيد والعنف اللّفظي والنفسي والجسدي، إلى جانب العنف باستعمال السّلاح الأبيض.

1.8.أنواع وأشكال العنف بين المتعاملين مع المدرسة:

حسب دائرة العلاقات التفاعلية يمكن تصوّر عدّة أنواع من العنف ولكلّ منها أشكالها المختلفة ونذكر بعضها:

1. عنف الأساتذة ضدّ التلاميذ ومن أشكاله:

التوبيخ، السبّ والشّتم، الإهانة، الضّرب باليدين أو بواسطة مادّية، الدّفع باليدين، الطّرد من الحصة، الوقوف مرفوع اليدين أو برجل واحدة لمدّة طويلة، إهمال التلميذ وعزله أي عدم الاهتمام به، التحرّش الجنسي...الخ

2. عنف الإدارة اتجاه التلاميذ: يتمثّل في:

التوبيخ، الإهانة والتحقّير، الاعتداء الجسدي (الضّرب باليدين أو بواسطة مادّية)

3. عنف الإدارة اتجاه الأستاذ أو المعلّم: ويتمثّل في:

عدم الاحترام، والاحتقار لدوره، التجسّس عليه، التواطؤ مع ممثّلي الأولياء لتشويه سمعته، اتهامه بالتقصّير والتهاوّن، عدم مراعاة حقوقه المهنية، عدم التكفل الجدّي بمشكلاته.

4. عنف المفتّش اتجاه الإدارة والمعلّم: ويتجسّد في:

التخويف، التحقّير والاستهزاء، المساومة، التشهير بالأخطاء والسّلبيات

5. عنف التلميذ اتجاه الأستاذ: ويتمثل في:

التمرّد والعصيان داخل حجرة الصف، السّب والشّتم والإهانة بالكتابة على السّبورة أو الطاولة أو المكتب، الاعتداء البدني باليدين أو بالسّلاح الأبيض أو الرّمي بالحجارة، التّهديد خاصّة أثناء الامتحانات

[1] المربي المجلة الجزائرية للتربية، **ظاهرة العنف في الوسط المدرسي**، المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر، 13/مارس/2014، عدد خاص، ص ص، 42-43

6. عنف الأولياء اتجاه الأساتذة: من أشكاله: السّب والشّتم، الإهانة والتحقّير والاستهزاء، الاعتداء البدني، الاتهام بالتقصير واللامبالاة

7. عنف التلميذ اتجاه الإدارة: من أشكاله:

تخريب أثاث وتجهيزات المدرسة، السّرقة للوسائل والتجهيزات

8. عنف الأولياء اتجاه الإدارة: ومن أشكاله:

السّب والشتم، الإهانة والتحقّير والاستهزاء، التّهديد والوعيد، الاعتداء البدني، الاتهام بالتقصير واللامبالاة، التحيّز والمحاباة والتحايل

9. عنف المحيط الاجتماعي اتجاه المدرسة: تحقير المربّين والاستهزاء بهم عن طريق حبك النّكت عليهم، تهميش المربين والتكبّر عليهم، الاتهام (تحميل مسؤولية مشاكل المجتمع)، المخدّرات والمنشّطات...

وحسب الإحصائيات التي قدمّها مستشار وزير التربية "شايب ذراع محمد"، خلال عرض قدّمه حول "الاستراتيجية القطاعية للمكافحة والوقاية من العنف في الوسط المدرسي"، فإنّ المتوسّطات تشهد أكبر نسبة عنف سجلت خلال سنة 2016 بنسبة 52% تليها الابتدائيات بنسبة 35%، أمّا في التّعليم الثّانوي بلغت نسبته 13%. كما صرّحت الوزارة أنّ العنف ما بين التلاميذ بلغ نسبة 80%، في حين وصلت نسبة العنف الممارس ضدّ الأساتذة من طرف التلاميذ 13%، أمّا الأساتذة ضدّ التلاميذ 5%، والأساتذة ضدّ بعضهم البعض 2%.[1]

وقد جاءت إحصائيات العنف في العالم العربي مرعبة ومخيفة، فقد تصدّرت الجزائر دول المغرب العربي بخصوص هذه الظّاهرة باعتبار 60%، من مجمل ثمانية(8) ملايين تلميذ قاموا بالاعتداء على ما يقارب خمسة(5)ملايين أستاذ منها(200)ألف حالة في الطّور الابتدائي، مع تسجيل (20)ألف حالة عنف بين التّلاميذ، وسجّلت الدّراسة (3500) حالة عنف حصلت بين تلاميذ الابتدائي، و(13)ألف حالة في أوساط تلاميذ المتوسّط، وثلاثة (3) ألاف في الطور الثّانوي، فيما اعتدى ما يقارب خمسة(5)ألاف تلميذ على أساتذتهم، والأخطر أنّ تلاميذ الابتدائي اعتدوا على (201)أستاذ ، كما اعتدى تلاميذ المتوسّط على (2899)أستاذ و(1455) حالة اعتداء حصلت من طرف الثّانويين.[2]

---

[1] م. بوضياف، **للحد من العنف المدرسي**، جريدة الخبر أون لاين، يوم 28/فيفري/ 2017

[2] ت. الريدي، **المراهقون والعنف المدرسي ... كيف نحمي أبناءنا ؟**، جريدة الوطن، يوم 2017/02/02

أمّا في المغرب صّرحت وزارة التربية بذات البلد أنّ نسبة 66% من حالات العنف المدرسي تقع داخل المؤسّسات التربوية، حيث وجد 34% تحدث في محيط المؤسّسات، كما أنّ أكثر من 67% من السّلوكيات المنحرفة المسّجلة تقع بين التلاميذ أنفسهم، بينما 23% المتبقيّة تتوزّع بين العنف في حق الإطارات التربوية من طرف التلاميذ أو من طرف أشخاص غرباء عن المؤسّسات التربوية.[1]

2.8.أسباب العنف:

يرى بعض الباحثين بأنّ: (... البنين عموما يفوقون البنات في الميل إلى النّشاط والعنف والشّدة والسّيطرة وإثبات الذّات...)، وتتمثّل أسباب تفشّي ظاهرة العنف المتزايد في خطورتها على مستوى مؤسّسات التّعليم الثّانوي في:

1- أنّ الحرمان الناتج عن عدم إشباع الحاجات النفسية والجسمية يجعل التلميذ المراهق في حالة إحباط، وإذا كانت هذه الحالة شديدة في توتّرها وأدّت في النهاية إلى الفشل وخيبة الأمل فإنّها قد تؤدّي بالمصاب بهذا الإحباط إلى سلوك عدواني، وتدنّي المستوى المعيشي للأسرة، يجعل الأبناء غالبا أكثر عرضة لحالات الإحباط المؤلمة.

2- ضعف السّلطة المدرسية، حيث أصبح الأساتذة والفاعلين التربويين يتحمّلون مسؤولية كبيرة في تربية النشء ولكنهم لا يتمتّعون بسلطة قانونية كافية.

3- إنّ السّلطة المعنوية التي يستمدّها الأستاذ من شخصيته التربوية ضرورية لنجاحه في عملية ضبط تلاميذه، ولكنّها غير كافية، ولابد أن تكون له سلطة قانونية تجعله قويّا في نظر التلاميذ.

4- عدم إعطاء قيمة للمعرفة عامة وللمعلّم خاصّة بسبب استحواذ النّزعة المادّية على النّفوس، جعل رجل التربية بحكم مستواه الاقتصادي المتدنّي يعيش حياة الخصاصة والكفاف.

5- إشباع الحاجة لتأكيد الذّات يتم بالنسبة لبعض التلاميذ بطرق غير مقبولة، وأبسط الطّرق البدائية لتأكيد الذّات بالسّيطرة على النّاس وباستعمال القوّة البدنية كما هو معلوم.

---

[1] نفس المرجع.

6- استعمال أساليب تربوية قائمة على التسلّط والاستبداد، وتقييد الحريّة ممّا يؤدّي إلى الشّعور بالظلم وبالتالي إلى العدوان.[1]

وحسب الكثير من الدراسات الميدانية الغربية والعربية هناك عوامل متعدّدة ومتداخلة فيما بينها ساهمت بشكل أو بآخر في تنامي سلوك العنف في الوسط المدرسي، منها العوامل ذات العلاقة بالقيّم والعلاقات والظروف الاجتماعية، ومنها ما له علاقة بالعوامل التربوية وشروط التنشئة، ومنها ما مالها علاقة بالعوامل النفسية والضّغوطات التي يمرّ بها المتعلّم داخل وخارج المدرسة، ومنها ما لها علاقة بالعوامل الإعلامية، وتأثير مختلف البرامج والأفلام على استعدادات المراهقين لتقصّ أدوارا بطولية يتجسّد بها سلوك العنف، ومنها ما له علاقة بعوامل إدارية ... وغيرها، ولا يمكن تجاهل أي عامل له علاقة بالإنسان في مختلف مراحله وظروف حياته ، وإلاّ أصبح تفسير الظاهرة وتشخيصها ناقصا وغير موضوعي [2]

وقد جاء في تقرير لمجلّة " ليغنمادي جودي" الفرنسية، وهي مجلة أسبوعية أنّ الأجهزة المرئية في الولايات المتحدة أجهرت على الثقافة لما تقدّمه من عنف ساهم أكثر وأكثر في زيادة الجريمة داخل المجتمع الأمريكي، حيث يشاهد الأطفال والشّباب(المراهقين) أكثر من (8000) جريمة قتل على الشّاشة، وأعربت المجلة من مخاوفها من انتقال ظاهرة العنف والمخدّرات والتفتّت والتمزّق العائلي الذي يسود المجتمع الأمريكي إلى فرنسا وأوروبا.

وفي دراسة نشرتها صحيفة **التّايمز** قبل حوالي عشر سنوات قام بها عالمان هما: "**أليكس شميد**"و"**جان دي غراف**" تناولت موضوع العنف، توصّلت إلى نتيجة مؤدّاها أنّه إذا كان القصد من قصص الإرهاب والعنف هو التسليّة فإنّ تأثير الجمهور وبخاصة المراهقون يكون كبيرا وقد يجد الواحد منهم نفسه مدعوّا إلى التقليد.[3]

---

[1] محمد بن حمودة، **الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربويّة**، دار العلوم للنّشر، عنابة، الجزائر، 2008، ص88

[2] المربي المجلة الجزائرية للتربية، ظاهرة **العنف في الوسط المدرسي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 13-03-2014، عدد خاص، ص44

[3] مدحت مطر، **تنامي ظاهرة العنف في المجتمع وعلاجها**، دار اليازوري العلميّة، عمّان، الأردن، 2014، ص ص 50-51

ومن أهمّ ما يمكن ملاحظته من مظاهر سلوكية مضادّة للمجتمع هي تلك الموجّهة ضدّ الذّات كالغياب عن المدرسة والهروب منها والتدخين والتأخّر الدّراسي، الإدمان، وتلك الموجهة ضدّ الزّملاء مثل المشاجرات والاعتداءات، وتلك الموجّهة للمعلّمين مثل المشاكسات والاعتداءات، وتلك الموجهة ضدّ النّظام المدرسي، مثل كسر الأنظمة والقوانين المدرسية، وتلك الموجّهة للمبنى المدرسي، مثل العبث بالمبنى المدرسي وإتلاف بعض محتوياته، وتلك الموجّهة نحو المجتمع بشكل عام، مثل الجنوح وكسر الأنظمة والقوانين والعبث بالممتلكات العامة.

خلاصة الفصل:

يعتبر موضوع المراهقة من المواضيع الهامة والصعبة في مجال الدراسات السيكولوجية وحتى الاجتماعية، لأنّ هذه الفترة هي من أصعب المراحل العمرية وهي مرحلة حساسة وحاسمة في حياة الإنسان، إذ يعاني خلالها العديد من المشكلات التوافقية، فهي مرحلة تمرّد وعنف وعناد ورفض لكل ما هو تسلّطي سواء كان ذلك من الأسرة أو المدرسة ...الخ.

ولهذا ينبغي تفهم هذه المرحلة ومتطلباتها وكذا فهم مشاكلها من طرف المتعاملين معها من أساتذة ومؤطرين تربويين حتى لا تنتج ضغط وصراع أثناء العمل مع هذه الفئة، وكذلك لابد من إعادة النظر في البرامج والمقررات الدراسية وطرق أدائها بما يناسب وإثارة واهتمام المتعلمين المراهقين، وكذا الاهتمام بتكوين المكونين والمتعاملين مع هذه الفئة.

الفصل الرابع:التسيير الإداري، المفهوم، الخصائص...والظواهر السلبية في الإدارة

المبحث الأول: التعريف، الأهمية، والخصائص

المطلب الأول: تحديـــد وتعريف مصطلــح الإدارة

تمهيد:

وجد التّنظيم البشري مع وجود الإنسان وقدم الحضارات الإنسانية، بحكم أنّ الإنسان يتميّز عن كثير من المخلوقات بأنّه كائن اجتماعي لا غنى له عن العيش مع الجماعة، وعن الجهد المشترك لتسهيل أمور معيشته في حياته المتحضّرة، وذلك عن طريق الإدارة، هذه الأخيرة تعتبر وسيلة مهمّة لتنظيم الجهود الجماعيّة وتلبية حاجياتها وتحقيق غاياتها.

فالإدارة تقوم بدور العنصر المساعد الذي يتغلغل في أوجه النشاط الإنساني، فحسن تسيّير الإدارة وكفاءتها من الخصائص المهمّة التي تمتاز بها المجتمعات المتقدّمة، إذ يكمن سرّ نجاح أيّ مشروع في طريقة إدارته بل يمكن إرجاع تقدّم الدول وتخلّفها إلى نمط الإدارة المستعملة فيها، إذ تعوّض الإدارة الفعّالة بكفاءاتها عن قلّة الموارد والإمكانيات وتقوم باتّخاذ القرارات لتحقيق الأهداف بأقلّ ما يمكن من الجهد والوقت والمال.

تعريف الإدارة:

رغم الأهميّة الكبيرة والمعروفة لدور الإدارة الحديثة في نشاط الأعمال خصوصا، فإنّه لا يوجد اتفاق واضح بين الباحثين والخبراء الإداريين على تعريف واحد موجّه وشامل للإدارة، فالمصطلح غير محدّد بدقّة بل يحمل معان متعدّدة، ومفاهيم مختلفة ومكوّنات متنوّعة، وسبب ذلك يعود إلى كون الإدارة مفهوم معنويّ وليس حسّي ملموس، وهذا فضلا عن الدّراسات والأبحاث في المجال الإداري رغم قدم الممارسة الإدارية وفيما يلي سنتطرق إلى مفهوم الإدارة.

أ. لغة:

من الفعل يدير –Manage–، بمعنى يدير ويوظّف ويستخدم ويحرّك ويقتصد ويوجّه ويرشد...الخ[1]

[1] مدحت محمد أبو النصر، **الإدارة بالحوافز، أساليب التحفيز الوظيفي الفعّال**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، 2012، الطبعة الأولى، ص 21

تعريف "**فريديريك تايلور**""**Fréderic Taylor**" في كتابه "إدارة الورشة "سنة (1930)، أنّ فنّ الإدارة هو" المعرفة الدّقيقة لما تريد من الرّجال عمله، ثم التأكّد من أنّهم يقومون بعمله بأحسن طريقة وكفاءة وفعاليّة"[1]

أمّا "**هنري فايول**""**Henry Fayol** " يعرّفها في كتابه "الإدارة العامّة والصناعيّة": يقصد بالإدارة التنبّؤ والتّخطيط والتنظّيم والتنسّيق وإصدار الأوامر والرّقابة.[2]

وقد اشتقت كلمة "**الإدارة**" من الكلمة اللاّتينية ذات المقطعين، الأوّل(**Ad**) والثّاني (**Ministrare**) والتي تعني باللّغة الإنجليزية (**to serve**) أيّ تقديم الخدمة بمعنى أنّ من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين، أو أنّه يصل عن طريق الإدارة إلى أداء الخدمة، وهذا هو المعنى اللّغوي أو اللّفظي لكلمة الإدارة في اللّغة الإنجليزية.

أمّا في اللّغة العربية فإنّ الإدارة هي الاسم المصدر من أدار، ومنها المدير، وهو الذي يتولّى النّظر في الشّيء، أو من يتولّى إدارة جهة معيّنة من البلاد، كما ورد في معجم المحيط أنّ أصل كلمة الإدارة هو الفعل أدار، وأدار الرّأي بمعنى قلبه على وجوهه المختلفة، وأدار التّجارة بمعنى تعاطاها وتولىّ أمرها، والإدارة هي مركز الرئّاسة والتصرّف

ب. **اصطلاحا:**

أمّا اصطلاحا فإنّ الباحثين لم يتّفقوا على تعريف الإدارة، رغم أنّهم قد اتفقوا على أنّها تعني الوظيفة أو النّشاط الذي يقوم به المديرون، كما أنها" الوصول إلى الهدف باستعمال أحسن الطّرق في استغلال الموارد البشرية والماديّة الميسّرة وبأقلّ ما يمكن من وقت وجهد ومال، أي أنّها تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النّتائج وبأقلّ ما يمكن من الوقت والجهد والمال".[3]

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] ثروت مشهور، **استراتيجيات التطوير الإداري**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010، الطبعة الأولى، ص13

[3] راتب سلامة السّعود، **القيادة التربوية (مفاهيم وآفاق)**، دار صفاء للنّشر، عمّان، الأردن، 2013، ص ص 19-18

وهناك من يعرّف الإدارة على أنّها: " تصميم وتوفير جوّ داخلي بغرض التشغيل الفعّال للأفراد العاملين، أي الهدف فقط خدمتهم للتّنظيم، أو باختصار عملية تخطيط، تحفيز، توجيه الأفراد نحو تحقيق الأهداف المشتركة".[1]

ويعرّفها "**فريديريك تايلور**" بأنّها: "التحديد الدّقيق لما يجب على الأفراد أن يقوموا به، ثم التأكّد من أنهم يؤدّون تلك الأعمال بأحسن الطّرق التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوّة.[2]

أمّا الإدارة بالنّسبة لموظّف الإدارة تعني: ما يتعلّق بالجوانب التنفيذيّة التي توفّر الظّروف المناسبة والإمكانيات البشريّة اللاّزمة. [3]

المطلب الثاني: أهميّـــــة الإدارة

تتمثّل أهمية الإدارة فيما يلي:

– إنّ الإدارة هي المسؤولة عن نجاح المنظّمات داخل المجتمع، لأنّها قادرة على استغلال الموارد البشريّة والماديّة بكفاءة عالية وفاعليّة، وهناك العديد من الدّول التي تملك الموارد البشريّة والماليّة ولكن لنقص الخبرة الإدارية بقيت في موقع متخلّف.

– إنّ نجاح خطّة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيقها لأهدافها، لا يمكن أن يتمّ إلاّ بحسن استخدام الموارد المتاحة الماديّة والبشريّة، وكذلك نجاح المشروعات المختلفة في جميع الأنشطة الاقتصادية والزراعية والصناعية والخدماتية.

– إنّ استخدام الموارد المتاحة دون إسراف أو تقصير يتوقّف أساسا على كفاءة الإدارة في المجالات المختلفة النشاطات، كما أنّ نجاح المشروعات وتحقيقها لأهدافها الموضّحة في خطّة عملها يتوقّف على تلك الكفاءة. [4]

– إنّ الإدارة علم قائم على أسس علميّة ومبادئ ومفاهيم منظّمة ومرتّبة.

– إنّ بقاء المشروعات ونموّها يعتمدان بالأساس على قدرة هذه المشروعات في بلوغ الأهداف المنشودة، وبما أنّ الإدارة هي الأساس لنجاح أيّ مشروع يسعى لتحقيق أهدافه، فإنّ وجودها يعني ضمان تحقيق هذه الأهداف.

---

[1] صلاح الشنواني، **التنظيم والإدارة في قطاع الأعمال**، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 1998، ص16

[2] جازية زعتر، **أصول التنظيم والإدارة**، مكتبة عين الشّمس، القاهرة، 1997، ص16

[3] محمود المسّاد، **الإدارة الفعالة**، مكتبة لبنان، بيروت، دون سنة، ص102

[4] ثروت مشهور، مرجع سابق، ص14

– إنّ الإدارة هي محور النشاطات والأوامر ومحور دفع الأفراد لاستقبال القرارات وتنفيذها.

– الإدارة أصبحت مهنة وأصبحت دائرة معارف هائلة.

– الإدارة تخلق قيادات واعية وملتزمة، إذا كانت هي نفسها إدارة ملتزمة وواعدة.

– الإدارة العلميّة أصبحت معيارا مؤثّرا لرقيّ الأمم وتقدّمها، وتعدّ الإدارة من أهمّ أوجه النّشاط الإنساني، حيث ترتبط بحياة كلّ فرد وكل مجموعة في الأسرة، المدرسة، الجامعة، المؤسّسات... [1]

المطلب الثالث: خصائص العمليّة الإدارية

تتّسم العملية الإدارية بعدّة خصائص تميّزها عن غيرها من العمليات الأخرى، ويمكننا توضيحها فيما يلي:[2]

- **الرّسمية:** وهي تتم في إطار قانوني محدّد ومعروف ومعلن وهو التّنظيم الرّسمي
- **الاستمرارية:** المديرون يقومون بوظائفهم الإدارية بشكل مستمرّ طالما بقيت المنظّمة على قيد الحياة
- **التسلسل:** تتدرج العمليّة الإدارية بين عدّة مستويات إدارية، العليا، الوسطى، المباشرة الإشرافية.
- **التوازن:** توزيع الجهد الإداري بين الأنشطة المختلفة بما يتّفق مع أهميّتها النسبيّة، وتحقيق التوازن بين وظائف العمليّة الإدارية نفسها.
- **الوضوح:** في تحديد الأهداف والخطط والسيّاسات والسّلطات والمسئوليات والمعايير الرقابية...
- **الشّمول:** لكل منظّمة وظائف متعدّدة، وكلّ وظيفة أو نشاط يؤدّى في المنظّمة إلاّ ونجد العمليّة الإدارية بكل وظائفها سابقة له ومتزامنة معه ولاحقة عليه.
- **التداخل:** تتميّز العمليّة الإدارية بالتفاعل والتداخل بين وظائفها إلى حدّ كبير
- **العدالة:** يجب أن تتمّ وتتسم العملية الإدارية والقائمون عليها من مديرين، بالعدالة وإلاّ ستصبح مجرّد قوّة قهرية تعتمد على سلطاتها الرّسمية وليس على قبول العاملين بها.

---

[1] هاني خلف الطراونة، **نظريات الإدارة الحديثة ووظائفها**، دار أسامة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2012، الطبعة الأولى، ص 18

[2] مدحت محمد أبو النصر، مرجع سابق، ص ص 26-27

المبحث الثاني: وظائف الإدارة "الموارد البشرية"

المطلب الأول: الوظائف العامة للإدارة

- **تخطيط الموارد البشريّة:** ويتعلّق هذا النّشاط في تحديد الاحتياجات المطلوبة من القوى العاملة في المنظّمة، بالكّم والنّوع وفقا لطبيعة النّشاطات المراد إنجازها في المنظّمة
- **تحليل وتصنيف وتوصيف الوظائف:** ويرتبط هذا النّشاط بتحليل الوظائف وتصنيفها وتوصيفها وتحديد الواجبات والمسئوليات المناطة بكلّ مستوى وظيفي معيّن في المنظّمة
- **نظام الاختيار والتّعيين:** ويرتبط هذا النّشاط بتحديد سبيل الاختيار والتّعيين للموظّفين من خلال إجراء عمليات التّعيين والاختيار والمقابلات والشّروط اللاّزمة
- **تصميم نظام الأجور والحوافز:** ويتمّ من خلال ذلك تصميم أنظمة الأجور المتعلّقة بكلّ مستوى وظيفي معيّن، إضافة لتحديد الحوافز الماديّة والمعنويّة على المستوى الفردي أو الجماعي للعاملين في المنظّمة ووفقا للأداء المناط بهم
- **إعداد خطّة التّدريب:** ويتمّ من خلال ذلك السّعي باستمرار نحو تحسين وتطوير المهارات لدى الأفراد العاملين في المنظّمة من خلال وضع البرامج التدريبيّة والتطويريّة الملائمة لهم
- **تصميم نظام تقويّة الأداء:** ويتمّ وفق ذلك وضع ضوابط إدارية وتنظيميّة، لتقويم الأداء المنجز للعاملين وفق قواعد وثوابت تنظّم من خلالها أسلوب العدالة والمساواة في التّقويم العام للأداء الفردي أو الجماعي للعاملين لديها
- **وضع نظام التّرقيات والنّقل:** وتقوم هذه المهمّة بوضع الضّوابط للتّرقيات والنّقل للعاملين في المنظّمة
- **صيانة ورعاية العاملين:** وتهتم هذه الوظيفة بالقيام بوضع ضوابط نظم السّلامة المهنيّة والصناعية، والرّعاية الصحيّة والاجتماعية للعاملين
- **تقيّيم الخدمات للعاملين:** تهتّم هذه الوظيفة بوضع ضوابط تقديم الخدمات الاجتماعية والثقافيّة والترفيهيّة، وكافة التّسهيلات التي تسهم في تحسين أجواء العلاقات السّائدة بالعمل

من الثّقة والمودّة والإخاء. وغيرها من الضّوابط ذات الأهميّة في خلق الولاء والانتماء للمنظّمة.[1]

وبما أنّ هناك اختلاف حول تعريف موّحد للإدارة، كذلك فإنّه لم يتم الاتفاق على تحديد واضح لوظائف الإدارة، فمنهم من يرى أن وظائف الإدارة تتمثّل في:

صنع القرار –التخطيط – القيّادة – الرّقابة

أمّا البعض الآخر حدّد وظائف الإدارة في:

التخطيط – التنظيم – توظيف الطّاقات البشرية – التدريب – التموّيل

أما الرأي الثالث فحدّدها في:

صنع القرارات – التخطيط – التنظيم – التوجّيه – الرّقابة

ويمكننا شرح هذه الوظائف فيما يلي:

المطلب الثاني: التخطيـــــط

يعدّ التخطيط من الوظائف الرئيسيّة للإدارة، ومن خلاله تؤخذ التدّابير المسبقة للعمل المستقبلي، أو وضع الخطط المستندة إلى أنسب الأساليب كتحقيق هدف معيّن خلال فترة زمنيّة في ظلّ الظّروف، التي يمكن أن تسود مستقبلا وبأفضل صورة ممكنة

إذن فالتّخطيط مرتبط بالزّمن ومتقيّد، وبالتّالي سيتم اتّخاذ القرارات الصائبة المستندة إلى تفكير مسبق، واعتمادا على أن هدف التخطيط هو التنبّؤ بما سيكون عليه المستقبل والرّغبة في تحقيق الأهداف المرجوّة والمخطّط لها، ويجب أن يكون التخطيط متّسما بالمرونة حيث يستوعب أيّ متغيّرات بيئيّة، قد تطرأ مانعا بذلك أيّة ازدواجية أو تضارب ممكن الحدوث، والتخطيط ينقل المجتمع من التخلّف إلى التقدّم ويشتمل التخطيط على مجموعة من المراحل:

– وضع الأهداف والمعايير

– رسم السيّاسات والإجراءات والتنبّؤات

– إعداد الميزانيّات

– وضع برامج ومشروعات العمل والمدّة الزمنية لتنفيذ المشروع

---

[1] خضير كاظم حمود، ياسين كاسب الخرشة، **إدارة الموارد البشرية**، دار الميسرة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2007، الطبعة الأولى، ص ص 31–32

كما تعتبر الخطّة التنظيميّة بمثابة الإطار الذي يحفّز ويحقّق التكامل بين الأنشطة الفرديّة المختلفة داخل المؤسسة، وتحدّد الخطط ما يجب أن تؤدّيه المؤسّسة، وكيفية أداء هذه الخطّة والموظّف المكلّف بالأداء، وعلبه بتم التخطيط لعدّة أسباب:

- تحديد اتجاه عام لمستقبل المؤسّسة، ومن ثمّ تحديد أهداف وتوجّهات المؤسّسة
- ربط موارد المؤسسة بإنجاز هذه الأهداف وضمان توفير تلك الموارد لإنجاز الأهداف
- تقرير الأنشطة الضّرورية لإنجاز الأهداف
- اتخاذ قرار بشأن المهام الواجب أداءها للوصول إلى تلك الأهداف[1]
- أهميّة ووظيفة التخطيط:

يطرح المختصّين في الإدارة أنّ وظيفة عمليّة التخطيط في المؤسّسات أو المشاريع الاجتماعية، وكما يطلق عليه اسم–عمليّة التخطيط التنظّيمي أو الإداري–وتسعى لتحقيق أهداف المؤسّسة، وتتمثّل هذه الوظائف فيما يلي: [2]

- توظيف الأعمال للوظائف الإدارية
- وضع دليل عام للمؤسّسة
- تحديد السيّاسة العامة للمؤسّسة
- رسم خرائط التنظّيم الرّسمي وغير الرّسمي للمؤسّسة
- التنسّيق الدائم بين البناءات التنظّيمية والبيئة الخارجية
- تحديد الاستراتيجيات المستقبليّة للمؤسّسة
- استغلال الموارد المتاحة للمؤسسة بصورة أفضل
- اشتراك العاملين في سيّاسة صنع القرار
- تؤدّي عملية التخطيط إلى وضع القيّم والمعايير لقياس إنجاز المؤسّسة
- تنمية القدرات الفرديّة والتنظّيمية والمؤسّساتية

ولكي نصل إلى التخطيط السّليم لابد من مراعاة العناصر التالية:

- الاعتماد على معلومات كافية وحديثة ودقيقة

---

[1] مدحت محمد أبو النصر، مرجع سابق، ص 31

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن وآخرون، **إدارة المؤسّسات الاجتماعية بين الاتجاهات النظرية والممارسات الواقعيّة**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2009، ص 134

– تحديد ووضوح الأهداف

– الاستخدام الرّشيد للموارد المتاحة والممكنة

– المتسّم بالحداثة والتطوير، ومن زمن سيادة الفوضى وتضييع الوقت إلى زمن التنظّيم والمحافظة عليه، كما أن التخطيط يحمي المنظمة من فرص ضياع الوقت الذي يؤخّر المنظّمة في تحقيق أهدافها مما يؤثّر بالتالي على تحقيق أهدافها وفشلها[1]

المطلب الثالث: صنع القرارات (اتخاذ القرار)

تعتبر وظيفة صنع القرار واتخاذه هي جوهر العمليّة الإداريّة، ووسيلتها الأساسيّة في تحقيق أهداف المؤسّسة، وتتضمّن هذه الوظيفة سلسلة من الخطوات القائمة على أساس بعض المعايير والتي تهدف إلى الاختيار الواعي بتحديد البديل الأنسب من بين البدائل المتاحة لمواجهة موقف محدّد، ويرى آخر أنه "اختيار بديل من عدة بدائل متوفرة لتحقيق هدف أو حل مشكل أو انتهاز فرصة" [2]

ومن الملاحظ أنّ اتخاذ القرارات كنشاط يغطّي كافة مجالات العمل داخل أيّ منظّمة، ويتم على كافة المستويات، ممّا يدعو إلى القول في النّهاية أنّ الإدارة هي سلسلة من القرارات الرّشيدة المتزامنة والمتعاقبة، " كما يمكننا اعتبار اتخاذ القرارات الإدارية من المهام الجوهرية للمدير"[3]

كما تجدر الإشارة إلى أنّ أهميّة القرار في أيّ منظّمة تزداد، ونطاق شموله يتّسع كلّما ارتفع مستوى السّلطة الإدارية التي تتخذ القرار داخل الهيكل التنظّيمي للمنظّمة. ولابد أن نفرّق بين من يتّخذ القرار، وبين من يسهم في اتخاذ القرار، فمتّخذ القرار يجب أن يملك السّلطة الإدارية التي تعطيه الحقّ في اتخاذ القرارات في حدود معيّنة، غير أنّ لا يعني أن ينفرد متّخذ القرار في جميع الأحوال باتخاذه القرار، بل أنّ هناك الكثيرين في المنظّمة من الممكن أن يقوموا بمساعدته في اتخاذ القرار المناسب.[4]

---

[1] مدحت محمد أبو النّصر، مرجع سابق ص 34

[2] Jean François dhemin, Brigitte fournie, **50 thème d'initiation a l'économie d'entreprise**, édition Bréal, paris, 1998, p175

[3] White, white, **introduction to the study of public administration**, 4 th éd, (Macmillan Co, Inc. NEW YORK) 1955, p212

[4] مدحت محمد أبو النصر، مرجع سابق، ص32

وقد وصف المدير بأنّه متخذ القرارات وأنّ قدرته على اتخاذ القرارات وحقّه النظامي في اتخاذها هو الذي يميّزه عن غيره من أعضاء التنظيم الإداري.[1]

وتعتبر عمليّة اتّخاذ القرارات عمليّة تقييم واختيار دائم ومستمرّ للخيارات المتوفّرة والمتعلّقة بتحقيق هدف أو أهداف المؤسّسة وتتضمّن هذه العمليّة نشاطات، الاختيار والحكم ويدخل في عملية اتخاذ القرارات ثلاثة أطراف أو أجزاء هي:

1. طريقة اتخاذ القرار: وهي تعبّر عن الخطوات والمنهاج الذي يتّبعه المسؤول أو القائد في الوصول إلى القرار النهائي.

2. متّخذ القرار: وهو عبارة عن الشّخص أو الهيئة التي تتّخذ القرار، ويتميّز متّخذ القرار بصفة مهمّة وهو أن يكون لديه سلطة وقوّة تؤهله للقيام بهذا العمل

3. القرار نفسه: وهو هدف يراد تحقيقه بوسيلة منسجمة مع الهدف[2]

ومن جهة أخرى يرى "**هربرت سايمون**"**(H. Simon)**" أنّ عمليّة اتّخاذ القرار في جوانبها النظرية تتمّ وفق المراحل التالية:

1. تحديد الأهداف: إذ أنّ القرار لا يمكن اتّخاذه دون تحديد الأهداف
2. التعرّف على الاختيارات المتوفّرة والمتاحة
3. معرفة الظّروف المواتية لنجاح الخطّة وحتى ينجح القرار يجب أن ينبع من بيئته
4. تقويم كل طريق للعمل وإعطاؤها رقما يساير قيمتها
5. إقامة موازنة بين الاختيارات للتعرّف على الأهم منها
6. وضع قائمة لتبيان عيوب ومزايا كل خطّة
7. انتقاء الخطّة الملائمة التّي تخدم الصالح العام بأقلّ تكلفة[3]

– عناصر عمليّة اتخاذ القرارات:

---

[1] Herbert Simon, **administrative behaviour**, 2 nd, éd, New YORK, 1965, free press, p8

[2] محمد حسن محمد حمادات، **الإدارة التربويّة وظائف وقضايا معاصرة**، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2007، الطبعة الأولى، ص 209

[3] كيث كينان، **أسس الإدارة الناجحة**، تر: نعمت سليمان، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1995، ص 21

إنّ محور التنظّيم من وجهة نظر "**سايمون**" "**(Simon.H)**"هي عملية اتخاذ القرارات في المنظّمة ومن أهمّ عناصرها ما يلي:

1. أنّ عمليّة اتّخاذ القرارات هي الأساس لجميع الأعمال والممارسات التنظّيمية وهي تسبقها باستمرار

2. إنّ اتّخاذ القرارات هي عمليّة دائمة ولا تنتهي بتحديد الهدف الهام، بل تستمرّ حتى مراحل الإنجاز الفعلي لهذه القرارات، لذلك لابد من الاهتمام بالمبادئ، والأسس التي تضمن التوصّل إلى قرارات صحيحة، والتّي تحقّق الأداء الصّحيح للأعمال

3. الطبيعة الهرميّة للمنظّمة تقتضي وجود مستويين إداريين، الأوّل يمثّله متخذو القرارات، واللّذين هم في أعلى قمّة الهرم، وهم اللّذين يحدّدون ما يجب القيام به، والمستوى الثّاني، هم المنفّذون اللّذين يتوّلون تنفيذ القرارات الصّادرة إليهم من المستوى الإداري الأوّل، لذلك ركّز "سيمون" على الاهتمام بمنفّذي القرارات لأنّ نجاح المنظّمة يتوقّف على أدائهم في التنفيذ

4. إنّ عملية الاختيار بين مجموعة البدائل في عملية اتّخاذ القرارات تقوم على أساس تفضيل أحد البدائل المتاحة والذي يرمي لتحقيق أهداف المنظّمة

5. تعدّ القرارات عملية ميّسرة للعمل التنظّيمي وذلك لأنّها تحدّد الإجراءات العامّة في المنظّمة، وتحدّد وظيفة الفرد، وواجباته، وسلطاته، والقيود التي تحدّد من مجالات الاختيار المتاحة أمامه.[1]

المطلب الرابع: التوجيـــــــه

حدّد "**جيفشني**""**Gvishini**" مفهوم التوجيه باعتباره إحدى الوظائف الإدارية التي يقوم بها المسؤول الأوّل في المنظّمة أو المؤسّسة، وينطوي ذلك على كل الأنشطة التي صمّمت لتشجيع المرؤوسين على العمل بكفاءة وفاعليّة في الفترة القصيرة أو الطّويلة المدى، كما ينظر إلى التوجيه على أنه مهمّة مستمرّة لصنع القرارات، وتسجيلها في أوامر وتعليمات سواء كانت هذه الأوامر أو التعلّيمات عامّة أو خاصّة.[2]

---

[1] مهدي حسن زويلف، علي محمد عمر العضايلة، **إدارة المنظمة نظريات وسلوك**، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 1996، الطبعة الأولى، ص 78

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن وآخرون، مرجع سابق، ص 150

إذن تعتبر عملية التوجيه من أهمّ الوظائف التي تقوم بها فئة الإدارة العليا، ولاسيّما أنّها تتضمّن مجموعة من الأنشطة المتعلّقة بإرشاد المرؤوسين والإشراف عليهم، أثناء العمل وتنفيذ الأوامر الإدارية والسيّاسات المختلفة وهذا ما يكشف عموما وظيفة التوجيه بصورة عامة.

أ. وظيفة التوجيه: تتمثّل وظيفة التوجيه في النّقاط التالية:

- تشجيع المرؤوسين على العمل بكفاءة وفاعلية
- مهمّة مستمرّة لتنفيذ القرارات
- تسجيل الأوامر والتعلّيمات بصورة محدّدة
- الإشراف على العاملين خلال عمليّات سير العمل
- تحقيق السيّاسات العامّة للمؤسّسة
- انجاز الأعمال في ضوء الأهداف التنظّيمية
- رفع مستوى الأداء التنظّيمي والمهني للمؤسّسة.[1]
- التأكّد من وضوح جميع الواجبات والأعمال والتعلّيمات والأوامر، للحدّ من ازدواجية الاختصاصات وما ينتج عنه من أزمات أو مشكلات حتى يمكن الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة[2]

وتعتبر وظيفة التوجيه أحد الوظائف الإدارية ويعتبر من الوظائف المهمّة، لأنّه يتناول إدارة العنصر البشري في المؤسّسات الاقتصادية والاجتماعية، فالأفراد العاملون في المؤسّسات يختلفون في القدرات والكفاءات والأدوار التي يؤدّونها فيها، وتتضمّن وظيفة التوجيه الكيفيّة التي تتمكّن بها الإدارة من تحقيق التعاوّن بين العاملين في المؤسّسة وحفزهم للعمل بأقصى طاقاتهم ، وتوفير بيئة العمل الملائمة والتي تمكّنهم من إشباع وتحقيق أهدافهم، وتمارس الإدارة التوجيه الفعّال من خلال عمليات القيّادة والحفز والاتصال، مستندة بذلك إلى فهم طبيعة السّلوك الإنساني ومحاولة توجيه هذا السّلوك نحو تحقيق أهداف المؤسّسة بفعّالية وكفاءة.[3]

ب. متطلّبات التوجّيه: توجد عدّة متطلّبات أساسيّة لابد من توفّرها لعملية التوجّيه ويمكن إيجاز هذه المتطلّبات في نوعين أساسين هما:

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] هاني خلف الطراونة، مرجع سابق، ص 100

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة

– توفر المعلومات الضّرورية: لا يمكن أن تتم عملية التوجّيه إلاّ عن طريق توفّر قاعدة معلوماتية شاملة حول طبيعة العمل وكيفية تطوير أداء العاملين، على مختلف مستوياتهم، وذلك من أجل تحسين الأداء الوظيفي والمهني للمؤسّسة ككل، وهذا ما يتطلّب من المدير جهدا ووقتا طويلا لتوفير هذا المطلب (المعلومات) كما يجب أن توظّف عملية التوجّيه نحو تقيّيم أداء العمل المهني والإداري والمؤسّساتي عموما

– إصدار الأوامر: تعتبر الأوامر هي الصّورة الشّكلية التنفيذية، التي عن طريقها تتم عملية التوجيه وتحقيق أهدافها التنظّيمية والإدارية في المؤسّسة، وهناك مجموعة من الخصائص خاصّة بإصدار المعلومات من قبل المدير أو المستوى الإداري الفاعل للمؤسّسة وهي:

* أن يكون الأمر معقولا وقابلا للتنفيذ
* يجب أن يكون الأمر متكاملا
* أن يكون الأمر واضحا
* ضرورة أن يكون الأمر مقبولا[1]

المطلب الخامس: التنظيـــــــم

وهو عملية إدارية هامّة تشمل البناء أو الهيكل الرّسمي للسّلطة، والذي يتم من خلاله تقسيم وتوزيع العمل على العاملين فيها، ويوصف وظائفهم ويوضّح مسؤولياتهم، وتحدّد المعايير لتحقيق الأهداف، وتنظيم متابعة أعمال العاملين وكذلك تجمع الأنشطة والقوى البشرية، والإمكانيات الماديّة، ويحدّد العلاقات بينها ويضعها في وحدات بطريقة منطقية ومناسبة تتحدد فيها وترتّب وتنّسق مكوّنات العمل. [2]

ويعتبر التنظّيم أحد العناصر الأساسيّة في العملية الإدارية، وبعد أن تحدّد الإدارة أهداف المنظّمة، وتقوم بوضع الخطط والسيّاسات لتحقيق هذه الأهداف، فلابد من تنظيم ملائم، يمكن للمنظّمة من تحقيق أهدافها، ومن خلال ذلك يمارس العمل وتباشر الاختصاصات ممّا يساعد على تحقيق أهداف المؤسّسة بكفاءة[3]

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن وآخرون، مرجع سابق، ص 152

[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **الإدارة والمجتمع، دراسة في علم اجتماع الإدارة**، مؤسّسة شباب الجامعة، مصر، 2006، ص 65

[3] نفس المرجع، ص 66

إذن أنّ جوهر وظيفة التنظّيم يقوم على أساس تجميع المدخلات البشرية والاقتصادية في وحدات تنظّيمية مختلفة، ثم تحديد العلاقات بين هذه الوحدات بما يحقّق التكامل والتّنسيق بينها من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفعالية.

إنّ التنظّيم من وجهة نظر" **سايمون**" هو نظام مفتوح يسعى للوصول إلى حالة من التوازن بين ما يقدمه الفرد من مساهمات، وبين ما تقدّمه المنظّمة من مغريات وحوافز جرّاء هذه المساهمات، وإذا ما اختلّ هذا التوازن فإنّ التنظيم يعجز عن الاستمرار أو البقاء، وتحدث حالة عدم التوازن عندما تفوق مساهمات الأفراد ومجهوداتهم على ما تقدّمه المنظّمة من حوافز ومغريات، حيث ينزع الأفراد إلى التّقليل من مساهماتهم للمنظّمة، ويحدث نفس الشيء إذا فاقت المغريات والحوافز التي تقدّمها المنظّمة على المجهودات والمساهمات التي يقدّمها الأفراد، حيث أنّ التنظّيم في هذه الحالة يتحمّل كلفة أعلى، وبذلك تحدث حالة عدم التوازن. وهذا ما يقود إلى حالة عدم استمرار أو بقاء المنظمة، ولكي تبقى حالة التوازن التنظيمي فإنّ المنظّمة تسعى إلى استعادة هذا التوازن من خلال أسلوبين هما:

1- زيادة مساهمات الأفراد لتتعادل مع حجم المغريات والحوافز التي تقدّمها المنظّمة

2- إنقاص أو التقليل من المغريات التي تقدّمها المنظمة لتتناسب مع حجم المساهمات التي يقدّمها الأفراد[1]

عناصر التنظّيم عند "**هربرت سيمون**":

1. التنظيم هو ذلك الهيكل المركب من الاتصالات والعلاقات بين الأفراد، والتي تستند على سلسلة من القرارات، وأنّ كل قرار يرتبط بنوع من النّشاط لتحقيق هدف معين.

2. عندما يتّخذ أعضاء التنظيم قراراتهم فإنّهم يستمدّون قيم ومعايير الاختيار بين البدائل من التنظيم والبيئة

3. يعدّ اتخاذ القرارات وغيرها من أشكال الأعمال التنظيميّة، عملا جماعيا ولذلك لابد من ممارسة التخصّص وتقسيم الأعمال في المنظّمة

4 . يتخصّص بعض الأفراد في المستويات العليا في المنظّمة في عملية اتخاذ القرارات في حين تتولّى الفئة المتبقيّة تنفيذها

[1] مهدي حسن زوليف، مرجع سابق، ص 81

5. لكي يتمكّن التنظيم من الوصول إلى أهدافه، لابد أن يلتزم الأفراد في سلوكهم بالقرارات المتخذة في المستويات الإدارية العليا

6. هدف التنظيم هو تحقيق التوازن بين المغريات التي تقدم للأفراد والمساهمات التي تحصل عليها المنظمة من هؤلاء الأفراد[1]

المبحث الثالث: القيـــــــادة ومفهومها

المطلب الأول: مفهـــوم القيادة

تشكّل القيادة محورا مهمّا ترتكز عليه مختلف نشاطات المنظّمات، وفي ظلّ تطوّر المنظّمات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعقّدها وتنوّع العلاقات الداخلية وتشابكها وتأثّرها بالبيئة الخارجية، من مؤثّرات سياسية واقتصادية واجتماعية، ذلك ما يستدعي مواصلة البحث والاستمرار في إحداث التغيّير والتطوير، وهذا ما يتحقّق إلاّ في ظلّ قيادة واعية

ويعرّفها "**إدوارد تيد**" هي القدرة على التأثّير في النّاس وجعلهم يتعاونون معا على العمل لتحقيق هدف يجدون فيه مصلحة لهم[2]

والقيادة هي أيضا: علاقة ديناميكية بين القائد والمرؤوس وحالة من التبعيّة دون مقاومة ودون إكراه، حيث تكون بواسطة قوّة تأثير شخصية القائد في موقف معيّن من خلال الاتصال والتسيّير نحو تحقيق الأهداف، والاقتناع الشّخصي من قبل المرؤوسين [3]

في حين ينظر آخرون في القيادة من مدخل اجتماعي كونها: عملية تفاعل اجتماعي، تتمّ في إطار عام من العلاقات المتقابلة والاتصالات الاجتماعية، بين عدد من الأفراد يشكّلون جماعة محدّدة المعالم، وتتبلور فيها علاقة القائد بالأتباع وفقا لطبيعة هذه العلاقة الاجتماعية. [4]

أمّا الباحثون الذين يستندون إلى المدخل السّلوكي فينظرون إلى القيادة بأنّها: مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تعدّ محصّلة للتفاعل بين خصائص القائد

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] إدوارد تيد، **فرع القيادة والتوجيه في إدارة الأعمال**، تر: محمد عبد الفتّاح إبراهيم، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1965، ص16

[3] Jean–Luc charron, **organisation et gestion de l'entreprise**, Dunod, Paris, 2001, p53

[4] محسن عبد علي، حيدر نعمة غالي، **القيّادة التربويّة مدخل استراتيجي**، المؤسّسة الحديثة للكتاب، 2010، ص25

والأتباع، وخصائص المهمّة، والهيكل التنظيمي، والثقافة التنظيميّة، والتي تهدف إلى حثّ الأفراد على تحقيق الأهداف المحدّدة لهم بأكبر قدر من الفاعلية.[1]

من خلال التعاريف التي عرضناها نستنتج أن القيادة تتميّز بـ:

1. عملية اجتماعية تحدث في جماعة معيّنة
2. تتضمّن هذه العملية التأثّير في أفراد المجموعة وكذلك التأثّر بهم
3. إنّ القيادة تهدف إلى تحفيز الآخرين وحثّهم على تحقيق الأهداف المشتركة
4. إن القيادة تتأثّر بمجموعة عوامل منها: شخصيّة القائد، خصائص المجموعة (الأتباع)، الأهداف، الهيكل التنظيمي، والثقافة التنظيمية، والبيئة المحيطة[2]

المطلب الثاني: الفرق بين الإدارة والقيادة

يرى "**ولمان**""**Welman**" أنّ العلاقة بين القيّادة والإدارة هي علاقة الكلّ بأحد أجزائه، فالإدارة تشير إلى عملية توجيه كلّ من الأشخاص (الجوانب الإنسانية) والجوانب الفنيّة والتنظيميّة لإنجاز أهداف المنظّمة، في حين ترى أنّ القيادة تقتصر في توجيه النّاس من خلال أساليب معيّنة لتحقيق تلك الأهداف[3]

ويرى "**باركر**" "**Parker**" أنّ الفرق بين القيّادة والإدارة يتمثّل في اختلاف المهمّة، فمهمّة الإدارة هي الحفاظ على الثّبات والاستقرار، بينما مهمّة القيادة هي خلق التّغيير[4]

أما "**بينس**""**Bennis**" فيرى أنّ المدير يؤدّي الأشياء بطريقة صحيحة أمّا القائد يفعل الشّيء الصّحيح. [5]

كما ميّز "**أبراهام زالزنك**""**Abraham Zaleznik**": بين مهمّة كلّ من القائد والمدير، حيث أنّ توجّه المدير سلبي نحو الأهداف، بينما التوجّه الفكري للقائد شخصّي نشيط نحو الأهداف، كما أنّ المدير صاحب حلّ وسط ومحافظ ويتجنّب المخاطرة، في الوقت الذي يكون فيه القائد مبتكرا، أما

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] مراد بادي، **القيادة الإدارية وعلاقاتها بتنفيذ نظام LMD**، دار طليطلة، الجزائر، 2014، ص 23

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة

[4] إبراهيم الفقي، **إصرار قادة التميّز**، سلسلة إصدارات بيميك، القاهرة، مصر، 1996، ص 299

[5] Warren Bennis, **carnets de leader ship**, centre québécois de leadership, N1 université du québécois, 1989, p2

المدير فيعمل بصفة مراقب، بينما يفكّر القائد بتقويّة الآخرين وتحفيزهم، كما أنّ المدير ينشغل بالتنظّيم والتنظّيمات الحاليّة، غير أنّ القائد يغيّر ويحسّن النّظم والتنظّيمات القائمة.[1]

بالإضافة إلى ذلك أنّ أهمّ ما يميّز القائد عن المدير، هو أنّ السّلطة التي يستمدها القائد للتأثّير في الآخرين وقيّادتهم، تكون طوعية ومستمدّة من مصادر ذاتية، بينما سلطة المدير تستمد من القانون والمركز الوظيفي الذي يتمتّع به في المؤسّسة، وعليه فإننا يمكن أن نجد قائدا للمجموعة في مستوى وظيفي متوسّط أيّ أنّه لا يمتلك أيّة صلاحيات إدارية حقيقية للتأثّير في الآخرين، بينما لا يمكن أن نجد المدير إلا على قمة هرم المؤسّسة أو الوحدة التنظّيمية، أيّ أنّ القيادة غالبا ما تكون غير رسمية أي غير مستندة إلى التعليمات والقوانين، وربّما تكون رسمية عندما يكون القائد مديرا في نفس الوقت، وبذلك يجمع بين سلطته الرّسمية الخاصّة بمركزه الوظيفي وبين سلطته اللاّ-رسمية الخاصّة بقدراته الذاتية، أمّا المدير أو الإداري فيتميّز بطابع الرسمية.

جدول (4)يمثل مقارنة بين القيادة والإدارة:

الخاصيّة	القائد	المدير
مصدر السّلطة	طوعية	قانونية
درجة الرّسمية	يمكن أن تكون رسميّة أو غير رسميّة	رسمية
التركيز	على المهمة-على الأفراد	على المهمة فقط
عمليّة اتخاذ القرار	جماعية	فردية
التأثّير	باتجاهين	اتجاه واحد
المرونة	عالية	محدودة

المصدر: محسن عبد علي، حيدر نعمة غالي، مرجع سابق، ص27

[1] مراد بادي، مرجع سابق، ص 23

المطلب الثالث: القيادة الإدارية

تعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، فهي محور العملية الإدارية بحيث تعدّ القيادة الكفؤة أحد المميّزات الرئيسيّة التي يمكن بواسطتها التميّيز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة. فالقيادة بالنّسبة للمنظّمة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان، فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل وردّ الفعل وتنسيقها وفقا للظروف المحيطة، فهي متأثّرة ومؤثّرة بالبيئة التي تعمل فيها، وتعتبر القيادة الفعّالة أحد العناصر النادرة التي تعاني من نقصها المجتمعات النامية والمتقدّمة على حدّ سواء.

لقد اختلف العلماء في إيجاد تعريف موّحد لمصطلح القيادة الإدارية، هذا المصطلح الذي ينفرد في كلّ عصر وفي كلّ مرحلة بسمات وخصائص جعلتها محطّة الكثير من الباحثين في دراسة ظاهرة القيادة الإدارية.

ويرجع هذا الاختلاف إلى تباين وجهة نظرهم ونواحي التّركيز التي ينظر إليها القيادة يعرّفها **أحمد زكي بدوي:** أنّها القدرة على معاملة الطبيعة البشريّة أو النفس البشريّة على التأثّير في السّلوك البشري لتوحيد جماعة من النّاس نحو هدف مشترك بطريقة تضمن بها طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم.[1]

أما "**البدري**" فيعرّفها: بأنّها مجموعة من العمليات القيادية التنفيذيّة والفنيّة، التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوّني، السّاعي دائما إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادّي المناسب، الذي يحفّز الهمم ويبعث الرّغبة في العمل الفردي والجماعي النّشيط والمنظّم من أجل تحقيق الأهداف التربويّة المحدّدة للمجتمع وللمؤسّسات التعليميّة.[2]

---

[1] أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص24

[2] علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، **القيّادة والدّافعية في الإدارة التربويّة**، دار الحامد، عمان، الأردن، 2006، الطبعة الأولى، ص 33

وعرّفها "**فيليب ميغاني**""**Phillipe Migani**" بأنّها: طريقة لممارسة السّلطة لتعبئة وتوجيه طاقات الأجراء المستخدمين في مشروع ما.[1]

وعرّفت أيضا: نوع من الرّوح المعنوية والمسؤولية التي تتجسّد في المدير والتي تعمل على توحيد جهود المرؤوسين لتحقيق الأهداف المطلوبة والتي تتجاوز مصالحهم الآنية.[2]

أما "**عليوة السيّد**": يعرّفها بأنّها: عملية تأثير متبادل لتوجيه السّلوك الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك يتفّقون عليه ويقتنعون بأهميّته، فيتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة وسيرها في الاتجاه الذي يؤدّي إلى تحقيق الهدف[3]

المبحث الرابع: أنماط القيادة الإدارية

يتشكّل النّمط القيادي من مجموعة من السّمات والصفات والخصائص المتحدة ببعضها البعض، والمحدّدة لطريقة عمل القائد وتعامله مع مرؤوسيه، وبمعنى آخر النّمط القيادي، هو مجموعة من السلوكيات التي تبرز لدى القائد في تأثيره على مرؤوسه باتجاه تحقيق الهدف، وبذلك يكون النّمط القيادي هو التّعبير عن تلك المكوّنات المساهمة في إحداث سلوك القائد مع الآخرين والطريقة التي يؤدّي بها عمله، لذلك ليس من الضّروري للقائد نمط قيادي واحد فقد تكون له عدّة أنماط. [4]

وقد ركّزت الدّراسات العديدة التي قام بها علماء الإدارة والنّفس والاجتماع، حول تحديد أفضل أسلوب أو نمط للقيادة، يمكن للقائد باستخدامه متعدّدة لأنماط القادة، ولعلّ من أهمّ هذه التصنيفات تلك التي انبثقت عن الّدراسات التي قام بها كل من "**كيرت لوين**"**K. Lewin**"و"**رونالد ليبت**" **R. Lippitt**"و"**رالف وايت**"**R. White**" البداية الصحيحة للبحث في موضوع أنماط القيادة ومعرفة طبيعتها، وقد كان هؤلاء علماء النفس في جامعة إيوا (Iowa) الأمريكية وقاموا بدراساتهم سنة (1939)التي كانت تهدف إلى محاولة التعرّف على طبيعة القيادة والعلاقات التي تحكمها ومدى ارتباطها بالأجواء الاجتماعية التي تسودها وتيّسرها. [5]

---

[1] Phillipe Migani, **les systèmes de management** : en 22 fiches se synthèse et 25 QCM d'autocontrôle, éditions d'organisation, Paris, 1993, P19

[2] صلاح الدّين محمد الباقي، **السّلوك التنظّيمي**، الدار الجامعيّة، الإسكندرية، 2001، ص 221

[3] عليوة السيّد، **تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد**، دار السّماح، القاهرة، 2001، ص45

[4] علي عبّاس، **تأثير أنماط القيّادة الإدارية على عمليّة صنع قرارات التغيّير**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، العدد(01)، جامعة الشّرق الأوسط، الأردن، 2012، ص 136

[5] علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 37

وقد أبرزت الدراسات في مجال الفكر الإداري القيادي أنّ هناك نوعين من القيادة الإدارية، قيادة رسميّة وقيادة غير رسميّة:

المطلب الأول: أنواع القيـــــادة

1.القيادة الرّسميّة:

هذه الأخيرة لها علاقة وطيدة بالتّنظيم الرّسمي حيث لا يتصوّر وجود أحدهما دون الآخر، وتتكوّن من ثلاث وحدات إدارية وهي:

وحدات تنفيذية، وحدات استشارية، ووحدات معاونة

وتمثّل هذه الوحدات في القيادة العليا، القيادة الوسطى، والقيادة التنفيذيّة، وعلى رأس هذه الوحدات قائد يتولى إدارة شؤونها، والقيادة الرّسميّة هنا تستمد سلطتها في المنظّمة من خلال التّنظيم الرّسمي حيث يعتمد فيه القائد على سلطة نابعة من مركزه الوظيفي في توجيه العاملين

ويعتبر هذا الصنف من الأنواع الشائعة في المنظّمات، فالقائد لا ينشأ عفويا بين أعضاء الجماعة وهم لا يقومون باختياره وتعيينه.

والقيادة الرّسمية أثناء قيامها بمهامها وواجباتها التنظيمية قد تتداخل وتتشابك مع نموذج آخر لسلطة أخرى تنشا بالموازاة معها وهي القيادة غير الرسمية. [1]

2.القيادة غير الرّسميّة:

تبرز القيادة غير الرّسمية أساسا داخل التنظّيم غير الرّسمي وتمارس نشاطها في إطاره كردّ فعل عن ممارسات ونشاطات التّنظيم الرّسمي، وتنشأ تلقائيا بين أعضاء الجماعة في المؤسّسة من خلال التفافهم حول شخص يحظى بمكانة عندهم ولديه قدرة وقوّة التأثّير فيهم. [2]

فالقائد غير الرّسمي يبرز في مجموعته نتيجة للمكانة التي يحظى بها لدى هذه المجموعة، والتي تحدّد مدى قبول أعضائها كقائد لها، وتتولّد مكانته نتيجة للتفاعل المستمرّ بين أعضاء المجموعة غير الرّسميّة، الذي يؤدي مع الزمن إلى تحديد مكانة كلّ عضو في المجموعة وعلاقته بجميع أعضائها، وعلى ذلك يظهر إجماع الأعضاء حول الشّخص الذي تتوفر فيه السّمات القيادية والذي

---

[1] فاطمة عطاء الله، **ملكة القيّادة الإدارية بين التميّيز والتأثّير**، دار الورتلاني للكتاب، 2017، الطبعة الأولى، ص 218

[2] أبو العزم عطيّة مصطفى كامل، **السّلوك التنظّيمي**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، دون سنة، ص 637

يكون دائما رافضا وغير قابل للسّلطة الرّسمية، ويحاول مزاحمتها أو حتى إلغائها، وله الكلمة في اتخاذ القرارات التي تهمّ هذه المجموعة والتّعبير عنها لدى الإدارة.

وسلطة القائد غير الرّسمي نابعة من قبول جماعته له ورضاها بقيادته لها وتعتبر هذه السّلطة امتيازا أكثر منها حقا، فهي سلطة معطاة عن رضا لأنّها ممنوحة للقائد عن طريق أفراد المجموعة وليست مفوضة من مستوى أعلى، كما أنّها سلطة غير مستقرّة لكونها تعتمد على عواطف الأفراد الخاضعين لها على خلاف السّلطة التي يتمتّع بها القائد الرسمي

وتبدو أهميّة القيادة غير الرّسمية في التّنظيم الإداري ظاهرة من خلال الدّور الإيجابي والمؤثّر الذي يقوم به القائد غير الرّسمي، في توجيه التّنظيم غير الرّسمي وضبط نشاطاته، معتمدا في ذلك على تأثيره القوّي على أفراد مجموعته، لكونه يخلق الإحساس لديهم بالاستقرار والأمن من خلال إشباع حاجاتهم وتحقيق مصالحهم وأهدافهم وحل مشاكلهم التي قد تتوانى القيادة الرّسمية في حلّها. [1]

يقوم التنظيم غير الرّسمي أساسا على شبكة العلاقات الشّخصية والاجتماعية بين أعضاء التنظّيم الرّسمي ، وهذه الشبكة من العلاقات لا يوجدها التنظّيم الرّسمي، وإنّما تنشأ وتتطوّر تلقائيا من التفاعل الاجتماعي بين واتصال بعضهم بالبعض الأخر، فقد دلّت نتائج بعض الدّراسات على أنّه حيثما يعمل الأفراد معا فإنّهم يميلون إلى تكوين تنظّيمات غير رسميّة، قد لا تتّبع خطوط التنظّيم الرّسمي التي تقيمها الإدارة، وإنّ مثل هذه التنظّيمات غير الرّسميّة يبرز فيها قادة غير رسميين، والتنظيم غير الرّسمي يكون التركّيز فيه على الأفراد وعلاقاتهم، على خلاف التنظيم الرّسمي الذي يكون التركّيز فيه على المركز الوظيفي للفرد، والسّلطة المخوّلة له بحكم هذا المركز، ومن هنا فإنّ السّلطة غير الرّسميّة تعلّق أهميّة على الأفراد، في حين تعلّق السّلطة الرّسمية أهميّة على مركز الأفراد الوظيفي في التنظّيم، وترتيبا على ذلك فإنها إذا كان من الممكن إلغاء التنظّيم الرّسمي كلّه، فلا يمكن إلغاء التنظيم غير الرّسمي لأنّه ليس من خلق واحد.[2]

وتتعدّد العوامل التي تساهم في تكوين التجمّعات غير الرّسمية تبعا لتعدّد واختلاف المواقف التي أدّت إلى ظهورها، الأمر الذي يجعل من الصّعوبة بمكان حصر هذه العوامل وتحديدها، ومع ذلك فقد كشفت بعض الدّراسات التي تمّت في هذا المجال عن بعض العوامل التي تساهم في ظهور التجمّعات غير الرّسميّة أهمّها:

---

[1] كنعان نواف، **القيادة الإدارية**، دار العلم والثقافة للنّشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 280

[2] فاطمة عطاء الله، مرجع سابق، ص 220

عدم سلامة البناء الرّسمي للتنظيم والتي تبدو مظاهره من خلال عدّة مؤشّرات منها:

– فشل القيادة الرّسمية أو عدم قدرتها على إعفاء بعض الموظّفين غير الأكفاء أو نقلهم، ممّا يشجّعهم على الدّخول في تجمّعات غير رسميّة

– تعقّد شبكة الاتصالات الرّسمية وأسلوب العمل الرّسمي

– عدم انسجام التنظّيم الرّسمي مع توزيع الاختصاصات

– انعزال بعض الموظّفين عن زملائهم في العمل، ذلك لأنّ إحساس الموظّف أنه غير مقبول من مجموعة العمل يشعره بالعزلة، ويزيد من قلقه ويترتّب على ذلك باتجاهه إلى التجمّع مع أمثاله من الموظّفين، وتتكرّر لقاءاتهم وبالتّالي يتكوّن تجمّع غير رسمي

– الضّغوط السياسية القائمة في المجتمع والتي تؤدّي إلى خلق قيادات غير رسميّة داخل الجهاز الإداري الرّسمي، لا تستند إلى النّظام الإداري الرّسمي وإنّما إلى أشكال من الولاء السّياسي غير الرّسمي، وكذلك مجموعة الموظّفين التي تحيط بالقائد الرّسمي وتكتسب ثقته وتساعده في اتخاذ قراراته، قد تتحوّل إلى مجموعة خطيرة تعمل من وراء السّتار وتمارس تأثيرا غير رسمي على التّنظيم يفوق التأثّير الذي يكون للتّنظيم الرّسمي.[1]

<u>المطلب الثاني</u>: القيادة الإدارية حسب السّلوك القيادي

هناك العديد من النماذج التي تحدّدها فلسفة القادة أنفسهم، وشخصياتهم وخبراتهم، إلى جانب نوع الأفراد التّابعين وفيما يلي تصنيف القيادة الإدارية حسب السلوك القيادي:

1.القيادة الأوتوقراطية: وتسمّى أيضا بالقيادة التسلّطية أو الاستبدادية، وتستند فلسفة هذا الشّكل على مبدأ أن القادة المتسلّطين يرون أنّ عليهم إجبار الموظّفين على أداء الأعمال، انطلاقا من سلطتهم الرّسمية التي تخوّلهم إياها اللّوائح والقوانين التنظيمية، ويتمّ عمل الجماعة بمعرفة القائد أو توجيهه المباشر، كما يعتمد القائد على أسلوب التهديد والعقاب في تحفيز العاملين.[2]

وأهم خصائص هذا الأسلوب من القيادة ما يلي:

–بروز النزعة العدائية بين أعضاء المنظّمة وضعف الارتباطات القائمة على الودّ والمحبّة

– ضعف التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المنظّمة

– عدم القدرة على أداء الأعمال إلاّ من خلال الإشراف المباشر على الموظّفين

---

[1] نفس المرجع ص 221

[2] هاني خلف الطراونة، مرجع سابق، ص 106

– يؤدّي غياب القائد إلى تفكّك الجماعة وشيوع الفوضى بين الأعضاء

– تتّصف الجماعة العاملة في هذا النّوع من القيادة بانخفاض المعنويات وضعف التماسك وارتفاع الشّكاوى وارتفاع معدّل دوران العمل والغياب، وظهور المشكلات بين الأفراد وازدياد نزاعات العمل

– ضعف قنوات الاتصال بين الأفراد وعدم انتظامها، وبروز ظواهر الرّوح السّلبية وإشاعة النزعة غير الملتزمة والاتصالات غير الهادفة

– بروز ظاهرة عدم الاهتمام بالعمل إلّا بأمر من القائد ممّا ينعكس سلبا على الإنتاج والمردود في العمل على المدى البعيد[1]

غير أنّ "**عامر مصباح** " يلخّص مميّزات السلوك القيادي في هذا النمط بالمميّزات التالية:

1. القائد يحتكر إصدار الأوامر واتّخاذ القرارات فلا مشاركة من قبل التّابعين في القرارات التي تخّص المنظّمة
2. القائد يؤمن بأنّ قوةّ نفوذه وسيطرته على مرؤوسيه تستمدّ من السّلطة المرتبطة بالمركز الذي يشغله في المنظّمة
3. يرى من حقّه التحكّم في إتّباعه كيفما يشاء فهو يرفض أن يفوّض سلطة اتخاذ القرار لمرؤوسيه
4. يتدخل مباشرة في تفصيلات وجزئيات العمل، فهو يتدخل في كل كبيرة وصغيرة
5. يفرض عليهم ما يكلفون به من أعمال فكلمته هي القانون يأمر ويطاع دون مناقشة
6. الاتصال بين القائد والجماعة اتصال رأسي من الأعلى إلى الأسفل
7. لا يهتم بالعاملين ولا بظروفهم الاجتماعية الخاصّة
8. كما يعتبر نجاح المؤسسة راجع إلى شخصيته وأسلوبه القيّادي وكأنّه وحده دون الآخرين، وفي حالة الفشل يرجعه إلى المرؤوسين في تهاونهم وعدم كفاءتهم
9. وجود نسبة عالية من التذمّر والعدوان اتجاه القائد
10. العمل إلاّ تحت المراقبة
11. في ظلّ هذا النمط يسعى القائد إلى أن تظل العلاقات بين الأفراد والجماعة ضعيفة، حتى لا يحدث تكتّل ضدّه فهو مكروه في الغالب من قبل أفراد الجماعة[2]

---

[1] علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص41

[2] عامر مصباح، **خصائص القيادة عند الرسول(ص)**، دار هومة، الجزائر، 2003، ص91

2.القيادة الديمقراطية: إن أصل كلمة ديمقراطية يوناني وهي مكوّنة من كلمتين – ديموس– ومعناها الشّعب و–كراتوس–ومعناها الّسلطة إذن تعني –سلطة الشّعب–أو–حكم الشّعب–

وفي ظلّ هذه القيادة، فإنّ الجماعة هي التي تقوم باختيار القائد وانتخابه، وكذلك يشارك الأفراد في وضع الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقويم.

وهذه القيادة تتميّز بمشاورة المرؤوسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات الهامّة، والاستماع إلى آرائهم واقتراحاتهم في مجال العمل، وتعمل على تشجيع الاتصال بنوعيه (الصّاعد والنّازل) وكذا تبادل المعلومات، ومن أهم الخصائص المميّزة لهذا النّمط أنّه يعتمد على:

– تنميّة العلاقات الإنسانية: وقد اعتمدت هذه الخاصيّة على الكثير من الدراسات والتجارب العلميّة الواقعيّة، التي أجريت على ثلاث مراحل متعاقبة استمرت حتى منتصف القرن العشرين(20)، ويعتبر "**إلتون مايو**" **(Elton Mayo)** رائد هذه التجارب، حيث أجرى هو وزملاؤه مجموعة من التجارب العلميّة التي تسمّى بتجارب **(هاو ثورن)** وذلك بالتّعاون مع شركة إلكتريك في منطقة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكيّة، وقد توصّلت النتائج التي اعتمدت كثيرا على مناهج وطرق البحث العلمي المتطوّر ومن أهمّ هذه النتائج ما يلي:[1]

– ضرورة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية غير الرّسميّة، إلى جانب العلاقات الرّسميّة التي تلعب دورا أساسيا في زيادة الإنتاج

– إنّ قياس كميّة العمل المهني والإداري، لا يمكن أن تقاس فقط ضمن معايير الوقت والحركة الآلية، بقدر ما تقاس أيضا حسب طبيعة الأوضاع الاجتماعية والنفسيّة والفيزيقية التي توجد داخل المؤسّسات

– عدم تحديد نظم الدّافعية في العمل على أساس الحوافز الماديّة والاقتصادية فقط بل لا بد من نظم أخرى مثل الإشباع الوظيفي أو المهني، والرّضا في العمل والعلاقة بين العمّال أو المرؤوسين والرّؤساء

– ضرورة وضع معايير جديدة لتقسّيم العمل، لا يعتمد فقط على التسلسل الإداري أو المعايير المهنيّة الجامدة، بقدر ما يشمل أيضا طبيعة نظام الإشراف والكفاءة والفاعلية

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن وآخرون، مرجع سابق، ص ص 65–66

– إتّباع سياسة إدارة متطوّرة، تقوم على أساس القيادة الجماعية في العمل، واختيار القادة والرؤساء، واحترام العلاقات الداخلية التي تؤدّي إلى التعاوّن من أجل الزيّادة في الإنتاج وتحسينه وتطوّره

– ضرورة التّركيز على أنساق الاتصال ودورها الأساسي في زيادة فاعلية العمليّات والعلاقات الداخلية في مؤسّسات العمل، ولا سيما طبيعة نسق الاتصال الصّاعد من المستويات الإدارية الدّنيا إلى العليا

– العمل على تبنّي فلسفة جديدة للقيادات الإدارية، وعمليات صنع القرار، ورسم السّياسات والاستراتيجيات الإدارية والتنظيميّة

– تبنّي نظم جديدة للدّافعية وأنساق من المكافأة ومن الجزاء، على أساس الفّهم المتبادل، وطبيعة العلاقات الرّسميّة وغير الرّسميّة معا

– إعطاء أهميّة لدور النقّابات العمّالية، باعتبارها عناصر إدارية ومهنيّة تعزّز من وضع العمّال، وتساهم في تطوّر أساليب العمل لصالح العمّال والإدارة معا

– ضرورة الاهتمام بتأثّير العوامل البيئيّة والثّقافية والسّياسية، أو علاقة المجتمع بالمؤسّسات المختلفة لمعرفة الدّور الوظيفي والمهني لهذه المؤسّسات في تطوير المجتمع وتحديثه

3.القيادة التسيّبية أو" الفوضّوية": يعدّ هذا النّمط معاكسا للنّمط الأوتوقراطي، حيث أنّ هناك غياب لأي قيادة حقيقية، وكلّ فرد حرّ في أداء العمل كما يريد، ويغلب هذا النّوع من القيادة طابع الفوضى وسلبيّة القائد، حيث لا تحكمه القوانين أو سياسات محدّدة أو إجراءات ويتميّز هذا النّوع بعدم تدخل القائد في العمل، كما أنّه لا يعطي توجّيهات وإرشادات للعاملين، حيث تترك الحرية المطلقة في التصرّف والعمل

ويصلح هذا النّمط لقيادة المرؤوسين الذين يتمتّعون بمعنويات عالية وبقدر كبير من الخبرة لكنّه لا يصلح في الحالات العاديّة ويمكننا تلخيص سمات هذا النّمط من القيادة فيما يلي:[1]

– إعطاء الحرّية الكاملة للأفراد أو المرؤوسين في إنجاز الأعمال دون أدنى تدخّل فيها

– محدودية تدخّل القائد في الأعمال

– عدم المشاركة في أعمال المرؤوسين وأدائهم بشكل تام

[1] نفس المرجع، ص50

– عدم التدّخل في الأعمال التي تستند للأفراد إلاّ في حدود ضيّقة لذلك تبرز ظاهرة تدنّي مستويات الأداء، وضعف العلاقات بين الأفراد

– ضعف التماسك وضيق العلاقات الاجتماعية، كما تبرز ضعف الرّوح المعنوية وعدم التعاوّن في إنجاز الأعمال

المبحث الخامس: الاتّصال والعملية الإدارية

الاتّصال وظيفة إدارية، تتّصل بطبيعة العمل الإداري من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ورقابة، ويعني الاتصال تبادل الأفكار والآراء والمعاني بقصد إحداث تصرّفات معيّنة. ومعنى ذلك أنّ العمل الإداري يتطلّب فهما بطبيعة العمل وعلاقاته الوظيفية ومجال السّلطة المستخدمة وطبيعة المسؤوليات والاختصاصات، وكل هذا يقتضي تبادل المعلومات بغرض إيجاد فهم مشترك لطبيعة الأعمال والمهام، يضاف إلى ذلك أن الاتّصال هو الذي يحدّد الترابط التنظيمي، أي يحدّد تماسك العناصر التنظيميّة، عن طريق إيجاد الفهم المشترك لطبيعة الأهداف الواجب تأديتها.

إنّ عملية الاتّصال تعتبر ضرورية كونها تشكل أحد العناصر المهمّة في التفاعل الإنساني، وعن طريق أنظمة الاتصالات الجيّدة تفاعلت الجماعات والمنشآت مع بعضها البعض واستطاعت إحراز تقدّم ملموس في نموّ المجتمعات اقتصاديا واجتماعيا وحضاريا، وفي الوقت نفسه كانت أنظمة الاتّصال غير الملائمة (السيّئة) السبب في نشوء كثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمعات الإنسانية على مختلف العصور.[1]

المطلب الأول: الاتّصال في المؤسّسة، أهميّته، أهدافه، وأشكاله

1.أهمية الاتصال:

إنّ الاتّصال في المؤسّسة يعدّ من أهم أدوات تسيّير وتنمية الموارد البشرية، فهو العملية التي بواسطتها يتم التبادل في المعلومات والأفكار وحتى في المشاعر بين المسؤول ومساعديه رغبة في الوصول إلى الهدف أو النتيجة المنتظرة.

كما أنّه يشكل السّند الأساسي للتجانس والتلاحم داخل المؤسسة، لأنّ الاتصال الفعّال وحسن ضبط العلاقات من شأنه أن يؤدّي المشاركة الفعالة لكلّ الفاعلين في المؤسّسة، إنّ الاتصال بهذا المعنى يعزّز التجانس، ويخفض مستوى الصّراعات وينمّي الشّعور بالانتماء إلى المؤسسة.

[1] هاني خلف الطراونة، مرجع سابق، ص 132

والاتصال الفعال يساعد الموظفين على فهم المشاريع الاستراتيجية، وذلك ما يعزّز انخراطهم في المؤسسة، كما أنّه يتضمّن مجموع العمليات التي بواسطتها يستطيع المسيّر أن يبدع ويفاوض ويقنع مساعديه. وعلى هذا الأساس فإن الاتّصال يمثل الوسيلة والأداة المفضّلة لتسيّير المنظمة ومن هنا فإنّ كل عملية تغيّير أو تكوين أو تقويم فلابد أن ترافقها أو تسايّرها سياسة اتصال لضمان انخراط مختلف الفاعلين فيها، إنّ تحقيق ونجاح أيّ استراتيجية داخل المؤسّسة مرهون بسياسة الاتصال المتّبعة التي تسمح لمختلف الفاعلين بالتعرّف على الإشكالية المطروحة، وعلى الأساليب المعتمدة وعلى الحلول المتوقعة [1]

2.أهداف الاتصال:

إنّ هدف الاتصال الرئيسي هو إحداث تأثير على النشاطات المختلفة وذلك لخدمة مصلحة المنشأة وعملية الاتصال ضرورية في المنظمة من أجل تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية للقيام بأعمالهم من أجل تطوير وتحسين المواقف والاتجاهات للأفراد، وبشكل يكفل التنسيق والإنجاز والرضا عن الأعمال وكذلك تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للعاملين. وبصفة عامّة فإنّ حاجة الإدارة للاتصال تظهر من خلال إحداث تكامل الوظائف الإدارية وتنسيقها.[2]

3.أشكال الاتصالات:

تتم الاتصالات من خلال شكلين أساسيين وهما:

أ.الاتصالات الرسميّة: وذلك من خلال إتّباع الخطوط التنظيمية داخل المنظمة، وذلك عن طريق إتباع أسلوب محدّد لنقل المعلومات من المستوى الإداري الأدنى إلى المستوى الإداري الأعلى داخل المنظمة أو خارجها (الاتصال الرأسي)، أو بين المستويات الإدارية التي تقع ضمن نفس المستوى الإداري (الاتصال الأفقي)

ب.الاتصالات غير الرسمية: وهي الاتصالات التي يقوم بها الأفراد ليس بحكم وظائفهم وتموقعهم داخل الهياكل التنظيمية، ولكن تأخذ الطابع الشّخصي وفق علاقاتهم الشّخصية وصداقاتهم وصلات القربى بينهم أو التوافق الفكري بينهم.[3]

---

[1] محمد مسلم، تنمية الموارد البشرية، دار طليطلة، المحمدية، الجزائر،2010، ص 203

[2] هاني خلف الطراونة، مرجع سابق، ص 134

[3] نفس المرجع، ص 135

المطلب الثاني: طرق الاتصال

يتم الاتصال في جميع أقسام النشاط الإداري، وذلك عند تقرير أوضاع السياسة العامة أو وضع خطة، وعند إصدار التعليمات والتوجيهات، وحين اتخاذ القرارات وإجراء التنسيق في العمل وعند تسوية الاختلافات وإبداء النصيحة الفنية أو الاستشارية، فالأمر يتطلّب تبادل المعلومات بطرق اتصال مختلفة، وفيما يلي عرض لطرق الاتصال: [1]

1.الاتصالات المكتوبة:

بهذه الطريقة تكون المعلومات مدوّنة ومكتوبة ويمكن إيصالها عن طريق البريد أو بطريقة شخصية، ومن مزاياها إمكانية حفظها كسجلات رسميّة أو كمراجع للاستنارة بها في المستقبل. وكذلك تتّصف بدقة أكثر في التعبير مقارنة بالاتصال الشّفهي، ولكن ما يعاب عليها أنّ عملية إعدادها وصياغتها تأخذ جهدا كبيرا، وكثيرا ما يفشل المرسل في دقة التعبير، ممّا يؤدّي إلى عدم فهم المستلم مغزى الرسالة، بالإضافة إلى أنّها تحتاج إلى نفقات كبيرة في التخزين والحماية والاتصالات المكتوبة تأخذ عدة أشكال أهمّها:

1. التبليغات التي تتمّ عن السياسة العامّة للمنظمة وعن المسائل الإدارية والإجراءات، وذلك أنّ أيّ تغيّير للسياسة الموضوعية أو أيّ وضع لإجراءات جديدة يستلزم التبليغ كتابة .

2. النشرات العامّة، وهي تحتوي على معلومات تتصل بطبيعة العمل الإداري وهذا ما يساعد على إيجاد فهم مشترك لبعض النواحي الإدارية.

3. الخطابات الإدارية الخاصة وهي خطابات توجه إلى بعض الإداريين وتحتوي على معلومات إدارية خاصّة بهم.

4. التقارير المرسلة من المستويات التشغيلية إلى المستويات الأعلى، وهي أهمّ وسائل الاتصال الكتابي، وتعتبر وسيلة الاتصال الرسمي الأكثر فاعلية، إذ تستخدم هذه التقارير لغة أرقام رسميّة وتذكر فيها الحقائق ويتم التعليق عليها بالاقتراحات من قبل المنفذّين، وبذلك يستطيع الإداري أن

[1] محمود سلمان العميان، مرجع سابق، ص ص ص 244-245-246

يتعرّف على طبيعة الأعمال التي تتمّ في مستويات التنفيذ، ويتفهّم الصعوبات المتصلة بالتنفيذ ويقف على الاقتراحات والحلول التي يرفعها الأفراد في مناطق تأدية العمل.

2.الاتصالات الشفهيّة:

وهذا النوع من الاتصالات يتّصف بالسّرعة والتفاعل التام وتحتل في الوقت الحالي مركزا بارزا في الفكر الإداري، باعتبار أن العلاقات الإنسانية والسّلوكية تشجع على ضرورة التفاهم عن طريق الاتصال المباشر لفهم الاستجابة النفسانية الملائمة للعمل الواجب تأديته، وهذا النوع من الاتصالات يأخذ عدة أشكال أهمها:

أ. الاتصال الشّخصي المباشر وجها لوجه ما بين المرسل والمستمع كاللّقاء المباشر بين الرئيس والمرؤوس أو بواسطة التلفون مثلا. وهذا ما يفسح المجال للمناقشة وتفهم الرّسالة بصورة أوضح بسبب كل ما يبديه كلّ منهما من انفعالات نفسية وحركات جسمية والوقوف على ردّة فعل المستقبل، بالإضافة إلى رفع الروح المعنوية لدى المرؤوسين عندما يتمّ الاتصال الشّفهي المباشر بينهم وبين رؤسائهم.

ب. الاجتماعات الرّسمية ومثال ذلك اجتماعات تتمّ في المصانع لتوضيح إجراءات الوقاية من الحوادث وإصابات العمل ويتمّ في هذه الاجتماعات تبادل الآراء فيما يختص بظروف العمل وأدواته وصعوباته وهذا يساعد الأفراد على تكوين صورة سليمة عن طبيعة المؤسسة.

ج. الاجتماعات غير الرّسمية، وتتم هذه الأخيرة عبر اللّقاءات غير الرّسمية في أوقات الرّاحة، ويلاحظ أن المختصين في العمل الإداري يبرزون أهميّة هذه الاجتماعات لأنّها تجعل الفرد متحرّرا من الرسميّات ويتكلّم بحرية ولذلك يمكن معرفة حقيقة شعوره وما ينتظر منه في العمل المعيّن.

3.الاتصالات غير اللّفظية:

وتكون عن طريق ملامح الوجه ولغة العيون وحركات الجسم للفرد، وهذه الملامح الجسمية والحركات تعطي دلالات ومؤشرات مختلفة عن القبول وعدم القبول.

المطلب الثالث: نمط وصفات الإدارة المدرسيّة:

يصف كلّ من "**مصطفى** و**سمعان** و**عاشور** و**معوّض** "نمط الإدارة المدرسيّة الأوتوقراطية كما يلي:

1. تتدرّج السّلطة من أعلى إلى أسفل فيؤتمر مدير المدرسة من طرف مدير التربية، أمّا مساعد مدير المدرسة يؤمر من طرف المدير، وهكذا تتدرّج السّلطة حتى تصل إلى التلميذ ...

2. في هذا النّمط من القيادة هناك فصل تام بين التخطيط والتنفيذ فيقوم المختّص بوضع الخطط (الوزارة أو الوصاية) بعيدا عن القاعدة(المدارس) ويقوم المعلّمون بتنفيذ هذه الخطط دون أن يكون لهم أي رأي فيها وعليه يحرم المعلمون والتلاميذ في مثل هذا التنظّيم من تقديم نتائج التخطيط مع أنّهم أقدر الأفراد على التقويم لوجودهم في الوسط التربوي.

3. كل من يعمل في مثل هذا النّوع من الإدارة له الولاء لرؤسائه ولا يولي هذا الولاء لمرؤوسيه

4. يتصّف الإشراف الفنّي بالصّبغة الدّكتاتورية في مثل هذا النّمط فالمشرفون يضعون التعلّيمات والتوجّيهات، وعلى المعلّمين إتباعها سواء كان إتّباعهم ملائما أو غير ملائم للمواقف، ويقوم المعلّمون على أساس ما يظهره التلاميذ من نجاح أو فشل أمام المفتّش أو المشرف، وبالتالي يصبح الخضوع وإتّباع الأوامر وطاعة القائد معايير للنّجاح، ويهمل بذلك نمو المعلّم وتطوّره المهني والشّخصي.

5. يمثّل المعلّم في مثل هذا التنظّيم مركزا ثانويا (مهمّشا) إذ يلعب مدير المدرسة الدّور الرّئيسي فيه، حيث أنّ المدير يقوم بكلّ الأعمال الفنيّة الهامّة ويقوم المعلّم بأعماله معتمدا على المدير في كلّ خطواته، وهكذا يصبح مدير المدرسة الشّخص العالم بكلّ الأعمال في الوقت الذي يقوم فيه المعلّمون بدور المنفّذ للتوجّيهات.

6. عدم احترام شخصيّة المعلّم في مثل هذا النّمط من التنظّيم إذ يكلّف بإتّباع طرق ووسائل معيّنة، حتى يمكن الحصول على نتائج معيّنة لذلك يستخدم المعلّمون كوسائل لبلوغ غايات محدّدة، إذن هذا النّظام يولّد ضعف في شخصية المعلّم ويسبب له القلق والاضطراب.

7. إنّ هذا النّمط من الإدارة لا تضغط على شخصية المعلّم فحسب بل تصل حتى شخصية التلميذ أيضا فتنسى شخصية التلميذ ويصبح واجبه أن يعمل وفقا لأسس الموضوعة وإن لم يلتزم يعتبر خارجا عن التنظّيم.

8. اهتمام المدرسة في هذا النّوع من التنظّيم بإتقان التلاميذ للمواد الدراسيّة وإهمالها للمواد التي تساعد التلميذ على النّمو في الناحية العقلية والبدنية، كما لا يعطي اهتمام للفوارق في الميول والاتجاهات والاستعدادات.[1]

المبحث السادس: الصعوبات التنظيمية في المؤسّسات التربوية

تعرف إدارة قطاع التربية والتعليم عدد من الصّعوبات التنظيمية التي نوجز أهمّها فيما يلي:[2]

المطلب الأول: التنسيـــــق

ينحصر هذا النوع من المشكلات في دراسة المؤسسة التربوية كتنظيم يتكوّن من مجموعة من البناءات والعمليات الداخلية التي تظهر فيها أنماط السّلطة ومشكلات تقسيم العمل وغيرها من المشكلات التي تؤدّي إلى الصّراع الحتمي بين الهيئات التنظيمية (الإدارية) والمدرّسين والتلاميذ. أو بين المستويات التنظيميّة العليا والدنيا، كما تؤثّر مشكلات التنسيق على زيادة عمليات التعقيد التنظيمي التي تزداد نتيجة لعمليات التخصّص للفئات المهنية والإدارية المساعدة بالمؤسسة التربوية.

وتؤدّى هذه المشكلات بصورة موجزة، إلى كثير من النتائج السلبيّة على سير العملية التعليمية الأكاديمية للتلاميذ في المؤسّسة التربوية كما يحدث بصورة أكثر وضوحا في المدارس التي تتمتّع بكبر حجمها أو تعقّد مستوياتها الإدارية والتنظيمية والتي يعمل على تخصيص لكل من القوّة والسّلطة بصورة تجعل من التنظيم المدرسي يقوم على أساس تسلّطي وبعيدا من مبادئ المرونة التنظيمية الذي تتلاءم مع المدرسة كتنظيم للخدمات التعليمية. كما تؤدّى مشكلات التنسيق إلى ما يسمّى بالتخلّف البنائي بين الأقسام الداخلية والتنظيميّة بالمؤسّسة التربوية ولا سيّما المدارس الكبرى مثل المدارس الثانوية والفنية المتخصّصة.

المطلب الثاني: التعيّين أو التوظيف

يقصد بهذا النوع من المشكلات التي تنتج نتيجة لعدم التنسيق بين الإدارات المدرسية المركزيّة أو المدارس وإدارتها المحليّة، خاصّة وأنّ عملية تعيّين وأشغال الوظائف التدريسية والتعليميّة وإدارتها المحلية، ولا سيما وأن عملية تعيّين وإشغال الوظائف التدريسية والتعليمية أو الإدارية العليا والمتوسطة تتمّ بصورة تنظيمية ومركزية. فكثيرا ما يتمّ تعيّين مدراء المدارس أو نظارها بعيدا عن

---

[1] علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص42

[2] عبد الله عبد الله محمد، مرجع سابق، ص ص ص277-278-279

أراء الفئات المدرسية الموجودة داخل المؤسّسة، وقد تتباين أنماط هذه الفئات العليا بين الإدارة مع الفئات الموجودة، الأمر الذي ينتج عنه الكثير من المظاهر السلبيّة لعملية إحلال القيّادة التعليميّة، وتغيّير السياسات التعليمية والأكاديمية وتبنّي سياسات أخرى تتلاءم مع عملية التغير القيادي للإدارة المدرسية، وقد ينتج عن ذلك أنواعا متعدّدة من عدم الرضا أو الإشباع الوظيفي والمهني للفئات التعليمية الموجودة أو التلاميذ أيضا ممّا يؤثّر في عمليات الكفاءة والفاعلية.

وعموما فإنّ عمليّة تحديد الوظائف وأشكالها داخل المدرسة وخاصّة تعيّين القيادات التعليميّة أو المستويات الإدارية العليا، يؤدّي إلى زيادة عناصر الضّبط والسّيطرة والسّلطة في بعض الأحيان، أو فقدان المستويات المناسبة لهذه العناصر حتى يؤثر على الكثير من الخلل الوظائفي والمهني والقيم التعليميّة والعلاقات المتبادلة بين المدرسة والمدرسين والتلاميذ والمجتمع المحلّي والأسرة، كما يقترح "كورون" عدد من المحكات أو المقاييس المختلفة التي يتمّ على ضوئها تحديد عمليات التعيّين والتوظيف، في ضوء اهتماماته بنوعية العلاقة المتبادلة بين التنظيم وأعضائه وخاصة لما يعرف بالتنظيمات الخدماتية.

<u>المطلب الثالث</u>: السياسة الموجهة

يتمثل هذا النوع من المشكلات داخل المدرسة في عدد من المظاهر غير إيجابية التي تحدث نتيجة لسياسات التغيّر الحتمي التي تظهر من المدرسة مثل فرصة التعيّين أو الوظائف التعليمية والإدارية، ومن ثمّ ينتج ما يسمّى بإحلال الأهداف التنظيميّة داخل المدرسة نتيجة كتغير طبيعي لإحلال أو استبدال القيادات العليا الموجهة للحياة الأكاديمية أو التعليمية اليومية، خاصة وأنّ عملية تحديد الأهداف العامّة للمدرسة كتنظيم اجتماعي وتربويّ لا يتحدّد بصورة خاطئة، بقدر ما يتشكل في هذه الأهداف في إطار السيّاسات العامّة للنظام التعليمي والأخلاقي والديني في المجتمع، ونوعيّة العلاقة المتبادلة بين المدرسة وهذه النظم، وطبيعة المجتمع الخارجي بصورة عامّة.

وتسعى بعض التحليلات الحديثة لمناقشة الأهداف التنظيمية وعلاقتها بعملية التغيّر التنظيمي، وفي ضوء النظريات التنظيمية الكلاسيكيّة الحديثة، وما مدى انعكاساتها على المدرسة وتحديد وظائفها وأهدافها العامّة والإنجاز العلمي والفاعلية والكفاءة، هذا بالإضافة إلى أنّ عملية تغيّير الأهداف أو إحلال أولوياتها يتأثّر بطبيعة العلاقة المتبادلة بين المدرسة وإدارتها والمجتمع

الخارجي، ومتطلّبات هذا المجتمع من المدرسة، وهذا ما يظهر بوضوح في ضوء تغيّير استراتيجيات التعليم خاصة ما يعرفه التعليم من عمليات الخصخصة للمدارس والنظام التعليمي.

المطلب الرابع: مشكلات الروابط الخارجية

يقصد بهذا النوع من المشكلات التي تنتج عن العلاقة المتبادلة بين المدرسة كتنظيم والبيئة أو المجتمع الخارجي، فالمجتمع المحلّي والذي يتمثل في الوزارات والمؤسّسات والسّلطات المحليّة تلعب أدوارا متعدّدة في رسم السيّاسات التعليميّة وتشكيلها، خاصّة وأنّ هذه الفئات تمنح الشرعيّة القانونية، أو الاعتراف بالمدرسة كتنظيم، كما تقوم بعمليات تزويد المدرسة بمدخلاتها من التلاميذ، والمدرّسين، بالإضافة إلى التأيّيد والدعم المادّي الذي يعمل على الحفاظ على استمرارية المدرسة وتأديّة رسالتها الوظيفية والتنظيمية، ومن ثمّ يشير مفهوم الروابط إلى علاقة المدرسة بالمجتمع المحلّي، وعن طريق البيئة أو الروابط الجغرافية للمدرسة يمكن تحديد مصادر أعضائها من المدرّسين والهيئات المدرسية الأخرى والتلاميذ.

ونظرا لتداخل العلاقة المدرسية بالمجتمع المحلي يحدث كثيرا من أنماط الصّراع بين هيئات المدرسة من المحليّين أو الرّسميين، نتيجة لتباين الأهداف والسيّاسات والمصلحة بين هذه الفئات التي تشارك جميعها في إدارة المدرسة كتنظيم، إضافة إلى أنّ دراسة الروابط أو العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلّى يكشف عن كثير من المشكلات التي تواجه المدرّسين كفئة مهنية وممارسة أنماط متعدّدة من الضّبط والسّلطة، وتحديد المقرّرات والمناهج، والاختبارات العامّة، وأيضا أساليب التدريس، وأنساق المكافأة والجزاء والعقاب للتلاميذ، وعمليات التفاعل الرّسمي وغير الرّسمي بين المدرسة والتلاميذ والمدرّسين وسلطات الحكم المحلي.

المبحث السابع: المظاهر السلبيّة السّائدة في ممارسة العمل الإداري

المتفق عليه أنّ الإدارة وجدت لخدمة الأفراد ومصالحهم في حدود ما تمليه الأطر القانونية، إلاّ أنه قد ينحاز القائم بالعملية الإدارية إلى أشخاص معينين، أو أداء خدمة مقابل تقاضي رشوة ...الخ، ما يطلق عليه بالفساد الإداري إذن ما هو الفساد الإداري؟ وماهي أسبابه؟ وماهي مظاهره؟

يعدّ الفساد الإداري أخطر أنواع الفساد لأنّ الإدارة تمثّل المحرّك الرّئيسي في حركة الدّولة والسّلطات القائمة، ويتمثّل الفساد في التصرّفات غير القانونية والتعقيدات البيروقراطية وأخطاء القطاع العام المؤدّية إلى عدم تحقيق أهدافه في تقديم الخدمات الهامّة وبالأخصّ الخدمات الأساسية، فالفساد يعكس عدم أهليّة المسؤول بحكم تدنّي أخلاقيّاته، وتغليب المصلحة الخاصّة

على المصلحة العامّة، والمحسوبية وتدنّي الكفاءات الإدارية والفنيّة، لكنّ الفساد الإداري هو جزء لا يتجزّأ من الفساد عموما وفي مقدّمته الفساد السّياسي، والفساد الاقتصادي والاجتماعي التي تشكّل في مضمونها السّبب الرّئيسي للفساد الإداري.

المطلب الأول: مفهوم الفساد الإداري

تعريف الفساد الإداري: يقصد به عدم إتباع التعلّيمات والأنظمة والقوانين التي تحكم عمل المؤسّسة في عدّة مجالات منها مجالات تعيّين الموظّفين، وترقيّتهم ومنحهم الامتيازات وتثبيتهم وإنهاء خدماتهم، كما يشمل أيضا الفساد الإداري أيضا التورّط في ممارسات غير قانونية لمصلحة العمل أو تحقيق مكاسب غير مشروعة للمنظّمة أو دفع الرّشاوى وغيرها.[1]

يعرفه الدكتور "**أحمد رشيد**": بأنّه تصرّف وسلوك وظيفي سيّئ فاسد، خلاف الإصلاح، هدفه الانحراف والكسب الحرام والخروج على النّظام لمصلحة شخصية.[2]

كما يعرّفه "**جوزيف ناي**" أنّه: سلوك مخالف للواجب الرّسمي بسبب المصلحة الشّخصية مثل العائلة أو القرابة أو الصّداقة، والاستفادة الماديّة أو استغلال المركز، ومخالفة التّعليمات لغرض ممارسة النّفوذ والتأثّير الشّخصي، ويدفع هذا السّلوك إلى استعمال الرّشوة أو المكافأة لمنع عدالة أو موضوعية شخص معيّن في مركز محترم، وكذلك يشتمل على سوء استخدام المال العام مثل التوزيع غير القانوني للموارد العامّة من أجل الاستفادة الخاصّة.[3]

المطلب الثاني: أسباب الفساد الإداري

الفساد ظاهرة تتعدّد تشخيصها السّياسي والثّقافي والاقتصادي والقانوني بقدر ما تتنوّع محاور المواجهة التي ينبغي إتّباعها سواء على الصّعيد الوطني أو الدّولي، وممّا لا شك فيه أنّ المواجهة الفعّالة والناجحة تتوقّف بالضّرورة على التشخيص الحقيقي للظّاهرة، وفيما يلي بعض أسبابها:

---

[1] راتب سلامة السّعود، مرجع سابق، ص 274

[2] أحمد رشيد، **الفساد الإداري، الوجه القبيح للبيروقراطية المصرية**، مطبوعات دار الشّعب، القاهرة، مصر، 1976، ص5

[3] عصام عبد الفتاح مطر، **الفساد الإداري – ماهيّته، أسبابه، مظاهره –الوثائق العالمية والوطنية المعنية بمكافحته، دور الهيئات والمؤسّسات الحكومية وغير الحكومية في مواجهة الفساد**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2011، ص21

1.أسباب سياسيّة:

ويقصد بالأسباب السّياسية غياب الحريّات والنظّام الديمقراطي ضمن مؤسّسات المجتمع المدني وضعف الإعلام والرّقابة، كما أنّ محدودية قنوات التأثّير غير الرّسمية على القرارات الإدارية وضعف العلاقة بين الإدارة والجمهور وانتشار الولاء الجزئي. وقد تواجه بعض الدّول وخصوصا في الدّول النّامية تغيّرات في الحكومات والنّظم الحاكمة فتنقلب من ديمقراطية إلى دكتاتورية وعكس الأمر الذي يخلق جوّا من عدم الاستقرار السّياسي ممّا يهيّئ الجوّ للفساد، بعبارة أخرى غياب دولة المؤسّسات السّياسية والقانونية والدّستورية، وعليه يغيب الحافز الذّاتي لمحاربة الفساد بسبب غياب دولة المؤسّسات وسلطة القانون وشيوع ظاهرة التّهديد بالقتل والاختطاف والتّهميش والإقصاء الوظيفي. ضف إلى ذلك ضعف الممارسة الدّيمقراطية وحرّية المشاركة في إدارة شؤون الحياة العامّة من شأنه يساهم في تفشّي الظّاهرة، ذلك أن شيوع حالة الاستبداد السّياسي والدّيكتاتورية في العديد من الدّول يساهم بشكل مباشر في تنامي الظّاهرة.[1]

وهناك عامل آخر يتمثل في ضعف الوعي السّياسي والجهل بالآليّات والنّظم الإدارية التي تتمّ من خلال ممارسة السّلطة وهو ما يتعلّق بعامل الخبرة والكفاءة لإدارة شؤون الدّولة

أمّا فيما يخصّ العلاقة بين السّلطة والفساد والثروة أنّ هناك من يرى أن "التزاوج بين السّلطة والثروة يولّد الفساد"، حيث أنّ كثيرا من النّظم السّياسية خصوصا في العالم الثالث قد اعتمدت على أساليب تخرج عن نطاق دورها ومارست على دوائر المال ورجال الأعمال وأصحاب الثروات، ويعود ذلك إلى أنّ المنافع المتبادلة تجعل رجال السّلطة يقومون بحماية رجال الأعمال بينما يقوم الآخرون بدورهم عندما يقدّمون كلّ أسباب الدّعم المالي لأصحاب الحكم والسّلطة[2]

2.أسباب اقتصادية:

إنّ التغيّرات والتطوّرات التي شهدتها الأنظمة الاقتصادية في العالم مفاهيم وشعارات جديدة كحرّية التجارة واقتصاد السّوق الحرّ والانفتاح والتحوّل السّريع من الأنظمة القديمة إلى هذه الأنظمة والمفاهيم الجديدة دون وجود ركائز قويّة يستند عليها أدّى إلى تهيئة جديدة ومناخ مناسب للفساد

---

[1] نفس المرجع، ص ص 300-301

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

الإداري، كما حصل في دول الاتحاد السوفيّيتي حينما تحوّل مباشرة من النّظام الاشتراكي المركزّي إلى نظام السّوق الحرّ والانفتاح دون أن يكون لهذا الانفتاح ركائز اقتصادية واجتماعية وأنظمة قانونية تتناسب مع هذا التحوّل.[1]

وقد يرغب بعض الأفراد والشّركات في الحصول على معاملة تفضّيلية ويسعون إلى دفع رشوّة هؤلاء المأمورين، والمشكلة هنا أن كون المرتشي موظّفا، والموظّف مسؤول أمام رئيس قليلا ما تتفق أهدافهم مع أهداف الزّبائن الدافعين للرّشوة، وصغار الإداريين وكلاء لكبار المسؤولين، والوزراء مسؤولون أمام الائتلاف الحاكم والمنتخبون مسؤولون أمام الناخبين والقضاة مسؤولون أمام القانون.

ويرى البعض الآخر أنّ من الأسباب الاقتصادية للفساد الإداري، ضعف المستوى المادّي للوظيفة الحكومية، وعدم كفاية نظام الحوافز الماديّة والمعنويّة المعمول بها، وإحساس الموظّفون في الأجهزة الإدارية البيروقراطيّة بأنّ هذه الأجهزة أداة للسّيطرة والتسلّط وليست لخدمة المجتمع.
كما يرى البعض أن الفقراء ومحدودي الدّخل يتحمّلون الجانب الكبير في دفع فاتورة الفساد، حيث أنّهم غالبا ما يستسلمون للأمر الواقع بل يسعون بأنفسهم إلى من يلبّي لهم احتياجاتهم المشروعة وغير المشروعة.

إضافة إلى ذلك سوء توزيع الدّخل الوطني، الأمر الذي يجعل الأموال تتمركز لدىّ فئة من الأشخاص، وهذا ما يؤدّي إلى زيادة حدّ الانقسام الطّبقي، ممّا يولّد لدى الموظّف الشّعور بالحقد والحسد والبغض ويعبّر عن هذا الشّعور من خلال أخذ الرّشاوى من أصحاب رؤوس الأموال
ويرى أنصار التفسّير الاقتصادي بأنّ الفساد الإداري ما هو إلاّ نتيجة لعدم توفير الثّروة في المجتمع بشكل عادل، ضف إلى ذلك ما تحمله البيئة الاقتصادية من سوء الأوضاع المعيشيّة للعاملين الناجمة عن عدم وجود عدالة في منح الرّواتب والأجور.[2]
كما أن الأداء الاقتصادي في الدولة حيث أنّ معظم العمليّات الاقتصادية تتمّ عن طريق صفقات تجارية مشبوهة، يحتّل الفساد الإداري والمالي حيّزا واسعا فيها، وهو ما سينعكس بصورة أو بأخرى

---

[1] مازن ليلو راضي، حمزة حسن حضر الطائي، **الفساد الإداري في الوظيفة العامّة**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، 2015، الطبعة الأولى، ص 37

[2] عصام عبد الفتاح مطر، مرجع سابق، ص ص 309-310

على مستوى الأداء الاقتصادي الوطني، إذ أنّ هذه العمليات ستضرّ بمسيّر عملية تنفيذ المشاريع وبالتّالي على عملية الإنتاج

أما فيما يتعلّق بالفساد في الإدارات الجمركيّة يلاحظ أن أسباب الفساد تعود إلى طبيعة الإدارات الجمركيّة ذاتها، إذ تقوم بالعديد من الاختصاصات والمهام، تكون الفرصة مهيّأة فيها لارتكاب جرائم الفساد.[1]

3.أسباب اجتماعية:

يمكن لظاهرة الفساد الإداري أن تتفشّى وتتزايد بسبب العوامل الاجتماعية الضّارة في بنية وتكوين المجتمعات البشريّة والقيّم السّائدة فيه، ويعتبر الفساد هو أحد الأعراض التي تشير إلى وقوع خلل في النّسق العام للمجتمع، وبالتّالي حدوث خلل في منظّمة السّلوك والتصرّفات التي تنتج عن تراجع قواعد الأخلاق والقيّم لدى القائمين بعمليّة الفساد

والأسباب الاجتماعية هي جميع الأسباب التي تنشأ نتيجة للتأثّيرات البيئية والاجتماعية أو بمعنى آخر العامل الاجتماعي مجموعة من المؤثّرات والظّروف التي تحيط بالجاني تجعله يتّخذ سلوكا مضادّا للمجتمع، ويمكننا حصر الأسباب الاجتماعية فيما يلي: [2]

أ. ضعف الوعي الاجتماعي: كثيرا ما نجد أنّ الانتماءات العشائرية والولاءات الطّبقية وعلاقات القرابة والدّم سبب رئيسي في هذه الانحرافات الإدارية، حيث يتمّ تغليب المصالح الخاصّة على المصلحة العامّة

ب. تدنّي المستوى التّعليمي والثّقافي للأفراد: إنّ وجود شريحة كبيرة من أفراد المجتمع تفتقر إلى الثّقافة العامّة، وكذا الثّقافة القانونيّة وجهل المواطن بالإجراءات الإدارية والقانونية يجعل منه واقعا فريسة سهلة للموظّف الذي يحاول دائما تعقيد الإجراءات للحصول على الرّشوة.

4.الأسباب الحضرية:

وتعني سبب بروز ظاهرة الفساد الإداري هو وجود فجوة كبيرة بين القيّم الحضرية السّائدة في المجتمع وبين قيّم وقواعد العمل الرّسمية المطبقة، لذلك تكون هناك حالات مخالفة لقيم وقواعد

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] نفس المرجع، ص ص 319-320

العمل الرّسمية تعدّ استجابة طبيعيّة للنّظام القيمي الحضري، كما أنّها تبدو تحرّكا طبيعيّا لتقليص الفجوة بين قيّم المجتمع وقيم قواعد العمل الرّسمية[1]وتتمثل الأسباب الحضرية فيما يلي:

د. ضعف الوازع الدّيني والأخلاقي: حيث يعتبر الوازع الدّيني هو الرّادع الأقوى من جميع العقوبات الوضعيّة، فهو يمثّل رقابة ذاتية على سلوك الأفراد ويوجّهه نحو الخلق الحسن والسّلوك القويم، والشّريعة الإسلامية قد أكدّت على وجوب أداء الأمانة وحرّمت الخيّانة، وسدّت كلّ الطّرق المؤدّية إليها، حتّى أنّها منعت ما هو مندوب في الأصل إذا أفضى إلى محرّم تفسّر به الذّمم، وتقتطع به الحقوق، ويعطى من لا يستحق، ويمنع المستحق، كما حرّمت الشّريعة الهديّة لذوي الولايات والوظائف، فهؤلاء الولاّة والمديرين والمسؤولين إنّما نصّبوا في ولاياتهم لخدمة الأفراد وإدارة شؤونهم ورعاية مصالحهم ورفع الظّلم عنهم، ويأخذون أجورهم على أعمالهم. [2]

5.أسباب قانونية:

– سوء صيّاغة القوانين: قد يرجع الانحراف الإداري إلى سوء صيّاغة القوانين واللّوائح المنظّمة للعمل، وذلك نتيجة لغموض القوانين أو تضاربها، الأمر الذي يعطي الموظّف فرصة للتهرّب من تنفيذ القانون وتفسيره بطريقته الخاصّة التي تتعارض مع مصالح المواطنين.

– عدم وجود المساءلة في الأجهزة القانونية: إنّ معظم العاملين بالأجهزة الإدارية لهم علاقات شخصيّة قويّة بالعاملين بأجهزة المحاسبة والقانون، وهذا ما هو سائد خاصّة في الدّول النّامية، وعليه لا يحسبون أيّ حساب لما تقوم به الأجهزة المعنيّة بمحاربة الفساد الإداري.

– سوء استخدام الميزانيات الحكوميّة: وهذا بوجود حسابات خارج الميزانية العامّة كالإنفاق العسكري، خاصّة وأنّ ميزانية الدّفاع هي من الأسرار التي لا ينبغي مناقشتها علنيّة وشرح تفصيلاتها حتى مع أجهزة الرّقابة والمحاسبة، وهذا ما يفتح الفرص لبعض المسؤولين للحصول على الرّشاوى من مورّدي الأسلحة.

– عدم تفصيل مبدأ العقاب: وتطبيق القانون على المخالفين أو المستغلّين للعمل لمصالحهم الشخصيّة وضعف المسؤولية الإدارية عن الأعمال الموكلة أو المحاسبة عليها.

– ضعف أجهزة الرقابة في الدّولة وعدم استقلاليتها. [3]

---

[1] مازن ليلو راضي، حمزة حسن خضر الطائي، مرجع سابق، ص38

[2] عصام عبد الفتاح مطر، مرجع سابق، ص 321

[3] مازن ليلو راضي، حمزة حسن خضر الطائي، مرجع سابق، ص39

6.أسباب إدارية وتنظّميّة:

وتشمل هذه الأسباب ما يلي:

– غياب المخطّط الهيكلي العام، وعدم وضوح السّياسات العامّة للإدارة ممّا أنتج ازدواجية وتضاربا في المسؤوليات أدّيا إلى تكبيل في الجهاز الإداري.

– تضخّم الجهاز الإداري حيث يلاحظ أنّ حجم القطاع العام في كثير من الدّول العربية يفوق احتياجاته، وهذا من شأنه يعقّد من الإجراءات الإدارية، ويضعف التّواصل مع المواطنين، كما أنّه يعتبر هدرا لموارد الدّولة.

– عدم وجود الشّفافية والمساءلة

– عدم وضع المواطن في صلب اهتمام الإدارة

– ضعف التدريب الإداري وعدم انتظامه

– ضخامة الجهاز الحكومي

– ضعف الإطار المؤسّساتي

– سوء التنظّيم الإداري وبيروقراطيّة القيادة الإدارية المتمثّلة في تعدّد القادة الإداريين وتضارب اختصاصاتهم، وتضخّم الجهاز الوظيفي، ونقص المهارات السّلوكية والإنسانية لدى القادة

– تدهوّر السّلوك الإداري وانتشار السّلوك الفاسد الذي يسود بين بعض الموظّفين

– التغيّير المستمرّ في النّظم المنظّمة لشؤون الموظّفين ممّا يؤدّي إلى خلق ثغرات ينفذ منها سيّئ السّلوك لتحقيق أهدافه عن طريق بعض الأساليب المرضية غير السويّة.

– استغلال النّفوذ الإداري: ويعني ممارسة الظّلم ضدّ العمّال والموظّفين داخل المؤسّسات العمومية، ويكون ذلك بمنعهم من حقوقهم المشروعة لهم وفق القوانين المعمول بها، سواء تعلّق الأمر بالحقوق التي يكرّسها قانون الوظيفة العموميّة، أو التي ينص عليها قانون العمّال، والدّليل على ذلك المسيرات والمظاهرات التي ظهرت فيها جميع الفئات العمالّية من أساتذة ومعلّمين وإداريين وأطباء...الخ، وحتى الآن لا توجد آليّات قانونية واضحة المعالم تسمح للموظّفين والعمّال داخل دائرة القطاع العام، أو القطاع الخاصّ بالحصول على حقوقهم المشروعة.

– مخالفة القواعد والأحكام المالية المنصوص عليها داخل الجهاز الحكومي

– ضعف وانحسار المرافق والخدمات والمؤسّسات العامّة التي تخدم المواطن

– وجود هياكل قديمة للأجهزة الإدارية لم تتغيّر بالرّغم من التطوّر الكبير والتغيّر في قيّم وطموحات الأفراد، ممّا أدّى إلى دفع العاملين إلى اتخاذ مسالك وطرق تعمل تحت ستار الفساد الإداري، بغية تجاوز محدوديات الهياكل القديمة وما ينشأ عنها من مشاكل تتعلّق بالإجراءات وتضخّم الأجهزة الإدارية المركزية.[1]

– نشر ثقافات فاسدة تصبح بمرور الوقت جزءا من قيم العمل الخاطئة ومنها:

عدم احترام الوقت، امتناع الموظّف عن أداء العمل المطلوب منه، عدم الالتزام بأوامر وتوجيهات الرّؤساء، إفشاء أسرار العمل، الغّش في إنجاز الأعمال، إصدار أوامر وتعليمات مخالفة للنّظم والتّعليمات بهدف الإضرار بالصّالح العام وتحقيق المصلحة الشخصيّة.[2]

المطلب الثالث: مظاهر الفساد الإداري:

يعتبر السّلوك الأخلاقي هو السّلوك المطلوب انتهاجه وإتباعه في المنظّمات سواء من قبل القائد أو الموظّف أو المنظّمة نفسها، وهو السّلوك الذي يجسّد الأخلاقية التي يقرّها المجتمع، والذي يستهدف مصلحة أفراد المجتمع ويحافظ على حقوقهم الأساسية، غير أنّ الواقع يكشف أحيانا عن بعض السلوكيات اللاّ–أخلاقية التي تعرقل سير شؤون الأفراد وتتجلّى هذه العراقيل في مظاهر الفساد الإداري والتي نوضح بعضها فيما يلي:

1.إختلاس الأموال العامّة:

وهي إحدى أهم جرائم الفساد بالنظر للآثار السّلبية المالية النّاجمة عنها، حيث تمثّل إهدار الأموال وممتلكات الدّولة، التي هي في نفس الوقت ملك المجتمع، كما أنّها تشكّل ضربا من ضروب خيانة الأمانة للموظّف التي أودعت إليه، من حيث تولّيه الوظيفة وضرورة الحفاظ على الأموال والممتلكات التي يضع يده عليها بحكم هذه الوظيفة، إنّ مثل هذه الأفعال تؤدّي إلى إقلال ثقة المواطنين في الدّولة التي أسندت للموظّف بحفظ الأموال المخصّصة لتسيّير المرافق العامّة.[3]

2.إساءة استغلال الوظائف:

إنّ هذه الظّاهرة لها تأثير كبير على المجتمعات التي تنتشر فيها لكونها مبنيّة على أساس اختلال ميزان العدالة بين أفراد المجتمع والإحساس بأنّ القانون لا يطبّق إلاّ على الفئة الضّعيفة من

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] عصام عبد الفتاح مطر، مرجع سابق، ص 345

[3] محمد عوض، **الجرائم المضرّة بالمصلحة العامّة**، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1985، ص95

المجتمع، ممّا يولّد الحقد والكراهيّة والظّلم الاجتماعي الذي يهدّد المجتمع بالانهيار والنّفوذ الوظيفي هو ما تطبعه الوظيفة على الموظف العام من سلطة تنشئ له نفوذا يجعل له مكانا متميّزا.[1]

3.الرّشوة:

تعرّف الرّشوة بأنّها دفع مبلغ من المال نقدا أو عينا مقابل تسيّير أمر أو معاملة قانونية أو غير قانونية لدى موظف عام.

وعرّفها البعض الآخر بأنّها عبارة عن اتجار الموظّف في أعمال وظيفته عن طريق الاتفاق مع صاحب الحاجة أو التفاهم معه على قبول ما عرض لآخر من فائدة، أو الامتناع عن أداء عمل ضمن وظيفته أو في اختصاصه، وعليه اشترط القانون أن يكون العمل المطلوب من المرتشي ضمن نشاطات وظيفته.[2]

4.الوساطة والتميّيز في المعاملة:

أيّ التّدخل لصالح فرد معيّن، أو جماعة دون الالتزام بأصول العمل والكفاءة اللاّزمة مثل تعيّين شخص في منصب معيّن لأسباب تتعلّق بالقرابة أو الانتماء الجزئي بالرّغم من كونه غير كفء ولا تتوفّر فيه الشّروط اللاّزمة. [3]

5.المحسوبية: أي تنفيذ الأعمال لصالح فرد معيّن أو جهة ينتمي لها الشّخص مثل حزب أو عائلة... الخ دون توفّر شرط الاستحقاق لذلك الشّخص.

6.استخدام الموارد العامّة لتحقيق أهداف شخصية: وذلك عن طريق:

- التزوير في الوثائق
- إقامة مشروعات وهميّة
- التدخل في مجرى العدالة
- تقديم تسهيلات غير مشروعة لأحد الأقارب

7.استغلال العاملين:

ونعني بها استغلال العاملين بأجور منخفضة جدّا وتشغيلهم ساعات عمل طويلة، في ظلّ ظروف عمل سيّئة، وربّما تكون هذه الصّورة أشدّ وضوحا في بعض مؤسّسات القطاع الخاصّ،

---

[1] عصام عبد الفتاح مطر، مرجع سابق، ص 268

[2] نفس المرجع، ص 18

[3] نفس المرجع، ص ص 349-350

التي تستهدف الربح السّريع والفاحش، حتى وإن كان على حساب الموظّف، وعلى الرّغم من أنّ معظم الدّول قد سنّت تشريعات خاصّة تحكم، مثل هذه الجوانب، خاصّة الأجور وساعات العمل، إلاّ أنّ هناك خرق للقوانين وتجاوزا لها وساعد في ذلك غياب تنظّيمات عمّالية تحمي حقوق هؤلاء الموظفين.[1]

8.التجاوز أو التحرّش الجنسي:

ويقصد به كلّ التصرّفات التي تسبّب عدم الشّعور بالأمان والرّاحة في مكان العمل والمتعلّقة بالتجاوز بألفاظ أو تعبيرات أو تصرّفات تخدش الحياء، ذات طابع جنسي وخاصّة على المرأة العاملة.

9.تشوّيه الاتصالات: وتتمثّل في نقل المعلومات بين مختلف الأطراف بطريقة تؤدّي إلى إلحاق الضّرر بالموظّفين مثل الكذب، المبالغة، الأخبار المغلوطة، الإشاعات...الخ.[2]

خلاصة الفصل:

إنّ الإدارة بخصائصها حتمية وضرورة لابد منها في المجتمع الإنساني ولكل التنظيمات والجماعات مهما اختلفت أشكالها وظروفها، فمن خلالها يتم تحقيق التعاون الكامل بين الأفراد، وتلبية حاجاتهم ، ولنجاح العمل الإداري لابد أن تعتمد العملية الإدارية على وضوح الأهداف خاصة وأنّ تحديد الأهداف يعتبر بمثابة الإطار التنظيمي الذي تسعى إليه المؤسسات، كما تقوم عملية الإدارة على أسس تحقيق الكفاءة، ومن جهة أخرى ترتكز على عنصر الفاعلية والأخلاق حتى تقلل بعض المظاهر السلبية –المذكورة سابقا– والتي كثيرا ما كانت السبب المباشر لتفشي الصراعات في المؤسسات.

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] راتب سلامة السّعود، مرجع سابق، ص 276

الفصل الخامس: الضغوط المهنية وأثرها في بروز الصراعات في الوسط المهني

المبحث الأول: ضغوط العمل، مفهومها، عناصرها، وأنواعها

المطلب الأول: مفهوم الضغوط وعناصرها الأساسية

تمهيد:

يواجه معظم الفاعلين في مؤسّسات عديدة عدّة أنواع من الضّغوط أثناء العمل، لأسباب قد تكون ناتجة عن العمل نفسه أو من خارجه، وهناك العديد من الموظّفين الذين فشلوا في التأقلم والتكيّف مع متطلّبات وظروف العمل وسياسة المنظّمة والأسلوب القيادي والإشرافي وغيرها...الخ، كما يمكننا إضافة الظروف والتحدّيات والمتطلّبات الكثيرة التي يواجهها الأشخاص في حياتهم اليوميّة، كارتفاع المعيشة والأوضاع المالية الصّعبة والازدحام المروري والبطالة، والمشاكل العائلية...الخ

1.مفهوم ضغوط العمل:

الضّغوط مفاهيم جاءت من ميدان العلوم الفيزيائية، وهي بهذا المفهوم الفيزيائي تعني المضاعفات التّي تؤثّر في حركة ضغط الدّم في الجسد.

أمّا في ميدان علم النّفس فإنّ الضّغوط تعني المطالب التي تجعل الفرد يتكيّف ويتعاون لكي يتلاءم مع من حوله، تتمثّل الضّغوط النفسية في القلق والإحباط والصّراع والنّزاع وعدم الارتياح والشّعور بالألم.[1]

أمّا مصطلح ضغوط العمل فإنّه لم يستخدم إلاّ في القرن الثامن عشر (18) لتعني "إكراه وقسر وجهد قويّ، وإجهاد وتوتّر لدى الفرد أو لأعضاء الجسم أو قواه العقلية. [2]

وقد عرّف "**لوثانز**" ضغط العمل على أنّه" الاستجابة لموقف أو ظرف خارجي ينتج عنه انحراف جسميّ أو نفسي أو سلوكي لأفراد المنظّمة.[3]

---

[1] رفاعي محمد رفاعي، **السّلوك التنظيمي**، المطبعة الكمالية، 1988، القاهرة، ص 253

[2] حسين حريم، **السّلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظّمات**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمّان، 1997، ص278

[3] معن محمود عياصرة، مروان محمد بني أحمد، مرجع سابق، ص107

أمّا "**بارن**" فقد عرّفه بأنّه "الاستجابة للمواقف الضّاغطة للمسؤوليات أو التهدّيدات الحقيقية أو التصوّرية التي تنشأ عن البيئة".[1]

ويعرّفها "**سيزلاجي**" وآخرون (ضغوط العمل) بأنّها: "تجربة ذاتية تحدث اختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد، وتنتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو في منظّمة بيئة العمل نفسه أو الفرد نفسه"[2]

أما "**العديلي**" يرى أنّ ضغط العمل هو "ذلك الجانب النفسي والتغيّرات النفسية التي تحدث داخل الفرد عندما تكون متطلبات بيئة العمل، التي على الفرد مواجهتها والتي تفوق طاقاته وإمكاناته وهذا ما يعتبر تهديدا يمارس ضغطا نفسيا عليه"[3]

وقد عرّف "**حسن**" الضّغوط النفسية بأنّها: "مجموعة من التفاعلات بين الفرد وبيئته والتي تتسبّب في حالة عاطفية أو وجدانية غير سارّة "، ويشمل هذا التّعريف حالات التوتّر والقلق التي يشعر بها الفرد نتيجة ضغوط العمل، كما حدّد "**حسن**" عدّة عوامل يعتمد عليها مدى الضغط الذي يشعر به الفرد المتمثلة في" مدى إدراك الفرد لهذه الضّغوط وتفسيره لها وتقديره لإمكانية مواجهته وفقا لقدراته، وإدراك الفرد لمدى أفضلية النواتج المحتملة للنّجاح في التكيّف مع مسبّبات الضّغط [4]

إذن ضغط العمل يحدث نتيجة التّفاعلات النفسية الواسعة التي تحدث عند الفرد تجعله مهيّئا لاستخدام وسائل الدّفاع ليحافظ على مصالحه بحيث ينتج عنها تأثيرات سلوكية وفسيولوجية، وكلّما نجح الفرد في الدّفاع عن مصالحه تعود حالته السّلوكية والفسيولوجية لطبيعتها إلاّ سيحاول الاستعداد لمواجهة هذه الحالة والتي تعتبر طارئة بالنّسبة له فتستمر الأعراض الفسيولوجية والسلوكية وإن استمرت هذه الحالة فقد يصاب بالاكتئاب في بعض الحالات

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] سيزلاجي، ووالاس، **السّلوك التنظّيمي والأداء**، تر: جعفر أبو القاسم أحمد، معهد الإدارة العامة، الريّاض السّعودية، 1991، ص 180

[3] العديلي ناصر محمد، **إدارة السلوك التنظيمي**، الرياض، السعودية، 1993، الطبعة الأولى، ص 241

[4] حسن راوية، **السّلوك في المنظّمات**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 365

وقد وضّح الدكتور "**هانز سيلاي**" في محاولته تفسير الأمراض المتّصلة بالضّغوط فقد اقترح ثلاث مراحل يمرّ بها الفرد حين يتعرّض لضغط ما وتتمثل في:

أ.الإنذار أو التنبّيه للخطر:

يجهّز فيها الجسم نفسه لمواجهة التّهديد أو التحدّي الذي يربكه بإفراز هرمونات من الغدد الصّماء، يترتّب عليها سرعة ضربات القلب وزيادة نسبة السّكر في الدّم وتوتّر العضلات.

ب.المقاومة:

وبعد الصدمة الأولى ينتقل الفرد إلى مرحلة المقاومة، وفيها يحاول الجسم إصلاح أيّ ضرر أو أذى نتج من الصدمة الأولى، ويشعر الفرد في هذه المرحلة بالتّعب والقلق والتوتر، ويحاول الفرد مقاومة مسبّبات الضّغط، فإذا استطاع النّجاح والتغلّب على المشكلة فإنّ أعراض الضّغط تزول.

ج.الإنـهاك:

وتظهر هذه المرحلة إذا لم يستطيع الفرد التغلّب على مسبّبات الضّغط واستمرار المعاناة منها فترة طويلة، فإنّ طاقة الجسم على التكيّف تصبح منهكة و مجهدة، و تضعف وسائل الدّفاع والمقاومة و يتعرّض الفرد لأمراض الضّغط مثل ، الصّداع وارتفاع ضغط الدّم والقرحة المعدية والأزمات القلبيّة، و تعتبر هذه المرحلة حادّة و خطيرة و تشكّل تهديدا لكلّ من الفرد و المنظّمة، فعقل و جسم الإنسان له حدود التحمّل و المقاومة، و كلّما زاد معدل تكرار الإنذارات و المقاومة أصبح الفرد أكثر، إرهاقا و إنهاكا في عمله و حياته وازدادت قابليته للأمراض الجسمية و النفسية. [1]

2.عناصر ضغوط العمل:

يرى "**سيزلاقي ووالاس**""**SIZILAGY ET WALLACE**" يمكن تحديد عناصر رئيسيّة لضغوط العمل في المنظّمة:

أ.عنصر المثير: ويحتوي هذا العنصر على القوى المسبّبة للضّغط والتي تؤدّي بالشّعور بالضّغط النفسي، قد يكون مصدر هذه الضّغوط البيئة أو المنظّمة أو الفرد.

---

[1] خالد عيادة نزال عليمات، "**ضغوط العمل وأثرها على الأداء**"، دار الخليج، عمّان، الأردن، 2011، الطبعة الأولى، ص ص50-51

ب.عنصر الاستجابة: يمثّل هذا العنصر ردود الفعل الجسميّة والنفسيّة والسّلوكية التي يبديها الفرد اتجاه الضّغط مثل القلق والتوتّر والإحباط وغيرها.

ج.عنصر التّفاعل: هو التّفاعل بين العوامل المثيرة للضّغط والاستجابة له [1]

المطلب الثاني: أنواع الضّغوط المهنية

هناك أشكال متعدّدة للضّغط المهني تختلف تبعا للمواقف الضّاغطة، كما تختلف تبعا لشدّة الضّغط النفسي ومن أهم الأنواع ما يلي:

1.الضغوط المهنية المؤقتة والمزمنة:

1.1.الضّغوط المهنية المؤقتة:

هي التي تحيط بالعامل لفترة وجيزة ثم تزول، مثل الضّغوط التي ترتبط بموقف مفاجئ وسريع، إلاّ أنّها قليلة التّكرار ولا يدوم أثرها فترة طويلة مثل، ضغوط النّقل التعسّفي، التسريح من العمل...الخ

2.1.الضّغوط المهنية المزمنة:

وهي التي تحيط بالعامل لفترة طويلة، ويمكن أن تكون أحداث ومواقف صغيرة أحيانا، لكنّها تتراكم مع الزّمن لتشكّل سلسلة من الضّغوط المتواصلة، وهذا النّوع كثيرا ما يحدث في بيئة العمل مثل، مشاحنات مع المدير أو مع الزّملاء[2]

2.الضّغوط المهنية الإيجابية والسّلبية:

1.2. الضّغوط المهنية الإيجابية:

وهي التغيّرات والتحدّيات التي تفيد في تنمية العامل وتطوّره، وتنتج من أحداث الحياة السّارة، وهذا النّوع من الضّغوط يحسّن الأداء ويشكّل دافعا لدى الفرد لإنجاز العمل ويذكّر

---

[1] ناصر العديلي، **السّلوك الإنساني والتنظّيمي، منظور كلي مقارن**، معهد الإدارة العامة، الرياض،1995، ص 24

[2] د. صابرينة غربي، **مصادر وآثار الضغوط النفسية المهنية**، دار الكتاب العربي، الجزائر،2014، الطبعة الأولى، ص25

"**كيلي**"(**KILLY**)أنّ الضّغوط الإيجابية تمنح الفرد دافعا للعمل، وتحافظ على تركيزه، وتمنحه الإحساس بالثّقة والتفاؤل بالمستقبل، بينما تسبّب الضّغوط السّلبية انخفاضا في الرّوح المعنوية، وتجعل الفرد يشعر بتراكم العمل عليه، وتظهر لديه الانفعالات السّلبية والتشاؤم من المستقبل.

2.2.الضّغوط المهنية السّلبية:

هي تغيّرات فسيولوجية وانفعالية سلبية تنجم من تعرّض العامل لأحداث الحياة المزعجة وتؤثّر في أدائه وإنتاجيته في العمل... وفي هذا الجانب يذكّر "**موريس**""**MORISS**" إنّ الإحساس بالضّغوط النفسية بنوعيها السّلبية والإيجابية، يعتمد على تقويم الفرد للموقف على نحو أساسي، فقد يشكّل الموقف ذاته ضغطا سلبيّا لشخص، بينما قد يشكّل ضغطا إيجابيا لشخص آخر.

وفي نفس الإطار يذكّر "**هانسون**"" **HANSON**" أنّ الضّغوط ليست في ذاتها سببا للتفوّق أو الإنجاز، أو المرض أو الخسارة المادية، فهي محايدة وتظلّ كذلك حتى يتعرّض لها فرد ما، والمهم ردّة الفعل على تلك الضّغوط[1]

<u>المطلب الثالث</u>: خصائص ضغوط العمل:

لقد حدّد كل من "**براون وأنبرغ**"**BROWN ET INBERG** "الخصائص الأربعة التالية:

– إنّ الضّغط هو عملية إدراكية في المقام الأوّل بمعنى أنّ الفرد يستجيب لمثير منبّه مشترك بمستويات متبايّنة من الضّغط

– إنّ الضّغط المدرك هو الرّبط بين وجهة نظر الفرد وما يمتلكه من قدرات عقلية وبدنية وبين متطلّبات الموقف الذي هو فيه.

– إنّ الضّغط المدرك هو محصلة لمدى أهميّة الموقف وفقا لإدراك الفرد نفسه

– إنّ الضّغط هو عملية تكيّيف قدرات الفرد مع متطلّبات موقف معيّن

حدّد باحثون آخرون الخصائص الأخرى للضّغط وهي:

– القوى الضاغطة وهي عبارة عن متطلّبات موقفية تحتاج إلى تكيّيف الفرد معها.

– إدراك الفرد للقوى الضّاغطة وطبيعتها وديناميكيّتها وأثارها عليه، وقدراته الشخصيّة على التعامل معها والسّيطرة عليها واحتوائها.

[1] نفس المرجع، ص26

– استجابة الفرد للقوى الضّاغطة والتي غالبا ما تكو مزيج من ردود الأفعال النفسية والجسمية (المادية)[1]

المبحث الثاني: مصادر ضغوط العمل

تتباين آراء الباحثين في معرفة العوامل والمسبّبات التي تؤدّي إلى ضغوط العمل، حيث يتعرّض الفرد إلى ضغوط تأتي من مصادر مختلفة، تعمل كلّ منها بشكل مستقل أو تتفاعل معا في تأثّيرها على الفرد.[2]

ويرجع عدم الاتفاق على تحديد مسبّبات ضغوط العمل إلى اختلاف مجال ومجتمع وعيّنة الدّراسة، وعلى الرّغم من ذلك فقد بيّن أنّ ضغوط العمل تنبع بصفة أساسيّة من ثلاثة مصادر رئيسية وهي، المصادر التنظيمية، المصادر الوظيفية، المصادر الشخصيّة، وتساهم هذه المصادر الثلاثة مجتمعة في خلق أشكال مختلفة من الضّغوط على الفرد، وتختلف حدّة هذه الضغوط وتأثيرها من فرد إلى آخر، وذلك بسبب الاختلافات والفروق الفردية، والشّكل التالي يوضّح هذا التصوّر:[3]

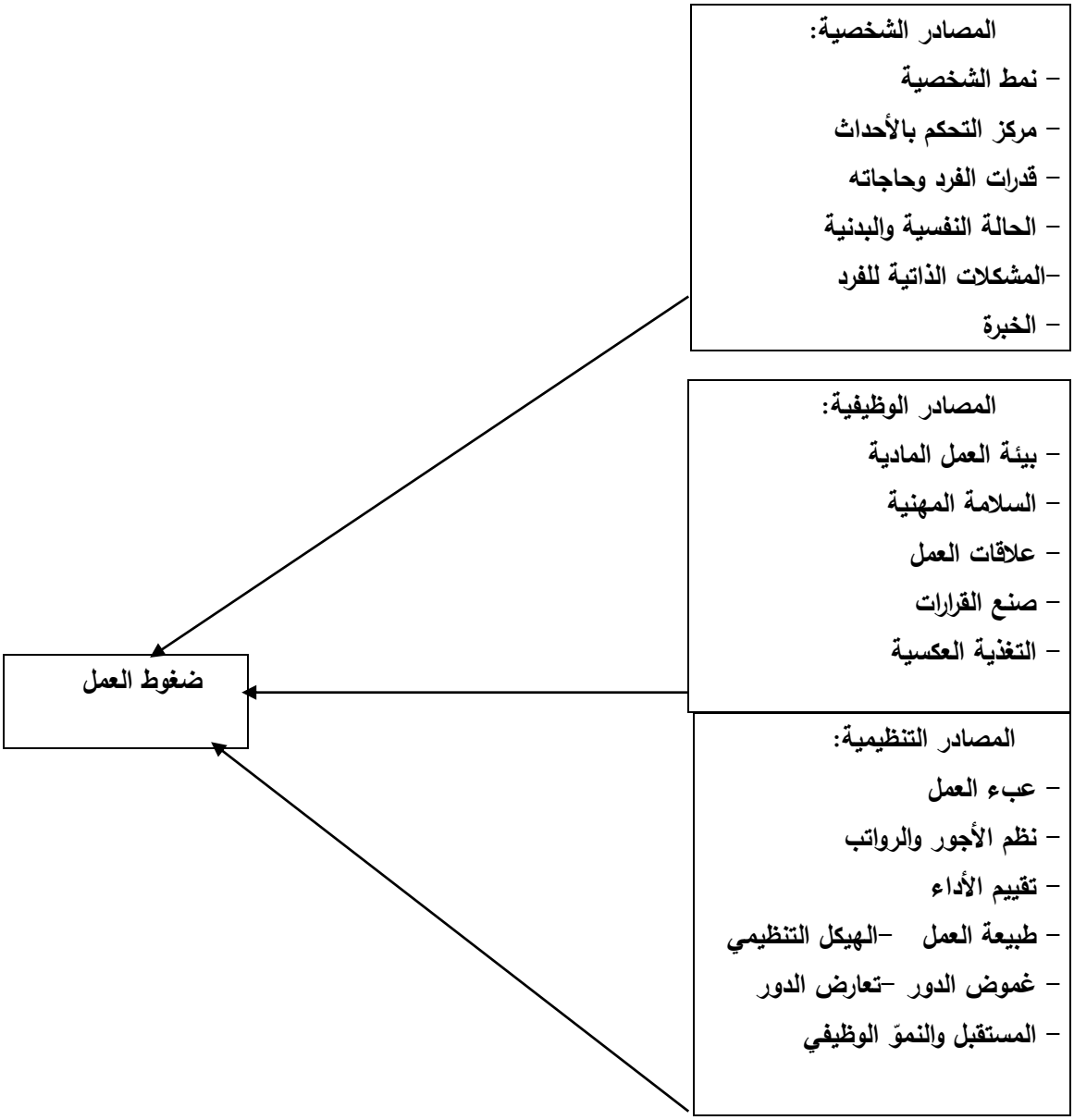
---

[1] نفس المرجع، ص27

[2] أحمد ماهر، **السّلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات**، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، 1986، ص ص 427-424

[3] Szilgay.M. Wallace, **organization behavior and performance**, Ilionis ,and company,1987, p131

الشكل رقم (1) مصادر ومسبّبات ضغوط العمل



المرجع: خالد عيادة نزال عليمات، مرجع سابق، ص 59

المطلب الأول: المصادر التنظيميّة

وتشتمل المصادر التنظيميّة على العناصر التالية:

1.عبء العمل:

ويعني زيّادة أو انخفاض حجم معدّل العمل المسند للفرد مهمّة القيام به، فزيّادة حجم الأعباء الموكلة لفرد ما القيام بها، إلى معدّل أعلى من المعدّل المقبول تتسبّب في إحداث مستوى عال من الضّغط، وانخفاض حجم أعباء العمل الموكول للفرد مهمّة القيام بها إلى معدّل أقل من المعدّل المقبول، ما يؤدّي إلى انخفاض مستوى شعور الفرد بتقدير ذاته وزيادة الشّكوى والغياب والعزلة ... وهناك نوعين من الأحمال الزائدة التي يواجهها الفرد، هناك أحمال زائدة الكميّة حينما يكلّف شاغر الوظيفة بأعمال معيّنة لا يمكن أداءها في الوقت المحدّد، وهناك أحمال زائدة كيفيّة التي تحدث حينما لا تتناسب مؤهّلات وقدرات شاغر الوظيفة مع مطالب العمل

ويحدث عبء العمل المنخفض عندما يكلّف العامل القيام بأعمال روتينيّة، ومتكرّرة ولمدّة زمنية قصيرة، بينما يضلّ بقية الدوام لا يؤدّى أيّ شيء يذكر، وكما نعلم فإنّ شاغر الوظيفة بحاجة إلى مثيرات تستميله عقليا حينما يؤدّى الأعمال الروتينيّة، وهنا يظهر الانخفاض النّوعي والكمّي ويقود انخفاض عبء العمل أيضا إلى آثار سلبيّة مثل الشّعور بالملل وبعدم الأهميّة[1]

وقد قام "**ويمان**"" **WEIMAN**"بدراسة العلاقة بين زيادة و انخفاض عبء العمل ومستوى الضّغط لعيّنة مكوّنة من(1540) فردا في بعض الشّركات، و أظهرت نتائج الدّراسة أنّ كافة أفراد العيّنة سواء من كان لديهم أعباء عمل كثيرة أو قليلة من المعدّلات المقبولة كان لديهم مشاكل صحيّة و يعانون من ضغط العمل، ويرى الباحث أنّ مستوى الأداء الأمثل هو الذي يحدث التّوازن بين تحدّيات الفرد ومسؤوليّاته، والثّواب، الذي يحصل عليه في حين أنّ زيادة عبء العمل وانخفاضه يؤدّى إلى انخفاض مستوى الأداء وحدوث المشاكل النفسية والبدنية والسّلوكية.[2]

---

[1] Kirk, **using workload analysis and systems to facilitate guality and production**. CONA volume (20), N°3pp30-21

[2] c.weiman,"**A study of occupational stressors and the incidence of disears/risk,** journal of occupational medecine, feb ;1977, pp119-220

2.غموض الدّور وتعدّده:

يعني غموض الدّور إلى نقص المعلومات التي يحتاجها الأفراد لأداء عملهم وعدم وضوح حدود صلاحياتهم وسلطتهم، مما ينجم عنه حالة من عدم التأكّد والتوتّر، فالشّخص في هذه الحالة ربّما لا يكون على دراية تامّة بأهداف العمل، أو الإجراءات المتّبعة فيه أو ربّما يكون غير متأكّدا بخصوص المجال والمسؤوليات المتعلّقة بعمله ويمكن حصر أسباب غموض الدور في العمل فيما يلي:

– عدم إيصال المعلومات الكافية إلى الموظّف فيما يتعلّق بالدّور المطلوب منه في العمل وبخاصّة من الأشخاص الأساسيّين مثل، المديرين والمشرفين وهذا الخلل يحصل مع الموظّف الجديد ويجعله غير متأكّد من الدّور المطلوب منه القيام به في المنظّمة.

– تقديم المعلومات غير الواضحة بل والدقيقة من قبل الرّئيس أو المشرف أو الزّملاء إلى الموظّف خاصّة في الحالات التي يكون فيها مثل هذه المعلومات تحمل مصطلحات فنيّة غير مألوفة للموظّف.[1]

– عدم وضوح السلوكيات التي تمكّن الفرد من أداء الدّور المتوقّع منه، حيث نجد الكثير من المهام المسندة إلى الموظّف دون وضوح الكيفيّة التي يمكن للموظّف من خلاله أن يقوم بتنفيذها.

– عدم وضوح النتائج المترتّبة على الدّور المتوقّع من الفرد، وذلك مثل تجاوز الموظّف للأهداف المطلوبة منه أو يفشل في تحقيقها أو أنّ يحقّق هذه الأهداف بطريقة غير مألوفة في المنظّمة.

وقد أوضحت الدّراسة أجريت على المديرين والمهندسين والعلماء في أحد مراكز الفضاء، إنّ غموض الدور لدى الموظّفين يرتبط بدرجة كبيرة بانخفاض الرّضا الوظيفي، وكذا الشّعور بالتهدّيد الوظيفي الذي بدوره يؤثّر على صحّة الموظّف(الفرد) البدنية والعقلية كلّما زادت معاناة الفرد من غموض الدّور في المنظّمة يصاحبه عدم استخدام المهارات العقلية ومهاراته في القيادة.

كما يرى الباحثين المختصّين في هذا المجال أنّ الموظّف الذي يترك وشأنه في تفسير المواقف دون أن تكون لديه المعلومات الكافية والواضحة والدقيقة التي تحدّد له الدّور المطلوب منه، ومن

---

[1] عبد الرحمان هيجان، **ضغوط العمل، منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها**، معهد الإدارة العامّة، الرّياض، السعودية، 1998، ص 174

الممكن أن يكون عرضة للأخطاء نتيجة للسّلوكيات التي يتّبعها، والتي تؤدّي به في نهاية الأمر إلى التعرّض للضّغوط في بيئة العمل وعليه يترك الموظّف المنظّمة إلى منظّمة أخرى.[1]

3.صراع الدّور:

ينشأ صراع الدّور نتيجة تعرّض الفرد لمتطلّبات متناقضة أو متعارضة فقد يطلب من الموظّف العمل ساعات طويلة ممّا يتعارض مع دوره كربّ أسرة، أو قد يطلب منه محاباة بعض الأقارب أو الأصدقاء ممّا يتعارض مع دوره الرّسمي في التعامل الموضوعي مع الجميع وهذا يولّد عند الموظّف توتّرا واضطرابا، وتتمثّل أسباب صراع الدور فيما يلي:

– تعارض أولويات مطالب العمل:

حيث أنّه في كثير من الأحيان يجد بعض الموظّفين أنفسهم وخاصّة مديري الإدارة الوسطى في مأزق نتيجة لحاجتهم إلى إنجاز الأعمال التي تمليها عليهم أدوارهم اليوميّة والأعمال التي يكلّفهم بها الرّؤساء ويتوقّعون لها الإنجاز الفوري وكذلك فإنّ المديرين قد يجدون أنفسهم في موضع حرج وذلك نتيجة لتعارض مطالب الإدارة العليا مع مطالب الإدارة الإشرافية أو التنفيذية.

– تعارض حاجات الفرد مع متطلبات المنظمة:

وذلك عندما يكون الفرد ذا شخصيّة ناضجة ويسعى لتحقيق الذّات والاستقلال، في الوقت الذي ترى فيه المنظّمة ينبغي على الأفراد الاعتماد عليها من خلال التخصّص الدّقيق في العمل ووحدات التحكّم والسّيطرة، وتطبيق الصّيغ والإجراءات الرّسمية بدقة في معاملاتها في الوقت الذي يفضّل فيه الفرد إتّباع صيغ غير رسميّة في العمل.[2]

– تعارض مطالب الزملاء مع تعليمات المنظمة:

وغالبا ما يحدث هذا الموقف بالنّسبة للموظّف الجديد الذي قد يجد نفسه حائرا بين الالتزام بتعليمات وتوجيهات الإدارة التي يعمل بها، والتي تتطلّب منه الالتزام الدّقيق بمهامه ومسؤولياته الموضّحة في الوصف الوظيفي لعمله، وبين تنفيذ رغبات الزّملاء في تقديم المساعدة لقسم آخر التي ربّما تعني الخروج عن مهامه وواجباته، مثل هذه المشكلة تحدث على الدوام في بيئات العمل، حيث أنّ الموظفين القدامى غالبا ما يقومون بأداء كثير من الأعمال التي لا ينّص عليها الوصف الوظيفي

---

[1] سمير عسكر، **متغيّرات ضغط العمل، دراسة نظرية وتطبيقيّة في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدّة**، الإدارة العامّة، معهد الإدارة العامّة، الرّياض، العدد20، 1988، ص11

[2] د.صابرينة غربي، مرجع سابق، ص ص 66-67

لأعمالهم، إذ يعتبرونها نوعا من المساعدة بين الأفراد في العمل، في حين أنّ الموظّف الجديد قد يشعر بالخوف والتردّد في أداء هذه الأعمال لا سيما إذا كانت تتعارض مع توجيهات رئيسه المباشر.[1]

- تعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة التي يعمل بها وتتمثل القيم عادة في الأشياء التي تبيّن الصّحيح من الخطأ، وتوجد المشكلة عند وجود تعارض بين قيم الفرد مع قيم المنظّمة تحول دون انسجام الأفراد مع أهداف منظّماتهم وعجز المنظّمات بالتالي عن تحقيق أهدافها التي تسعى إليها. وعلى سبيل المثال يجد الأشخاص الذين يعملون في البنوك من الصّعب عليهم القيام بواجباتهم في البنك في الوقت الذي لديهم قناعة تامّة بأنّ العمل في البنك غير جائز بسبب أنه يقوم على المعاملات الربويّة المحرّمة شرعا.

وقد اتفقت نتائج العديد من الدّراسات على أنّ العاملين في مهنة التمريض يشعرون بمستويات من غموض الدّور وصراع الدور كونها مصادر أساسية للضّغوط والتي تؤثّر سلبا في معاناتهم من أعراض الضّغوط النفسية المهنية والتي يمكن أن تؤدّي إلى الإعياء المهني لديهم.[2]

ويشير الباحثين إلى أنّ صراع الدّور يظهر في شكلين من الأشكال:

أحدهما عندما يتابع عمل الموظّف أكثر من مدير، كأن يكون مسؤولا عنه مدير عام للمشروع يقيّم عمله، ومدير تنفيذي آخر يوجهه ويتابع عمله، في حين يتوقّع كلّ منهما منه أداء أو إجراء يناقض أحدهما الآخر، والشّكل الآخر قد يكون حينما يشغل الفرد منصبين في وقت واحد، الأوّل بالأصالة والثاني بالنيابة ويريد كل منهما أن تعطى الأهمية والأولوية لأعماله.

كما يشير الباحثين كذلك إلى أنّ ضربات القلب تتزايد بحدّة في الأوقات التي يتعرّض فيها الفرد لمثل هذه الصّراعات وإن استمر هذا الصّراع لمدّة طويلة يؤدّى إلى الإصابة بأمراض القلب وتصلّب الشرايين وارتفاع ضغط الدم، وأحيانا قد تؤدّى إلى الوفاة بالسّكتة القلبية.

كما أنّ صراع الدّور يعتبر مشكلة شائعة في كثير من بيئات العمل والتي من الممكن أن تواجهه الأفراد من خلال طرق متعدّدة على أنّ الأفراد عندما تحدث لهم مثل هذه المواقف غالبا ما يحاولون

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] نفس المرجع، ص68

تحمّلها والتكيّف معها، غير أنّه إذا طالت مدّة وجودها أو تكرّرت فإنّهم يجدون من الصّعب أن يتغاضوا عنها وبالتّالي ربّما يترتّب على ذلك تعرّضهم للضّغوط الشديدة في بيئة العمل.[1]

المطلب الثاني: المصادر الوظيفية

1.ظروف العمل الماديّة:

ويقصد بها الظروف المادية للعمل، وما تحتويه من عوامل مادية مثل طريقة تصميم المكتب، ومستوى الإضاءة درجة الحرارة، التهوية والتأثيث...الخ وتشكّل ظروف العمل ضغط على الفرد باعتبار غياب وعدم توفر تلك الظّروف بالشّكل المناسب يتسبّب في زيادة حدّة ضغوط العمل، وبالعكس فإنّ تحسين ظروف العمل يساعد على رفع الرّوح المعنوية للموظّفين على أن يكون التحسّن في هذه الظروف بقصد تكيّيف عناصر العمل وظروفه مع نفسية وظروف الموظّف. [2]

2.النموّ والتقدّم المهني "الترقية في المهنة":

إنّ إحساس الموظّف بأنّ فرص الترقّي والتقدّم والنّمو الوظيفي داخل المنظّمة التي ينتمي إليها تحكمها معايير أخرى، تختلف عن معيار كفاءة الأداء والذي يعتبر أحد المصادر الهامّة لضغط العمل، حيث تتعارض مع طموحات الفرد ومحاولة تأكيد مستقبله المهني.[3]

كما يمرّ الفرد خلال حياته العملية بثلاث مراحل هي: مرحلة بداية الوظيفة، ومرحلة منتصف الوظيفة وأخيرا نهاية الوظيفة، وعادة ما تتغيّر حاجات الفرد وأهدافه وتوقّعاته عندما ينتقل بين هذه المراحل وعليه يتعرّض لأشكال مختلفة من الضّغوط في كل مرحلة، ومن أهمّ أسباب الضّغط في كل مرحلة نذكر منها:

أ. مرحلة بداية الوظيفة:

والتي تبدأ بعد انتهاء المرحلة التعليميّة والتحاق الفرد بالعمل ومن أسباب الضّغط في هذه المرحلة:

- نقص المعارف والمهارات اللّازمة لأداء العمل
- عدم التوّازن بين مغريات العمل ومنفّراته
- صعوبة التكيّف مع جماعة العمل وبيئته

---

[1] S. kobassa,"**stressful life events: personality and health** ,"journal of personality and social psychology (37),1979, p9

[2] خالد عيادة نزال عليمات، مرجع سابق، ص 72

[3] وفية الهنداوي، **استراتيجية التعامل مع ضغوط العمل الإداري**، مسقط، العدد 58، 1994، ص ص82-83

– القيام بأعمال لا تتفق مع مؤهلات الفرد وقدراته

– عدم القدرة على تحمّل مسؤوليات العمل

ب. مرحلة منتصف الوظيفة "منتصف النموّ الوظيفي":

ليس هناك تحديد أو اتفاق على ماهية هذه المرحلة أي بداية ونهاية هذه المرحلة، غير أنّ "**ماتيسون** و**إيفانسفتش**" يقترحان بداية هذه المرحلة بين سنّ (35–50) سنة، ومن المحتمل أن تكون قبل ذلك أو بعده، ويصل أغلب الأفراد إلى أعلى المراتب في هذه المرحلة ويطلق عليها البعض فترة التحوّل أو فترة الأزمة، أو معرفة الذّات. كما كشفت إحدى الدّراسات أنّ 83 %من المراكز الإدارية والمهنية تعاني من الإحباط وهم في الثلاثينات ذلك بسبب التناقضات الموجودة بين الواقع والتوقّعات ومن أسباب الضّغط في هذه المرحلة نذكر:

– زيادة أعباء العمل وكثرة التغيّير

– شدّة التنافس بين الزّملاء

– زيادة الاعتماد على الآخرين وبخصوص المتخصّصين

– الحاجة الشديدة إلى اليقظة والانتباه

– تقادم المعارف والمهارات

– ضغوط الوقت

ج. مرحلة نهاية الوظيفة "التقاعد":

يتوقف تحديد موعد التقاعد عن العمل على التشريعات والنّظم المعمول بها في كل دولة، ومن ثمّ يتباين طول هذه الفترة في كل منها، ومن أسباب الضّغط في هذه المرحلة نذكر:

– الخوف من فقدان المنصب والسّلطة والمزايا المختلفة

– التفكير في معاش التقاعد ومصادر الدّخل في المستقبل

– ترك الزملاء وفقد الأصدقاء والشّعور بالوحدة

– التفكير في استغلال أوقات الفراغ بعد ترك العمل[1]

[1] لطفي راشد، **نحو إطار شامل لتفسير ضغوط العمل وكيفية مواجهتها**، الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الريّاض، العدد 75، 1992، ص ص 82–83

3.السّلامة والصّحة المهنية:

إنّ عدم إيلاء شروط السّلامة والصّحة المهنية وقواعدها، يعدّ مصدرا لضغوط العمل كما يولّد إحساس لدى الفرد بأنّه غير آمن على حياته أثناء أدائه لعمله، وتظهر آثار هذا المصدر خاصّة في الوظائف التي تكون طبيعتها تعرّض العاملين فيها لأخطار مهنية تؤثّر على صحتهم، كما هو الحال في الوظائف التي يتعامل أصحابها مع مواد كيميائية خطيرة أو يتعرّضون لإشعاعات أو غازات أو يواجهون آلات ضخمة وما شابه ذلك.[1]

4.تقييم الأداء الوظيفي:

ويقصد به مدى وجود نظام فاعل لتقييم أداء العاملين بالمنظّمة، حيث إنّ عدم وجود معايير منطقية منضبطة يقتنع بها العاملون، من الممكن أن يكون مصدرا من مصادر ضغوط العمل، إذا لم يتم وفق أسس سليمة تلبي حاجات الفرد والمنظّمة معا. [2]

وهناك العديد من الأسباب التي تجعل الموظّفين يرفضون تقويم الأداء لأنّها تخلق لديهم نوعا من التوتّر والضّغط وذلك بسبب غياب المعايير الواضحة التي تقوم عليها عملية التقويم، وعدم المشاركة في عملية تقويم الأداء إضافة إلى تركيزه على السّلبيات أكثر من الإيجابيات.[3]

ويرى الباحث أنّ عملية تقويم الأداء على الرّغم من أهميتها بالنّسبة لكل من المنظّمة والمدير والموظّف فإنّه من الممكن أن تكون مصدرا من مصادر ضغوط العمل، سواء كان للمدير أو الموظّف وذلك لأنّ عملية تقويم الأداء ذاتها معقّدة وغير موضوعية، ممّا يترتّب على ذلك كره المدير والموظّف لهذه العملية.

وقد أشارت إحدى الدّراسات التي أجريت بهذا الخصوص إلى أنّ مشكلة تقويم الأداء تأخذ بعدا أشدّ خطورة إذا ما افتقد النّظام الموضوع لعنصر الموضوعيّة والفاعلية فعدم الموضوعية في تقيّيم أداء الأفراد وتقديم مزايا عينيّة وأدبية لمن لا يستحقّها بناءا على معايير ذلك النّظام المختل هو أمر له أسوء الأثر في نفوس من يستحقّ وتكون النتيجة هي الإصابة بأمراض مختلفة نتيجة لتلك

---

[1] نانسي ويكسون، **تقويم الأداء وسيلة تحسين النوعية في تنمية الموارد البشرية**، تر: سامي الفرس، معهد الإدارة العامّة، الرياض، السّعودية، 1994، ص 72

[2] نفس المرجع، ص73

[3] نفس المرجع، ص74

الضّغوط الناجمة عن عدم موضوعية التقييّم والتي قد تصل في بعض الحالات إلى الشّلل أو حتى الوفاة. [1]

5. الهيكل التنظّيمي:

يقصد بالهيكل التنظّيمي البناء الذي يحدّد الإدارات أو الأجزاء الداخلية في المنظّمة، حيث يبيّن الوحدات التنظّيمية المختلفة والأنشطة وخطوط السّلطة ومواقع اتخاذ القرار[2]

وهو كذلك "نظام المهام وانسياب الأعمال وعلاقات السّلطة وقنوات الاتصال التي تربط أعمال الأشخاص والمجموعات المختلفة في المنظّمة بعضها البعض.[3]

ويعتبر البناء التنظّيمي أحد المصادر الهامّة لضغط العمل إذ أنّ لمركزية القرارات وضعف المشاركة في صنعها واتخاذها وإتباع أساليب تنظيميّة معقّدة وغير مرنة وتخصيص وتقسيم العمل بشكل مبالغ فيه، إضافة إلى عدم وضوح الاختصاصات وتميّيع المسؤولية وعدم تحديدها فإنّها تؤثّر بمجموعها على نفسية الفرد وتؤدّي إلى شعوره بالضّغط.

وقد أثبتت دراسة أقيمت في هذا المجال على عيّنة متكوّنة من (346) فرد من رجال البيع في عدّة منظّمات لدراسة العلاقة بين شكل البناء التنظّيمي (الهياكل الطويلة، والهياكل المتوسطة، والهياكل المسطّحة) وضغوط العمل، وقد خلصت الدّراسة أن رجال البيع(التّجار)الذين يعملون في منظّمات ذات هياكل تنظّيمية مسطّحة يشعرون بضغوط عمل أقل ودرجات أعلى من الرّضا الوظيفي عن زملائهم، الآخرين بالمنظّمات ذات التنظيم المتوسّط والطّولي.[4]

6. عدم المشاركة في اتخاذ القرارات:

إنّ عدم مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات خاصّة التي تتعلّق بأعمال يمارسونها، يعدّ تجاهلا للاحتياجات الطبيعية للعاملين بوصفهم أفراد بحاجة إلى التقدّير واحترام الذّات وإثباتها يؤدّي أيضا إلى انخفاض الرّوح المعنوية للعاملين وتوحّدهم وفقدان انتمائهم للمؤسّسة التي يعملون بها، ويرى

---

[1] وفية الهنداوي، مرجع سابق، ص ص 100-101

[2] فؤاد الشيخ سالم وآخرون، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، مركز الكتب الأردني، عمّان،1992، الطبعة الرابعة، ص135

[3] صبحي العتيبي، **تطوّر الفكروالأنشطة الإدارية**، دار ومكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان،2002، ص121

[4] خالد عيادة نزال عليمات، مرجع سابق، ص66

"**فيرنهام**""**FURNHAM**" إنّ عدم إشراك العاملين في اتخاذ القرارات يؤثّر على علاقاتهم داخل العمل مع رؤسائهم وزملائهم حتى المراجعين ممّا يقلّل من مستوى الاتصال بينهم. [1]

والقرارات التي تفرض على الأفراد من أعلى دون مشاركة منهم في عملية صنعها تعتبر من مصادر ضغوط العمل لسببين هما:

1. عندما لا يطلب من الفرد المشاركة في عملية اتخاذ القرارات يشعر أنّه مهمل وعدم الاهتمام بأفكاره وآرائه ويؤدّي به إلى المعاناة والسّلبية.

2. عندما لا يجد الفرد فرصته للتأثّير على الأحداث الهامّة المرتبطة بوظيفته فإنّه يعاني من الشّعور بالعجز أو فقدان التحكّم في عمله، وغالبا ما تؤدّى ردود الفعل هذه إلى تكثيف المعاناة من ضغط العمل.[2]

7. الأجور والرّواتب:

تكتسي الأجور والرّواتب أهميّة بالغة الأهمية بالنسبة للعامل فهي التي تشجع وتحفّز العاملين وتخفّض من حدّة التوتّر والضّغط والإضرابات العمالية التي كلّها تطالب برفع الأجور وزيادتها من فترة إلى أخرى، كما أنّ الأجر أو الرّاتب تعتبر العائد الوحيد الملموس والممكن قيّاسه لتوظيف العاملين لإمكانياتهم.

وتعرف الأجور بأنّها جميع أشكال التعويضات المادية والخدمات والفوائد التي يحصل عليها الموظّف من المنظّمة مقابل الجهد الذي يبذله في العمل، واستغلاله لكافة طاقاته وإمكانياته والقيام بالمهام والمسؤوليات المنوطة بالوظيفة إسهاما منه في تحقيق أهداف المنظّمة، وقد يكون الأجر على أساس وحدة من الزّمن أو وحدة الإنتاج، وتنقسم الأجور والرّواتب إلى تعويضات مباشرة وغير مباشرة. كما تعرف الأجور بأنّها: "الأجر أو المرّتب هو نصيب العامل أو الموظّف في الدّخل القومي، يتحدّد بما يضمن مستوى لائق من الحياة طبقا للمستوى الاقتصادي، أو المرّتب بمقدار ما يسهم به العامل في تكوين هذا الدّخل القومي".[3]

والأجر هو ثمن استخدام عنصر العمل البشري في العملية الإنتاجية، وعبر العصور المختلفة وحتى الآن كان للمفكرين الاقتصاديين رصيدا كبيرا في المساهمة بآرائهم وأفكارهم حول المستحق،

---

[1] د. صابرينة غربي، مرجع سابق، ص 74

[2] Robert, baron, **behavior in organization**, mass Allyn and bagon, boston,1983, p283

[3] فوزي حبيش، **الوظيفة العامّة وإدارة شؤون الموظّفين**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1991، ص192

نظير خدمات العمل البشري فالنّظريات الإنتاجية الجدّية تحاول تفسير الأجور على أساس وجود قوّي ومعلومات معيّنة، ومن بين هذه النظريات نظرية حدّ الكفاف، ورصيد الأجور ونظرية الرصيد المتبقّي، ونظرية العرض والطّلب، ونظرية الأجور في النظام الاشتراكي وغيرها...

وقد رأى الباحثون أنّ ضعف الأجور والرواتب وعدم فاعلية نظام الحوافز، مقارنة بالمنظمات المماثلة ينمّي داخل الفرد شعورا بالإحباط وعدم الرغبة في بذل الجهد، وبالتالي يحاول إتباع طرق وأساليب تمكّن له من خلالها التهرّب من أداء الأعمال الموكلة دون أن يتعرّض للمساءلة، ويزداد إحساسه بالعزلة عن المنظّمة وتنتابه حالة من حالات اللاّمبالاة والسّخط وترتفع معدّلات الغياب بعذر أو دون عذر، ممّا ينعكس سلبا على أداء المنظّمة التي يعمل فيها. [1]

1.7.العوامل المؤثّرة في تحديد مستوى الأجر:

- ✓ **الإنجاز أو الأداء:** بحيث يقاضى الفرد العامل أجر مقابل عمل أو كميّة العمل التي تمّ إنجازها وعلى ضوء هذه الكميّة المنجزة يتلقّى العامل مقابله المادي.
- ✓ **الجهد:** وفيه يحدّد الأجر مقارنة بالجهد المبذول في إنجاز عمل أو القيام بوظيفة معيّنة، والجهد المبذول هو الذي يفرّق بين وظيفة وأخرى وبالتّالي يتمّ وفقها تحديد الأجر المناسب.
- ✓ **الأقدميّة:** تعتبر الأقدمية والخبرة المهنية المكتسبة من عوامل تحديد الأجر، ويمكن للعامل ذي أقدمية طويلة أن يتقاضى أجر أكبر من عامل بلا أقدمية ويؤدّون الوظيفة نفسها.
- ✓ **المؤهّل العلمي:** يعتبر المؤهّل العلمي فاصلا قويّا في التوظّيف وإسناد المهام والمسؤوليات للكفاءات، وبالتّالي يتوقّف الأجر من خلال قدرة هذه الكفاءات على التخطيط والتصميم والتوجيه والتنظيم، وبالتّالي قيادة أعضاء الفريق إلى تحقيق أهداف المنظّمة ممّا ينعكس عليها إيجابا من خلال تحفيزها ومنحها أجرا محترما.[2]
- ✓ **صعوبة العمل:** يضاف دائما للأجر القاعدي بعض خصوصيات طبيعة العمل، وبالتّالي فالعمل الذي يتميّز عن غيره بصعوبة أو قد يشكّل بعض الأخطار لصاحبه، يتلقّى من وراء ذلك إضافة نقدية. [3]

---

[1] خالد عيادة نزال عليمات، مرجع سابق، ص62

[2] نور الدين حاروش، مرجع سابق، ص 109

[3] سنان الموسمي، **إدارة الموارد البشرية**، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، 2004، ص140

- ✓ **قدرة المنظّمة المالية:** من عوامل تحديد الأجور الحالة الصحية المالية للمنظّمة فإذا كانت المنظّمة في وضع مريح فهي لا تبخل على موظّفيها بأجور مرتفعة وعلاوات وغيرها وقد يحدث العكس في حالة الانكماش أو الضائقة المالية، لكن هذا الإجراء معمول به في إدارة الأعمال، أمّا الإدارات العمومية فأجورها ثابتة لفترة معيّنة ولا تتأثّر بشكل كبير في كلتا حالتي المنظّمة السابقة، حالة الرخاء أو الانكماش.

وقد كانت الإدارة التقليدية تعتبر الأجر هو الحافز الوحيد للعمل وكذا الجهد المبذول لأداء العمل وهذا حسب "**فريدريك تايلور**"(1911) رائد الفكر الكلاسيكي الذي نادى بالمصالح المشتركة بين العاملين والإدارة، ذلك لأنّ الرّفع من أجور العاملين يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد ممّا يرفع الإنتاج ويخفّض التكاليف، ويحقّق الرّبح الوفير لأصحاب العمل، حيث قام بوضع نظرية في شكل مبادئ عامة للإدارة العلميّة جلبت على إثرها ضجّة فكرية عرّضتها لانتقادات عديدة إثر تطبيقها علميّا لاعتمادها على الأجر كحافز وحيد للعمل وإتّباعها مبدأ التخصّص في العمل بتحويل الأداء إلى عمل بسيط متكرّر. كما ترك تعميم الأسلوب الأفضل الوحيد لأداء العمل، وعليه يرى أن تكون هناك مساواة بين معدلات الأجور ومستوى الإنتاج بحيث كلّما زاد الإنتاج زادت الأجور وكلّما قلّ الإنتاج انخفضت الأجور.[1]

- ✓ **تقيّيم الوظائف:** وهي وسيلة عملية وموضوعية لتحديد القيمة النسبيّة لأيّ وظيفة في المنظّمة بغرض تحديد أجر عادل للوظيفة بحيث يتمّ الرّبط بين معدّل الأجور وحجم مساهمة الموظّفين في تحقيق أهداف المنظّمة.

2.7.العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع سلم الأجور:

لكل دولة أو منظّمة جملة من الاعتبارات تأخذها عندما تقوم بوضع شبكة الأجور وعلى العموم فقد تتفق كل الدّول والمنظّمات على معايير معيارية أهمّها:

أ.العوامل الاقتصادية:

- يعتبر العرض والطّلب على العمالة ومستوى الأجور في السّوق من العوامل المحدّدة في وضع سلّم الأجور
- مقدرة المنظّمة على الدّفع وهو ما نسميه بالحالة الصّحية المالية للمنظّمة

[1] نور الدين حاروش، مرجع سابق، ص 106

– مستوى القدرة الشرائية وغلاء المعيشة وهي عوامل لا تزال تؤرّق الدّول والمنظّمات في تحديد الأجور، لأنه لا معنى لزيادة الأجر إذا كانت القدرة الشّرائية ضعيفة والأسعار مرتفعة.

ب.الاعتبارات الاجتماعية: تضاف للأجور عادة علاوات الأولاد والزّوجة الماكثة بالبيت أو غير العاملة وهي عوامل اجتماعية تأخذها المنظّمة أو الدّولة في تحديدها للأجور حتى تضمن نوع من التضّامن الاجتماعي أو العدالة الاجتماعية.

ج.العوامل النّفسية: لا شك أنّ الأجر يعدّ بمثابة الحافز النّفسي القوّي، الذي يدفع بالعاملين للعمل وبذل الجهد، وهو بالمقابل اعتراف ضمني من لدن المنظّمة لهذا العامل أو ذلك نظير الجهد المبذول

د.العوامل الأخلاقية: يقصد بها المساواة في الدّفع فيما يتعلّق بالوظيفة الواحدة، دون النّظر إلى القرابة أو الصداقة أو الجنس، وأنّه نوع من الإنصاف، بحيث إذا تساوى الجهد تساوى الأجر.

هـ.القوانين الحكومية أو تشريعات العمل: يتمثل في قانون العمل الذي يحدّد الأجر الوطني الأدنى المضمون، إضافة إلى أجور العمل الإضافي والتأمينات الاجتماعية ونظم الضّرائب السّائدة في البلد

و.الاعتبارات الخاصّة بالنقابات واتّحادات العمال: تضغط النقابات والاتحادات العمّالية على الدول والمنظّمات من أجل رفع الأجور باستمرار وتطالب بزيّادتها بانتظام[1]

8.المكافآت:

هي مبالغ من النّقود تدفع بالإضافة إلى الأجر المعتاد لخدمة تؤدّى إمّا كجزء للعمل الإضافي غير المنتظم أو التفوّق في نوعيته أو كميّته ويكون إعطاء هذه المكافآت من خلال التقويم المستمرّ لأداء الفاعلين المبني على أسس علمية وفنيّة

وتتمثّل المكافآت فيما يلي:

– مكافآت المردود الفردي حسب مجهود كلّ فرد

– مكافآت المردود الجماعي وتدفع على أساس المجهود الجماعي

– المكافآت العينية وهي عبارة عن النفقات التي يتحمّلها صاحب العمل لحساب العامل، حيث يمكنه بواسطتها الاستفادة من بعض المزايا المادّية كالاستفادة من السّكن أو التكفّل بالإيجار أو

[1] نفس المرجع، ص112

وسيلة نقل خاصّة أو اللّباس أو بعض المواد أو الخدمات الأخرى المشابهة كما تتضمن المكافآت أشكال أخرى هي:

* مكافآت الإنتاج، الجودة، السرعة...الخ
* مكافآت الأقدمية النّهائية
* مكافآت منطقة العمل
* مكافآت التدريب

كما تتمثّل المزايا والخدمات الاجتماعية التي تهدف إلى تحقيق رضا العاملين بالمؤسّسة وقد عرّف القانون الأساسي العام للعامل الجزائري الخدمات الاجتماعية العائلية بأنّها: جميع الأعمال التي ترمي إلى المساهمة في تحسين معيشة العاملين، والموظّفين، وعائلاتهم التي تكون في كفالتهم ماديّا ومعنويا عن طريق تكملة أجر العامل على شكل خدمات في مجالات الصّحة، والسّكن والثقافة....[1]

وتتخذ الخدمات الاجتماعية العمّالية مظاهر متعدّدة ومستويات مختلفة ومن أهمّ مظاهرها خدمة التغذية عن طريق المطعم، خدمة النّقل، خدمة التعاونية الاستهلاكية، الخدمات الطبيّة والنشاطات الثقافية والترفيهية. [2]

9.التكوين والتدريب:

يعتبر التدريب والتّكوين من أقدم الوسائل وأحسنها في رفع الإنتاج والدّقة في العمل، لأنّه يسمح للعامل باستخدام الوسائل العلميّة في إنجاز عمله، فالتّدريب الذي يخطط وينفّذ بشكل سليم أداة فعّالة في تحسين مهارة الأفراد عند أدائهم لأعمالهم، فهو يحقّق فائدتين رئيسيين بأن واحد فهو يزيد إنتاجية المؤسّسة ويساعد في تحقيق عملهم وزيادة دخلهم على أساس وجود علاقة بين الإنتاج والدّخل ومن أهم الأهداف التي يمكن أن يحقّقها التدريب:

- الزيّادة الإنتاجية كمّا ونوعا
- رفع معنويات الأفراد، ثقة العامل بنفسه، وتحقيق الاستقرار النفسي
- ضمان أداء العمل بفعاّلية وسرعة وسدّ الثّغرات التي توجد بين معايير الأداء التي يحدّدها الرؤساء وبين الأداء الفعلي

---

[1] على محمد عبد الوهاب، **إدارة الأفراد**، مكتبة عين الشّمس، القاهرة، مصر، 1975، ج1، ص280

[2] القانون الأساسي للعامل رقم12/78، مؤرّخ في 05أوت1978، ص ص57-58

– ترغيب الفرد في عمله ممّا يؤدّي إلى رفع مستوى الإنتاج

– زيادة مهارات وقدرات وكفاءات الأفراد

– خفض معدّل دوران العمل والتّقليل من حوادث العمل[1]

10.الترقيّات:

ويقصد بها شغل الموظّف المرقّى وظيفة أخرى ذات مستوى أعلى من حيث الصّعوبة والمسؤولية والسّلطة ولمركز يفوق وظيفته الحالية[2]

كما أنّ التّرقية هي "أن يشغل العامل وظيفة تكون درجتها أعلى من درجة الوظيفة التي كان يشغلها من قبل ويترتّب على ذلك زيادة في المزايا المادية والمعنوية للعامل"[3]

وتعتمد فاعلية التّرقية كحافز على العمل فيما إذا ربطت بالكفاءة والإنتاج فإذا كان لدى العاملين رغبة أو دافع لشغل منصب وظيفي أعلى من منصبهم الحالي، تحقيقا لنزعة أو لحاجة لديهم والمكانة الوظيفية في هذه الحالة ستكون الترقية حافز مشجّعا للعاملين على العمل والإنتاج.

11. إشراك العاملين في الإدارة:

إنّ للعمال ممثلون في مجلس الإدارة يساهمون في إدارة المؤسّسة مساهمة حقيقيّة عن طريق الاشتراك في رسم سياسات واستراتيجيات المؤسسة واتخاذ قراراتها والهدف من ذلك هو حفز العمال عن طريق إشعارهم بأهميّتهم وأنّ لهم صوتا في مجلس إدارة المؤسّسة وكذلك تنمية الشّعور بالمسؤولية لدى الأفراد.

المطلب الثالث: العوامل المتعلّقة بالعلاقات الاجتماعية

1.العلاقات مع جماعات العمل:

إنّ أيّ منظّمة عمل هي عبارة عن نظام اجتماعي تقني بالغ التعقّيد يقوم على التّفاعل بين أفرادها والجماعات ذات العلاقة، سواء كانت هذه الاتصالات رسميّة أو غير رسميّة فمن الطبيعي أن ينشأ عن هذا التّفاعل العديد من مسبّبات الضّغوط لوجود شخصيات عدائية ومشاغبة في العمل، ويرى " **شوتز**" بأنّ درجة التوجّه نحو الآخرين تقرّر بتفاعل ثلاث حاجات أساسية هي:

---

[1] منير بن أحمد بن دريدي، **استراتيجية إدارة الموارد البشرية في المؤسّسة العموميّة**، دار الابتكار، عمّان، 2013، الطبعة الأولى، ص ص 117–118

[2] زكي محمد هاشم، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، ذات السّلاسل للطباعة والنشر، 1979، الطبعة الثانية، ص229،

[3] سليمان محمد الطماوي، **مبادئ علم الإدارة العامّة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1969، الطبعة الرابعة، ص720

- حاجة الانضمام أو التفاعل
- حاجة العاطفة والحب والصداقة
- حاجة السّيطرة أو التأثّير[1]

كما تتمثّل علاقات العمل في سوء العلاقة بين الموظّف وزملائه –كتنافس وحجم المعلومات وعدم التعاوّن–وبين الموظّف ومرؤوسيه كعدم إطاعتهم لأوامره أو تدني أدائهم أو سوء العلاقة بين الموظّف وبين رؤسائه والتي تتمثّل في عدم تفويضه صلاحيات كافية أو عدم تقديرهم لجهوده أو تصيّد أخطائه أو إتباع أساليب ملتويّة في التعامل معه، ولعلّ علاقة الموظّف السيّئة برؤسائه لها الأثر الأكبر في تعرّضه للضّغط من الزّملاء أو المرؤوسين لأنّه يكون في موقف ضعف أمامهم. [2]

2.العلاقة بالزّملاء:

يمثّل زملاء العمل مصدرا للتأييد والتعاطف في المواقف الصّعبة وذلك عندما تتّسم العلاقات بالإيجابية، وقد تكون هذه العلاقة ذات طبيعة تنافسية وغير متوازنة ما يؤدّي إلى التنافر والعداوة إضافة أنّ الغيرة والتنافس وسوء العلاقة أو التواصل مع العملاء يؤدّى إلى زيادة الضّغط النفسي في العمل، كما أظهرت دراسات أخرى وجود علاقة بين انخفاض مستوى الدّعم الاجتماعي من قبل الزّملاء وزيادة الضّغوط النفسية في العمل [3]

3.المكانة الاجتماعية للمهنة:

يرتبط الكثير من العاملين بوظائفهم أو مهنهم ويصل ذلك أحيانا لدرجة ما يسمى بالدّمج وهو أن يدمج الفرد بين شخصيته ومهنته، فإذا ما اتسمت المهنة بشيء من التواضع، أو النظرة الدّونية من قبل الآخرين لهذه المهنة، أو إذا كانت رؤية المجتمع أو الإدارة والمشرفين لهذه المهنة على أنّها قليلة الأهمية، وتكون المهنة مصدرا للضّغوط، كما تحول دون تطوير العلاقات الاجتماعية مع الآخرين[4]

---

[1] د.صابرينة غربي، مرجع سابق، ص70

[2] عقلة المبيضين وربحي الحسن، **"ضغوط العمل التي يواجهها موظفو الشؤون المالية في الإدارة المالية العامة الأردنية**، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 12، العدد 3، 2000، ص120

[3] د.صابرينة غربي، مرجع سابق، ص71

[4] نفس المرجع، ص70

4.المساندة الاجتماعية:

يقصد بها العلاقات التي يتمتّع بها الفرد في محيط بيئته التي من شأنها القيام بتنشيط استجابته نحو مثيرات ضغوط العمل أو تخفيفها، فالإنسان عادة لا يستطيع أن يبدع إلاّ بعد إشباع حاجته الخاصّة للحب والنماء، ويدعمها الانتماء إلى العائلة وتكوين أصدقاء وهي ما تسمّى بالحاجات الفسيولوجيّة حتى أنّ البعض قد يتخذ سلوكا مخالفا لاتجاهاته الأصلية من أجل إرضاء أصدقائه والمحافظة على انتمائه لهم ولم يغفل الدّين الإسلامي هذا الضّعف الإنساني وحذّر من مغبّة الانتماء لبعض الفئات ذات السّلوك المنحرف[1]

المبحث الثالث: آثـــــار ضغوط العمل

إنّ الضّغوط التي يعاني منها الفرد في عمله تترك آثار إيجابية وأخرى سلبيّة فيما يلي نوضح كلاّ منهما

المطلب الأول: الآثار الإيجابية

إنّ الكثير من المنظّمات إن لم يكن جميعها تنظر إلى ضغوط العمل على أنها مشكلة لا بد من مكافحتها، وذلك لأثارها السّلبية على الفرد والمنظمة معا، إلا أنّ الحقيقة غير ذلك، إذ أنّ لضغوط العمل آثار إيجابية مرغوبا فيها إلى جانب السّلبية غير المرغوب فيها، ومن الآثار الإيجابية ما يلي:

1- تحفّز على العمل

2- تجعل الفرد يفكّر في العمل

3- يزداد تركيز الفرد على العمل

4- ينظر الفرد إلى عمله بتميّز

5- التركّيز على نتائج العمل

6- النوم بشكل مريح

7- المقدرة على التعبير على الانفعالات والمشاعر

8- الشّعور بالمتعة

[1] نفس المرجع، ص72

9- الشّعور بالإنجاز

10- تزويد الفرد بالحيوية والنشاط والثّقة

11- النظر للمستقبل

12- المقدرة على العودة إلى الحالة النفسية الطبيعية عند مواجهة تجربة غير سارّة[1]

المطلب الثاني: الآثار السّلبية

يترتّب على الإحساس والشّعور بتزايد ضغوط العمل بعض الآثار السّلبية الضّارة للفرد والمنظّمة أهمّها ما يلي:

1.آثار الضّغوط على الفرد:

من بين الآثار التي تترتّب على إحساس الفرد بتزايد الضّغوط عليه، حدوث بعض التغيّرات في عاداته المألوفة وأنماط سلوكه المعتادة، وعادة ما تكون تلك التغيّرات إلى الأسوأ وذات آثار سلبيّة ضارّة، ومن أهم تلك التغيّرات، المعاناة من الأرق، الإفراط في التّدخين، اضطراب الوزن، فقدان الشهيّة، التغيّر في عادات النّوم استخدام الأدوية المهدّئة، العدوانية والتخريب وعدم احترام الأنظمة والقوانين في المؤسّسة.

كما يترتّب على إحساس الفرد بتزايد الضّغط عليه في العمل حدوث بعض الاستجابات النفسية التي تحدث تأثيرها على تفكير الفرد وعلى علاقاته بالآخرين، ومن أهمّ تلك الأعراض النفسية، الحزن والكآبة والشّعور بالقلق، النظر إلى المستقبل بتشاؤم، التصرّف بعصبية شديدة، عدم القدرة على التركيز، فقد الثقة بالغير، النسيان المتكرّر، الحساسية للنقد من جانب الآخرين، عدم الاتزان الانفعالي، عدم القدرة على العودة إلى الحالة النفسية الطبيعية عند مواجهة تجربة غير سارّة، صعوبة في التحدّث والتعبير، التردّد واللاّمبالاة.

كما تمتد نتائج تزايد الضّغوط على الفرد لتحدث بعض الآثار السلبيّة الضارّة على الفرد، ومن أهم الأمراض الجسدية التي يمكن أن يعاني منها الفرد بسبب الضّغوط في العمل، الصّداع، قرحة المعدة، السّكري، أمراض القلب، وضغط الدم...الخ.[2]

---

[1] د.محمود سلمان العميان، **السّلوك التنظّيمي في منظّمات الأعمال**، دار وائل للنّشر، الأردن،2010، الطبعة الخامسة، ص ص164-165

[2] عبد الرحمن بن أحمد هيجان، مرجع سابق، ص ص228-234

2. الغيّاب والتأخير:

وهو غياب إرادي بدون عذر، عكس المرض الذي يعبّر غيابا لا إراديا تسبّبه قوّة قاهرة، وتعبّر ظاهرة الغياب والتأخير عن العمل في المنظّمة بدون عذر، عن قوّة دافعية الطّرد من موقف العمل، باعتبارها من آثار عوامل عدم الرضا لدى العاملين المتعلّقة بطبيعة العمل وظروفه ومعاملة الإدارة ونوع الإشراف والحوادث وأزمة المواصلات.[1]

في دراسة شملت(931) شركة أمريكية، كشفت أنّ متوسط نسبة التغيّب كانت 3,73% وقد سجّلت أعلى النّسب بالقطاع الإنتاجي فكان معدّل التغيّب 4,41 % ، بينما سجّلت أدنى معدلات التغيّب في القطاع البنكي فكانت 2,79 % ،وقد وجد "**فليبو**" أنّه يمكن تحديد نسبة التغيّب، وتتمثّل في 3,00% [2]

أ. أسباب التغيّب:

ترجع أسباب التغيّب إلى عدّة عوامل من أهمّها:

✓ **شخصية الفرد:**

في دراسة لعلاقات التغيّب المرضى بنمط الشّخصية، وجد "**تايلور**"1969(**Taylor**)علاقة بين القلق الظّاهر والتغيّب، فكلّما زاد مستوى القلق كانت نسب التغيّب أعلى، كما وجد" **تايلور**"(28) ارتباطا بين نمط الشّخصية وتكرار التغيّب ومدّته حيث استخلص من هذه الدّراسة أن العمّال الذين لا يأخذون رخصا مرضية يتميّزون بالانطواء الشّديد، أمّا تكرار التغيّب فمرتبط بالعمّال المنبسطين.

✓ **التغيّب برخصة مرضية:**

وهو سبب معقول، ولكلّ فرد الحقّ في الحصول على رخصة مرضية يمنحها الطبيب لكل من هو في حاجة إلى هذه الرخصة إلاّ أنّ ما ليس فيه مجال للشّك، هو حصول عدد كبير من العمّال على هذه الرّخصة دون مرض حقيقي، وقد وجد " **تايلور**" من خلال دراسته لبعض الدّول الأوروبية، أنّه رغم تحسّن المستوى الصحي لغالبية الدّول الأوروبية قد تزايدت بنسبة 34% وذلك فيما بين(1950-1968).

---

[1] د. محمد بالرّابح، **الرضا عن العمل**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص142

[2] د. بوفلجة غيّات، **مبادئ التسيّير البشري**، دار الغرب للنّشر والتوزيع،2004، الطبعة الثانية، ص156

✓ **التغيّب لمناسبة عائليّة:**

هو سبب آخر يكثر انتشاره مثل ازدياد أو موت أو مرض أحد أفراد الأسرة، أو الزواج أو الطّلاق، إلى غير ذلك من الأسباب التي يصعب تحديد صحّتها، مثل تكرار تغيّب طالب عن الدّراسة، وانتحال أعذار موت أحد الأقارب عند كل تغيّب فكان الأستاذ يتظاهر بقبول هذه الأعذار ويسجّلها في سجل خاّص، ومع نهاية السّنة قام الأستاذ بإحصاء الأسباب، فوجد أن لهذا الطالب عددا من الآباء وعددا من الأمهات، والأجداد والجدّات، وكلّهم توفوا في تلك السّنة بل الواقع أنّهم انتحلوا أعذار للتغيّب.[1]

✓ **جنس المتغيّب:**

أثبتت الدّراسات أنّ مستوى التغيّب بين النساء أعلى ممّا هو عند الرّجال، إذ تحصل النساء على عطل مرضية أكثر من الرّجال عند المقارنة بين الجنسين في كل الأعمار، وتحصل النساء المتزوّجات على رخص مرضية أكثر مما تحصل عليه غير المتزوّجات وفي كل الأعمار.

✓ **عمر المتغيّب:**

لقد أثبتت الدّراسات أنّ مستوى التغيّب يزيد مع تقدم عمر العامل، وقد وجد " **تايلور** "إنّ تكرار تغيّبات العمال الذين تتراوح أعمارهم ما بين(50-59) سنة كانت نصف العمّال الذين تتراوح أعمارهم بين (20-29) سنة، بينما كانت مدّة التغيّب ضعف نفس الفترة.

كما بين "**جاكسون**"**Jackson**" في دراسته الميدانية أنّ نسبة الغيّاب المرتفعة كانت لعمّال التجميع والآلات وأنّها شائعة لكبار السّن بسبب المرض، والعمال غير المتزوجين، أمّا "**كوفنر**""**covner**"، فقد لاحظ وجود بعدين للغياب، يرتبط الأوّل بالإرادة والثّاني بالعامل.[2]

3. مشاكل الانضباط:

تبرز مشاكل عدم الانصياع عند استياء العاملين من عملهم، وقد تكون استجابة لمواقف الإحباط كسلوك موجّه لبعض الأفعال الظّاهرة ضدّ البيئة المحيطة، وتظهر أشكال الصّراع والتعدّي في عدم الاكتراث للتّعليمات والإخلال بالعمل.[1]

---

[1] نفس المرجع، ص157، 158

[2] د. محمد بالرابح، مرجع سابق، ص143

المبحث الرابع: اللّجوء إلى فعل الإضراب

تمهيد:

يعتبر حقّ العمال في اللّجوء إلى الإضراب للدّفاع عن حقوقهم، وحماية مصالحهم المادية والمهنية والاجتماعية متى كان ذلك ضروريا وحتميا، من الحقوق التّي أصبحت تحظى باعتراف الدّساتير والقوانين الحديثة في مختلف الدّول، لا سيما الديمقراطيّة منها، كما أصبح الإضراب حقّ من الحقوق السياسيّة والاجتماعية والمهنية، يمارسه العمال في حالة الضّرورة، ممّا تنتج عن هذه الممارسة ظهور عدّة مفاهيم فقهية وقضائية لهذا الحقّ، كما ظهرت عدّة أشكال وأنواع للإضراب، إلاّ أنّ هذا لم يتأسّس دفعة واحدة، وإنّما كان عبر مراحل تاريخية مشحونة بنضالات عمالية قاسية.

إنّ مختلف التعاريف التي تناولت حقّ الإضراب نظريا وقضائيا قد بيّنت صعوبة تعريف أو وضع تعريف جامع مانع لمفهوم الإضراب مع أنّه من الأهمّ معرفة إذا كنّا أمام أعمال تأديبية أيّ أنّ العامل قد خالف التزاماته أو أنّه قام بالإضراب.

ويعتبر الإضراب من العناصر الخاصّة بالحريّات العامّة الأساسية وأصبح بذلك وسيلة العامل للدّفاع عن مصالحه المهنية، ولهذا نجد معظم الدّساتير العربية منها أو الغربية تضمّنت حقّ الإضراب كأحد الحقوق الأساسية للفرد، إذن ما المقصود بكلمة إضراب لغة واصطلاحا؟

المطلب الأول: مفهوم الإضراب

لغة: هو الكفّ والإعراض، فيقال أضربت عن الشّيء أيّ كففت وأعرضت

ضرب عن الذكر وأضرب عنه صرفه أضرب عنه أي أعرض[2]

وبالرجوع إلى أصل استخدام كلمة "**إضراب**" "**grève**" نجدها تعود للممارسة العمّالية بباريس أين كان العمال يجتمعون في مكان يسمّى "ساحة الإضراب" بغية طلب العمل، ولقد كانت هذه السّاحة مكان لتنفيذ عقوبة الإعدام.

أمّا عن المعنى الفقهي للإضراب فهو:" اتفاق عدد من العمّال أو الموظّفين على الامتناع عن الأكل الواجب عليهم بمقتضى القوانين واللّوائح، أو عقد العمل، مع التمسّك بمزايا الوظيفة العامّة" [3]

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] ابن منظور أبي الفضل جمال الدين، **لسان العرب**، مجلد 1، دار صادر، بيروت، 1995، ص 547

[3] سليمان محمد الطمّاوي، **الوجيز في القانون الإداري**، (دراسة مقارنة)، دار الفكر العربي، القاهرة،1988 ص395

وهناك من يعرّفه على أنّه: "امتناع الموظفين أو المستخدمين العموميين عن عملهم مع تمسّكهم بوظائفهم، ويلجأ الموظّفون إلى هذا الأسلوب إظهارا لسخطهم عن عملهم من أعمال الحكومة، أو لإرغامها على التّراجع عن موقفها، أو استجابة لمطالبهم.[1]

كما يعتبر عملية جماعية، فإضراب فرد واحد فقط لا معنى له، فالإضراب ينبغي أن يكون فعلا لعدد كبير من العمال...وهو الاستخدام المتفق عليه من قبل جماعة العمال المأجورين لجعل جماعة أخرى أي أرباب العمل أو الدولة تغير موقفها."[2]

ويعرفه "**جون دانيال رينو**"**j.Daniel.Reynaud**": أنّه توقف عن العمل متفق عليه مسبقا، ومدعم بمطلب تحديده القانوني يشير أساسا إلى أنه قرار جماعي".[3]

أمّا البعض الآخر يردّ الإضراب هو: "وسيلة للدّفاع عن مصالح العمّال"، أو أنّه: "توقّف إرادي عن العمل من أجل تدعيم مطالب مهنية مقرّرة مسبقا في النّظم والاتفاقيات الجماعية، لم يوفي بها صاحب العمل" أو أنّه: "توقّف إرادي عن العمل من أجل المطالبة بتحسين ظروف وشروط العمل"[4]

وهناك من يعرّف الإضراب موضّحا لا فرق بين الإضراب في القطاع العام وفي القطاع الخاصّ حيث عرف على أنّه: "التوقّف الجماعي عن العمل، غايته تحسين شروط العمل، وإمّا لمساندة حركة اجتماعية وحتى سياسيّة"

إلاّ أنّ هناك من يميّز في تعريفه للإضراب بين القطاع الخاص والقطاع العام، فعرّف على أنّه تجربة إثبات القوّة يخوضها إجراء ضدّ أرباب عملهم ليبرزوا قضيّتهم ومطالبهم، غير أنّ إضراب الموظّفين يسعى لشلّ الخدمة العامة و تحريك الرأي العام، وعليه فإضراب موظّفي وعمال المرافق العامّة هو تجربة إثبات قوّة يخوضها جزء من المجتمع في مواجهة المجتمع ككل، فإذا أضرب مثلا رجال الشّرطة والمعلمون وموظّفو المؤسّسات القضائية عن العمل، فليست الدولة هي المتضرّرة

---

[1] إبراهيم زكي أخنوخ، **شرح قانون العمل الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1978، ص38

[2] Dimitri Weiss, **les relations du travail, employeurs, syndicats, et état**, 3 éd, PUF, paris, 1975, pp33-35

[3] Jean Daniel Reynaud et Gérard Adam, **conflit du travail et changement social**, édition PUF, paris, 1978, p109

[4] GHCA meerlynnck, G.L CAEN et Pélissier : **Droit de Travaille** ,12 Edition éd DALLOZ, 1984, p923

كأرباب عمل، وإنّما أفراد المجتمع هم الذين يحرموا من الخدمات العامّة الضّرورية، وعليه فإضراب العامل أو الموظّف العام هو تمرّد على النّظام والسّلطة، وإلى جانب أنّ الإضراب يشلّ مصلحة من مصالح الخدمة العامّة فهو يسعى إلى تحريك الرّأي العام عن طريق هذه الوسيلة، وبالتّالي يجبر الدّولة على تلقّي ضغوط الرأي العام التي تعتبر مسؤولة أمامه على تشغيل الدّوائر والإدارات والمؤسّسات التربوية ذات المنفعة العامّة.

نستنتج أنّ الإضراب يعدّ وسيلة فعّالة كلّما كان قادرا على التأثير والإضراب بدائرة الخدمة العامّة تتعلّق بها مصالح الجمهور، فالرّأي العام يتأثّر مباشرة بإضراب المعلّمين لأنّه ذو علاقة بكل فرد من أفراد المجتمع مثله مثل إضراب مصالح الكهرباء والنّقل ممّا يشلّ الخدمات اليوميّة الضّرورية[1]

ونستخلص أيضا أن أيّ توقّف عن العمل لكي يكيّف بأنّه إضراب يجب أن تتوفّر فيه عناصر أساسية أهمها ما يلي:

– يجب أن يكون التوقّف عن العمل بصفة إرادية، بمعنى صادر عن إرادة العمّال وتعبيرهم الصّريح بالدّخول في إضراب عن العمل وفق الإجراءات المقرّرة قانونا، إذ لا يعتبر بناء على هذا إضرابا حالة التوقّف عن العمل التّي قد تفرضها بعض عوامل الإنتاج، كنقص المواد الأوّلية للإنتاج مثلا أو ما يسمّى بالبطالة التقنيّة، كما لا يعدّ إضرابا كذلك التوقّف الجماعي عن العمل الصادر عن سبب يرجع إلى صاحب العمل.[2]

كما لا يعدّ أيضا إضرابا رفض العمّال عن العمل ساعات إضافية طالما كانوا غير ملزمين بأدائها بنص القانون أو عقد العمل.[3]

– كما يجب أن يكون التعبير عن الإرادة والرّغبة في الإضراب صادر عن جميع العمّال أو أغلبيتهم على الأقل سواء بصفة مباشرة أو عن طريق ممثليهم النقابيين أو المنتخبين مباشرة من قبلهم، وقد عرفت مسألة عدد العمّال المضربين عدم استقرار في الاجتهاد الفرنسي، فبعد أن أعتبر أنّه يكفي أن يتوقّف أكثر من عامل عن العمل. ليشكّل هذا الفعل إضرابا صدرت قرارات تحت

---

[1] لوران بلان، **الوظيفة العامة**، تر: أنطوان عبده، المكتبة العلميّة، بيروت، لبنان،1973، الطبعة الأولى، ص ص161–162

[2] أحمية سليمان، **آليات تسويّة منازعات العمل، والضّمان الإجتماعي في القانون الجزائري**، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر،2005، الطبعة الثالثة، ص139

[3] إبراهيم زكي أخنوخ زكي، مرجع سابق، ص39

تأثير فكرة أنّه ينبغي أن يكون التوقّف عن العمل بفعل عدد معين من العمال، وإلى جانب هذا استبعد الاجتهاد القضائي فكرة أنّ الإضراب لا ينظّم إلاّ من طرف النّقابة. [1]

– كما أنّه يجب أن يكون التوقّف عن العمل فعليّا لجميع العمّال المعنيّين بالإضراب، بحيث أنّ الاستمرار في العمل ولو بصورة بطيئة، أو العمل بغير الوتيرة العادية لا يعتبر إضراب، باستثناء الفئات المكلّفة بالقيام بالحدّ الأدنى من الخدمة الدّائمة، كما تنصّ عليها القوانين والتنظّيمات الخاصّة بممارسة حقّ الإضراب. [2]

– والتوقّف عن العمل لا يطلب فيه أن يكون لمدّة معيّنة من الزّمن، بل يكفي لمدّة دقائق أو ساعات محدودة فقط.

– كما أنّه يجب أن يكون للإضراب مقاصد وأسباب مهنية أو ذات ارتباط أو تأثير مباشر عن الحياة المهنية للعمّال، باعتبار الإضراب وسيلة ضّغط من طرف العمّال على أصحاب العمل أو السّلطة العامّة، قصد تسويّة النّزاعات الجماعية أو الحصول على المزيد من الحقوق والامتيازات المهنية والمالية والاجتماعية، كما يمكن أن يكون للإضراب تغيير للأوضاع السّائدة في العمل والتي لا ترضي العمّال وذلك بتغيير بنود عقود العمل أو للضّغط على الدّولة قصد تغيير ظروف العمل بوجه عام أو لاستقرار الشّغل.[3]

ويعتبر القضاء الفرنسي الأسباب السياسية التي لها آثار أو علاقة بظروف العمل كالإضراب على قرار سياسي خاص برفع الأسعار، أو زيادة الضّرائب على العمّال، أو تجميد التوظّيف، أو أيّ قرار سياسي أو استراتيجية سياسية تمسّ أو تؤثّر على عالم الشّغل بصورة مباشرة أو غير مباشرة تعتبر أسباب مشروعة.[4]

المطلب الثاني: التطوّر التاريخي لظاهرة الإضراب

إنّ الإضراب ظاهرة عالميّة في عالم الشّغل فهو نتيجة نضالات عمّالية قادها العمّال والنقابيون، منذ بروز الحركة العمالية في تنظيم عالم الشّغل، فتاريخيا عرف الإضراب تطوّرات حسب الأحقاب الزمنيّة التي مرّت بها البشريّة، فقد أعتبر في أوّل الأمر كجنحة ثم كخطأ حتى تمّ الاعتراف به

---

[1] عبد السّلام ذيب، **قانون العمل الجزائري والتحوّلات الاقتصادية**، دار القصبة والنّشر، الجزائر،2003، ص ص370-371

[2] د.محمود جمال الدين زكي، **قانون العمل**، مطبعة جامعة القاهرة، مصر،1983، الطبعة الثالثة، ص806

[3] أحمية سليمان، مرجع سابق، ص140

[4] نفس المرجع، نفس الصفحة

كحقّ دستوري ابتداء من النّصف الثاني من القرن العشرين(20)، فحقّ الإضراب أصبح من الحقوق السّامية التي لم يعترف بها إلاّ بعد نضال طويل للعمّال عبر مختلف المراحل والأزمنة التاريخيّة.

فالاضطهاد الذي عرفته البشرية في مختلف المراحل والأزمنة التاريخية وبالأخص السّائدة في الحضارات الشرقية والغربية القديمة التي وجدت في الإضراب طريقا من طرق التمرّد، ففي بداية كلّ حضارة من الحضارات كانت طلبات العمال، تكاد تكون منعدمة، لكن بتطوّرها ازدادت هذه الطلبات وظهرت نتيجة لذلك البوادر الأولى للإضرابات وهذا راجع للفوارق الاجتماعية الناتجة عن حكم وسيطرة القويّ ونتيجة لتفاوت الطبقات الذي يعود إلى ضعف المدخول، هذا الأمر يؤدّى بالضّرورة إلى التدهور المعيشي والاجتماعي للعامل.

ولقد أكدّ المؤرّخون على أنّ الإضرابات الاجتماعية كانت كثيرا ما تحدث في عصور انحطاط الحضارات العربية والشّرقية القديمة، نتيجة للتدهوّر الذي عرفته الأوضاع الاجتماعية.

ويعتقد أنّ أوّل إضراب عرفته البشرية يعود إلى عهد "رمسيس الثالث"، حيث قام العمال بإضراب عندما قاموا بتشيّيد قبر فرعون وذلك من أجل تسديد أجورهم وتحسين ظروف العمل، ويرى الفقهاء أنّ هذا الإضراب الذي لجأ إليه العمّال لم يكن يقع لولا الطابع النبيل والمقدّس للمهمّة المسندة لهؤلاء العمّال، والمتمثّلة في تشيّيد قبر فرعون–أما عن العبيد – فبسبب مركزهم أو وضعهم القانوني الذي جعل منهم مجرّد أشياء لم يسمح لهم بمثل هذه المبادرات والاحتجاجات.[1]

وقد عرفت فرنسا خلال النظام الملكي فوضى عارمة أهمل فيها الكثير من المشاكل الاجتماعية التي كان العامل يعاني منها، حيث كان يطالب منه (العامل) بذل أقصى المجهودات من أجل مسايرة السياسة الاقتصادية للمستخدم، ممّا أدّى في بعض الأحيان إلى ظهور التمرّد الذي كان يزعزع الطبقات الاجتماعية، هذا الأمر الذي كان يؤثّر على النّظام العام ويعيق الطبقة الحاكمة، ولقد عبّر على هذه الحركة آنذاك بأنّها تمرّد عنيف يقوم به جمهور العمّال حيث يتجّه إلى إقلاق وزعزعة حالة الاستقرار العام الداخلي، ويرمي إلى الاعتداء على الحكومة وردّا على هذا التمرّد الذي قام به العمّال، أصدر الملك الفرنسي" **سنشال**" "**senchal**" خلال القرن الثالث عشر لائحة أو كما سميّت بنظام يحتوى على البنود التالية:

[1] د. عبد السّلام ذيب، مرجع سابق، ص365

– منع العمّال من ترك العمل بصفة فردية أو جماعية تحت عقوبة الأداء إلى السيد (صاحب العمل) مبلغ من المال الضائع وقيمة أيّام العمل الضّائعة

– يمنع على أرباب العمل تسريح العامل عند نهاية العمل

– منع لأرباب العمل الحريّة في استخلاف عامل بعامل آخر في حالة توقّفه لأيّ سبب من الأسباب كمرض مثلا

– أرباب العمل ملزمون على أداء الأجور للعمل عند نهاية العمل

– في حالة زيادة الطّلب لأرباب العمل الحقّ بالاستعانة بعمّال إضافيين

–يمنع على العمال ترك العمل والخروج خلال أيّام الأعياد أو ليلة العيد بصفة غير عادية

إلاّ أنّ هذا الأمر لم يتوقّف، بل قام العمّال بحركة احتجاجية ضدّ النّظام المذكور أعلاه، ورأى العمال أنّ هذه الحركة تقوم على أساس عمّالي بحت وتمثّلت مطالبهم كما يلي:

– طلب الزيّادة في الأجور

– رأى العمّال أنّ بعض بنود هذه اللائحة فيها تقييد لحريّتهم في العمل خاصّة فيما يتعلّق بالعمل عشية العيد أو ليلة العيد

ونتيجة هذه الأسباب قام العمال بشنّ إضراب دام عدّة شهور حيث استجاب بعدها الملك وقام بإصدار قرار يتضمّن موافقته لبعض الطلبات وتمّ رفض طلبات أخرى.

وفي سنة(1539–1572) قام عمّال الطبقة الكائنة بمدينتي ليون وباريس بالعديد من الاحتجاجات العمّالية والإضرابات الكبرى، وذلك ما حدث في المطبعة التي أدخلها العمّال الألمان إلى مدينة ليون والتي تعهّد فيها عمّال المطبعة على ترك العمل كلّما تضرّر أحدهم من تصرّفات المستخدم، والملاحظ في هذا الشأن أنّ هؤلاء اجتمعوا وانقطعوا عن العمل وكل محاولة لعرقلة احتجاجهم وتظاهراتهم يهدّدون بالسّلاح، وقد يعتمدون في بعض الأحيان على الهجوم على الأسياد وحراس الملوك الذين يحاولون إخماد حركاتهم.

أمّا النّصوص المتضمّنة لمنع وتحريم الإضراب فكان أوّل نصّ قرار "**فياغ كوغي**" **vellers Querets**" الذي وقّعه فرانسوا الأوّل عام (1539) والذي كان مؤدّاه حثّ الأسياد في مجال العمل، وكلّ من يعمل تحت رعايتهم أن يتجنّبوا التجمّع أياّ كان نوعه ومهما كان هدفه أو سببه، أو تكوين أيّ علاقة جماعية داخل إطار العمل لأهداف مهنية.

وقد عرفت فرنسا أوّل الإضرابات بفعل دخولها في الثّورة الصناعية وذلك قبل ثورة (1789) بالرّغم من منع التكتّلات والتجمّعات المهنية، ومنذ هذا التّاريخ تمّ القيام بالعديد من الاحتجاجات والإضرابات في جميع قطاعات النّشاط وذلك بالرّغم من القمع الذي كان يسلّط على العمال المضربين، وكثيرا ما كانت هذه الإضرابات تقام للاحتجاج، أما عن حجم ساعات العمل أو تكاثر الممتهنين، أو ضدّ استخدام عمّال غير منتمين للمهنة وبعد الثّورة الفرنسية تفاقمت الأوضاع الاجتماعية، بفعل دخول فرنسا في العهد اللّيبرالي المتوحش والاستغلال المفرط مع تدنّي ظروف العمل.[1]

وبناء على ذلك كان المنع الكلّى والحقيقي للإضراب لم يكن إلاّ بعد صدور قانون "**شابلي**" "**chapelier**" في 15 جوان 1791 الذي نصّ على منع كل تجمع مهني وكل عمل نقابي بفرنسا وقد عرفت هذه الأخيرة خلال هذا العهد وبالضّبط في نوفمبر من عام 1831، إذ قام عمال معامل الأقمشة بإضراب بسبب رفض بعض أصحاب العمل تطبيق تسعيرة اتفاقية غير أنّ هذا الإضراب وجّه بقمع عنيف تأكيد لمنع الاتفاق الجماعي تطبيقا لقانون منع التجمّعات والتكتّلات المهنية

أما قانون العقوبات الفرنسي الصّادر سنة (1810) فقد أكد وشدّد على هذا المنع، حيث ميّز بين التجمّعات والاحتجاجات التي يقوم بها المستخدمين والعمّال على حدّ سواء، وذلك بتطبيق عقوبات تختلف حسب نسبة وطريقة التطبيق، بحيث إذا قام المستخدم بهذا الجرم يعاقب عليه بغرامة مالية من (100−3000) فرنك فرنسي وبالسّجن تصل مدّته إلى شهر، أمّا عن جرم العامل يعاقب عليه بثلاثة أشهر سجنا إذا كان العامل قد انظم إلى تجمّع ومن شهرين إلى خمس سنوات إذا قام هو نفسه بإضراب، غير أن الاحتجاجات والتمرّد العالي لم يتوقّف رغم القمع الذي عرفته الطبقة الشغيلة (العمّالية) بسبب القيام بالحركات الاحتجاجية التي عرفتها فرنسا خلال القرن التاسع عشر (19) والنّصف الأول من القرن العشرين (20). ودام هذا المنع إلى سنة (1848) بصدور قانون 24 فيفري من نفس السّنة، حيث اعترف للعمّال بحق التجمّع فيما بينهم لاستغلال نتائج عملهم ولكن هذا القانون لم يدم طويلا.

[1] نفس المرجع، ص366

وبصدور قانون 27 فيفري 1849 تمّ إلغاء ما جاء به القانون المذكور أعلاه، الذي قضى على منع التجمّع سواء المتعلّق بالمستخدمين أو العمّال والمقصود بهذا القانون هو المساواة بين الفئتين المذكورتين وهي المستخدمين والعمال أمام القانون.

ولم يعترف للعمّال بحق الإضراب في البلدان الأوروبية بصورة صريحة وقانونية، إلاّ ابتداء من منتصف القرن العشرين (20)، حيث ظلّ الإضراب من الممنوعات، بل حتى التجمّع بين جماعات العمال كان ممنوعا في أغلب الدّول مثل فرنسا، ألمانيا، و إيطاليا ... ولم ينتهي هذا المنع في فرنسا إلاّ بمقتضى قانون 25 ماي 1864 الذي تمّ بمقتضاه إلغاء قانون منع الائتلاف والتحالف بين العمّال على أساس أنّه إذا كان للعامل كفرد أن يتوقّف عن العمل انطلاقا من مبدأ الحريّة في الفرد الذي أقرّته الثّورة الفرنسية، فإنّه يجوز لجماعة العمّال إن يتّفقوا على توقيف العمل، وأن يتمتّعوا بنفس الحقوق كجماعة، ما داموا يتمتّعون بها كأفراد، وعليه أصبح التحالف بين الأفراد أمرا مشروعا و بذلك أصبح الإضراب عن العمل أمرا مشروعا هو الآخر، من النّاحية العملية لكونه لم يتم بعد الاعتراف بهذه الشّرعية بنصوص قانونية رسميّة، و تقييدا لهذا الاتجاه، فقد منع كل تصرّف يؤدّي إلى المساس بحرّية العمل، أيّ تحريم الضّغط على العمّال في الدّخول في إضراب عن طريق العنف والقوّة، والتّهديد أو ما شابه ذلك من التصرّفات التي من شأنها التأثير على العمال و منعهم من أداء عملهم بحرية وتلقائية[1]

إلاّ أنّ الاعتراف الضمنيّ بحقّ الإضراب، لم يفسّر بهذا الشّكل في ظلّ الجمهورية الثالثة حيث كانت الإضرابات التي قامت سنة (1936) إلى ما قبل بداية الحرب العالميّة الثانية سنة(1936) سببا في إنهاء علاقات العمل بالنسبة للعمال المضربين[2]

ونتيجة لتدهوّر الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية اشتدت حركة الإضراب في هذه الفترة غير أنّ الجبهة الاشتراكية في الحكم لم تقمع هذه الإضرابات ولم تتابعها جزائيّا، كما كان يسمح لها القانون بذلك، بل طالبت النقابات بإحداث التحكيم الإجباري قبل اللّجوء إلى الإضراب، وأثناء الحرب العالمية الثانية تمّ حلّ النقابات، غير أنّ هذا لم يمنع حدوث الكثير من الإضرابات كانت ممزوجة بطابع سياسي[3]

---

[1] أحمية سليمان، مرجع سابق، ص143

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

[3] عبد السلام ذيب، مرجع السابق، ص366

وبعد الحرب العالمية الثانية وإثر صراع طويل للعمّال فقد اعترف الدّستور الفرنسي لسنة (1946) صراحة بحقّ العمّال في اللّجوء إلى الإضراب بنصّه في الفقرة السابعة(7) من مقدّمته على: "أنّ حقّ الإضراب يمارس في إطار القوانين التي تنظّمه "[1]

<u>المطلب الثالث</u>: تكريس حقّ الإضراب في الجزائر

إنّ البوادر الأولى لظهور الإضراب في الجزائر ترجع للعهد الاستعماري الفرنسي، حيث كانت الجزائر جزءا من التراب الفرنسي، ولقد كان لظهور الإضراب في الجزائر ارتباطا وثيقا بوجود الحركات النقابية، إلاّ أنّه ولكون المجتمع يغلب عليه الطّابع الزراعي الرّعوي كانت نسبة العمّال المنتمين للنّقابة ضئيلة جدّا، إذا لم يكن منعدما إلاّ أنّ هذه النسبة شهدت ارتفاعا محسوسا خاصّة سنة (1936) حيث وصل عدد العمّال الجزائريين المنتّمين إلى النقابة الفرنسية إلى مائة وعشرون ألف (120000) عامل من فرنسيين وجزائريين، ولعلّ الأسباب التي تعود إلى هذا الارتفاع هو ما شهدته السّاحة الدّولية والإقليمية من تغيّير في طريقة تأسّيس الحركة النقابية[2]

وقد اعتبر الإضراب بعد الاستقلال من الأمور الممنوعة، خاصّة في القطاع العام الذي يشغل أكثر من 80% من اليد العاملة الجزائريّة، حيث لا يجد المتصفّح للقوانين المنظّمة لهذا القطاع أية إشارة لمصطلح "الإضراب" وهذا نتيجة للتوجّه الاشتراكي الذي انتهجته البلاد فيما يتعلّق بتنظّيم النشاط الاقتصادي والاجتماعي بما فيه علاقات العمل، والذي لم يعترف بحقّ الإضراب إلاّ بالنّسبة لعمال القطاع الخاصّ، وهو الاعتراف الذي يتسم بالطّابع السّياسي، حيث ظلّت كافة القوانين المنظّمة لحقّ الإضراب في القطاع الخاصّ جامدة دون أن تتبع بنصوص تنظّيمية تضعها موضع التنفيذ [3]

وأوّل نصّ تضمّن إباحة الإضراب في القطاع الخاصّ يعود سنة (1971) حيث نصّت المادّة 15 من الأمر 71-75 المؤرّخ في 16 نوفمبر 1971 المتعلّق بعلاقات العمل الجماعيّة في القطاع الخاصّ بأنّه: " لا يجوز الأمر بالإضراب عن العمل إلاّ بعد إخبار مفتّش العمل بقصد المصالحة، وبعد مصادقة السّلطات النقابية" وهو النصّ الذي ربط حقّ الإضراب بعدّة شروط أوّلية،

---

[1] سليمان أحمية، مرجع سابق، ص142

[2] الصّوفي فؤاد، **<u>دراسات عن الطبقة العاملة في البلدان العربية</u>**، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، الجزائر، ص475

[3] سليمان أحمية، مرجع سابق، ص144

ممّا جعله حق مقيّد ومشروط بإجازة مفتّش العمل، كما صدرت المادة 27 سنة 1975 التي تنصّ الشّروط العامّة لعلاقات العمل في القطاع الخاصّ، كما نصّت كذلك على تحديد مبدأ عدم إنهاء علاقة العمل بسبب الإضراب، و إنّما بتجميدها فقط، كما جاء في الفقرة الثّانية من نفس المادة (27) على عدم شرعيّة أيّ تصرّف مضادّ لمصلحة العمّال قد يصدر من صاحب العمل انتقاما منهم بسبب ممارستهم لحقّهم في الإضراب[1]

أمّا من الناحية الدّستورية، فالأمر لا يختلف عن الوضع السّابق فدستور(1976)، في مادّته 61 الفقرة الثانية التي تنصّ على الاعتراف بحقّ الإضراب في القطاع الخاصّ فقط، مع وجود تنظّيمه بواسطة قوانين خاصّة وهي القوانين التي لم يصدر منها أيّ نصّ إلى غاية إلغاء هذا الدّستور وعليه ظلّ حق الإضراب في القطاع الخاصّ معترف به فقط كمبدأ عام ولم يحظى بأيّ تنظيم قانوني خاصّ به [2]

وفي ظلّ الإصلاحات السّياسية والاقتصادية والتعدّدية الحزبية صدر دستور(1989) الذي اعترف بحقّ الإضراب في المادة 54 ليمارس في القطاعين العام والخاصّ، وتصدر بشأنه قوانين وتنظّيمات قصد تنظّيم ممارسته وإخضاعه للقانون[3]

إنّ موجة الإضرابات التي شهدها عالم الشّغل في الجزائر ماهي إلاّ انعكاس للتحوّلات الجذريّة التي عرفتها علاقات العمل في ظلّ الإصلاحات الاقتصادية، وتخوّف الأوساط العمّالية والنقابية من تأثير التفتّح الاقتصادي على الحياة المهنية والاجتماعية التي تعرف نهضة فتية خاصّة في مرحلة الدّخول في اقتصاد السّوق والدّخول مع شركاء اجتماعيين في علاقات جديدة[4]

إن صدور المادة رقم 90-02 المؤرّخ في 6 فيفري 1990 من الدّستور الجديد الذي تضمّن الوقاية من النّزاعات الجماعية في العمل وتسويّتها وممارسة حقّ الإضراب، الذي نصّ صراحة في مادّته (24) على أنّه:" إذا استمر الخلاف بعد نفاذ طرق حلّه...يمارس حقّ العمّال في اللّجوء إلى الإضراب، وفقا للشّروط والكيفيات المحدّدة في أحكام هذا القانون" الذي تطبق أحكامه

---

[1] نفس المرجع، ص144

[2] نفس المرجع، ص145

[3] رشيد واضح، **منازعات العمل الفردية والجماعية في ظلّ الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر**، دار هومة، الجزائر، 2007، الطبعة الرابعة، ص ص116-117

[4] نفس المرجع، نفس الصفحة

على"...جميع العمّال والمستخدمين الأشخاص الطبيعيّين أو المعنويّين باستثناء المدنيّين والعسكريين التّابعين للدفاع الوطني"[1]

هذا النصّ الذي تضمّن كيفيات ممارسة حقّ الإضراب، كما تضمّن أيضا الحالات والقطاعات التي يمنع أو يقيّد فيها حقّ الإضراب إلى جانب عدّة أحكام خاصّة بضمانات ممارسة حقّ الإضراب والمتمثّلة، في عدّة أحكام جزئيّة خاصّة بالمساس بهذا الحقّ، وإلغائه الصّريح للقانون الخاصّ بالعقوبات لممارسي الإضراب[2]

المطلب الرابع: أشكـــــال الإضـــــــراب

كل حركة جماعية للعمّال تفترض تنظّيما محكما حتى لا تتحوّل إلى عصيان وعدم انصياع لأوامر المستخدم أو صاحب العمل، ولذلك يقوم العمّال بتنسيق عملهم للتوصّل إلى تحقيق أهدافهم ومطالبهم، وقد تختلف طريقة التوقّف عن العمل، قد تكون بفعل انقطاع جماعي أو فئوي أو قطاعي عن العمل، وذلك لممارسة الضّغط على صاحب العمل لتلبيّة مطالب مهنية وأخرى اجتماعية معيّنة وعليه سنتطرّق إلى الأشكال المختلفة للإضراب.

1.الإضراب التقليدي:

ويشكّل هذا النّوع صورة التضّامن العمّالي في المطالبة بالحقوق المهنية والاجتماعية، بحيث ينقطع العمّال المضربين في وقت واحد عن العمل تاركين مواقع العمل، أو يمتنعون عن الالتحاق بطريقة محكمة ومنظّمة ومدروسة مسبقا، من حيث الكيفيّة والمدّة. آخذين في عين الاعتبار الوضعية الاقتصادية للمؤسّسة، والقدرات المالية للعمّال كتاريخ الوفاء بالأجور والتعوّيضات العائلية، تلتزم النقابة بذلك ضمان استمرارية خدمة الأمن وتشكيل هيئة الطوارئ والسّهر على عدم استخلاف العمّال المضربين، يبرز فيها دور النّقابات الممثلة بأن تسعى لمنع عمّال المؤسسات الخاصّة من تعويض عمّال المؤسّسات العامّة حفاظا على مناصبهم من جهة وتدعيما للحركة الاحتجاجية من جهة أخرى[3]

---

[1] سليمان أحمية، مرجع سابق، ص146

[2] نفس المرجع، ص147

[3] رشيد واضح، مرجع سابق، ص 119

2.الإضراب الدائري " المغلق":

يتحقّق الإضراب عندما تتعدّد أقسام المشروع أو المنشأة، ثمّ يمتنع عمّال أحد الأقسام عن العمل لمدّة معيّنة، على أن يعود للعمل مرّة أخرى في نهاية المدّة ليبدأ عمّال قسم آخر في الإضراب، وهكذا يتبيّن ممّا سبق أنّ العمل لا يتوقّف إلاّ في قسم واحد، بحيث يستمرّ العمل في باقي الأقسام[1]

فهذا الإضراب لا يوقف تماما عمل القطاع هذا الأمر جعل هذا النّوع من الإضراب ممنوعا في القطاع العام، ففي فرنسا تمّ إصدار قانون 31 جويلية سنة 1963 والمتعلّق بتنظّيم الإضراب في القطاع العام، لهذا نجد أنّ نظام الإضراب الدوري أساسا يختلف حين القيام به في القطاع العام، حيث لا يسمح باللّجوء إليه، وفي حالة القيام به يكون هناك عقاب تأديبي قد يصل إلى الطّرد من العمل، وفي القطاع الخاصّ يبقى هذا الإضراب قانوني لعدم وجود نصّ يقضي بغير ذلك[2]

فهذا النّوع من الإضراب يتمّ في شكل إضرابات دائرية متتالية دون شلّ حركات النّشاط والمردودية في المؤسّسة، وهو في نفس الوقت تمهيدا لتهيّئة العمّال للانقطاع التّام عن العمل، وهو أكثر ضررا من الانقطاع الجماعي عن العمل، يكلّف صاحب العمل مصاريف باهظة، خاصّة فيما يتعلّق بأجور العمّال الماكثين في مراكز عملهم، رغم ما تتكبّده المؤسّسة من خسائر جرّاء نقص الموارد الناتجة عن نشاط العمّال المضربين[3]

3.الإضراب البطيء:

الأصل في الإضراب يتمّ في شكل التوقّف الكامل عن العمل ولمدّة محدّدة، أمّا الإضراب البطيء يتمثّل في الإبطاء في معدل أداء العمل، ويسمّى كذلك "بالإضراب المستمرّ grève de bouchon "يتعلّق الأمر في هذه الحالة بإضراب بعض العمّال الذين يحتلّون مواقع حسّاسة في المؤسّسة وينعكس توقفهم على بقية الأعمال المرتبطة بها. ويتميّز هذا الشّكل عن غيره من الأشكال بتخفيض وتقليل الفاعلية الإنتاجية، ويستمرّ فيه العمّال في ممارسة نشاطهم دون التوقّف

---

[1] د. مصطفى أحمد أبو عمرو، **التنظيم القانوني لحقّ الإضراب في القانون المصري والفرنسي والتشريعات العربية**، دار الكتب القانونية، 2009، ص 71

[2] لوران بلان، مرجع سابق، ص168

[3] رشيد واضح، مرجع سابق، ص 120

كليّا وفق مخطط لتخفيض الإنتاج، وهذا النّوع من الإضراب يعدّ حاليّا أكثر ندرة لأنّه يبدو أقلّ فاعلية لتحقيق المطالب العمالية[1]

4.الإضراب القصير أو المتكرّر:

هذا الإضراب يعبّر عن توقّفات عديدة ومتكرّرة مع البقاء في أماكن العمل، يتخلّلها انقطاع تام عن العمل في بعض الأحيان، يمتنع فيه العمّال عن الالتحاق بمراكز عملهم، أو يتأخّرون عن ذلك في أوقات منتظمة، ليستأنفوا العمل بعد ذلك[2]

فهذا النّوع من الإضراب مفاجئ ومخطّط بالنسبة لمنظميه، يحتاج إلى نوع من الإحكام والدّقة يكونان مدروسين مسبّقا فيما يتعلّق بفترات الانقطاع فيه ومدّته وأهدافه[3]

ولهذا النّمط تأثير كبير على حسن سير المؤسّسة لا سيما وأنّه يحدث انقساما في وسط العمّال وبلبلة، بحيث يبقى العمّال المضربين في أماكن عملهم دون نشاط وهو ما يجعل من آثار علاقة العمل تبقى قائمة كالأجر والراحة وغيرها[4]

5.إضراب المبالغة في النشاط والإضراب الإداري:

يتميّز هذا الشّكل من الإضراب بالزّيادة والتصعيد في النّشاط عن طريق المراعاة الدّقيقة لجميع الإجراءات الإدارية، التي يتمسّك بها العمّال المضربون ممّا يؤثّر سلبا على المتعاملين مع المصالح العمومية[5]ويؤثّر على العلاقة بينهم، مما جعل المبالغة في هذا النّشاط تقلّل من ممارسته كما أنّ الإضراب الإداري يتمثل في عدم إتمام الإجراءات الإدارية خلال الحركة الاحتجاجية مع بقاء النشاط الأدنى للمضربين مستمرّ [6]

---

[1] عبد الرحمان خليفي، **الوجيز في منازعات العمل والضمان الاجتماعي**، دار العلوم، عنابة، الجزائر،2008، ص 69

[2] علي عوض حسن، **الوجيز في شرح قانون العمل**، المكتبة القانونية لدار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1996، ص632

[3] رشيد واضح، مرجع سابق، ص122

[4] عبد الرحمن خليفي، مرجع سابق، ص69

[5] نفس المرجع، نفس الصفحة

[6] رشيد واضح، مرجع سابق، ص123

6. إضراب السّاعات الإضافية:

والذي يهدف من خلاله الاحتجاج ضدّ حجم السّاعات أو ضدّ كيفيات تعويضها، ويقع هذا النّوع من الإضراب بصفة عامّة في المرافق العامّة أو منشآت القطاع العام.

وهناك أنواع أخرى من الإضرابات "**كالإضراب التضامني**" وهو توقّف مجموعة من العمّال عن أداء العمل بقصد الدفاع عن المصالح المهنية لنظرائهم أو زملائهم سواء بذات المنشأة أو مرفق آخر، ويوجد كذلك "**الإضراب المفاجئ**" الذي يقوم به العمّال بدون أن يشعر به أعضاء الإدارة أو صاحب العمل، وهذا النّوع يوجد كثيرا في القطاع الخاص، ضف على ذلك "**الإضراب المتجدّد**" وهو إضراب جماعة من العمال لمدّة معيّنة مثلا ثلاثة أيام وتكون متجدّدة إلى حين تلبيّة المطالب الخاصّة بالعمّال[1]

ومن خلال ما سبق ذكره نجد أنّ الإضراب ومهما كان نوعه أو شكله سواء كان التوقف كلّيا أو جزئيّا، أو سواء أضرب جميع العمّال أو فئة منه فقط، فهو يبقى حركة احتجاجية في يدّ العمّال تندرج ضمن ممارسة الحقوق العامة وذلك لتحقيق مطالب ومكاسب مهنية أو اجتماعية...

ويبقى الإضراب آخر وسيلة في أيدي العمّال سواء كان تابعا للقطاع العام أو القطاع الخاصّ يسعى به لبلوغ المكاسب المهنية المسلوبة منه.

خلاصة الفصل:

بصفة عامة فإنّ الفاعلين في المنظمة وعلى مستوياتهم ووظائفهم المختلفة، يعيشون الضغوط المهنية والنفسية الناتجة عن عدّة عوامل قد تكون داخلية خاصة بأسلوب التسيّير فيها وكذلك العلاقات المهنية والأجر والحوافز، إضافة إلى المكانة التي تحتلها الوظيفة في المجتمع، والضغوط قد تكون ايجابية وضرورية حتى يجد الموظف التنافس في المنظمة.

وعليه يجب على الإداري التعامل مع مشكلات ضغوط العمل ويتفهم طبيعة هذه المشكلات بإتباع الخطوات العلمية للتعرّف على أسبابها، إذ ممكن معالجة ضغوط العمل من خلال الطرق الفردية كالاسترخاء والاهتمام بجميع نواحي الفرد مما يؤدّي إلى زيادة الفاعلية أكثر في العمل.

---

[1] د. مصطفى أحمد أبو عمرو، مرجع سابق، ص77

الفصل السادس: سوسيولوجية الصراعات الإجتماعية والمهنية

المبحث الأول: مفاهيـــــــم الصـــــراع

المطلب الأول: المفـــــهوم اللّغوي والاصطلاحي للصّـــراع

تمهيد

تعرف المنظّمات تغيّرات في عدّة مجالات منها، السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، والعلمية...الخ، ويعتبر العنصر البشري أحد مقوّمات المنظمة التي لا تستطيع العمل بكفاءة وفاعلية دون التفاعل المتواصل بين الأفراد والجماعات المختلفة، من شأنها تؤدي إلى التماسك والتلاحم، أو لإحداث التعارض والصّراع.

ولما كان التعليم من أهم المنظمات التي تعنى بصناعة الإنسان وإنتاج معرفته، إلاّ أنه محكوم بشبكة معقدة من العلاقات الداخلية والخارجية الناجمة عن تفاعل الأفراد تلك التفاعلات إما تعزّز روح التعاون والعمل وإمّا تشعل فتيل الخصام والصّراع، لهذا جاء هذا الفصل لتفسير ومعرفة ظاهرة الصّراعات بكل أبعادها.

1.التعريف اللّغوي:

يعتبر الصّراع أو النّزاع أحد أنماط التفاعل الإنساني، ويطلق عليه أيضا الخلاف أو التّعارض، حيث يدرك كل طرف من أطراف الصّراع أو النّزاع أنّ الطّرف الآخر عدوّا له، ويعترض طريق تقدّمه باتّجاه الهدف الذي يريده[1]

وتستخدم كلمة الصّراع كمرادفة لكلمة الخلاف، ومصطلح الصّراع مأخوذ من الكلمة اللاّتينية (conflictus)التي تعني التّطاحن معا باستخدام القوّة، وهي تدلّ على عدم الاتفاق أو التنافر أو التّعارض أو النّزاع، أمّا استخدامها في اللّغة الإنجليزية القديمة فتعني العراك أو الخصام[2]

2.التعريف الاصطلاحي:

إنّ دائرة المعارف الأمريكيّة تعرّف الصّراع، بأنّه عادة ما يشير إلى حالة من عدم الارتياح، أو الضّغط النّفسي النّاتج عن التّعارض أو عدم التّوافق بين رغبتين أو حاجتين أو أكثر من رغبات

---

[1] د. زهير أبو جمعة شلبي، **الصّراع التنظيمي وإدارة المنظمة**، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010، ص 91

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

الفرد أو حاجاته. أمّا دائرة معارف العلوم الاجتماعية فإنّ اهتمامها ينصرف إلى إبراز الطّبيعة المعقّدة لمفهوم الصّراع، والتّعريف بالمعاني والدّلالات المختلفة للمفهوم في أبعاده المتنوعة[1]

تعرف النزاعات التي تحدث بين الأفراد والجماعات داخل التنظيم بأنّها صراعات وفي هذا السياق يرى" **ليكرت وليكرت**" " **Likert et Likert**": أنّه "ينظر للصّراعات على أنّها نزاع حادّ من أجل حصول الفرد على النتيجة المرغوبة، والتي إن تحقّقت، تحول حصول الآخرين على نتائجهم المرغوبة، ممّا يؤدي إلى ظهور العداء"

بينما يرى "**مارش وسيمون**" "**March et Simon**" بأنّه يمكن تعريف "الصّراع " عرقلة لميكانيزمات عادية لاتخاذ القرار بصورة تؤدّي بالفرد أو الجماعة إلى إيجاد صعوبة في تجسيد اختيار نشاطهم"[2]

يعرفه "**بوفلجة غيات** "هو ما ينتج من اختلاف حادّ بين جهتين، نتيجة وقوف جهة متمثّلة في فرد أو جماعة أو هيئة، في وجه تجسيد أهداف ورغبات جهات أخرى، هذه الأهداف قد تكون في صورة مطالب مادية أو رغبة في الحفاظ أو بسط السّلطة والنفوذ كما قد تكون المطالب معنوية، وتتمثّل في التقدير والاحترام، وتكون ضدّ كل ما يهدّد مصالح وأمن الفرد والجماعة"[3]

المطلب الثاني: مفهوم الصّراع في مختلف الاتجاهات

1.الصّراع من المنظور السّيكولوجي:

ورد في معجم علم النّفس تعريف الصّراع على أنّه "حالة انفعالية مؤلمة تنتج عن النّزاع بين الرغبات المتضادّة، وعدم قضاء الحاجات أو عدم السّماح في رغبة مكبوتة بالتّعبير عن ذاتها شعوريا[4]

كما ورد في معجم العلوم الاجتماعية تعريف الصّراع على أنّه: يشير إلى الموقف الذي يكتسب فيه منبه ما قيمتين متناقضتين إحداهما إيجابية والأخرى سلبيّة"[5]

---

[1] رضوان محمود عبد الفتاح، **إدارة النّزاعات والصّراعات في العمل**، مجموعة خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر،2012، الطبعة الأولى، ص 10

[2] د. بوفلجة غياث، **مبادئ التسيّير البشري**، دار الغرب، الجزائر، 2004، الطبعة الثانية، ص ص 143-144

[3] نفس المرجع، ص144

[4] فاخر عاقل، **معجم علم النفس**، دار الملايين، بيروت، لبنان، دون تاريخ، ص 27

[5] مصطفى عشوي، **مدخل إلى علم النفس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1999، ص 109

أمّا ميدان التّحليل النّفسي فيقصد بالصّراع النّفسي التّعارض أو التّناقض اللاّشعوري، بين رغبة غريزية تطلب التّفريغ وميل يعارض ذلك ويقاومه، ويعتبر هذا الصّراع اللاّشعوري كشرط ضروري للعصاب، ولكنّه وحده عصابا[1]

ركّز الاتجاه الفرويدي على الصّراع في تفسير الجريمة واعتبره حالة تتنازع فيها لدى الفرد قوّتان متناقضتان، قوّة تدفع وتحثّ إلى الإقدام على فعل معيّن وأخرى تقاوم وتمنع وتحذّر، وهذه الحالة تختلف من حيث البساطة والتعقيد، شعوري أو لا شعوري، داخلي أو خارجي"[2]

كمّا يعرف: الحالة الناجمة عن تواجد نشاطين متوازيين متضادين، يمكن أن نختار من بينهما الاستجابة فيكون الصّراع بسبب رغبات متناقضة تولّد في الفرد إحساسات جديدة، مثل الشّعور بالحرمان أو بالإخفاق أو الإحباط، وللصّراع محرّضات ثلاث هي: مولّد لاستجابتي (عندما ينجذب الفرد بنفس القوّة إلى عمل أو عدم عمل شيء)، أو مولّد لسلوك اقتراب مزدوج عندما ينجذب الفرد لعمل شيئين في نفس الوقت، أو مولّد لسلوك مزدوج عندما ينفرد الفرد من عملين مختلفين عليه أن يختار واحد منهما.

وترى الدكتورة " **نادية عايشور**" أنّ الصّراع النّفسي هو عبارة عن وضع أو موقف انفعالي يعيشه المرء يعكس نوعين من أنواع الصّراع هما:

صراعا داخليّا – محضا –عند تعارض الرّغبات والميول الشّخصية ومبدأ الواقع الذي يقوم بدور الرّدع والمقاومة، وقد يكون الصّراع النّفسي شعوريا أو لا شعوريا، بسيطا أو معقّدا تبعا لقيمة هذه الرّغبات وأهميتها بالنسبة للمرء"[3]

كما يشير مفهوم الصّراع إلى موقف يكون لدى الفرد فيه دافع للتورّط، أو الدّخول في نشاطين أو أكثر لهما طبيعة متضادّة تماما، وهنا يؤكّد "**موراي**" على أهميّة مفهوم الصّراع في فهم الموضوعات المتعلّقة بقدرة الفرد على التكيّف الإنساني وعمليات الاختلال العقلي أيضا".[4]

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] ألفت حقي، **سيكولوجيا الطفل (علم نفس الطفولة)**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، 1998، ص254

[3] د. نادية سعيد عايشور، **الصّراع الاجتماعي**، الاتجاهات التنظيرية، التقليدية والسّوسيولوجية، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، 2014، الطبعة الأولى، ص 21

[4] رضوان محمود عبد الفتاح، مرجع سابق، ص 10

2.الصّراع من المنظور السّوسيولوجي:

ولهذا المفهوم عدّة تعاريف سوسيولوجيّة وفق عدّة اتجاهات هي:

1.2.الاتجاه الثّوري:

اعتبر" **ماركس**" الصّراع: ضرورة ثورية اجتماعية لأحداث التغيّر الاجتماعي تغذّيه مشاعر الحقد والكراهية والبغضاء التي تكنّها الطبقات الاجتماعية المتنازعة في كل حقبة من حقبات التاريخ.[1]

كما اعتقد "**ماركس**" أيضا أنّ جوهر الصّراع يكمن في التّضارب والتناقض بين مصالح الطبقات الاجتماعية، التي تقرّرها طبيعة العلاقات الإنتاجية التي يكوّنها الإنسان مع وسائل الإنتاج والتي تقود إلى الصّراع الطبقي الدائم.[2]

بينما عرّف "**والتر باجوت**" الصّراع الجماعي على أنّه: صراع ينشأ بين الأفراد المتنافسين تتفوّق فيه الجماعات المتماسكة على الجماعات التي تفقد تماسكها"[3]

وذهب "**رالف داهرندروف**" إلى اعتبار الصّراع الطبقي، أي ضرب من الصّراع ينشأ بين الجماعات ذات علاقات سلطة مختلفة "[4]

ويرى "**ماكس فيبر**"**max weber**" أنّ الصّراع يعبّر عن علاقة اجتماعية – أي يكون مع أطراف أخرى – لها عدّة دلالات وعدّة أوجه منها التّعبير عن التعارض والنّزاع والكفاح أكثر من التّعبير عن التعاطف والمجاملة لأنّه في الحالتين يوجّه الأفراد تصرّفاتهم وسلوكاتهم بالتناقل من

---

[1] مراد زغبمي، **النظرية العلم –اجتماعية، رؤية إسلامية–**، دكتوراه في علم الاجتماع، معهد علم الاجتماع، جامعة الإخوة متنوري، قسنطينة، 1999، ص287

[2] عبد الهادي أحمد الجوهري، **معجم علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1998، ص 127

[3] محمد على محمد، **تاريخ علم الاجتماع، الرواد والاتجاهات المعاصرة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1989، ص 513

[4] نفس المرجع، ص 533

واحد لآخر، وهكذا فالصّراع لا يحمل معنى سلبيا لسلوك غير اجتماعي أو محطّم للعلاقات...الخ فهو ظاهرة اجتماعية يمكن أن تحمل معنيان[1]

2.2.الاتجاه المحافظ:

نظر علماء الاجتماع الوضعيّين عموما، ومن بينهم " **تالكوت بارسونز**" إلى النّزاع "على أنّه مرض اجتماعي[2]

ونظر كل من "**كولي تشارلز**" و "**ماكيفر**" إلى النّزاع على أنّه ليس منفصلا عن التعاون، وإنّما هو وجهان لعملية اجتماعية واحدة تشمل شيئا من الاثنين معا"[3]

ويعتقد "**لويس كوزر**" الصّراع الاجتماعي "بوصفه نضالا حول قيم وأحقيّة المصادر والقوّة، والمكانة النّادرة، حيث يستهدف الفرقاء والمتخاصمين من خلاله تحييد منافسيهم، أو الإضرار بهم أو التخلّص منهم.

ويوسّع "**أرفنج زايتلن**" مصطلح الصّراع "إلى مجموعة من الظواهر تتراوح بين الخلافات والمشاحنات الشّخصية إلى الصّراع الطبقي، ويضم كذلك المنافسات والصراعات الدولية والحروب حيث يعمل كـمكانيزم صمّام الأمان الذي يحقّق في النهاية التوازن والاستقرار، حيث يعمل على إيجاد معايير وقيم جديدة، ويعيد تأسيس الوحدة من جديد بين الجماعات المختلفة، يربط ما بينهم بروابط جديدة ويتخلّص من احتمالات حدوث اللاّ–مساواة التجريبية في توزيع السلطة والقوّة.

– أمّا عند "**ماكيفر**" هو "نشاط كلّي يتنازع فيه الأفراد مع بعضهم من أجل هدف معيّن"[4]

3.2.الاتجاه الإسلامي:

قدّم ابن خلدون نظرية في" الصّراع" انطلقت من تفسيراته للظّاهرة الاجتماعية ومفهومه للتّضامن الاجتماعي "social solidarity "– العصبية حسب تعبير ابن خلدون–باعتباره خاصيّة جوهرية للمجتمع، حيث أشار ابن خلدون إلى أنّ الفرد لا يستطيع الحياة بمفرده وأنّه لابد أن يحدث تعاون " coopération" مع أفراد آخرين في توفير الاحتياجات الضّرورية لحياة الإنسان إلاّ أنّ التضامن لا

---

[1] Weber (m), **économie et société**. Paris. 1971. p24

[2] سلوى عبد الحميد الخطيب، **نظرية في علم الاجتماع المعاصر**، مطبعة النيل، القاهرة،2002، الطبعة الأولى، ص 36

[3] مراد زغيمي، مرجع سابق، ص ص 287–288

[4] نادية سعيد عايشور، مرجع سابق، ص24

يلبث أن يقبل تدريجيا إزاء طبيعة تنامي رغبات الفرد الذي يسعى لتحقيقها ممّا يثير دوافع العداء والاضطهاد المفضيّة للصّراع[1]

درس "**ابن خلدون**" ظاهرة الصّراع من خلال ملاحظته للمجتمع العربي خلال القرن الرابع عشر ميلادي،" إذ تناوله بين البداوة والحضارة تناولا تاريخيا علميّا، أي بين سكان البدو وسكان الحضر، فالصّراع هذا غالبا ما يقود إلى سقوط الملك أو الخلافة أو المجتمع، إذ يسيطر البدو على الملك بعد أن يستقرّوا في المنطقة الحضرية، كما يحاول الحضر السّيطرة على الرّيف والتوغّل في البداية وإخضاع البدو لسلطتهم. إلاّ أنّ البدو غالبا ما يتوطّنوا في المناطق الحضرية ويستقرّوا هناك، إذ يفقدوا عصبيتهم القبلية ويتعوّدوا على حياة المدينة المترفة والوديعة إلى أن يضعفوا فيقدم عليهم سكّان البادية ويسقط حكمهم"[2]

وعليه فالعصبية بين القبائل العربية مصدرا لتفسير تصادم وتصارع هذه القبائل، فبروز ظاهرة الصّراع بين القبائل يتشكّل من ثلاث عوامل رئيسية: العصبية في المرتبة الأولى ثم الملك في المرتبة الثانية وأخيرا العيش والحفاظ على البقاء.

يعرّف "غريب سيد أحمد": الصّراع أنّه عبارة عن تفاعل بمعنى أنّه المقاومة للحصول على نفس الأشياء والخدمات...الخ، إنّه تنافس محدود وله بؤرة ارتكاز معيّنة وذلك ربّما يقود التّنافس إلى الصّراع. ويقول "**مضفّر شريف**": بخصوص المنافسة فإنّ نجاح إحدى الجماعات يعني فشل الأخرى، وقد يدعو ذلك إلى صراع الجماعة داخليا أو صراعهما مع الجماعات الأخرى، و إذا كان ثمّة مسافة اجتماعية بين الجماعات فالعلاقة بين الأشخاص أو الجماعات في حالة الصّراع تكون من أجل ارتقاء كل منهما و لربّما تتوحّد الجماعات الداخلية في الصّراع إذا ما توحّد هدفها، حيث يحتّم عليها القانون، و لربّما يكون الصّراع فعليا أو غير فعلي"[3]

---

[1] د. اعتماد محمد علام، د. جلال إسماعيل حلمي، مرجع سابق، ص 152

[2] د. رحالي حجيلة، **الصّراع في المؤسسات وجه من أوجه العنف الكامن في المجتمع**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012 ص 21

[3] نادية سعيد عايشور، مرجع سابق، ص 26

ويعتقد "محمد شفيق" أنّ الصّراع": يحدث بين أطراف مختلفة فيوجّه كل طرف طاقته لهم وإيذاء الطرف الآخر بشكل عدائي، وغالبا ما يكون بطرق غير مشروعة كما أنّ له أشكال مختلفة، صراع شخصي، سيّاسي، اقتصادي، ديني، جنسي"[1]

3.الصّراع من المنظور الأنثروبولوجي:

ينشأ الصّراع أو يحدث نتيجة للتّنافس بين طرفين على الأقل، وهنا قد يكون طرف الصّراع طبقة اجتماعية، أو أفكارا أو منظّمة سياسية أو قبيلة أو دينا، وهنا فإنّ الصّراع يرتبط بالرّغبات أو الأهداف الغير المتوافقة والتي تتميّز بقدر من الاستمرارية والديمومة بجعلها تتميّز عن المنازعات الناتجة عن الغضب واللإستقرار أو التي تنشأ نتيجة لمسبّبات وقتية أو لحظية.

وفي هذا الاتجاه يذهب –قاموس لونجمان –إلى تعريف مفهوم "الصّراع "بأنّه: "حالة من الاختلاف أو عدم الاتفاق بين جماعات، أو مبادئ، أو أفكار متعارضة، أو متناقضة"[2]

4.الصّراع من المنظور السّياسي:

يشير إلى موقف تنافسي خاصّ يكون طرفاه أو أطرافه على دراية بعدم التّوافق في المواقف المستقبلية المحتملة، والتي يكون كلّ منهما أو منهم، مضطّرا فيها إلى تبنّي أو اتخاذ موقف لا يتوافق مع المصالح المحتملة للطّرف الثّاني أو الأطراف الأخرى.[3]

<u>المطلب الثالث</u>: مفهوم الصّراع وعلاقته بالمفاهيم المشابهة

ممّا لا شك فيه أنّ مفهوم الصّراع يتشابه في معناه مع مفاهيم أخرى والتي تستعمل في مجالات عدّة كالسياسة، التربية، علم النّفس، علم الاجتماع، التاريخ، القانون، الاقتصاد.

ومن أهم هذه المفاهيم:

1.الأزمة:

أ.لغويا: عرّفه "**ابن منظور**" في معجم لسان العرب بأنّها الشدّة، فيقال أزّم عليهم العام أو الدّهر أي اشتد قحطه وقلّ خيره[4]

---

[1] محمد شفيق، **<u>الإنسان والمجتمع</u>**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1997، ص 16

[2] رضوان محمود عبد الفتاح، مرجع سابق، ص 11

[3] نفس المرجع، ص10

[4] أبي الفضل جمال الدين، **<u>لسان العرب</u>**، المجلّد الثاني عشر، دار صادر، بيروت، 1995، ص 16

ب.اصطلاحا: لها عدّة تعريفات منها:

الأزمة: هي خلل يؤثّر تأثيرا ماديا على النّظام كلّه، كما أنّه يهدّد الافتراضات الرئيسيّة التي يقوم عليها هذا النّظام [1]

الأزمة: هي موقف وحالة حرجة يواجهها متّخذ القرار في أحد الكيانات الإدارية، دولة، مؤسسة، مشروع، مدرسة، أسرة تتلاحق فيها الأحداث وتتشابك معها الأسباب بالنّتائج ويفقد معها متّخذ القرار قدرته على السّيطرة عليها، أو على اتجاهاتها المستقبلية[2]

الأزمة: هي حالة من عدم الاستقرار للمؤسّسة يوشك أن يحصل على أثرها تغيّر حاسم وهام، ينتهي بنتائج غير مرغوبة بشكل كبير، أو بنتائج مرغوبة تنعكس إيجابيا على حالة المؤسسة وثقافتها وأدائها.[3]

ويعرّف "**رابورت**""**rapport**" الأزمة على أنّها: موقف مشكل يتطلّب ردّ فعل من الكائن الحيّ لاستعادة مكانته الثّابتة، وبالتالي يتم استعادة التوازن.

ويعرّف "**مورو وكوتمان**""**muro et kottman**" الأزمة بأنّها نوع من الضّغط الشّديد الذي يؤثّر تأثيرا سلبيّا على قدرة الفرد على التّفكير، والتخطيط والتعامل بفعالية مع هذه المواقف ويمرّ الأفراد خلال الأزمة بأحداث متتالية لا يمكن التنبّؤ بها.

ويعرّفها "**أحمد إبراهيم أحمد**" بأنّها: موقف أو وضع يمثّل اضطرابا للمنظومة، صغرى كانت (تعليميّة) أو كبرى (مجتمع) ويحول دون تحقيق الأهداف التعليميّة والتربويّة الموضوعة، ويتطلّب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمها، والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية[4]

---

[1] الحملاوي محمد رشاد، **إدارة الأزمات تجارب محليّة وعالميّة**، دار أبو المجد للطباعة، القاهرة، 1995، الطبعة الثانية، ص 292

[2] الخضيري محسن أحمد، **إدارة الأزمات منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على المستوى الاقتصادي القومي والوحدة الاقتصادية**، مكتبة مدبولي، 1995، ص 53

[3] عباس رشدي العماري، **إدارة الأزمات في عالم متغيّر**، مركز الأهرام للطباعة والنّشر، القاهرة، 1993، الطبعة الأولى، ص 18

[4] د.عبد الوهاب محمد كامل، **سيكولوجيّة إدارة الأزمات المدرسيّة**، دار الفكر، عمّان، الأردن، 2003، الطبعة الأولى، ص 19

وهناك من يتّجه إلى تعريفها بأنّها:

" فعل أو ردّ فعل إنساني يهدف إلى توقّف أو انقطاع نشاط من الأنشطة أو زعزعة استقرار وضع من الأوضاع بهدف إحداث تغيير في هذا النشاط أو الوضع لصالح مديره "

كما تعرف الأزمة أيضا:

" تحوّل فجائي عن السّلوك المعتاد بمعنى تداعي سلسلة من التفاعلات يترتّب عليها نشوء موقف مفاجئ ينطوي على تهديد مباشر للقّيم أو المصالح الجوهرية لأحد أطراف الصّراع (أفراد، جماعات، دول...) ممّا يستلزم اتخاذ قرارات سريعة في وقت ضيّق، وهي ظروف عدم التأكّد وذلك حتى لا تنفجر الأزمة في شكل صدام، و عادة ما تتمّ مواجهة الأزمة بإدارتها أو التلاعب بعناصرها المكوّنة لها و بأطرافها ،بهدف تعظيم الاستفادة من ورائها، ومن النّاحية الاجتماعية تحدّد الأزمة بأنّها توقّف الحوادث المنتظمة و المتوقّعة واضطراب العادات والعرف ممّا يستلزم التّعبير السريع لاستعادة التّوازن و لتكوين عادات جديدة أكثر ملائمة[1]

ج. خصائص الأزمة:

تتمثّل الطبيعة العامّة لمفهوم الأزمة في الخصائص التالية:

1. المفاجئة العنيفة الشّديدة لدرجة أنّها تكون قادرة على شدّ الانتباه لجميع الأفراد والمنظّمات
2. التشابك والتداخل في عناصرها وعواملها وأسبابها
3. عدم التأكد وعدم توفّر المعلومات من الأخطاء في اتخاذ القرارات وبالتالي تفاقم وتدهور الأوضاع.
4. غالبا ما يصاحبها أمراضا سلوكية غير مستحبّة كالقلق والتوتّر وحالات عدم الانتباه واللامبالاة
5. وجود مجموعة من الضّغوط المادية والنفسية والاجتماعية تشكّل في مجموعها ضغطا أزمويا على الجهاز الإداري
6. ظهور القوى المعارضة والمؤيّدة (أصحاب المصالح) ما يفاقم من شدّة الأزمة[2]

[1] محمود عبد الفتاح وآخرون، مرجع سابق، ص23

[2] نفس المرجع، ص25

2.النّزاع:

التنازع: التخاصم، وتنازع القوم: اختصموا، وبينهم نزاعة أي خصومة في حق.

والنزاعة والمنزعة: الخصومة

والمنازعة في الخصومة: مجاذبة الحجج فيما يتنازع فيه الخصمان، وقد نازعه منازعة ونزاعا: جاذبه في الخصومة. [1]

هو إعطاء أسباب أو حقائق لتأييد أو معارضة شيء ما، أو أنّه المناقشة أو المجادلة حول شيء ما أو بخصوصه، كذلك يدور النّزاع حول أو على، أو شيء ما، خاصّة عندما يكون النّزاع شديدا أو ممتدّا لفترات طويلة، كما يعرّف النّزاع أيضا بأنّه جدال أو شجار يكون بصفة خاصّة ذا طبيعة رسميّة بين جماعة أو منظّمة وبين جماعة أو منظّمة أخرى

وقد يعرف أنّه تعارض في الحقوق القانونية قد تتمّ تسويته بالتوصّل إلى حلول قانونية وسياسية كما أنّه يفترض أيضا وجود طرفين أو أكثر يعترفان بوجود الاختلافات والمشكلات بينهما من جانب وأن يبدي أحد هذه الأطراف على الأقل استعداده ورغبته في حلّ المشكلة [2]

إذن فإنّ النّزاع يشير إلى موقف صراعي تواجه أطرافه أحد موقفين أحدهما قابل للتّفاوض، بينما الآخر لا يحتمل التوفيق، و من هنا كانت أهميّة وحيوية البحث عن إطار لتحليل وحل المشكلة موضع النّزاع، و في هذه الحالة، فإنّ مفهوم النّزاع هنا إنما يشير إلى الأسلوب أو الطريقة التي يتناول بها متخصّصو العلوم الاجتماعية الحديث عن الإجراءات القانونية و شبه القانونية، و المؤسّسية المتعلّقة بتسوية أو حلّ النّزاع من جانب، كما أنّ منظور النّزاع بهذا المعنى إنّما يحوّل الاهتمام عن الأبنية و عن القواعد الرسميّة إلى عمليات الصّراع ومظاهرها وأفعالها ، ومن ثمّ فإنّ مقارنة مفهوم النّزاع بمفهوم الصّراع توضّح أنّ المفهوم الأوّل يشير إلى درجة أقلّ حدّة وأقلّ شمولا في الاختلافات عن الثّاني، وأنّه قد يمكن احتوائه والسّيطرة عليه من وجود تعارض في القيم أو المصالح، بحيث تشعر معه أطراف الصّراع لا يكون فقط متورّطا بصورة أو بأخرى في الموقف الصّراعي، و لكنّه أيضا يكون مهتمّا من جانب آخر باستثمار هذا الموقف الصّراعي من خلال

---

[1] ابن المنظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، المجلد الثامن، الطبعة الثالثة، 1995، ص ص 351-352

[2] محمود عبد الفتاح رضوان، مرجع سابق، ص19

التصعيد، وذلك بهدف تحقيق الفوز أو على الأقلّ حتى لا يخسر، وأنّه قد يمكن احتوائه و السّيطرة عليه ومنع انتشاره.[1]

ومن بين التعاريف:

النّزاع هو كفاح حول القيم والسّعي من أجل المكانة والقوّة والموارد النّادرة، حيث تهدف الأضداد إلى تقييم أهدافهم والقضاء عليهم.[2]

يعني التجسيد الفيزيقي للشّقاق بين الأفراد والجماعات وحتى المجتمعات، وغالبا ما يظهر بين الجماعات المحليّة التي تنضوي ضمن مجتمع واحد، حيث تشترك هذه الأخيرة في جملة من المقوّمات والأصول الثقافية الاجتماعية. غير أنّها مع ذلك قد تنحرف عنها وتحيد عن مسارها، الأمر الذي يفرز الصّراع الاجتماعي.

وعليه يكون النّزاع مؤشّرا فيزيقيا من مؤشرات الصّراع يعقب مباشرة الشّقاق، وشكلا معلنا من أشكاله مظهرا مدلّلا على استفحاله.

النزاعات كلية الوجود في الحياة الاجتماعية إنّ النزاعات في العمل تتضمن معارضة القواعد التي تحكم العلاقات بين الفاعلين[3]

النزاعات هي أرضية اختيار لتطور الإيديولوجيات...، كما أنها ظواهر مشتقة ناجمة عن الفوضى القانونية التي تتسع في فترات الأزمات، وبما أن النظم الاجتماعية باعتبارها معقدة ومفتوحة معرضة عادة إلى حالات من عدم التوازن، تشكل بنفس المقدار "مشاكل للفاعلين" ومن هنا تتولد النزاعات [4]

ويعرفه "**كوت لوين**" **LOWIN.K** "على أنّه وضعية خاضعة لقوى ذات أبعاد متساوية تؤثّر معا أو في آن واحد على الفرد وفي اتجاهات متعارضة [5]

---

[1] نفس المرجع، ص 25

[2] محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1989، ص 82

[3] ر.بودون، ف.بوريكو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة: سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، الطبعة الأولى، ص562

[4] نفس المرجع، ص 563

[5] Touzard. H **la médiation et la résolution des conflits,** paris p.u.f, 1977, p20

النزاعات الفردية: وهي التي تحدث بين العامل وربّ العمل، وهي علاقة شخصية ذات طابع احتجاجي يسعى العامل من ورائها إلى حماية حقوقه الفردية والمحافظة عليها، أو الحصول على مجموعة من الامتيازات والخدمات الشّخصية [1]

والنزاعات الجماعية: هي كل خلاف يتعلق بالعلاقات الاجتماعية والمهنية في علاقة العمل، ولم يجد تسوية بموجب وسائل اتقاء الخلافات الجماعية والمتمثلة أساسا في عقد اجتماعات دورية بين ممثلي العمال والمؤسسة المستخدمة ووضع سجل الاقتراحات بهدف تفادي أي نزاع داخل المؤسسة.[2]

كما أنّها: تحدث عموما بين رهط أو جماعة أو نقابة من العمال، وذلك بسبب حماية حقوقهم الفردية، أو الحصول على مجموعة من الامتيازات والخدمات الشّخصية، أو لأسباب متعلقة أيضا بمسالة الأجور، تقليص مدّة العمل، والضّمان الاجتماعي. [3]

من الناحية القانونية: حسب القانون 27/91 المؤرخ في 1991/12/21 المعدل والمتمم للقانون 09/20 المؤرخ في 1990/01/06، المتعلق بالوقاية من النزاعات وحق الإضراب، فيعرف النزاع الجماعي في العمل بأنه:" كل خلاف مرتبط بالعلاقات الاجتماعية والمهنية وظروف العمل العامة بين العمال الأجراء والمستخدمين والتي استعصى حلها في الاجتماعات الدورية"[4]

3.المشكلة:

تعتبر المشكلة عائقا أو مانعا يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وبعبارة أخرى المشكلة عبارة عن تعارض في النّتائج أو نقص في الأدلّة، وبذلك تؤدّي المشكلة إلى حالة انعدام في توازن الأجهزة النّفسية للفرد ممّا يؤدّى إلى إعاقة عملية التّفكير.

فالعلاقة بين المشكلة والتّفكير تأخذ شكل علاقة ذات اتجاه أحادي تبدأ بالمشكلة وتنتهي بالتّفكير، والعلاقة بين المشكلة والأزمة علاقة وثيقة الصّلة، فالمشكلة قد تكون في سبب الأزمة ولكنّها لن تكون هي الأزمة في حدّ ذاتها[5]

---

[1] Javallier (J.C) les syndicats ouvriers, paris p.u.f, 1971, p505

[2] محمد الصغير بعلي، **تشريع العمل في الجزائر**، 1992، ص83

[3] Jean Rivers et Jean Savatier : **droit du travail,** paris, p.u.f, p298.

[4] رشيد أورلسان، **التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي العام والتقني**، 1999، ص78

[5] د. عبد الوهاب محمد كامل، مرجع سابق، ص20

كما يعرّفها" **نعيم إبراهيم الظاهر**" أنّها تمثّل حالة من التوتّر وعدم الرّضا نتيجة لوجود بعض الصّعوبات التي تعوق تحقيق الأهداف أو الوصول إليها، وتظهر المشكلة بوضوح عندما يعجز الفرد عن تحقيق الأهداف، أو الحصول على النّتائج المتوقّعة من أعمالنا وأنشطتنا المختلفة، والمشكلة هي السّبب لحالة غير مرغوب فيها، وبالتالي يمكن أن تعمل بمثابة تمهيد للأزمة إذا اتخذت مسارا حادّا ومعقّدا يصعب حساب توقّع نتائجه بصورة دقيقة.

تحتاج المشكلة إلى التّفكير والجهد المنظّم للتعامل معها والقضاء عليها، إلى جانب أنّ القدرة على تحمّل الظروف التي تنتج عن المشكلة أو الأزمة مختلفة حيث أنّ الفرد أو المنظّمة يمكن أن يتعاملوا مع المشكلة في فترات طويلة تمتّد إلى أيّام عدّة. [1]

المبحث الثاني: نظريـــــــات الصّـــراع

المطلب الأول: نظرية الصّراع عند ابن خلدون (1332م – 1406م)

درس ابن خلدون ظاهرة الصّراع من خلال ملاحظته للمجتمع العربي خلال القرن الرابع عشر ميلادي(14م)، إذ تناوله بين البداوة والحضارة تناولا تاريخيّا علميّا، أي بين سكّان الحضر، فالصّراع هذا غالبا ما يقود إلى سقوط الملك أو الخلافة أو المجتمع، إذ يسيطر البدو على الملك بعد أن يستقرّوا في المنطقة الحضرية، كما يحاول الحضر السّيطرة على الرّيف والتوغل في البادية وإخضاع البدو لسلطاتهم إلّا أنّ البدو غالبا ما يتوطّنوا في المناطق الحضرية ويستقرّوا هناك إذ يفقدوا عصبيّتهم القبلية و يتعوّدوا على حياة المدينة المترفة والوديعة ،إلى أن يضعفوا فيقدم عليهم سكان البادية ويسقط حكمهم.[2]

ومن خلال مناقشة ابن خلدون للدّولة والمجتمع، أشار إلى أنّ الدولة يمكن أن تنشأ على الصّراع فقط الذي يتجه من خلاله النّصر بين الجماعة الأكثر تمسّكا وارتباطا. وذلك من خلال الأطوار الخمسة التي تمرّ بها الدّولة من حالة التحلّل أو التلاشي لها.[3]

---

[1] نعيم إبراهيم الظّاهر، **إدارة الأزمات**، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن 2009، الطبعة الأولى، ص ص5-6

[2] رحالي حجيلة، مرجع سابق، ص 21

[3] اعتماد محمد علام، د. جلال إسماعيل حلمي، مرجع سابق، ص 153

لكن العصبية عند ابن خلدون تشكّل المصدر الأساسي للصّراع، فالعصبية عنده هي القرابة التي تستند إلى وحدة النّسب، وهي كذلك الخلف والولاء وهي القاعدة الأساسيّة.[1] حيث يعرّفها في مقدّمته النّعرة على ذوي القربى وأهل الأرحام أن ينالهم ضيم أو تصيبهم هلكة [2]

إنّ العصبيّة في نظر "**ابن خلدون**" تمثّل وازعا يربط القبائل البدوية فيما بينها، من أجل الملك والقّهر والاستيلاء على ملكيات القبائل الأخرى ولصدّ الاعتداءات الخارجية و" تمثّل العصبيّة ظاهرة بدويّة صرفة جوهرها النّسب الذي يجمع كافة أعضائه ويحثّهم على الالتحام والوئام والمدافعة عن الكرامة وقيام القبيلة وشرفها، فهي عامل موحّد بين أعضاء القبيلة الواحدة، وعامل مفرّق بين الأنساب المتبايّنة في انحدارها الاجتماعي". [3]

من البيّن أنّ الالتحام والاتصال موجود في طباع البشر، وإن لم يكونوا أهل نسب واحد، إلا أنّه كما قدّمناه أضعف ممّا يكون في النّسب، وأنّه يتحصّل به العصبية بعضا مما تحصل بالنّسب. وأهل الأمصار كثير منهم ملتحمون بالصّهر، يجذب بعضهم بعضا إلى أن يكونوا لحما لحما، وقرابة قرابة، تجد بينهم من العداوة والصّداقة ما يكون بين القبائل والعشائر مثله، فيفترقون شيعا وعصائب، فإذا نزل الهرم بالدولة وتقلّص ضلّ الدولة عن القاصية، احتاج أهل أنصارها إلى القيّام على أمرهم، والنّظر في حماية بلدهم، ورجعوا إلى الشّورى وتميّز الغلبة عن السفلة[4].

<u>المطلب الثاني</u>: نظرية الصّراع عند " كارل ماركس "(1818م-1883 م)

يرجع "**كارل ماركس**" بروز الصّراع إلى الظّروف الاقتصادية، حيث أنّ هذه الأخيرة تؤثّر في تفجير عمليّة الصّراع عنده، صراع بين طبقتين اجتماعيتين متخاصمتين هما الطبقة الحاكمة والطبقة المحكومة، أو الطبقة المستغلّة وهذه الطبقة تمتلك وسائل الإنتاج، وطبقة لا تمتلك وسائل الإنتاج، بل تمتلك يد عاملة بشربة تعمل لدى طبقة رباب العمل بأجور زهيدة.

---

[1] د. رحالي حجيلة مرجع سابق، ص ص 21-22

[2] د. ابن خلدون، **<u>ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر</u>**، دار الفكر بيروت، لبنان، ص 132.

[3] د. معن خليل عمر، **<u>نقد الفكر الاجتماعي المعاصر</u>**، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، 1982، ص14

[4] ابن خلدون، مرجع سابق، ص ص358-359

ومنح أفراد الطبقة المعنوية العالية والنّفوذ الاجتماعي والاحترام والتّقدير، بينما عدم امتلاك الملكية من طبقة الأخرى يجعلها مكسورة معنويا ونفسيا وغير محترمة اجتماعيا، ولا تمتلك القوّة والنّفوذ الاجتماعي والسّياسي، إنّ حالة كهذه تولّد ظاهرة الوعي الطبقي عند الطبقة المحكومة، أي الشّعور والإحساس بأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية والنّفسية والسّياسية الصّعبة، وأنّ هذا الوعي ولّد الوحدة الطبقية ثم التّنظيم الثّوري[1].

وعلم الاجتماع عند" **كارل ماركس** "هو علم صراع الطبقات، والطبقات هي عبارة عن جماعة من النّاس تستطيع إحداها استغلال عمل الأخرى تبعا لتباين موقع كلّ منهما في نسق الاقتصاد القائم، ويفرّق ماركس بين طبقتين كبيرتين في المجتمع هما الطبقة البورجوازية والطبقة البروليتارية، والصّراع الطبقي هو محرّك التطوّر الاجتماعي في المجتمعات الطبقية[2].

يعرّف "**ماركس**" الطبقة بأنّها تجمّع من الأشخاص يؤدّون نفس الوظيفة في عملية الإنتاج، كما يرى أيضا أنّ الطبقات الاجتماعية تعبّر أساسا عن العلاقات السّائدة في المجتمعات الطبقية، التي تقوم على الملكيّة الفرديّة التي يوجد فيها طبقتين أساسيتين هما طبقة مستغلّة تملك وسائل الإنتاج (الرأسمالية) ، وطبقة مستغلّة لا تملك سوى قوّة العمل (البروليتارية) التي تبيعها قسرا للطبقات المستغلّة، ونتيجة للأهداف والمصالح المتناقضة بين هاتين الطبقتين يكون الصّراع اجتماعيا ونفسيا حيث يؤدّي في النّهاية ومن خلال الثّورة الاجتماعية إلى تغيير علاقة الإنتاج بشكل الملكية السائدة، فالطبقة المستغلّة لا يمكن أن تتنازل عن امتيازاتها الطبقية الاجتماعية ولذلك يكون إجبارها من خلال الثّورة حتميا"[3]

ويعدّ الاغتراب من المصطلحات الأساسيّة في الفكر الماركسي، إنّ الاغتراب عملية معقّدة ذات جوانب متعدّدة تشير إلى تحوّل الإنتاج في النّشاط الإنساني والاجتماعي إلى شيء مستقل عنه تنتفي سيطرته عليه.

الاغتراب يجسّد ظروف العامل في النّظام الرأسمالي خاصّة وأنّه حالة نفسية واجتماعية يحسّ بها العامل نتيجة الفصل القاطع بينه وبين ملكية وسائل الإنتاج التي يعمل بها، فهو ليس جزء في

---

[1] د. رحالي حجيلة، مرجع سابق، ص23

[2] د. نذير زريبي، **الوجيز في علم الاجتماع" نظريات اجتماعية**"، منشورات ليجوند، الجزائر،2013، ص 135

[3] نفس المرجع، ص140

عملية الإنتاج، ولكنه ترس في آلة الإنتاج الضّخمة، ويؤدّي دورا وعاملا أساسيا في عملية الإنتاج. ولذلك ينمو عنده شعور وإحساس بأنّه لا يعمل لنفسه وإنّما يعمل من أجل غيره"[1].

استطاع "ماركس" أن يقسّم المجتمع الرّأسمالي إلى قسمين رئيسيين، مالك للإنتاج ووسائله، و الثّاني فاقد لها، والعلائق الاجتماعية في نظره أساسا في تكوين نوع النّظام الاجتماعي وطبعه بطابع معيّن يعكس مصالحه الاقتصادية، و هذا يعني تبلور نوعين من الأنظمة الاجتماعية الرّئيسية تهدف إلى إشباع حاجاتها و طموحها من خلال كفاحها و تصارعها فيما بينهما ، الأوّل مالك للإنتاج و الثّاني فاقد له، ومن هنا انطلق "ماركس" في تصوير الصّراع الاجتماعي الذي وصفه بأنّه لا يحدث فجأة، بل بشكل متكرّر، تتراكم فيه هذه الصّراعات إلى أن تولّد تغييرا شاملا و كاملا للبناء الاجتماعي[2] .

يعتبر "ماركس" الظّروف الاجتماعية والاقتصادية عاملا على تفجير الصّراعات التي تتشكّل كشعور جمعي يستقطب الأفراد على شكل طبقات اجتماعية متميّزة الواحدة عن الأخرى في أهدافها وحاجاتها ومصالحها وطموحها وفكرها، وتكون هذه الظّروف بمثابة عامل متداخل بين الأنظمة والطبقات المتنازعة والمتضادّة. هذه الأخيرة التي تتكوّن بسبب عدم تكافؤ وتوازن وتوزيع المصادر الاقتصادية داخل المجتمع ممّا يولّد طبقة اجتماعية مالكة لهذه المصادر ويجعلها تصبح طبقة حاكمة متسّلطة، ويجعل أخرى فاقدة للمصادر الاجتماعية والسلطوية داخل النّظام الاجتماعي العام. تعمل هذه الوضعية غير المتكافئة على زيادة شعور– أبناء الطبقة الفاقدة للمصادر الاقتصادية والسّلطوية وإدراكهم لمصالحهم الاقتصادية المستلبة ووضعهم الاجتماعي المتدهور، مما يدفعهم إلى الإلحاح بمطالبهم وتطبيق أساليب عادلة في توزيع المصادر الاقتصادية داخل المجتمع"[3].

وتتّضح في نظرية الصّراع الجدلي لدى " **كارل ماركس**" القضايا الأساسية التالية:

- كلّما تزايدت حدّة الظّلم في توزيع الموارد النّادرة داخل النّسق كلّما ازداد صراع المصالح بين القطاعات المهيمنة والخاضعة داخل النّسق.

---

[1] نفس المرجع، ص141

[2] د. معن خليل عمر، مرجع سابق، ص 16

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة

- كلّما ازداد وعي القطاعات الخاضعة لمصالحها الحقيقية، ازداد احتمال تساؤلهم عن مدى شرعيّة بقاء واستمرار النمط السّائد الذي يتولّى توزيع الموارد النّادرة.
- كلّما أدّت التغيّرات الاجتماعية التي أحدثتها الجماعات المهيمنة إلى تفكيك العلاقات القائمة بين الطبقات الخاضعة، ازداد احتمال وعي الفقراء بمصالحهم الحقيقية.
- كلّما أدّت ممارسات القطاعات المهيمنة إلى زيادة حالة الاغتراب بين الخاضعين، ازداد احتمال وعي الخاضعين بمصالحهم (الحقيقية) الكليّة.
- كلّما ازداد تجمّع أعضاء الجماعات الخاضعة في بيئة محدّدة، ازدادت مظاهر الاتصال والمشاركة في التّعبير عمّا يعانونه من ظلم.
- كلّما ازدادت فرص التّعليم لأعضاء الجماعة الخاضعة، ازداد تنوع أساليب اتصالهم وازداد احتمال توصيل ما يشعرون به من ظلم إلى بعضهم.
- كلّما ازدادت إمكانية الجماعات الخاضعة في تكوين إيديولوجيات توحّد بينهم، ازداد احتمال وعي هؤلاء بمصالحهم الجمعية الحقيقيّة.
- كلّما ازدادت القدرة على حشد الزّعماء السياسيين ازداد احتمال الوحدة الإيديولوجية.
- كلّما قلّت هيمنة الجماعات المسيّطرة على ضبط وتوجيه عمليات التنشئة وشبكات الاتصال في نسق ما ازداد في احتمال الوحدة الإيديولوجية بين المقهورين.
- كلّما ازداد وعي أفراد القطاعات الخاضعة في نسق ما بمصالحها الحقيقيّة ازداد تساؤلها عن شرعية توزيع الموارد المتاحة النّادرة، وازداد احتمال تضامنهم واشتراكهم في صراع مكشوف صريح ضدّ القطاعات المهيمنة في نسق ما.
- كلّما قلّت قدرة الجماعات المهيمنة على فهم مصالحهم الحقيقيّة ازداد احتمال تضامن الجماعات الخاضعة في الصراعات.
- كلّما ازداد (احتمال) الجماعات الخاضعة من المبادئ المطلقة إلى المبادئ النسبيّة ازداد احتمال تضامنهم في الصّراع (تحوّل حرمان).
- كلّما ازدادت قدرة الجماعات الخاضعة على اختيار زعامة سياسيّة ازداد احتمال ظهور بناء الزّعامات السياسيّة وازدادت فرص استقطاب كلّ من الجماعات المقهورة والمهيمنة.
- كلّما ازداد استقطاب الجماعات المهيمنة والمقهورة ازداد عنف الصّراع.

- كلّما ازداد عنف الصّراع، ازدادت فرص التّغيير البنائي للنّسق وازدادت القدرة على إعادة توزيع المواد.[1]

وتناول "ماركس" التّفسير المادّي لأنماط الإنتاج من خلال مفاهيم شملت قوى الإنتاج ووسائله وعلاقاته. يشير مفهوم الإنتاج إلى القوى العاملة وخصائص أعضائها، والأدوات والتّجهيزات ورأس المال، وينحصر معنى وسائل الإنتاج ودلالته فيرأس المال والأدوات والتجهيزات، بينما يتضمّن معنى علاقات الإنتاج نمط المكيّة السّائدة، وخاصّة ملكية وسائل الإنتاج. ولا ينحصر معنى علاقات الإنتاج في الملكية بل يشمل التحكم في عمليّة الإنتاج والسّيطرة عليها. إضافة إلى الأشكال السياسيّة والقانونية التي ترتبط بالهيمنة، بما في ذلك علاقة الملكية بالقوّة والتدرّج في البناء الاجتماعي.[2]

وتبرز أهميّة التقسيمات الطبقية المحدّدة بعلاقة كل من الطبقتين بعملية الإنتاج، وخاصّة في علاقاتهما بوسائل الإنتاج حيث ينقسم المجتمع على أساس الملكيّة أو عدمها، إلى طبقتين أساسيتين، طبقة مالكة وأخرى غير مالكة تعمل بالأجر، أو ضمن ترتيب حسب نمط الإنتاج السّائد. ويعترف "ماركس" بوجود جماعات هامشيّة، كالفلاّحين والحرفيّين، ليس لهم دور في العملية التاريخية وإن كان يقول بتحوّل هؤلاء أو غالبيتهم، من خلال عملية استقطاب إلى إحدى الطبقتين الأساسيّتين أيّ الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج والطبقة العاملة[3]

<u>المطلب الثالث</u>: نظرية الصّراع عند "رالف داهرندروف"

تأثّرت أفكار "**رالف داهرندروف**" بالحياة الحديثة للمجتمع الألماني في منتصف هذا القرن، تأثّرت بأفكار "**كارل ماركس**"، وهي مستوحاة من دراسة التّنظيمات الرّسمية والجمعيات التعاونيّة الإلزامية في ألمانيا الغربية، وقد ميّز "**داهرندروف**" بين ثلاثة أنواع:

– ظروف تنظيميّة وهي التي تساعد على تحويل الجماعات المستمرّة إلى جماعات بارزة ودفعها إلى الدخول في عملية الصّراع مباشرة.

– ظروف عملية الصّراع التي تحدّد درجة وقوّة الصّراع القائم بين الجماعات المشتركة في العمليّة.

---

[1] د. رحالي حجيلة، مرجع سابق، ص23

[2] د. إبراهيم عيسى عثمان، **<u>النظرية المعاصرة في علم الاجتماع</u>**، الشّروق، عمّان، الأردن، ص86

[3] نفس المرجع، ص88

– ظروف تغيير البناء التي تحدّد سرعة وعمق واتّساع تغيير البناء الاجتماعي.[1]

وقد استعمل مصطلح الصّراع للدلالة على النّزاع والتعارض والمنافسة والخصام والضّغط وللدّلالة على الاصطدامات بين القوى الاجتماعية، ويدخل ضمن علاقات الصراع كلّ العلاقات بين مجموع الأفراد التي تتضمّن أهدافا مختلفة لا يمكن توحيدها[2]

وينطلق "**رالف داهرندروف**" بفكرة أنّ السّلطة تعتبر وسيلة نادرة تتنافس بسببها الأفراد والجماعات والأنظمة الاجتماعية، ومن ثمّ فهي المنبع الرّئيسيّ للصّراع داخل الأنماط التّنظيمية، وهذا الصّراع ما هو إلاّ انعكاس لتنظيم مجموعة أدوار الأفراد فيما يتعلّق بالحصول على السّلطة داخل أيّ نظام اجتماعي.[3]

يتألّف النظام الاجتماعي في نظره، من مجموعة أدوار اجتماعية موزّعة على تدرّج متسلسل من المراكز التنظّيمية، يحمل كلّ مركز مسؤوليات وواجبات تعكس درجة ونوع سلطته، ولكلّ من هذه المراكز أدوار تنظيمية تعكس تباين واختلاف ممارسة نفوذها وسلطتها. بمعنى أخر، هناك أدوار تنظيمية متميّزة ذات درجات سلطّوية متباينة، فهناك أدوار تتمتّع بسلطة ونفوذ عالية لها صفة الإلزام والقسّر في ممارستها للسّلطة على الأدوار الأولى منها على التدرّج التنظّيمي، والأخرى تتمتّع بسلطة ونفوذ منخفض تخضع للأدوار الأعلى منها وتلتزم بتوجيهاتها.[4]

– نستنتج من ذلك أن النظام الاجتماعي، ما هو إلاّ مجموعة أدوار مختلفة في امتلاكها للسّلطة والنفوذ والقيّادة والتوجيه للمسؤوليات والوظائف والمناشط التنظّيمية.

– إن استمرار وجود هذه الوضعية الثنائية المتناقضة داخل النظام، تؤدي إلى خلق نوعين من الجماعات الاجتماعية، الأولى حاكمة والثانية محكومة، مختلفة في أهدافها ومصالحها، مما يترتب على ذلك تنازعا وتصادما، فيما بينهما، ولا يتم حل هذا النوع من النزاع، إلاَ بإعادة توزيع السلطة والنفوذ على السلم التنظيمي وجعله أكثر مرونة، وأقل بيروقراطية، وذا اتصال دائم ومستمر بين أعضائه بحيث يكون نظام تنظيمي إنساني وليس مجرد مواقع وأدوار اجتماعية. [5]

---

[1] د. رحالي حجيلة، مرجع سابق، ص27

[2] ناصر قاسيمي، مرجع سابق، ص14

[3] رحالي حجيلة، مرجع سابق، ص 27

[4] د. معن خليل عمر، مرجع سابق، ص ص، 30–31

[5] نفس المرجع، ص31

– يرى " **داهرندورف**" أن عمليات التفاعل بين المتماثلين تعزّز وتؤسّس روابط بين مجموعات تشغل أدوار لها نفس الوضع المكاني، وفي الوقت نفسه تظهر التباين بين هذه المجموعات ذات الأوضاع المكانية المختلفة. ينتج عن هذا التباين في البناء التنظيمي وجود جماعة تملك القوّة والسّلطة، وجماعة خاضعة.

وتتمثل شرعيّة هذا التوزيع للسّلطة في القوانين والأنظمة، أمّا في الجماعات غير الرسميّة فتتمثل الشّرعية في الأعراف والتقاليد، وإن كانت هذه لا تتضمّن نفس درجة الإلزام.

يتألف المجتمع من مجموعة من الروابط المنظّمة، ترتبط سلطة الدّور فيها بتوقعات، ولأنّ مفهوم السّلطة يتضمّن شرعية تملك القوّة وممارستها، فإنّ توزيعها يرتبط أيضا بتوزيع الحقوق والواجبات، يعزّز الامتثال لهذه وجود نظام من الثواب والعقاب.[1]

– إن عملية الصّراع ترتبط في تبلوّرها بتطوّر الوعي والتنظّيم، وقد جعل "**داهرندروف**" تطوّر هذه في مراحل ثلاثة، يبدأ هذا التطوّر بما أسماه شبه الجماعة، وهي مرحلة تمثل أدنى مستويات الوعي والتنظّيم، تجمع من يشغلون أدوارًا متماثلة المكانة والوضع، تتحوّل مع زيادة الوعي، باكتشاف تماثل المصالح المشتركة، إلى جماعة مصلحة وتمتاز هذه المرحلة عن سابقتها بتشكّل بناء أكثر تنظيما، مع ظهور قيادات، وبرنامج وأهداف مشتركة. هذا المستوى من الوعي والتنظيم يمنح الخاضعين القوّة والقدرة على التغيير، من خلال القدرة على الفعل ممّا يؤدّي إلى قيام جماعة الصراع.[2]

عملية الصراع إذن ترتبط بدرجة الوعي والتنظيم، وهي دائمة بدوام اللاّ–مساواة في توزيع السّلطة، فحل بعض المشكلات والتناقضات يولّد دائما مشكلات وتناقضات جديدة. وهكذا يمكن رؤية عملية التغيير كعملية أساسية مستمرة نتيجة العلاقات الجدلية بين أطراف الصّراع، في هذه الحالة بين من يملكون السّلطة والخاضعين.[3]

---

[1] د. إبراهيم عيسى عثمان، مرجع سابق، ص94

[2] نفس المرجع، ص95

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة

المطلب الرابع: نظرية الصّراع عند "جورج زيمل" " George Simmel " (1858-1918)

يرجع "**جورج زيمل**" (العالم الألماني) حدوث عملية الصراع إلى المصادر البيولوجية والنفسية للأفراد، المصادر البيولوجية المتمثلة في غريزة العداء عند الإنسان (كالعاطفة والوجدان) باعتبارهما مصدران هامان في إحداث الصّراعات بين الفرد والآخرين.

- وتظهر النزعة الوظيفية للصّراع لـ "**جورج زيمل**" في القضايا الآتية:

-كلّما ازداد تورّط أطراف الصّراع عاطفيا ازدادت حدّة الصراع.

- كلّما ازدادت درجة الألفة بين كل طرف من أطراف الصّراع لمواجهة الصّراع ازداد التورّط العاطفي.

- كلّما ازدادت درجة الحقد والعداء بين الأطراف لمواجهة قوى الترابط العاطفي.

- كلّما ازدادت درجة الحقد القديمة بين الأطراف لمواجهة الصراع ازداد التورط العاطفي.

- كلّما ازدادت الوحدة الجمعية الداخلية بين الأطراف المتورطة في الصراع ازدادت حدّة الصراع.

- كلّما ازدادت درجة التماسك بين أعضاء كل طرف من أطراف الصراع ازدادت شدّة الصراع.

- كلّما ازدادت درجة الانسجام في الماضي بين أعضاء كل طرف من أطراف الصراع ازدادت حدّة الصراع.

- كلّما قل سماح وقبول البناء الاجتماعي الأكبر بانعزال أو انقسام الأطراف المتصارعة ازدادت شدّة الصراع.[1]

ويعطي "**جورج زيمل**" مدلولا سوسيولوجيّا للصّراع لأنّه يثير جماعات المصالح، ويعتبر جزء من التنشئة الاجتماعية الأكثر نشاطا وحركيّة والذي من المستحيل إرجاعه إلى عنصر واحد، ومن أسبابه التعصّب والكراهية والغيرة والحسد والبؤس والطمع، وهي أداة التفكيك في حالة انفجار الصّراع.

وظهرت فكرة الصّراع عند دراسته لحياة الجماعات الاجتماعية الصغيرة وعلائقها الخارجية المتنوعة مع الجماعات الاجتماعية الأخرى، وهي لا تحدث اعتباطاً، بل تدخل في عملية تبادلية مستمرّة في التأثير والتأثّر، والصراع الحادث بين جماعتين في زمن معيّن ومكان معيّن، يحدّد شدّة

[1] ناصر قاسيمي، مرجع سابق، ص 11

الصّراع فيما بينهما، ممّا يؤثر ذلك على علائقهما وتنظيمهما، وأهدافهما، ودرجة تمسّك أعضاء كلّ منهما، وشدّة الصّراعات المستقبلية تستمرّ هذه الحالة من الصّراعات لحين تتدخل جماعة ثالثة تحلّ هذا الصّراع عن طريق اتحادها مع إحدى الجماعات ضدّ الجماعة الثانية.[1]

– شدّة الصراع عند "جورج زيمل":

كلّما كانت درجة تضامن أفراد الأطراف المتنازعة قويّة وصلبة ودرجة انسجامهم عالية، زادت شدّة صراعها مع الأطراف الأخرى المختلفة معها في الأهداف والقيّم والمصالح.

وكلّما عمل البناء الاجتماعي على خلق فجوة كبيرة وتباعد واسع بين قيّم وأهداف ومصالح الأطراف المتخاصمة، زادت شدّة صراعهم وتزداد شدّة صراعهم أيضا عندما يميل الطرف المتناحر إلى تحقيق أهدافه الخاصّة أو أهداف أعضائه الخاصة.[2]

المطلب الخامس: نظرية الصّراع عند "لويس كوزر"

يرى "**كوزر**" المجتمع الإنساني متكوّنا من مجموعة أنظمة مترابطة بعضها ببعض، ولا يكون ترابطها متوازنا أو متكافئا في قوّته وديناميكيته. وتكون النّزاعات والتصادمات مستمرّة من أجل تطمين وإشباع حاجات المجتمع الخاصّة لكي تساعدهم على إثبات وجودهم.

ونجد أنّ المجتمع عنده يكون بمثابة نظام كبير، تتكوّن من عدّة أنظمة فرعيّة مترابطة بعضها ببعض، ولا يكون هذا الارتباط متماسكا أو ثابتا، بل قلقا وغير متوازنا، بسبب عدم وحدة أهداف أو مصالح هذه النّظم الفرعية، وهذه الارتباطات تخضع بطبيعة الحال إلى ظروف اجتماعية متباينة ومختلفة من فترة إلى أخرى، ممّا سبّب ظروف مغايّرة، تسبّب التنازع والتصارع وتنفي التكامل والتكيّف تارة أخرى.

كما يرى أنّ سيرورة النّزاعات والخلافات والصّراعات، ماهي إلاّ عوامل تعمل على تكامل وتكيّيف النّظم الفرعية للمحيط الاجتماعي، وتزيد في تفكّكه وتخلخله وتغيّيره بنفس الوقت.

وعليه قدّم هذه الاحتمالات في نظرته للصّراع:

1. يتكوّن المجتمع من عدّة أنظمة
2. عدم توازن هذه الأنظمة
3. ممّا يؤدّي ذلك إلى بلورة تنازعات وتصارعات فيما بينها.

---

[1] د. معن خليل عمر، مرجع سابق، ص23

[2] نفس المرجع، ص24

4. وهذا بدوره يؤدّي إلى إعادة ارتباطها بشكل مختلف عن ارتباطها الأوّل
5. ممّا يزيد من مرونة وليونة بناء المجتمع وعدم تصلّبه ووجوده
6. وهذا يعمل بدوره على حلّ المشاكل الناجمة عن الصّراع
7. وبالتّالي يزيد هذا، من تكيّف الأنظمة بعضها لبعض، وتكاملها على المدى البعيد داخل البناء الاجتماعي العام.[1]

وممّا سبق نجد أن " **لويس كوزر**" في سنة (1956-1968) طوّر نظرة "**جورج زيمل**" ليعرض الصّراع على أنّه وظيفة جمعية في المجتمعات المعقّدة وشرح الصّراعات المتقاطعة التي تعمل على اتحاد الجماعات الموجودة خارج الدائرة الجماعات المتصارعة مع أحد أطراف الصّراع حسب مصالحها لتحمي نفسها وتقوى على حساب الطّرف الأخر[2].

كما يعتبر" **لويس كوزر**" الصّراع الاجتماعي ذات فائدة إيجابية في المجتمع وتتمثل فيما يلي:

أ- التماسك الاجتماعي بين الأفراد أو بين الجماعات المشتركة في عملية الصّراع.

ب-عدم عزلة الجماعة المتصارعة اجتماعيا عن العالم الخارجي.

ج- إحداث تغيّرات اجتماعية للصّالح العام.[3]

ميّز "**كوزر**" بين نوعين من الصّراع: الصّراع الواقعي، والصّراع غير الواقعي.

أوّلا: الصّراع الواقعي:

يحدث بين الأفراد والجماعات كوسيلة فعّالة لتحقيق ما يريدونه، فإذا تمّ حصولهم على ذلك، فإنّهم ببساطة يتخلّون عن الصراع. وحسب آراء "**كوزر**"، أنّ هذا النّوع من الصّراع غالبا ما يحدث داخل إطار من القواعد النّظامية والمؤسّسات وكثيرا ما يتمّ بصورة عقلانية.

ثانيّا: الصّراع غير الواقعي:

فإنّه يترجم أو يفسّر غالبا في إطار ما يسمّى بالمصالح الذاتية، ذلك النّوع من الصّراع الذي يتفّق حوله الكثير من علماء نظرية الصّراع، والصّراع غير الواقعي يعتبر غاية أو وسيلة في حدّ ذاته، سواء تمّ الاعتراف بوجود هذا الصّراع أم بواسطة الأفراد والجماعات، فكثيرا ما يحدث الصّراع

---

[1] د. معن خليل عمر، مرجع سابق، ص ص38.39

[2] د. معن خليل عمر، **معجم علم الاجتماع المعاصر**، دار الشّروق، عمان، 2000، ص167

[3] د. معن خليل عمر، **نقد الفكر الاجتماعي المعاصر**، مرجع سابق، ص 386

غير الواقعي نتيجة لزيّادة مظاهر التوتّر أو سعي أحد الأفراد أو الجماعات من أجل إثبات هويّتها، كما قد يتجسّد في العديد من العداءات التي تترجم عن أصول الصّراع ذاته[1].

يعتبر " **كوزر**" الصّراع أنّه نتاج مجموعة من العوامل وأمّا أسباب الصّراع يرجعها "**كوزر**" إلى ما يلي:

- كلّما شعرت الجماعة المحرومة والمسلوبة من حقوقها وأهدافها، دفعها ذلك بالسّؤال عن إعادته
- أي إعادة توزيع المصادر النّادرة كالسّلطة والنفوذ والاعتبار والسّمعة في الممارسة الفعليّة
- للحقوق والواجبات-
- هذا بدوره يزيد احتمال ظهور الصّراع بينها وبين الجماعات المتسلّطة والسالبة لحقوق وواجبات الجماعات الأخرى.
- كلّما قلّت قنوات تصريف وتنفيس الضّغط الممارس من قبل الجماعة المتسلّطة على الجماعة المسلوبة، دفعها إلى السّؤال حول شرعيّة توزيع المصادر النّادرة بشكل عادل ومتكافئ.
- كلّما قلّت نقلة أعضاء الجماعة المسلوبة من الصّعود على السّلم الاجتماعي، زاد احتمال الصّراع بينهما.

وعليه جميع هذه العوامل تزيد من احتمال وقوع عمليّة الصّراع بين جماعتين متباينتين في القوّة والنفوذ والسّلطة والمركز الاجتماعي والهيبة عند" **كوزر**".[2]

وبالتّدقيق يرجع "**كوزر**" أسباب الصّراع إلى العناصر التالية:

- كلّما زاد تساؤل الجماعات الأكثر حرمان عن شرعية النّظام السّائد لتوزيع الموارد النّادرة، ازداد احتمال إثارتهم وتفجيرهم للصّراع.
- كلّما تضاءلت قنوات التّعبير عن رأي الجماعات المحرومة عن توزيع المواد النادرة، ازداد احتمال تساؤلهم عن مدى الشّرعية.
- إذا قلّت التّنظيمات الداخلية التي تبدّد الطاقات العاطفية لأعضاء الجماعات المحليّة، لم يعد أمام الجماعات المحرومة، أي بدائل للتّعبير عن شكواهم إلاّ التّساؤل عن شرعية النّظام.
- كلّما ازداد مظاهر حرمان الأنا بين أعضاء الجماعات المحرومة من التّعبير عن شكوى وإبداء الرأي ازداد احتمال تساؤلهم عن الشرعيّة.

---

[1] Coser .L. **The functions of social conflit**, N.Y: The fuse presse ;1956 ; pp 48-55

[2] د. رحالي حجيلة، مرجع سابق، ص 29

- كلّما ازداد تطلّع أعضاء الجماعات المحرومة إلى عضوية الجماعات ذات الخطوة، وقلّت فرص الحراك المسموح بها ازداد احتمال سحب الشرعيّة منهم.
- كلما ازداد تحوّل مظاهر حرمان الجماعة من المطلق إلى النّسبي، كلّما ازداد احتمال شروع هذه الجماعات في تفجير الصّراع.
- كلّما ضعف تأثير أساليب التّنشئة الاجتماعية على أعضاء الاجتماعات المحرومة، وبالتّالي وهنت القيود الداخلية على الأنا ازداد احتمال معاناتهم نسبيّا.
- كلّما قلّت الضّغوط الخارجية التي تمارس على أعضاء الجماعات المحرومة ازداد احتمال معاناتهم الحرمان النسبيّ.[1]

نتائج ووظائف الصّراع:

تكمن أهميّة إسهامات "**كوزر**" في نظريته الماركسيّة المحدثة من خلال تحليله لطبيعة النّتائج ووظائف الصّراع التي غالبا ما تؤدّي إلى حدوث تغيّير وتطوّر اجتماعي.

كما أنّ الصّراع الاجتماعي قد تعدّدت مظاهره ونتائجه فقد يحدث ظهور الاختراعات، وخاصّة خلال مراحل الحرب، كما يحدث خلال مراحل التحوّل نحو المركزيّة. وإن كان الهدف الأساسي الذي سعى عن طريقه " **كوزر**" لتحليل الدّور الوظيفي للصّراع في المحافظة على تماسك الجماعة، وأكدّ على أنّ تماسك الجماعة فقط يكون أحد النتائج الهامّة لحدوث الصّراع.[2]

لقد ميّز "**كوزر**" بين نوعين من الصّراع وهما:

1.الصّراع الخارجي: ناقش "كوزر" هذا النّوع من الصّراع الذي يؤدّي إلى وحدة الجماعة، ويعتبر عنصرا أساسيا في تماسكها، هذا الرأيّ الذي شارك فيه ليس فقط "سيمل" ولكن أيضا "**ماركس**" الذي تصوّر أنّ الصّراع وحده فقط يمكن أن يخلق الوعي الذّاتي الطبقي.

والصّراع الخارجي غالبا ما يحدث نوعا من تقوية الرّوابط والعلاقات داخل الجماعة، ولا سيّما أنه يحثّ الأفراد نحو تماسك جماعتهم وزيّادة وعيهم الجمعي، والنتائج السّلبية التي قد تظهر نتيجة وجود عناصر التفكّك بينهم[3].

---

[1] نفس المرجع، ص ص 29-30

[2] د. عبد الله محمد عبد الرحمان، **النظرية في علم الاجتماع، النظرية السوسيّولوجية المعاصرة**، دارة المعرفة الجامعية، بيروت، 2006، ص104

[3] نفس المرجع، ص105

2.الصّراع الدّاخلي:

يرى "**كوزر**" أنّ الصّراع الدّاخلي من شأنه أن يزيد تماسك وبقاء الجماعة والاستقرار. وبأنّ الصّراع الدّاخلي يعتبر صمّام أمان وهام، ويحول دون حدوث مظاهر الإحباط، ونجاح حدوث العداءات التي تؤدّي إلى انهيار الجماعة كبناء أو نسق ذو طابع مستقرّ.

حرص أيضا على ضرورة تحليل الدّور الوظيفي للصّراع ولا سيّما أنّ طبيعة المجتمعات الغربيّة لا تنتمي إلى جماعة أو سلالة عرقية واحدة، بقدر ما تتعدّد طبيعة الجماعات وأصولها الاجتماعية العرقيّة، تلك الجماعات تسعى إلى تحقيق مصالحها، فهي بالطّبع سوف تجد ذاتها داخل أنماط متعدّدة من الصّراع، ولا يمكن أن يكون هناك مصدرا واحدا لظهور الصّراع، لأنّه مظهرا أساسيا من مظاهر العلاقات الاجتماعية المعقّدة[1].

المطلب السادس: الصّراع في نظرية التّنظيم

اهتمّت مختلف المدارس الفكريّة الكبرى للتّنظيم بالصّراع، فنظرت للصّراع من وجهات نظر مختلفة وهي كالتّالي: [2]

أ- **المدارس الكلاسيكيّة:** أكدّ الفكر الكلاسيكي (التقليدي) الذي ساد المجتمع الإنساني خلال القرن (19) وحتى النّصف الأوّل من القرن العشرين(20) بأنّ الصّراع ظاهرة ضارّة في المنظّمة ويجب تجنّبه والتخلّص من العواقب النّاجمة عن وجودها في المنظّمات من خلال القوانين والإجراءات والأنظمة إذ أنّ الصّراع بمختلف أشكاله وأنواعه لا يحمل بين طيّاته إلاّ الشرّ والضّرر والدّمار والعنف والتّخريب وتهديم البنية التّنظيمية في العلاقات السّائدة، إضافة إلى هذا ترتكز أفكار أنصار-النّظرية- كـ "**تـايلور** "و "**فايول**" على عدّة فرضيات أهمّها:

- الصّراع حالة يمكن تجنّبها
- يحدث الصّراع عادة وبواسطة أشخاص محدّدين (محدثو الإضرابات)
- يجب أن تلعب السّلطة دورا فعّالا لمنع حدوث الصّراع
- إذا حدث الصّراع على الإدارة أن تتجاهله

ب. المدرسة الإنسانية (السّلوكية): أمّا المدرسة الإنسانية السّلوكية والتي سادت المجتمع الإنساني منذ فترة الخمسينات من القرن العشرين، فقد نظرت للصّراع على أنّه ظاهرة طبيعية

---

[1] نفس المرجع، ص106

[2] د. رحالي حجيلة، مرجع سابق، ص ص 30-31

تفرزها التفاعلات الاجتماعية، وهو أمر حتمي. وهو ضروري في التّنظيم ولا يمكن تجنّبه إطلاقا ولا يمكن التخلّص منه، ويظهر كذلك نتيجة لقيام الجماعة بأداء عملها، ولكنّه ليس ضارّا بل أنّه يتضمّن احتمالات قويّة في تحديد الأداء الإيجابي للجماعة أيّ أنّه يقو بتحقيق نتائج إجابيه في المنظّمة. فهو مصدر قوّة إيجابية للقيام بما هو مطلوب.

ج. المدرسة التفاعليّة: أمّا مرحلة الفكر التفاعلي الحديث فقد تبنّى الفلسفة الفكريّة القائمة على أنّ الصّراع لم يكن أمرا حتميّا في المنظّمات فقط، و إنّما ينطوي على العديد من الجوانب الإيجابية التي تحقّق الفوائد المتعدّدة للتّنظيم، ولذا فإنّ الإدارة الهادفة ينبغي أن تسعى دوما للإبقاء على الصّراع في إطاره المرغوب، فإذا زاد الصّراع عن حدّه أو المستوى المعيّن يجب أن تتدخل الإدارة لتقليص أثره لتخفيضه للحدّ المسموح به، أمّا إذا انخفض مستوى الصّراع عن المستوى المطلوب يجب على الإدارة أن تثير مستوى الصّراع عن ذلك الحدّ الذي يبقي الصّراع قائما لكنّه تحت سيطرة الإدارة ويغذّي باستمرار في إطار تحقيق الأهداف المعيّنة أي أنّه ضروري ومهم لإنجاز الأعمال بفعاليّة، إضافة إلى هذا نجد عدّة فرضيات ترتكز عليها النّظريات أهمّها:

-الصّراع حالة يمكن تجنّبها

- الصّراع انعكاس طبيعي للتّجديد

- إدارة الصّراع ممكنة

- الصّراع في حدّه الأدنى أمر عادي بل ضروري

وممّا سبق نجد أنّ المدرسة التقليديّة تنظر إلى الصّراع على أنه أمر سلبيّ يجب القضاء عليه، في حين تعدّه المدرسة الحديثة أمر طبيعيا له آثارا إجابيه وأخرى سلبيّة.

المبحث الثالث: أسبـــــاب وخصائـــص الصّـــــراع

المطلب الأول: أسبـــــاب الصّـــــراع

لا يمكن أن تخلو الظّواهر الاجتماعية التي يكون مردّها التفاعل بين الأفراد بشكل خاصّ، من أسباب موضوعيّة تؤدّي بشكل أو بآخر إلى حدوثها، ولكي يتمّ تفسير ظاهرة الصّراع فإنّه لابد من معرفة الأسباب التي تؤدّي وتساهم في حصولها، وقد أشار " **كاتز**" و" **كان**"**Katz et kan**"إلى نوعين من الأسباب –عقلانية–و –غير عقلانية–

فالأسباب العقلانية للصّراع تنشأ عن الاختلاف الحاصل في الأهداف، أما الأسباب غير العقلانية للصّراع فتنشأ عن العدائية في السّلوك، وتحريف المعلومات.

ويرى كل من "**هودج**" و " **أنتوني**"**Antony**" et" **Hodge**"أنّ الأسباب التي تؤدّي للصّراع تكمن في التغيّرات التي تحصل في الصلاحيّات أو المراكز أو الأدوار وكذلك في الأهداف، كما قد يكون نتيجة للتدّخل الحاصل في العمل، وبيّن " **تومبسون**"**Thompson**"أنّ مسبّبات الصّراع تكمن في الخلاف حول حقيقة الاعتماد المتبادل بين الوحدات أو الافراد أو الوظائف، و نتيجة للنّقص في القيم المشتركة في إدراك الحقائق المختلفة، إضافة لدور العوامل الذّاتية في خلق الصّراع، وقد أشار "**مارش**" و"**سيمون**""**March**"" **Simon**"إلى أنّ الأسباب الرئيسيّة في الصّراع تكمن في صعوبة اتخاذ القرار، سواء من الفرد أو الجماعة أو نتيجة الاختلاف في الأهداف بين أو بين الجماعات.[1]

وفيما يلي نورد بعض الأسباب الخاصّة بالصّراع:

1.الإدراك والتطلّعات:

إنّ الإنسان يمتلك نسقا فكريّا مولدا للبنية العقلية المنظّمة ذاتيّا، بحيث أنّ الكيفيّة أو الطريقة التي يفكّ بها الشّفرات والتّعرف على الرّموز قد تختلف من شخص إلى آخر وهذه الاختلافات في إدراك الأشياء قد تكون مصدرا من مصادر الصّراع في المؤسّسة.

كما أنّ تطلّعات العمّال والفاعلين في المؤسّسة تتفاوت نتيجة عدّة اعتبارات منها، الأمن والتّغيير الذي يعتبر سببا أو مصدرا للصّراع لما يحمله من اختلافات حول فهم طبيعة المرحلة والخوف من المجهول.[2]

2.نمط اتخاذ القرار:

رغم تطبيق منهجيّة المشاركة الجماعيّة في أسلوب اتخاذ القرارات إلاّ أنّ ذلك يفتح مجالا لظهور التناقضات، ذلك أنّ الهدف الرّئيسي من إتّباع هذا النّمط هو سماع وجهات نظر متبايّنة وعرض بدائل أكثر للاختيار من بينها، ضف إلى ذلك غموض المسؤولية وعدم وضوح السّلطة ما ينجز

---

[1] د. خليل محمد حسن الشمّاع، د. خضير كاظم حمود، **نظريّة المنظّمة**، دار المسيرة، عمان، الأردن،2000، الطبعة الأولى، ص297.

[2] د. محمد مسلم، مرجع سابق، ص149.

عنه عدم الدّقة في تحديد الجماعات المسؤولة عن أداء مختلف الواجبات والأنشطة واتّخاذ القرارات.[1]

– نمط وطبيعة بعض الأشخاص التي لا ترغب بالتّعاون مع الآخرين، فهناك أشخاص فرديون انعزاليون، وهذا النّمط من الشّخصية تتنافى مع متطلّبات العمل التّنظيمي الذي من خصوصياته عمل جماعي.

– تفاوت الخلفيات الثقافيّة والاجتماعية والتعليميّة، بين العاملين باعتبار أنّ كلّ تنظيم هو تجمّع كبير للأفراد على درجات متفاوتة من تعليم ومن خلفيات ثقافية واجتماعية متنوّعة، وهذا أمر طبيعي بحكم تفاوت الوظائف، هذه الخلفيات تجعل من كلّ شخص يفكّر في التقدّم للحصول على فرص العمل المتاحة، وهذه الأسباب التّنظيمية تنعكس على التّنظيم بضرورة التّوفيق بين هذه الطموح والخلفيات التي تنعكس بدورها بظهور بعض الصّراعات داخل المؤسّسة.[2]

3. درجة الاستقلال الوظيفي:

إنّ ظاهرة الاعتمادية بين الأقسام المختلفة وحاجة كل منها للآخر في الأداء الفنّي او الخدماتي، غالبا ما يؤدّي إلى زيادة احتمال حدوث الصّراع، وبالعكس كلّما زادت درجة استقلال الأقسام عن بعضها، فإنّ احتمال حدوث الصّراع يغدو محدود أو معدوما أحيانا.

كما أنّ عدم وضوح الأهداف المؤسّسة سواء كانت الأهداف العامّة الفرعية يؤدّي إلى التخبّط والعشوائيّة في الأداء ممّا يسبّب ظهور الصّراع وخاصّة عندما يتمّ البدء بالعمل لتحقيق الأهداف الفرعيّة على حساب الأهداف العامّة.[3]

4.الإختلاف أو التباين في الأهداف:

يعدّ الاختلاف أو التبايّن بين الأهداف أو القيم أحد المصادر الرئيسيّة للصّراع، فكلّما ازدادت حدّة المنافسة بين العاملين في الأقسام ذات الأهداف المختلفة، كلّما تعرّضت المنظّمة إلى بروز ظاهرة الصّراع بدرجات احتمالية عالية. وقد يزيد الصّراع التنافسي بين الأفراد أو الجماعات حسب مستوى درجة الولاء للجماعة أو القيّم التي يؤمن بها أعضائها. [4]

---

[1] د. زهير أبو جمعة شلابي، مرجع سابق، ص111.

[2] نفس المرجع، ص113

[3] د. خليل محمد حسن الشمّاع، د. خضير كاظم حمود، مرجع سابق، ص297.

[4] نفس المرجع، ص288.

5.التدّاخل في الصّلاحيات والمسؤوليات في الهيكل التّنظيمي:

يحدث الصّراع حيثما تتداخل الصّلاحيات والمسؤوليات المحدّدة للأفراد في المسؤوليات الإدارية المختلفة، ويحصل مثل هذا الصّراع إمّا بصورة أفقية أو عمودية، أو بهما معا في الهيكل التّنظيمي، وينشأ الصّراع الأفقي بين الأقسام في نفس المستوى، حيثما يكون هناك اختلاف بين الأهداف و المفاهيم المرتبطة بالتّقسيمات أو بالوحدات التّنظيمية بصورة أفقية، كما أنّ التباين في الهياكل التنظيمية وتقسيماتها الفرعية، وفي الأهداف الفرعية، وأساليب العمل والتّوجيهات الشخصية تترك أثر كبير في حدوث الصّراعات الأفقية في المنظّمة، أمّا الصّراع العمودي يحصل بين الرّؤساء والمرؤوسين، حينما يحاول الرؤساء السيطرة على تصرّفات المرؤوسين والتدّاخل في شؤونهم التفصيلية، وغالبا ما يقابل هذا النّوع من الصّراع بمحاولات عنيفة للضّغط على السلوك، كما يحصل هذا الصّراع عند وجود التباين في الاهتمامات الشّخصية لمختلف الأفراد العاملين في المستويات التّنظيمية المختلفة، و يتّسم الصّراع من هذا النّوع في الغالب بالتحدّي والعنف، ممّا يستدعي من إدارة المنظّمة السعي بصورة جادّة لمواجهة واتخاذ السبل الكفيلة بمعالجته.[1]

6.مشكلة الاتصالات الإدارية:

يلاحظ أنّ معظم المشكلات التي تسبّب الصّراعات داخل المنظّمات الإدارية تعود إلى سوء الفهم أو عدم وضوح خطوط الاتصال وقنواته، حيث أشارت الأبحاث العلميّة إلى صحّة ذلك لأنّ عدم وجود اتصالات مستمرّة وبأكثر من اتجاه يترتّب عليه ضعف الرّوح المعنويّة، وانعزال الأفراد وعدم مشاركتهم في اتخاذ القرار الإداري السّليم، ويرى الدّكتور" لطفي راشد" المعوّقات التي توجّه عملية الاتصال كما يلي:

أ. **الفروقات بين الأفراد:** كاختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم لعملية الاتصال نتيجة لفرق المستوى العلمي أو الثّقافي أو المعرفي، أو قد يختلف الأفراد باختلاف اتجاهاتهم، وتتضمّن الاتجاهات مختلف الأشكال السّلوكية مثل: الانطواء وحبس المعلومات، الكبت والمبالغة في تخطّي خطوط السّلطة إلى غير ذلك من سلوكيات غير موزونة يترتّب عليها مشكلات تؤثّر على الأداء الوظيفي

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

وعلى كفاءة أنظمة الاتصال، أو قد يكون هناك قصور في المهارات الإدارية أثناء القيام بعمليات الاتصال.[1]

ب. معوّقات التّنظيم والتّسيير أو المشكلات التي يسببّها البناء التّنظيمي:

وتتمثّل هذه المعوّقات بوجود هياكل تّنظيمية ضعيفة أو عدم وجود هذه الهياكل، ممّا يترتّب عليه عدم وضوح الاختصاص والواجبات والمسؤوليات التي تعطى لكلّ وظيفة، من بين هذه المعوّقات ما يحدث بين وحدات الاستشارة ووحدات التّنفيذ، أو ما يظهر نتيجة لعدم وجود إدارة للمعلومات وعليه مواجهة المنظّمة الإدارية لعدم استقرار بيئي داخلها ممّا يؤدّي إلى حالة من عدم التأكّد عند اتخاذها لقرارات الإدارية.[2]

ج. معوّقات تسبّبها البيئة:

تظهر هذه المعوّقات في البيئة الداخليّة والخارجيّة وتتمثّل في اللّغة المستعملة، ومدلولات الألفاظ، أو الضّعف في أجهزة الاتصال المستعملة أو البعد عن المنهج العلمي في العمل، إضافة إلى عدم وجود مناخ عمل صحّي، الشيء الذي يترتّب عليه التصرّف بطريقة عشوائية وتدنّي الإنتاجية وزيادة التكاليف.[3]

د. الخلافات بين الأقسام التنفيذية والاستشارية:

يمكن أن ينشأ الصّراع في المنظّمة بين الأقسام التنفيذية والاستشارية حيث أنّ كلاّ منهما يعتمد في أدائه على الآخر وقد حدّد "**ليترر** "**Litteerer** "عددا من الأسباب وراء هذا النّوع من الصّراع، خاصّة وأنّ الجدال وعدم الانسجام، من الظّواهر الملازمة لهذين القسمين، ومن الأسباب المؤدية للصّراع أو وجود الاستشاريين غالبا ما يدعو إلى تقليل نفوذ التّنفيذين، كما أنّ الاستشاريين يملكون من القوّة المعنويّة في ممارسة أنشطتهم ما يفوق العناصر التنفيذية، هذا إضافة إلى أنّ العناصر الاستشارية تكون عادة أصغر سنّا من العناصر التنفيذية، عكس تماما التنفيذين الذين يتميّزون بالأقدميّة وكبر السّن وتجارب أفضل هذا ما يدعو إلى نشوب بعض الصّراعات بين هذه العناصر[4]

---

[1] د. موسى اللّوزي، **التطوير التنظّيمي، أساسيات ومفاهيم حديثة**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999، الطبعة الأولى، ص84.

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

[3] د. كامل المغربي، **السّلوك التنظّيمي وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظّيم**، عمّان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1995، ص242

[4] د. خليل محمد حسن الشمّاع، د. خضير كاظم حمود، مرجع سابق، ص298

7.ممارسة الرقابة على الفاعلين في المؤسسة:

تعتبر الرقابة أحد المهام والسلوكيات التنظيميّة الرّسميّة التي تمارس بصفة سلمية، وترتبط بطبيعة البنية التنظيميّة وبأنماط القيادة و بأهداف المنظّمة وبالنّشاط الذي تمارسه، ولكلّ رقابة حساسية بالغة لدى الخاضعين لها، فهي تعني الكشف عن الأخطاء والحدّ من حرية التصرّف ولذلك تثير الصّراع و تؤثّر في العلاقات بين العمّال وتدعم طرفا ما على الأطراف الأخرى، كما يعتبر تقسيم و تنظيم العمل أحد هذه العوامل فبعضهم يقوم أحيانا بجزء من المهام التي كانت لغيرهم ، وقد يعمد الرّئيس إلى تكثيف العمل على طرف ما ويخفّف عن الآخر، أو إسناد مهام موظّف ما إلى غيره، أو أنّه يعمل على ضبط توقيت الدّخول إلى العمل ممّا يثير غضب الموظّفين.[1]

المطلب الثاني: أسباب الصّراع من وجهة نظر كل من "هودج وأنتوني" Hodge et Anthony:

- ✓ التعارض أو التغيّر في الأدوار، ويحدث بسبب وجود مجموعتين أو أكثر من الضّغوط يعاني منها الفرد في نفس الوقت، وبالاستجابة إلى مجموعة واحدة من الضّغوط فإنّ الشخص يجد من الصعوبة الاستجابة إلى واحدة أو أكثر من مجموعة الضّغوط الأخرى.
- ✓ التغيّر في الصلاحيات التي يتمتّع بها الفرد أو الجماعة، فزيادة الصلاحيات أو نقصانها يمكن أن تسبّب صراعا للفرد أو الجماعة.
- ✓ التغيّر في المركز أو الوضع، قد يسبّب التغيّر في المركز الذي يشغله الفرد في المنظّمة صراعا للفرد واضطرابا في الهيكل التّنظيمي المتفّق عليه.
- ✓ حدوث ازدواجية أو تداخل في العمل، ويقع ذلك عند ما يطلب من شخصين أو أكثر أن يقوموا بنفس العمل.
- ✓ التنافس على الموارد، قد يحدث نوع من المنافسة بين أفراد المنظمة الواحدة أو بين الإدارات على نفس الموارد المتاحة.

[1] ناصر قاسمي، مرجع سابق، ص13.

- ✓ الاختلاف في الثّقافة، حيث أنّ الأفراد في المنظّمة يحملون ثقافات متبايّنة والتي غالبا ما يقود إلى الصّراع بين الأفراد والجماعات.[1]

ويميّز الباحثان "**كاتز**" و" **كاهن**"" **Katz**" "**Kahn**" بين الأسباب العقلانيّة للصّراع والأسباب غير العقلانية

1.الأسباب العقلانية:

أ. الصّراع الوظيفي: وهو الصّراع الذي يحدث في المنظّمة بين وظائفها المختلفة مثل: التمويل، الإنتاج...الخ.

ب. الاعتمادية المتبادلة بين الأنظمة الفرعية داخل المنظّمة على بعضها في الإدارة.

ج. الصّراع الهيكلي: وهو الصّراع الذي يحدث بين مجموعات المصالح المختلفة في المنظّمة على نظام المكافآت والمركز والمكانة والحوافز.

2.الأسباب اللاّ-عقلانية: فهي ناجمة عن العدوانية في السّلوك وتحريف المعلومات وغيرها من العوامل الشخصية والاجتماعية للصّراع التي تشكّل العوامل التنظيميّة والشخصية المسبّبة للصّراع.[2]

أمّا **كوزر** يردّ أسباب الصّراع إلى العناصر التالية:

1. كلّما زاد تساؤل الجماعات الأكثر حرمان عن شرعية النّظام السّائد لتوزيع الموارد النّادرة، ازداد احتمال إثارتهم وتفجير للصّراع.

2.كلّما تضاءلت قنوات التّعبير عن رأي الجماعات المحرومة عن توزيع الموارد النّادرة، ازداد احتمال تساؤلهم عن مدى الشّرعية.[3]

المطلب الثالث: خصـــائـــص الصّـــراع

تتمثّل خصائص الصّراع فيما يلي:[4]

1. ينطوي الصّراع على وجود أهداف أولية غير متكافئة لدى أطرفه، وتكون عملية الحوار الوسيلة المفضّلة من قبل هذه الأطراف للوصول إلى حالة من التكافؤ في الأهداف (المصلحة المشتركة).

---

[1] محمود سلمان العميان، مرجع سابق، ص364.

[2] د. زهير أبو جمعة شلابي، مرجع سابق، ص115.

[3] رحالي حجيلة، مرجع سابق، ص29

[4] محمود سلمان العميان، مرجع سابق، ص366.

2. يعتبر التوتّر (Tension) بعدا أساسيّا في الصّراع، وهو ما يطوي في ثناياه إمكانية دخول الأطراف المعنيّة في نشاط عدائي ضدّ بعضها البعض لإجبار واحد أو أكثر من الأطراف على قبول بعض الحلول التي لا ترضى بها.

3. يمثّل الصّراع وضعا مؤقّتا، رغم وجود الكثير من الصّراعات المزمنة.

4.ينطوي الصّراع على محاولة من جانب بعض الأطراف التي تستهدف إجبار أطراف منافسة أخرى على قبول حلّ أو اتفاقية قد لا تكون الأطراف الأخيرة راغبة فيها.

5.يفرض الصّراع أعباء وتكاليف باهظة على الأطراف المعنيّة به طيلة فترة الصّراع وهو ما يرغمها في النّهاية على حسم الصّراع، إمّا بالطرق السلمية أو القوّة القسرية.

أمّا "**العتيبي**" فقد عرض الخصائص الأساسية للصّراع التنظيمي كالتالي:

1.أن يتضمّن موقف الصّراع طرفين متنازعين أو أكثر.

2. وجود أسباب وظروف تؤدّي إلى حدوث الصّراع.

3. وجود عدم توافق وحالة من التوتّر بين أطراف الصّراع.

4. أنّ أطراف الصّراع على وعي وإدراك بالأطراف الأخرى.

5. يتمتّع أطراف الصّراع بالقدرة على الإضرار ببعضهم البعض، ويهدف كل طرف منهم إلى إعاقة أهداف الطرف الآخر.

6. تظلّ نتائج الصّراع غير معلومة لأيّ طرف لحين انتهاء الصّراع.[1]

المبحث الرابع: آثار ومستويات وأشكال الصّراع

المطلب الأول: الآثار الإيجابية والسلبية للصّراع

إنّ للصّراع آثار إيجابية وأخرى سلبيّة على المنظّمة والفرد على حدّ سواء، بل يتعدّاها إلى فئة أخرى وهي العملاء أو المستفيدين وفيما يلي إبراز أهمّها:

1.الآثار الإيجابية:

- تصحيح الأخطاء والهفوات
- ظهور الضّغوط النفسية على الأفراد
- تدنّي مستوى الأداء والإنتاجية

[1] ابتسام يوسف محمد مرزوق، مرجع سابق، ص 24.

- إظهار المشكلات المستترة
- إعاقة تحقيق الأهداف التنظيميّة
- إيجاد حلول دائمة للمشكلات
- سوء العلاقات بين الأفراد
- اكتشاف قدرات وإبداعات الموظّفين
- مقاومة التطوير والتغيير
- وضع الموظّف في المكان المناسب
- طغيان المصالح الذاتية
- تطوير الأساليب والإجراءات
- تسرّب بعض الموظّفين.
- تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية
- ضعف الولاء التّنظيمي.
- تحديد الاحتياجات الفعليّة من الموارد.
- تدريب القوى البشرية.
- انخفاض الرضا الوظيفي.
- تنامي الاتجاهات السلبيّة.
- نمو المنافسة الإيجابية.
- غياب الإبداع والابتكار والمبادرة.
- نشوء جماعات العمل غير الرّسميّة.
- تفعيل عملية تقويم الأداء الوظيفي.
- انتهاج أسلوب التدوير الوظيفي.[1]

2.الآثار السلبيّة للصّراع:

ومن هذا المنطلق يمكننا التأكيد على بعض العناصر الأساسية التي تساهم في دعم الإتجاه نحو تعظيم الأبعاد الإيجابية للصّراع، أهمّها نلخصها فيما يلي:

[1] محمود عبد الفتاح رضوان، مرجع سابق، ص ص14-15

1. إنّ الطبيعة الهدّامة ليست جانبا محتّما في الصّراع، كما أنّها ليست سمة متلازمة للطبيعة البشرية لا يمكن السيطرة عليها، فالأفراد والباحثون مازالوا يكتشفون إمكانية التوصّل إلى وسائل مختلفة للتعامل مع اختلافاتهم والنّزاعات فيما بينهم، ولإدارة الصّراع بصورة تؤدّي إلى نتائج أفضل.

2. أنّ الصّراع موجود وكونه أحد مميّزات وخصائص الحياة والعلاقات الإنسانية، ففي التفاعلات التبادلية اليومية عادة ما يسعى كلّ طرق إلى تعظيم منفعته والتي كي تتحقّق لابد أن تنخفض منفعة الطرف الآخر (تنازل الطرف الآخر)، ومن هنا كانت ضرورة أن يتوصّل الطرفان إلى تبادل مقنع يراعي ويحقّق بعض القواعد والحدود، وبما يحقق التوافق والاستقرار بدلا من التصادم والصّراع.

3. يلاحظ من خلال ما سبق أنّ طرفي أو أطراف الصّراع في موقف صراعي، ومن خلال اختيارهم لقنوات الاتصال بينهم، إنّما يختاران صورتين رئيسيتين هما: إمّا إقامة نمط لعلاقة صراعية بينهما، وفيما يؤدّي أحد الأفعال إلى تحقيق فائدة لأحد الطرفين على حساب الآخر، وأن يختار تأسيس نمط لعلاقة تبادلية للوسائل والغايات، ومن ثمّ فإن الحركة بينهما تفيد كلا الطرفين بشكل ملحوظ.

4. كما لوحظ أيضا أنّ للصّراع بعض الوظائف الهامّة التي يمكنها أن تبيح في مجملها إمكانية تحويله من صراع مدمّر إلى صراع إيجابي له دوره ووظيفته كأداة فعّالة وذات اتصال وثيق بقضايا التّغيير الاجتماعي وضبطه، من أهم مجالات تلك الوظائف ما يتعلّق بدور الصّراع كميّسر للتغيّير الاجتماعي، وفي تحليل التكامل والاندماج واستعادة التوازن والاستقرار وزيادة كفاءة معدّلات التنسيق بين أطرافه، هذا إضافة إلى الوظيفة التقليدية للصّراع والتي تتمثّل في كثير من الأحيان حول دعم وتأكيد عمليات السّيطرة على الموارد المحدودة أو المرغوبة.[1]

المطلب الثاني: مستويـــــات الصّـــــراع

بالرّغم من عدم وجود اتفاق حول تصنيفات الصّراع أو تحديد مستوياته إلاّ أنّ معظم الباحثين يتفقون على المستويات التالية للصراع التّنظيمي:

[1] نفس المرجع، ص ص16-17

1.الصّراع على مستوى الفرد:

هذا النّوع من الصّراع يقع بين الفرد وذاته وينعكس تأثيره على سلوك الفرد وعلاقاته في العمل، وتحقيقه لأهداف المنظّمة الذي هو عضوّ فيها، وغالبا ما يحدث هذا الصّراع عندما يجد الفرد نفسه محلّ جذب لعوامل عديدة منها الداخلية المتمثّلة في العيوب البدنية مثل قبح المنظر، النسيان، الشرود...) وأخرى خارجية المتمثلة في العوامل المادية والاقتصادية والاجتماعية والمستوى الإداري. الخ. هذه العوامل تجعله أو تحتّم عليه أن يختار أحدهما بحيث لا يمكن تحقيقها معا.

وقسّم العلماء والباحثين هذا النّوع من الصّراع إلى:

أ. صراع الهدف:

يحدث عندما يكون للهدف المراد تحقيقه مظاهر سلبيّة وإيجابية في نفس الوقت، أو عندما يوجّه الفرد الاختيار بين هدفين أو أكثر وعليه اختيار واحد منها ويأخذ إحدى الصور التالية:

- **الصّراع بين هدفين إيجابيين:** وهنا يوجّه الفرد الاختيار بين هدفين إيجابيين لا يمكن تحقيقها معا، ويزداد الموقف تعقيدا إذا كان الهدفان لهما نفس الأهميّة بالنسبة للفرد، مثال عندما يواجه فرد ما الاختيار بين البقاء في وظيفته الحاليّة أو تحويله لقسم آخر، والخياران بالنسبة له هدفان مرغوبان وإيجابيان فهو قد يرى في القسم الآخر فرصا جديدة للترقية والتطوّر إلاّ أنّه سيفقد زملاء عمله والجوّ الاجتماعي الذي اعتاد عليه.
- **الصّراع بين هدفين واحد إيجابي والآخر سلبي:** ينشأ هذا النّوع من الصّراع عندما يواجه بعض العناصر الإيجابية والعناصر السلبية في نفس العمل ومثال ذلك قد تمنح الإدارة لموظّف ما علاوة في راتبه الشّهري "عنصر ايجابي" ثم أنّها تقرّر له ساعات عمل إضافية "عنصر سلبي".
- **الصّراع بين هدفين سلبيّين:** هنا يواجه الفرد بين هدفين لا يرغب في تحقيق أيّ منهما، فكلا الهدفين بالنسبة له هدفان سلبيّان. وهنا يعمل الفرد على اختيار الهدف الأقل ضررا، فمثلا قد يواجه الفرد الاختيار بين نقله لوظيفة أقل أو تحويله لفرع ريفي آخر لنفس المنظّمة، قد يرى

أنّ نقله لوظيفة أقلّ، فيه تقليل من شأنه وتجميد لتطلّعاته وتحويله لفرع ريفي فيه ابتعاد عن الأسرة، بالإضافة لافتقاد المميّزات الاجتماعية والاقتصادية الموجودة في المدينة.[1]

ب. صراع الدّور:

ويظهر هذا النّوع نتيجة لتعدّد الأدوار التي يمارسها الفرد في حياته اليوميّة كفرد فيه، أو كأب لأسرة أو كموظّف أو رئيس في المجتمع أو مع الزّملاء والأصدقاء أو مع الأهل والأقارب أو كعضو في جماعة دينيّة أو ثقافيّة ممّا ينتج عنه عدم الثّبات أو التناقض.[2]

ويرى "**هربر**" "**Herbert**" أنّ صراع الدّور في المنظّمة هو نتاج تحطيم القاعدتين التقليديتين، وحدة الأوامر، وأسلسل الأوامر، وينتج عنه انخفاض الرضا الشّخصي و انخفاض في فعّالية المنظّمة، ويرى أنّ المنظّمات التي يكون فيها خطّ واحد وواضح للسّلطة من الأعلى إلى الأسفل غالبا ما تكون قادرة على إرضاء موظّفيها، وتحقيق أهدافها بصورة أفضل من المنظّمات التي يكون فيها للسّلطة خطوط متعدّدة ، وخير مثال لصراع الدور داخل المنظّمة هو ملاحظ أو رئيس العمّال فالإدارة تنظر إليه كأحد كواردها وعين لها على العمّال، بينما ينظر إليه العمّال على أنّه فرد منهم و يستعين بأمورهم مثل، الأجر، الترقيّة، والحماية من ضغوط الإدارة.[3]

ويمكن التميّيز بين خمس (5) حالات رئيسيّة لصراع الدّور:

1. لا يمكن للفرد عمل شيء دون مخالفة بعض القواعد أو القوانين
2. إتباع سلوك دور معيّن يتعارض مع سلوك دور آخر
3. القيام بدورين في آن واحد
4. إرغام الفرد على ممارسة قيم وأخلاقيات تتعارض مع قيمه وأخلاقياته
5. تعدد الأدوار بحيث يقوم الشّخص بعدّة أدوار ولا يعرف أيّا منها يجب أن يكون له الأولوية

ومن أسباب صراع الدّور في المنظّمة نذكر منها:[4]

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] د. معن محمود عياصرة، مروان محمد بني أحمد، مرجع سابق، ص23

[3] محمود سلمان العميان، مرجع سابق، ص ص 368-369.

[4] نفس المرجع، ص370

- ✓ الهيكل التّنظيمي: والذي يعتبر السّبب الأوّل في شعور الأفراد بصراع الدّور داخل المنظّمة، فالهيكل التّنظيمي يعمل على تهيئة الظّروف لأهداف وسياسات وقرارات، وأوامر قد تكون متقاربة أحيانا فكثير من المنظّمات تعاني من ازدواجية السّلطة وعدم تسلسلها.
- ✓ المركز: يسبب المركز الوظيفي الذي يشغله الفرد في المنظّمة صراعا ذاتيا له، حيث يعاني بعض الموظّفين من عدم قدرتهم على الاستجابة للمتطلّبات المتقاربة كأن يعاني المشرف من صراع الدّور تجاه توقّعات مديره وتوقّعات مرؤوسه.
- ✓ أسلوب الإشراف: يعدّ أسلوب الإشراف المتّبع داخل المنظّمة مصدرا رئيسيا من مصادر صراع الدّور، عندما لا يقوم المشرف بتوفير المعلومات الكافية عن أداء العمل لمرؤوسيه، أولا يقوم بتوصيل هذه المعلومات بالصّورة المطلوبة، فإنّ المرؤوس يشعر بنوع من الصراع مع ذاته. وكذلك قد يعمد المشرف على تكليف مرؤوسه بمهام تفوق قدرتهم وإمكانياتهم، ممّا يؤدّي لحدوث نوع من القلق والتوتّر لديهم.[1]

2.الصّراع بين الأفراد:

يقع هذا الصّراع بين الفرد وفرد آخر أو أفراد آخرين هم من العاملين في المنظّمة، من زملاء ومرؤوسين ورؤساء ويعود السّبب وراء هذا النّوع إلى تضارب وعدم اتفاق أو اختلاف في وجهات النّظر تحدث بينهم، أو لاختلاف الشّخصيات الفردية والتي هي نتاج لتباين الثقافات والخلفيّات الفكريّة والاجتماعية والاقتصادية بين الأفراد. وكلّ ذلك مرتبط بعاملين أوّلهما وراثي، مثل الطّول والشّكل واللّون، والآخر مكتسب نتيجة للتعلّم والتدريب والخبرة ومحاكاة المجتمع، والصّراع بين الأفراد شيء طبيعي قد يكون إيجابيا عندما يوجّه ليكون مرافقا للتنافس والتطوّر، وقد يكون سلبيّا ويؤثّر على التعارف بين أفراد المنظّمة ومن النّماذج الشّائعة لتحليل ديناميكيّة الصّراع بين الأفراد، نموذج يعرف باسم نافذة "**جوهاري**" "**the Johary Window**" نسبة "**Horry ingha**" و"**Joseph lauft**" حيث اقترح أربع حالات تشير إلى مدى معرفة الشّخص بنفسه وبالآخرين.[2]

ويمكن عرض هذه الحالات فيما يلي:

---

[1] نفس المرجع، ص371

[2] د. معن محمود عياصرة، مرجع سابق، ص23

الحالة الأولى: الفرد يعرف نفسه والآخرين، وهذه أفضل الحالات حيث أنّ الفرد على بيّنة بمشاعره وإدراكاته ودوافعه وأيضا بمشاعر وإدراكات ودوافع الآخرين الذين يتعامل معهم ممّا يقلّل من احتمال حدوث أيّ مشاكل أو صراعات.

الحالة الثّانية: الفرد يعرف نفسه فقط، وتكمن المشكلة هنا في عدم معرفة الفرد بمشاعره وإدراكات ودوافع الآخرين الذين يتفاعل ويتعامل معهم، وهنا يعاني الفرد من الخوف والصّراع النّاجم عن عدم قدرته على التّفسير والتّنبؤ والتّحكم في سلوك الآخرين من حوله، لذا غالبا ما يكون متردّدا وحذرا في التعامل معهم.

الحالة الثالثة: الفرد يعرف الآخرين فقط، قد تتوفر معلومات عن الآخرين ولا يعرف الفرد ما يخصّه من معلومات، ممّا يجعله يشعر بأنّه عبء على الآخرين ويميل إلى الانطواء والانزواء بعيدا عن زملائه في العمل.

الحالة الرابعة: الفرد لا يعرف نفسه ولا الآخرين، وهذه أسوء الحالات حيث يرتفع عدم الفهم وسوء الاتصال، وينفجر الموقف بحالات حادّة من الصّراعات بين أعضاء الجماعة الواحدة.

وعموما فإنّ الصّراع ينشأ بين أفراد المنظّمة الواحدة لأسباب عقلانية مثل عدم الاتفاق على قواعد وإجراءات العمل، أو عن أسباب شخصية غير عقلانية مثل، السّيطرة والعدوانية.[1]

3.الصّراع على مستوى الجماعات:

ويتمثّل في الصّراع الذي يكون بين وحدات أقسام المنظّمة المختلفة وبين الإدارات التنفيذيّة والاستشارية فيها وبهذا فإنّ لصّراع الجماعات نوعين هما:

أ. الصّراع الأفقي:

يقع هذا النّوع من الصّراع بين الجماعات أو الوحدات الإدارية التي تقع في مستوى تنظيمي واحد، ومثال على هذا النّوع من الصّراع الذي ينشأ بين إدارتي الإنتاج والتّسويق في نفس المنظمة أمّا في ميدان التّربية والتعليم، مثال صراع مدير المدرسة مع المشرف التربوي أو صراع معلّم مع معلّم داخل المدرسة.

[1] محمود سلمان العميان، مرجع سابق، ص ص 371-372

ب. الصّراع الرأسي:

يقع الصّراع الرأسي بين جماعات أو وحدات إدارية تنتمي إلى مستويات تنظيميّة مختلفة كالصّراع الذي ينشأ بين مستوى الإدارة العليا والإدارة الدنيا، مثال صراع مدير مدرسة مع مدير التربية وجهاز الإداري أو صراع معلّم أو مجموعة منهم مع مدير المدرسة.[1]

وللصّراع التنظيمي على مستوى الجماعات أسباب مختلفة يمكن إيجازها فيما يلي:

- الصّراع على المواد: تتنافس جماعات العمل والأقسام والإدارات على الموارد المتاحة التي غالبا ما تكون محدودة كالأموال والمواد الخام.
- التنافس في الأداء: تعاني الجماعات التي تتشابه في وظائفها من الصّراع، إذ تهدف الجماعات من ذلك إلى تميّيز أدائها عن أداء باقي الجماعات.
- الاختلاف بين مستويات التنظيميّة: يؤدّي انتماء جماعات العمل إلى مستويات تنظيميّة معيّنة إلى اصطناع وجهات نظرها للأمور بطريقة تعكس مصالحها وأهدافها.
- الصّراع بين الإدارات وظيفيّا: تتنازع بعض الإدارات على أداء نفس الأعمال لأنّ الطبيعة الوظيفية لهذه الأعمال تشير إلى إمكانية قيام أكثر من جهة بأدائها، فالتنبؤ بالمبيعات مثلا يمكن أن تقوم به إدارة التسويق أو إدارة الإنتاج.
- الصّراع بين التنفيذيين والاستشاريين: عندما يواجه التنفيذيون مشاكل تتطلب تدخلا فنيّا من الخبراء والاستشاريين يحدث الصّراع، بينما ينظر التنفيذيون إلى الاستشاريين على أنّهم أفراد منظّرون لا يملكون الخبرة الفنيّة، وينظر الاستشاريون إلى التنفيذيين على أنّهم أفراد تنقصهم الخبرة الأكاديمية والخلفية العلمية التي تساعد على تحليل الموافق.[2]

4.الصّراع على مستوى المنظّمات: ممّا لا شك فيه أنّ الصّراعات مقتصرة داخل المنظّمة فقط وإنّما تحدث بين المنظّمة وبيئتها الخارجية، لأنّ المنظّمة تتعامل مع جهات متعدّدة، منها جهات حكومية ومالكون وعاملون ومستهلكون وموردون، أو تتنافس معها، فيحصل الصّراع بين المديرين وبين المالكين الذين يضغطون على المديرين لجعل نمط سلوكهم يتلاءم مع مطالبهم، والمستهلكون

---

[1] نفس المرجع، ص372

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

يضغطون عليهم لجعلهم في نمط السّلوك الذي يلائمهم، في حين أنّ ضغط الحكومة يتطلّب منهم أن يكون نمط سلوكهم ملائما لمتطلباتها.

إنّ عملية بروز الصّراع والتنافس بين المنظمة والمنظمات الأخرى أدّى إلى ظهور ما يسمى بنظرية الألعاب(**games Theory**) وهي عبارة عن توصيف لجميع الأوضاع المتنافسة والمتصارعة بين المنظمة والمنظمات في البيئة التي تحيط بها، فيحدث اتصال وتفاهم واتفاق بين هذه الأطراف للتوصّل إلى قرار ما يخدم مصالحها جميعا، ويكون ذلك عن طريق التفاوض الذي يؤدّي إلى نتيجة مرضية ترضي الطرفين المتفاوضين.

إنّ الصّراع بين المنظمة والمنظمات الأخرى يكسب المنظمة قوّة ديناميكيّة لتستمر وتنشط وتتطوّر وتحسّن حالها حتى تثبت وجودها، وتحتفظ على مركزها التنافسي في المجتمع شريطة أن لا يكون الصّراع قد أزاح المنظّمة عن مسيرتها الهادفة.

إنّ عملية تعرّض المنظمة إلى شتّى أنواع الصّراعات يؤدّي إلى حلول الارتباك والقلق في جوانب هيكلها التنظيمي، ممّا يؤدّي إلى حدوث الأضرار لكلّ الأطراف، وبالطبع لا يوجد نموذج مثالي أو قاعدة محدّدة من أجل القضاء على هذه الصّراعات لاستحالة ذلك عمليّا، ولكن يمكن التّخفيف من حدّة الصّراع ويكون ذلك من خلال القضاء على الأسباب التي تؤدّي إلى ظهوره، سواء كانت أسباب نفسية وبيروقراطية، ومثال هذا العمل يتطلّب إعادة بناء تركيبها بشكل عملي ووفق أسس واقعيّة وتحسين العلاقات الصناعية والعمل على الابتعاد عن الاختلافات السيّاسيّة والاقتصادية، وتخفيف الفوارق الثقافية والاجتماعية والسياسية والدينية والقومية، ويكون ذلك عن طريق زيادة الثقافة وإحلال مبادئ التعاون والإخاء بين جميع الأطراف.[1]

المطلب الثالث: أشكـــــال الصّـــــراع

حدّد الباحثون نوعان من الصّراع هما:

1.الصّراع الغير المنظّم: وهو الصّراع التلقائي الذي تستخدم فيه وسائل فردية للتّعبير عن الصّراع مثال، الشكوى، التذمّر، التأخر عن العمل، والغياب أوترك العمل.

2.الصّراع المنظّم: وهو الصّراع المخطّط له، والذي يستخدم للتّعبير عن الأفعال التي تتطلّب تضامنا جماعيّا، ويتمّ استخدام المفاوضات الرّسمية لحلّه، وحين تفشل المفاوضات في تحقيق

[1] مرجع سابق، ص ص373-374

الأهداف المرجوّة قد يتم اللّجوء إلى العقوبات الجماعية، كالإضراب والاحتجاج وغيرها...ومثال على هذا النّوع من الصّراعات هو صراع النقابات العمّالية مع المنظّمة.[1]

المبحث الخامس: مراحل ووظائف وكيفية تشخيص الصّـــــراع

المطلب الأول: مراحـــــــل الصـــــــراع

يعتبر الصّراع التنظيمي عملية ديناميكيّة، ينشأ ويتطوّر عبر مراحل أو سلاسل متعاقبة، ويمكن أن يطلق عليها " دورة حياة الصّراع" وليس هناك اتفاق محدّد بين الباحثين حول عدد هذه المراحل أو طبيعتها، إلاّ أنّ هناك نماذج متعدّدة تبيّن تصوّرهم لهذه المراحل ومن بين تلك النماذج نجد:

– نموذج "**بوندي**"**pondy**": حيث يرى "بوندي" أنّ الصّراع يمرّ بخمس مراحل هي:

1.مرحلة الصّراع الضّمني: تتضمّن هذه المرحلة الشّروط أو الظروف المسبّبة لنشوء الصّراع، والتي غالبا ما تتعلّق بالتنافس على الموارد والتباين في الأهداف، أو الاعتمادية بين الأفراد أو الجماعات، أو غير ذلك من الأسباب التي تساهم في نشوء الصراع بشكل ضمني غير معلن.

2.مرحلة الصّراع المدرك: في هذه المرحلة يبدأ أطراف الصّراع في إدراك أو ملاحظة وجود صراع فيما بينها، وفي هذه المرحلة تلعب المعلومات دور هامّا في تغذية صوّر ومدركات الصّراع، حيث تنساب عبر قنوات الاتصال المتاحة بين الأفراد والجماعات.

3.مرحلة الشّعور بالصّراع: في هذه المرحلة يتبلوّر الصّراع بشكل أوضح، حيث تتولّد فيها أشكال من القلق الفردي أو الجماعي المشجّعة على الصّراع، وتكون الرؤية عن طبيعته ومسبباته وما سوف يؤدّي إليه أكثر وضوحا.

4.مرحلة الصّراع العلني: في هذه المرحلة يلجأ الفرد أو الجماعة إلى انتهاج الأسلوب العلني الصّريح للتّعبير عن الصّراع ضدّ الأطراف الأخرى، ويتمّ التّعبير عن هذا الصّراع بطرق مختلفة مثل، العدوان والمشاحنات العلنيّة، وقد يأخذ صورا أخرى مثل، الانسحاب، اللاّمبالاة، أو أيّ وسائل دفاعية أخرى.[2]

5.مرحلة ما بعد الصّراع العلني: في هذه المرحلة تبدأ عملية إدارة الصّراع وعلى إدارة المنظّمة أن تواجه الموقف بشجاعة ومحاولة التعرّف على جذور المشكلة وحلّها، وإذا ما تمّ فإنّه قد يؤدّي إلى زيادة التعاون الوظيفي بين الأفراد أو الجماعات. أمّا إذا حاولت الإدارة خلق الصّراع وكبته أو

---

[1] أميمة الدّهان، **نظريات منظّمات الأعمال**، مطبعة الصفدي، عمّان، الأردن،1992، ص151

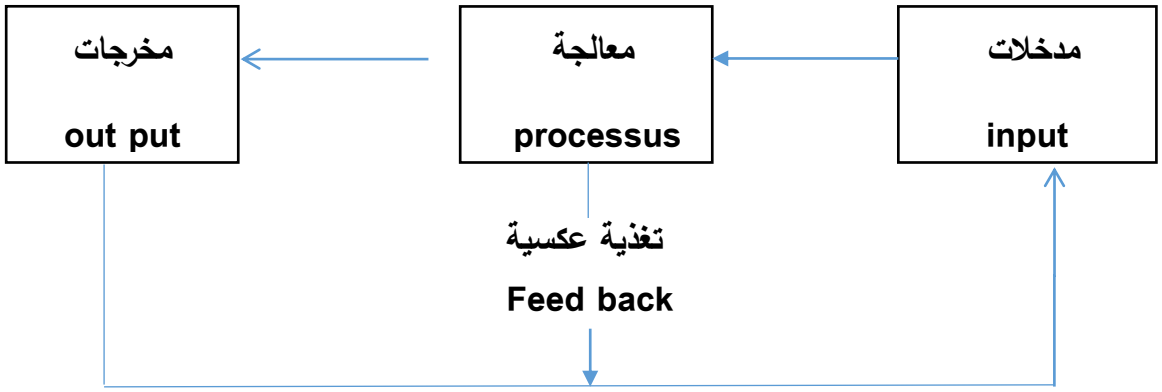
[2] محمود سلمان العميان، مرجع سابق، ص376

لجأت إلى وضع حلول توفيقية غير شاملة، فإنّ هذا البديل سوف يزيد من حدّة الصّراع، الذي قد يختفي عن السّطح مؤقّتا ولكن ما يلبث أن يعود مجدّدا إلى مرحلته الأولى وهكذا...الخ.[1]

وبالتأكيد يمرّ الصّراع التنظيمي في المنظّمة عبر أطوار وسلاسل متعدّدة ولا يظهر فجأة دون أيّة مقدّمات، وإن كان الصّراع يظهر أحيانا وكأنّه قد نشأ من العدم. ويمكننا هنا تشبيهه بالعملية الإنتاجية، حيث يمرّ عبر ثلاث مراحل رئيسية كما يظهر في الشكل رقم (02).

الشكل رقم (2)

مراحل الصّراع التنظيمي



المرجع: محمود سلمان العميان، مرجع سابق، ص 377.

المطلب الثاني: وظـــائـــــف الصّـــــراع

إنّ الصّراع لا ينبغي دائما النّظر إليه على أنّه سلبيّ كما ورد في البداية لأنّ الصّراعات الاجتماعية لها وظيفة الضّبط"régulation" كما أنّ من وظائفها أيضا عملية التجديد، فهي إذا ليست عامل تقهقر ولكن ينبغي التحكّم فيها وتوجيهها وجعلها مولد حداثة " générateur" ومن وظائفها أيضا:

1.الاستقرار: إنّ مجموعة العمل حين تقبل الصّراع، فإنها بذلك تلغي أسباب القطيعة، وتعيد الوحدة للجماعة، كما أنّه بذلك مستعمل على تكييف بنياتها وهنا نجدها تتساءل عن وضعيتها،

[1] نفس المرجع، ص378

وقد تضع نفسها موضع تساؤلات شتّى، وبذلك ما قد يسمح لها باستشعار أهميّة وضرورة الاستقرار، تلجأ حينها إلى نبذ الخلافات.

2.ضبط المعايير وتسويتها "réajustement de normes": من الملاحظ أنّه أثناء أو خلال الصّراع توضع المعايير موضع شكّ وتساؤل وعندها تستطيع المجموعة أن تعيد النّظر فيها، وقد تحدث عليها تعديلات، فيلجأ الفرق ربّما إلى معايير قديمة أو يستحدث أخرى جديدة، وحين تكون بنية المجموعة أو فريق العمل مرنة فإنّ ذلك سيسمح بتكييفها ويشكّل هذا الأمر ضمان استمرارية المجموعة حتى وإن اختلفت الظّروف.

3.معالجة العزلة الاجتماعية:" traitement de l'isolement social " إنّ التحكّم في الصّراع وجعله مادّة للمنافسة الشريفة والابتعاد به عن التناحر يسمح بإيجاد علاقات جديدة بين أفراد المجتمع ويحث الأفراد على المشاركة بين مختلف الأنشطة.

4.التوازن: إنّ الصّراع داخل المنظّمة هو أداة تقويم لقوّة المصالح المتضاربة، وعندها تستطيع المجموعة أن تحدث تعديلا في السّلطات وإعادة توزيعها إن كان ذلك ضروريا، لذلك فإنّ الصّراع يشكّل آلية أو ميـكانـيـزيم من شأنه المحافظة باستمرار على توازن السلطات.

5.إعادة البنية" restructuration": من الواضح أنّ مجموعة ما حينها تعيش صراعا مع مجموعة أخرى، فإنّها تتمسك بالابتعاد عنها فتحدث بذلك قطيعة أو حدودا. فالصّراع في هذه الحالة نجده يعيد بناء المحيط الاجتماعي ويعيد ترتيب الخلاف ما بين المجموعتين وهو بذلك يحدّد علاقات القوّة بين المجموعتين.[1]

المطلب الثالث: تشخـيـــــص الصّـــــــراع

قد نجد في كثير من الحالات أنّ موضوع الصّراع غير واضح وغير معلن عنه، وعندها ينبغي على المشرف أو المسئول أن يحدّد موضوع وطبيعة الصّراع.

ولقد حدّدت الدراسات أن هناك خمس نقاط تكمن وراء الخلافات، منها الخلافات حول الأحداث وتفسيراتها، وخلافات حول الأهداف والوسائل والقيم وحتى إدراك وفهم اللوائح. ومن الملاحظ أيضا أنّ هذه النقاط تكون متداخلة، ومجرّد محاولة الفصل بينها والتّعبير عنها وتوضيحها قد يساعد على تقليص التوتّرات وعلى حلّ الصّراع، وفيما يلي العناصر الخمسة لتقليص حدّة الصّراع:

[1] محمد مسلم، مرجع سابق، ص156

1.الخلافات حول الأحداث: كلّ واحد يعطي تفسيرا مختلفا عن الآخر لنفس المشكلة، كما أنّ كل واحد له نزعة أو ميل إلى ما قد لا يتماشى مع رؤيته للمشكلة.

وما لا ينبغي على المسئول المباشر هو الاستماع بل الإصغاء إلى مساعده خلال مقابلة التّقويم "entretien d'appréciation" حتى يستطيع أن يتبيّن ويتضّح طبيعة ومستوى الخلافات، إذا كان يريد فعلا إيجاد أرضية للتّفاهم قصد تفادي الصّراع.

2.الخلاف حول تأويل الأحداث: يصل كل من المسئول ومساعده إلى فكرة أو إلى حصر نفس الأحداث ولكن الخلاف قد يظلّ قائما بينهم حول تأويل هذه الأحداث.

3.الاختلاف حول الأهداف: إنّ الاختلاف قد ينحصر أيضا في الأهداف التي يتطلّب تحقيقها ولكن من المفروض أن يكون الخلاف حول الوسائل والكيفيات المعتمدة لتحقيق الأهداف وليس حول الأهداف في حدّ ذاتها.

4.الخلافات حول الطّرق والوسائل: إنّ الطرق والوسائل هي الأخرى تشكّل موضوع اختلاف بين المشرف والمسيّر، ويكمن هذا الخلاف في الخطوات المتّبعة والإجراءات المستعملة للوصول إلى نتيجة ما، أو حول الاستراتيجية المعتمدة أيضا.[1]

5.الخلافات حول القيّم: وهنا تكون الخلافات حول فلسفة الأشياء وحول أسلوب التسيّير أو أسلوب إدارة الموارد البشرية، وكذا كيفية ممارسة السّلطة واستعمال النّفوذ، لأنّ ذلك له ارتباط وطيد بالعلاقات مع الآخر، وهناك ثلاثة عوامل متعلّقة بهذه الخلافات وتتمثل هذه العوامل في:

أ.المعلومات: إنّ كلّ موظف لا يملك في الحقيقة إلاّ جملة من المعطيات المحدودة، في حين يظهر أنّ بحوزته كلّ المعلومات الضّرورية لفهم الموقف.

ب.الإدراك: إنّ كلّ واحد حتى وإن كان ذلك في نفس الوضعيّة إلاّ وينتقي المعلومات ويؤوّلها بكيفية يراها مناسبة على ضوء محيطه وعمله وخبرته وشخصيته.

ج.المكانات والأدوار: إنّ بعض المواقف لا تتخذ ولا يمكن تفهّمها وتأويلها إلاّ من خلال الوظيفة والمكانة التي يشغلها الفرد، ومن خلال الدّور الموكّل إليه وكما يفهمه، وكما يؤدّيه في الوقع.[2]

---

[1] نفس المرجع، ص ص157-158

[2] نفس المرجع، ص159

خلاصة الفصل:

يشمل الصّراع كل أنواع وأشكال وصور التعارض والنّزاع وعدم الاتفاق، ويكون الصّراع جوهري وثانوي ومدمّر، كما أنّه يحدث على مستوى الفردي أو الجماعي، فالصّراع حتمي وواقعي، لأنّ هناك عوامل كثيرة يمكن أن تسببه ولا يمكن تجنبه، إضافة أنّ الصّراعات هي انعكاس حتمي لعمليات التغيّير والتجديد وتعارض المصالح والاهتمامات، لذلك لابد من رصد ودراسة وتحليل العوامل والظروف التي تسبب الصّراع الحقيقي، وعموما فإنّ أغلب الحلول والأساليب التي عرضها الباحثون لإدارة الصّراع ترتكز على ضرورة توفر المهارات الإنسانية واستخدام العقلانية والمنطق والتأثير السّلوكي للأفراد والجماعات، وفتح الحوار والمناقشة بين الأطراف المتصارعة.

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل السابع: الخصوصية السوسيو-

ثقافية لقطاع التربية والتعليم

المبحث الأول: عرض البيانات الأولية للمبحوثين

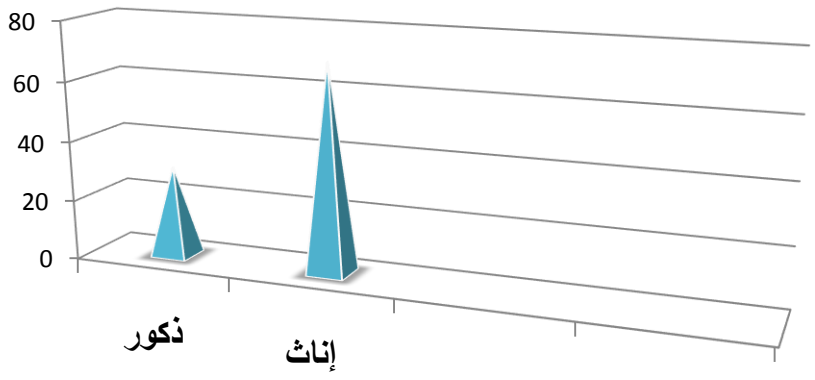
جدول رقم (5) توزيع فئات العينة حسب متغيّر الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	125	30.50
إناث	285	69.50
المجموع	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول أنّ أعلى نسبة مسجّلة عند فئة الإناث بنسبة تقدر بـ 69.50%، بينما بلغت نسبة الذكور 30.50%، إذن: جنس الإناث توسّعت شريحتها في الإلتحاق بمهنة الأستاذية بالتعليم الثانوي، بسبب مجانيّة التعليم وتكافؤ الفرص والعمل في هذا الميدان، ونجاح فئة واسعة منهنّ في شهادة البكالوريا، وحصولهنّ على الشّهادات الجامعيّة، ومشاركتهنّ في مسابقات توظيف الأساتذة في مرحلة التّعليم الثانوي.

كما أنّ نظرة المجتمع لعمل المرأة في ميداني التعليم والصحة ونظرا للامتيازات الموجودة في ميدان التعليم، كالعطل الفصليّة المتزامنة مع التلاميذ، وتفضيل بعض العائلات لهذه المهنة عن غيرها.

شكل رقم (3) يمثل توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر الجنس



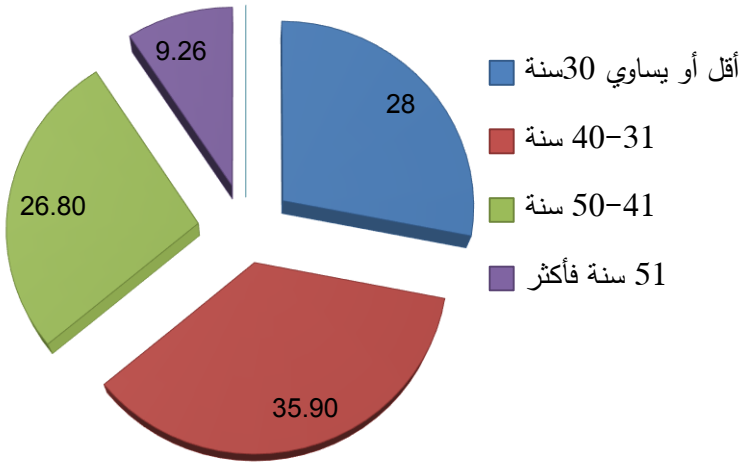
جدول رقم (6) توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر السّن:

السن	التكرار	النسبة
أقلّ أو يساوي 30سنة	115	28
31-40 سنة	147	35.90
41-50 سنة	110	26.80
51 سنة فأكثر	38	9.26
المجموع	410	100

يتبيّن من إحصائيات هذا الجدول أنّ أعلى نسبة سجّلت لفئة السّن (31-40) سنة والتي قدرت بـ 35.90%، أيّ ما يقارب (3/1) من أفراد العيّنة، مقابل 28% لفئة أقلّ أو يساوي (30) سنة، وتليها فئة (41-50) سنة بنسبة مقدرة بـ 26.80%، في حين حصلت فئة (51) سنة فأكثر على نسبة 9.26%

إذن أغلب سنّ أفراد العيّنة ينتمون إلى فئة الشّباب إمّا أقلّ أو يساوي (30) سنة، أو فئة (31-40) سنة، بنسبة مقدرة بـ 63.90% في مجموع الفئتين.

شكل رقم (4) يمثل توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر السّن

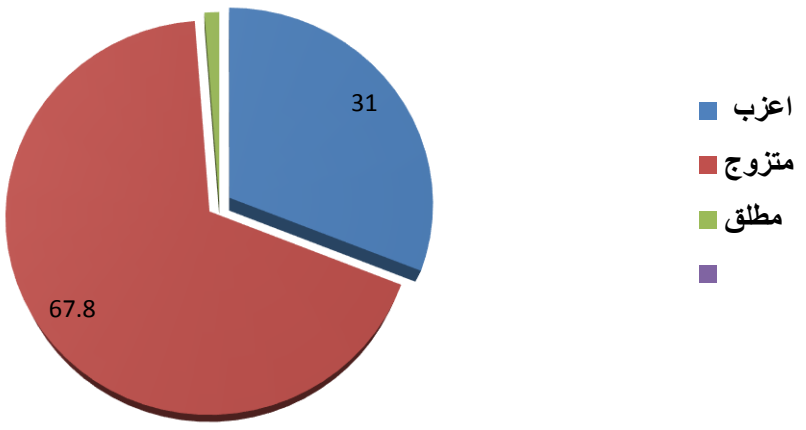


جدول رقم (7) توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الحالة العائلية:

الحالة العائلية	التكرار	النسبة
أعزب	127	31
متزوج	278	67.80
مطلق	05	1.21
أرمل	00	00
المجموع	410	100

توضّح لنا بيانات الجدول أنّ 67.80% من أفراد العيّنة من فئة المتزوّجين، مقابل 31% من العزّاب، وتليها 1.21% من المطلّقين. لدينا إذن أكثر من نصف أفراد العيّنة متزوّجين، ثم يليها فئة العزّاب، وعدد ضعيف للمطلّقين ولا يوجد أرامل في العيّنة.

شكل رقم (5) يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الحالة العائلية



جدول رقم (8) توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر المؤهل العلمي:

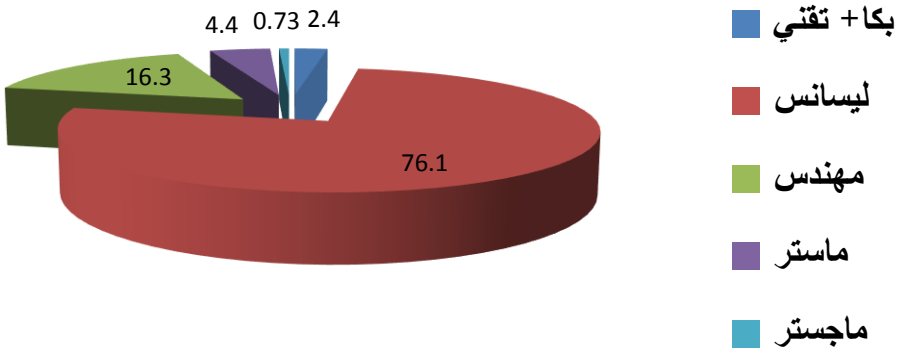
المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
بكالوريا + تقني	10	2.40
ليسانس	312	76.10
مهندس	67	16.30
ماستر	18	04.40
ماجستير	03	00.73
المجموع	410	100

نلاحظ من معطيات الجدول الإحصائية أنّ أكبر نسبة سجلت عند الفئة المتحصّلة على شهادة ليسانس والتي قدرت 76.10%، وتليها 16.30% عند الفئة المتحصّلة على شهادة مهندس، ثمّ 4.40% متحصّلة على شهادة ماستر، أمّا الفئة المتحصّلة على شهادة البكالوريا ويضاف لها تكوين تقني في التخصّصات التقنية عرفت 2.40%، وأضعف نسبة قدّرت 00.73% عند المتحصّلين على شهادة ماجستير.

جلّ أساتذة التعليم الثّانوي متحصّلين على شهادة ليسانس بسبب توجّهات الدولة في رفع مستوى التعليم العام عامّة والتعليم الثانوي خاصّة، وكذا توجّه الدولة في توظيف خريجي الجامعة الجزائرية الذين يرتفع أعدادهم كل سنة.

في حين تقلّص مستوى حاملي شهادة البكالوريا وتكوين تقني، الذين تمّ توظيفهم بعد الإستقلال بسبب قلّة حاملي الشّهادات الجامعيّة في مختلف التخصّصات وخاصّة التخصّصات التقنيّة (التكنولوجيا)، وتقلّص هذه الشريحة راجع كذلك إلى إحالة معظمهم على التقاعد، والذين تمّت تسميتهم بالفئة الآيـــلة للزّوال.

شكل رقم يمثل (6) توزيع فئات العيّنة حسب متغيّر المؤهل العلمي

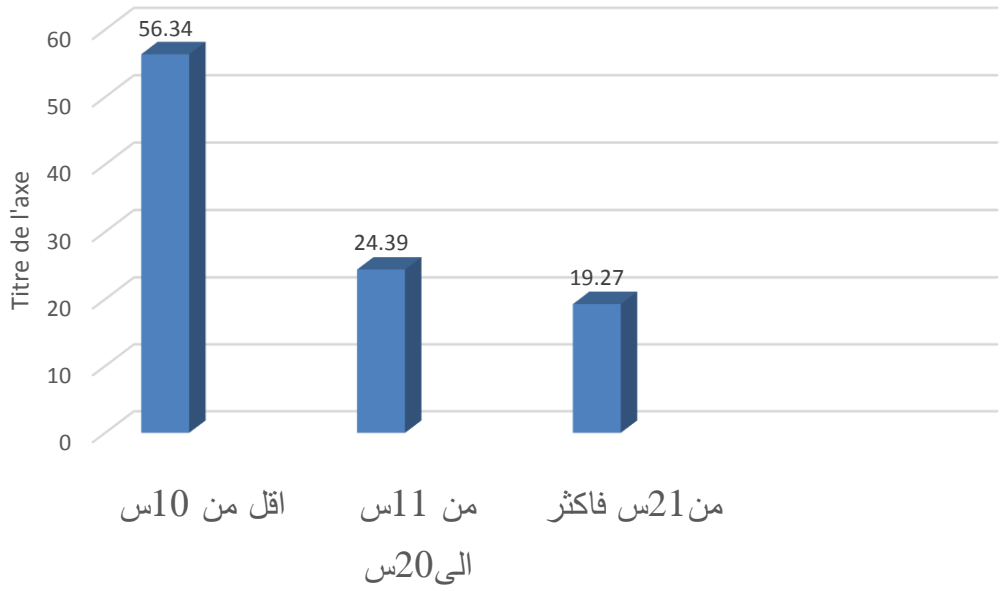


جدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية:

الأقدميّة المهنيّة	التكرار	النسبة
أقلّ أو يساوي(10) سنوات	231	56.34
من 11 إلى 20 سنة	100	24.39
أكثر من 21 سنة	79	19.27
المجموع	410	100

يتبيّن لنا من إحصائيات هذا الجدول أنّ 56.34% من أفراد العيّنة هم من الأساتذة الثانويين الذين لديهم أقدميّة مهنية (10) سنوات، في حين أنّ نسبة 24.39% من الأفراد العينة هم من الأساتذة الثانويين ذوي أقدمية مهنية (11– 20) سنة، بينما نجد نسبة 19.27% من الأفراد هم من الأساتذة الثّانويين الذين تجاوزت أقدميتهم المهنية (21) سنة

شكل يمثل (7) توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية



جدول رقم (10) توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الرتبة المهنية:

الرتبة في المهنة	التكرار	النسبة
أستاذ تعليم ثانوي	243	59.30
أستاذ تعليم ثانوي رئيسي	65	15.90
أستاذ تعليم ثانوي مكوّن	102	24.90
المجموع	410	100

توضّح لنا بيانات الجدول أنّ 59.30% من أفراد العينة المعيّنون في رتبة أستاذ تعليم ثانوي، وتليها 24.90% معيّنون في رتبة أستاذ تعليم ثانوي مكوّن، مقابل 15.90% معيّنون في رتبة تعليم ثانوي رئيسي.

وتجدر الإشارة إلى أنّه: بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرّخ في 11 شوال عام 1429هـ، الموافق لـ 11 أكتوبر سنة 2008 الذي يتضمّن القانون الأساسي الخاصّ بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصّة بالتربية الوطنية.

يهدف إلى توضيح الأحكام الخاصّة المطبقة على الموظفين الذين ينتمون إلى الأسلاك الخاصّة بالتربية الوطنية، وتحديد مدوّنة مختلف الرّتب والمناصب المطابقة وكذا شروط الإلتحاق بها، ويخضع لأحكام هذا القانون الأساسي الخاصّ موظفي التربية الوطنية بما فيها سلك أستاذ تعليم ثانوي.

وتنصّ المادة **68** منه: يضمّ سلك أستاذ التعليم الثانوي رتبتين اثنتين:

- رتبة أستاذ تعليم ثانوي
- رتبة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي
- ويتم الترقية إلى رتبة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي من بين أستاذ تعليم ثانوي عن طريق الامتحان المهني الذين يثبتون (05) سنوات أقدمية في الرتبة، وعلى سبيل الاختيار للذين يثبتون (10) سنوات أقدمية في الرتبة [1]

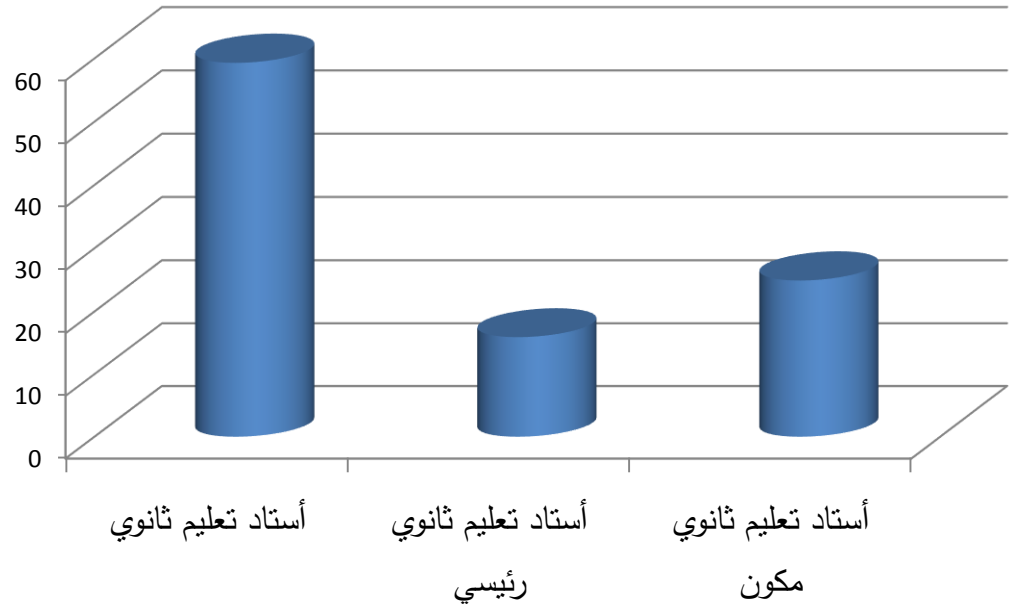
ثم صدر المرسوم التنفيذي رقم 12-240 المؤرّخ في 29 مايو 2012 المعدّل والمتمّم للمرسوم التنفيذي رقم 08-315.

استحدث رتبة أستاذ مكوّن في التعليم الثانوي الذي برقى إليها الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي، عن طريق الامتحان المهني الذين يثبتون (05) سنوات أقدميّة في الرّتبة، وعلى سبيل الاختيار للذين يثبتون (10) سنوات أقدميّة في الرتبة [2]

[1] الجريدة الرسميّة للجمهورية الجزائريّة، المؤرّخ في 12 أكتوبر 2008، العدد 59، ص11

[2] الجريدة الرسميّة للجمهورية الجزائريّة، 12المؤرخ في 3 يونيو 2012، المادة 72مكرّر، العدد 34، ص19

شكل رقم (8) يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الرتبة المهنية

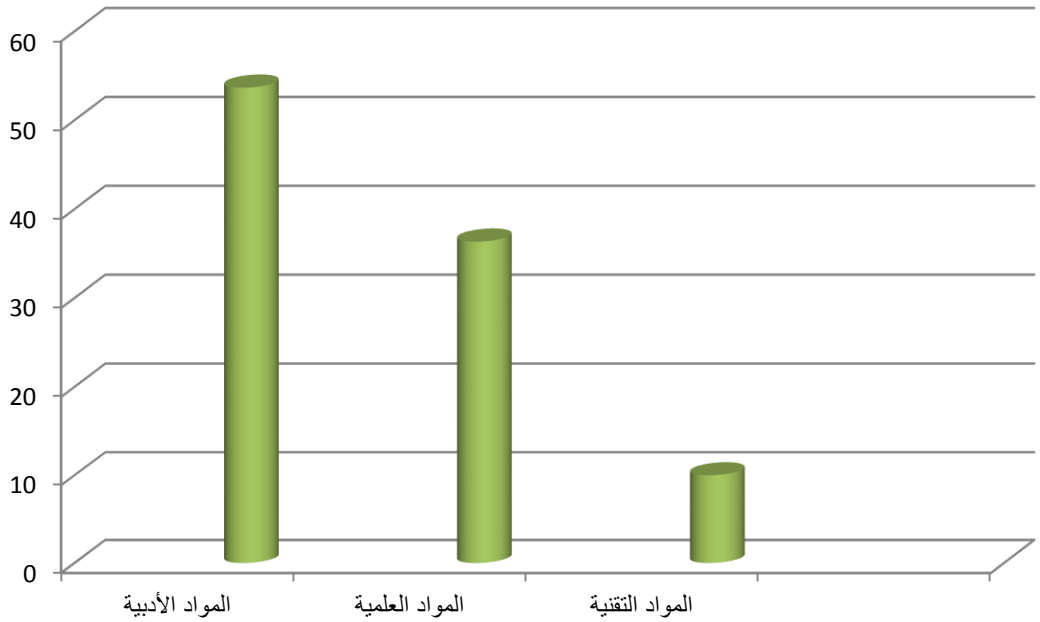


جدول رقم (11) توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المواد المدرّسة:

المواد المدرسة	التكرار	النسبة
المواد الأدبية	220	53.66
المواد العلمية	149	36.34
المواد التقنية	41	10.00
المجموع	410	100

يتبيّن من الجدول الذي يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب المواد المدرّسة، إذ نجد أنّ 53.66% من الأستاذة المبحوثين يدرّسون المواد الأدبية والتي تشمل:(أدب عربي، فلسفة، تاريخ وجغرافيا، لغة فرنسية، لغة انجليزية، لغة ألمانية، لغو إسبانية، تربية إسلامية)، وتليها 36.34% من الأساتذة المبحوثين يدرّسون المواد العلميّة، والتي تشمل: (رياضيات، علوم طبيعيّة، فيزياء، كيمياء) بينما نجد 10% من الأساتذة يدرّسون المواد التقنيّة والتي تشمل مواد (تكنولوجيا، إعلام آلي، محاسبة)

شكل رقم (9) يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المواد المدرّسة

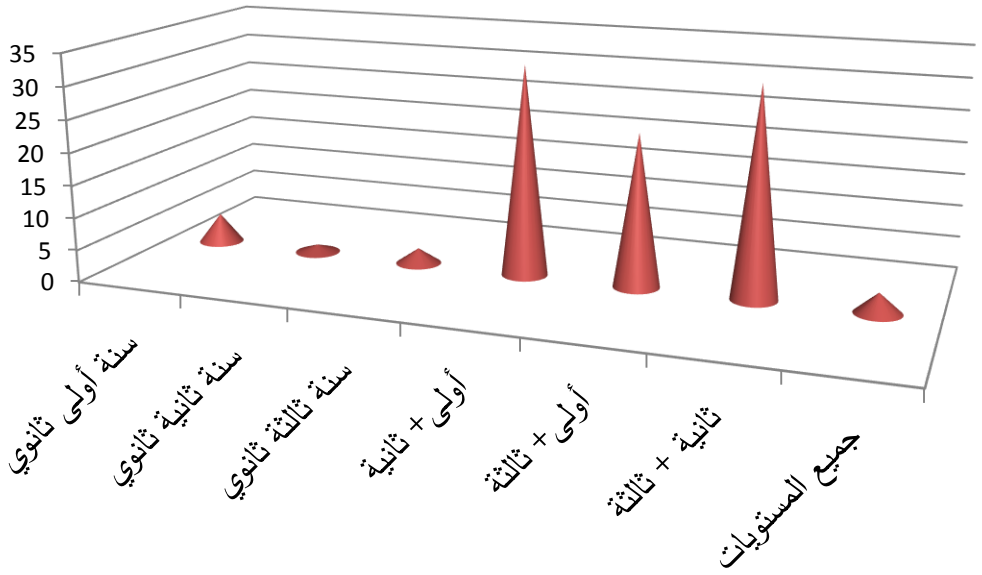


جدول رقم (12) توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستويات المسندة في التدريس:

المواد المدرّسة	التكرار	النسبة
سنة أولى ثانوي	19	4.60
سنة ثانية ثانوي	05	1.20
سنة ثالثة ثانوي	10	2.40
أولى+ ثانية	134	32.70
أولى+ ثالثة	97	23.70
ثانية + ثالثة	132	32.20
جميع المستويات	13	3.20
المجموع	410	100

من خلال البيانات الإحصائية لهذا الجدول نلاحظ أنّ أعلى نسبة قدّرت 32.70% سجلت لدى الفئة التي أسندت لها تدريس سنة الأولى والثانية ثانوي، وتليها 32.20% تصرّح أنّها تدرّس مستوى ثانية وثالثة ثانوي، مقابل 23.70% أسندت لهم سنتي أولى وثالثة ثانوي، في حين عرفت تصريحات الأساتذة الذين أسندت لهم سنة أولى ثانوي بنسبة 4.60%، وتليها 3.20% عند جميع المستويات و2.40% عند مستوى ثالثة ثانوي فقط و1.20% عند مستوى ثانية فقط.

شكل رقم (10) يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستويات المسندة للتدريس



المبحث الثاني: الوضعية الاجتماعية

جدول رقم (13) التوجه نحو مهنة التعليم وعلاقته بالجنس:

الجنس / التوجه نحو مهنة التعليم	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
اختيار شخصي	72	57.60	180	63.15	252	61.46
تناسب المهنة مع الشّهادة	29	23.20	55	19.30	84	20.49
بتأثير من طرف آخر	09	07.20	21	07.37	30	07.32
صدفة	15	12.00	29	10.18	44	10.37
المجموع	125	100	285	100	410	100

تبيّن إحصائيات الجدول الذي يمثل توجّه المبحوث نحو مهنة التعليم وعلاقته بجنسه، أنّ أعلى نسبة تصرّح بالاختيار الشّخصي للمهنة بـ 61.46%، عرفت تصريحات الإناث أكبر بنسبة مقدرة بـ 63.15 وتليها تصريحات الذكور بنسبة 57.60%

أمّا الأساتذة الذين يصرّحون بتناسب المهنة مع الشّهادة قدرت نسبة تصريحاتهم 20.49% أعلاها مسجلة لدى جنس الذكور بنسبة تصريح قدرت بـ 23.20%، ثم 19.30% عند جنس الإناث، غير أنّ فئة تمارس مهنة التعليم عن طريق الصدفة بنسبة 10.73%، حيث تمثل الذكور أعلى نسبة مقدّرة بـ 12%، ثمّ 10.18% عند جنس الإناث.

ومن جهة أخرى وجدنا فئة تمارس التعليم بتأثير من طرف آخر والتي بلغت نسبتها 7.32%وعرفت نسب متقاربة لكلا الجنسين، حيث سجّلنا 7.37% عند جنس الإناث، و7.20% عند جنس الذكور.

وعند حساب –كاي2= 1.36 عند درجة الحرية = 3 p= 0.71

إذن هناك علاقة بين المتغيرين

يرى أهل الاختصاص في الهندسة البشرية أو علم النفس الهندسي أنّ هذا الأخير يهتم بالانتقاء المهني وتوجيه الفرد نحو المهنة التي تتناسب واستعداداته وقدراته، كما يدرس العمل من نواحي مختلفة، تشمل تصنيف المهنة ودراسة الوظائف وتحليل العمل ودراسة الحركة والزمن ومعالجة التعب الصناعي ومعرفة القدرات والاستعدادات الفردية وغيرها... [1]

هناك توجّهات مختلفة نحو مهنة التعليم، وأعلى نسبة وجدناها عند فئة الاختيار الشّخصي للمهنة، والمعروف أنّ التوجّه نحو المهنة المستقبلية مرتبط ارتباطا وثيقا ببناء المشروع الشّخصي– المستقبلي للفرد– وهذا يتحدّد في فترة معيّنة من حياة الفرد (مرحلة التوجيه في الثانوية، التكوين المهني، الجامعة)، أين يختار الشّخص وطبقا لتفوّقه وإمكانياته العقلية والعلميّة في التخصّص المختار وعند تخرّجه يبدأ في مرحلة البحث عن مهنة تتناسب والتخصّص المدروس، إلاّ أنّه يصطدم بواقع يفرض عليه معطيات تجعله يختار وفقا للواقع المفروض عليه.

وقد توصل "**هوبّوك**"**Hoppock**" إلى ربط الرّضا عن العمل بالدافعية من خلال المظاهر السّلوكية التي رصدها عن فئة الرّاضين عن العمل بواسطة الشّعور بالنجاح والتعلّق بالمهن التي اختاروها بمحض إرادتهم ضمن علاقات حسنة داخل المؤسّسة وخارجها، مما يستنتج معه أنّ تحقيق الرّضا الوظيفي يتم بتواجد المكوّنات التالية:

– اتفاق الإدارة والعاملين على سياسة موحّدة، تسودها قيادة ديمقراطية

– تلاؤم قدرات واستعدادات العاملين لمتطلّبات العمل

[1]Binois René, **la psychologie appliquée**, que sais– je ? N°218, P u F, Paris, p94

– تحقيق الكفاية الإنتاجية

– علاقة اجتماعية حسنة، بين العامل والزملاء والإدارة

– انعدام الصّراعات والتناقضات في المنظّمة [1]

وعليه مسألة الاختيار للمهنة مرتبطة أكثر بمعطيات أخرى من بينها، المناصب المتاحة على مستوى المؤسّسات، وكما ذكرنا سابقا أنّ قطاع التربية والتعليم الوحيد الذي يفتح المناصب وفق الاحتياجات المتزايدة وفي مختلف الأطوار التعليميّة (ابتدائي، متوسّط، ثانوي)، الشّيء الذي يتطلب فتح مناصب عديدة وباستمرار حسب التخصّص (المواد)، ومن ثمّ قطاع التربية والتعليم يتيح الفرصة للمتخرّجين في التوظّيف، عكس الميادين الأخرى، الإدارية منها التي تعرف ضعفا كبيرا في التوظّيف

كما أنّ ما يميّز ميدان التعليم عن الميادين الأخرى هو العطلة الفصليّة والسنويّة التي يستفيد منها الأستاذ مع التلاميذ لذلك نجد توجه جنس الإناث إلى هذا الميدان (مهنة التعليم) كون جنس الإناث يجدن نوعا من الرّاحة للتفرّغ لشؤونها الأسرية.

وقد شهدت الآونة الأخيرة توجه كبير من الطلبة المتحصّلين على شهادة البكالوريا خاصّة جنس–الإناث –نحو المدارس العليا للأساتذة، ففي نهاية كل سنة دراسية وتزامنا مع ظهور نتائج البكالوريا لاحظنا استفسارات الطّلبة حول معاهد الأساتذة (شروط الإلتحاق ومكان تواجدها ...)، وهذا بهدف ضمان منصب عمل في قطاع التربية والتعليم دون اجتياز عناء المسابقات وبيروقراطية الإدارة

وعليه مسألة الاختيار للمهنة مرتبطة أكثر بمعطيات أخرى من بينها، المناصب المتاحة على مستوى المؤسّسات، وكذا "سياسة التشغيل التي تشكل منظومة من الإجراءات النوعية والتي موضوعها سوق الشّغل، وتؤثّر هذه الإجراءات على جهة الطّلب وجزء آخر على جهة الطلبات، كما يكون التأثير على الجهتين معا، ويعرّف الاقتصاديون سياسة التشغيل جميع التدّخلات التي تقوم بها السّلطات العمومية في سوق العمل"[2]

---

[1] محمد بالرابح، مرجع سابق، ص102

[2] Gilles Ferréol, Philippe deubel, **économie du travail** ،Armand, paris, p123

جدول رقم (14) كفاية الدّخل الفردي وعلاقته بالجنس:

الجنس / كفاية الدخل الشهري	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	10	08	50	17.54	60	14.64
نوعا ما	64	51.20	178	62.46	242	59.02
لا يلبي	51	40.80	57	20	108	26.34
المجموع	125	100	285	100	410	100

تبيّن المعطيات الإحصائيات للجدول الذي يمثّل تصريح المبحوث بكفاية الدّخل الشّهري وعلاقته بجنس الأستاذ، أنّ أعلى نسبة مسجّلة لدى الفئة التي تصرّح بأن الدّخل الشّهري –نوعا ما كاف–بنسبة 59.02%، وتليها الفئة التي تصرّح بأنّه–لا يلبي–بنسبة تصريح مقدّرة بـــ 26.34%، ثمّ 14.64% عند الفئة التي تصرّح بكفاية الدّخل (كاف).

أمّا حسب الجنس نلاحظ أنّ نسبة 62.46% من جنس الإناث تصرّحن أنّ الدّخل الشّهري – كاف نوعا ما–ثمّ 51.20% عند جنس الذّكور في نفس الفئة. غير أنّ الفئة التي تصرّح أنّ الدّخل –لا يلبي–نجد أعلى نسبة تصريح مسجلة لدى جنس الذّكور بـ 40.80%، وتنخفض إلى 20% عند جنس الإناث. وأخيرا الفئة التي تصرّح بكفاية الدّخل التي سجلت 17.54% عند جنس الإناث و08% عند جنس الذّكور.

إذن: الذّكور يصرّحون بعدم بكفاية الدّخل الشّهري باعتبار الأستاذ (الذكر) المسؤول الأوّل على أسرته الصّغيرة (زوجته وأبنائه)، وقد تتعدّى مسؤوليته إلى والديه وإخوته، كما قال تعالى: "الرّجال قوّامون على النّساء بما فضّل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم ..."[1]

بل من واجب الذّكر (الأستاذ) أن ينفق على أسرته حتى ولو كانت زوجته عاملة، ومن واجبه توفير لأفراد أسرته المستلزمات الأساسيّة، إلاّ أنّ الإنفاق في الزمن الحاضر تعدّى المستلزمات الأساسيّة إلى تلك التي كانت ثانوية، وعليه أجرة الفرد (الأستاذ) لا تكفي مع غلاء الأسعار وانخفاض قيمة الدينار.

[1] **سورة النساء، الآية 34**

جدول رقم (15) بكفاية الدّخل الفردي حسب الحالة العائلية للمبحوث وعلاقته بالمساعدة في المصاريف:

المساعدة في المصاريف / الحالة العائلية / كفاية الدّخل الفردي		نعم		أحيانا		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	أعزب	12	31.58	00	00	12	60	24	40
	متزوّج	25	65.79	02	100	08	40	35	58.33
	مطلق	01	02.63	00	00	00	00	01	01.67
	أرمل	00	00	00	00	00	00	00	00
	المجموع	38	100	02	100	20	100	60	100
نوعا ما	أعزب	24	17.52	17	33.33	26	48.15	67	27.69
	متزوّج	112	81.75	34	66.67	26	48.15	172	71.07
	مطلق	01	00.73	00	00	02	03.70	03	01.24
	أرمل	00	00	00	00	00	00	00	00
	المجموع	137	100	51	100	54	100	242	100
لا يلبي	أعزب	12	25	05	35.72	19	41.31	36	33.33
	متزوّج	36	75	09	64.29	26	56.52	71	65.74
	مطلق	00	00	00	00	01	02.17	01	00.93
	أرمل	00	00	00	00	00	00	00	00
	المجموع	48	100	14	100	46	100	108	100
المجموع	أعزب	48	21.53	22	32.84	57	47.50	127	30.98
	متزوّج	173	77.58	45	67.16	60	50	278	67.80
	مطلق	02	00.89	00	00	03	02.50	05	01.22
	أرمل	00	00	00	00	00	00	00	00
	المجموع	223	100	67	100	120	100	410	100

نستقرئ من بيانات الجدول الذي يمثّل تصريح المبحوث بكفاية الدّخل حسب الحالة العائليّة وعلاقته بالمساعدة في المصاريف الأسرية أنّ:

الفئة الأولى: فئة –نوعا ما كاف–بنسبة مقدّرة بـ 59.02% من المجموع الكلّي للعينة، وأعلى نسبة في هذه الفئة كانت لدى المتزوّجين ب 71.07%، وتليها 27.69% لدى العزّاب، ثمّ 01.24% عند المطلّقين.

كما عرفت هذه الفئة أكبر نسبة تصريح لدى المتزوّجين الذين يتلقون مساعدة في المصاريف العائليّة بنسبة مقدّرة بـ 81.57%، وتنخفض هذه النسبة إلى 66.67% الذين يصرّحون بـــ –أحيانا–يتلقون المساعدة و48.15% لا يتلقون المساعدة في المصاريف.

أمّا فئة العزّاب عرفت نسبة 48.15% يصرّحون أنّهم لا يتلقون المساعدة، و33.33% –أحيانا–يتلقون المساعدة، ثمّ 17.52% يؤكدون بتلقّيهم للمساعدة في المصاريف، وفئة المطلّقين جاءت نسب تصريحاتها ضعيفة لا ترقى إلى مستوى ذكرها.

الفئة الثانية: فئة –الدخل لا يلبي–بنسبة تقدّر بـ 26.02% من المجموع الكلّي للعيّنة، وأعلى نسبة لديها جاءت عند المتزوّجين بنسبة 65.74% وتليها 33.33% لدى العزّاب، أما المطلقين بلغت نسبتها 0.93%.

وسجلت هذه الفئة أكبر نسبة تصريح لدى المتزوّجين الذين يتلقون مساعدة في المصاريف العائلية بنسبة 75%، وتليها 64.29% الذين –أحيانا–يتلقون المساعدة، ثمّ 56.52% لا يتلقون المساعدة إطلاقا.

أمّا فئة العزّاب جاءت تصريحاتها متفاوتة حيث سجلت 41.31% الذين لا يتلقون مساعدة من أحد أفراد العائلة، وتليها 35.72% الذين يصرّحون –أحيانا–يتلقون مساعدة، و25% يؤكدون بـ –نعم–يتلقون المساعدة.

الفئة الثالثة: هي الفئة التي تؤكد بكفاية الدّخل (نعم) بنسبة مقدرة بـ 14.63%، حيث سجلنا فئة المتزوّجين بأكبر نسبة بـــ 58.33%، و40% عند العزّاب و01.67% عند المطلّقين.

كما عرفت فئة المتزوّجين نسبة عالية قدّرت بـ 100% الذين يتلقون أحيانا المساعدة العائلية، وتليها 65.79% يؤكدون بتلقيهم المساعدة، أمّا الفئة التي تنفي تلقّيها المساعدة بلغت 40%

غير أنّ فئة العزّاب عرفت أكبر نسبة تصريح عدم تلقيها للمساعدة بنسبة 60%، ثمّ 31.58% الذين يتلقون فعلا المساعدة في المصاريف العائلية.

إنّ معيار تحديد كفاية الدّخل الشهري يختلف من بلد إلى آخر ومن شخص إلى آخر، ففي الجزائر مثلا الدولة تحدّد معيار كفاية الدّخل حسب متوسّط أسعار المواد الغذائية الأساسيّة التي يقتنيها المواطن مثل: (الخبز، الحليب...الخ).

إلاّ أنّ الأساتذة يرون أنّ الدّخل الشّهري –يلبي نوعا ما–حاجيات الأسرة، وعليه المعيار الذي يعتمد عليه الأستاذ في تحديده كفاية الدّخل يعتمد على مجموعة من المقارنات أهمّها:

1/ مقارنة دخل أستاذ تعليم ثانوي بدخل موظّفين آخرين في قطاعات أخرى ويحملون نفس الشّهادة، إلاّ أنّ تصنيف ودخل الموظّف الإطار في القطاعات الأخرى أحسن من تصنيف ودخل الأستاذ في قطاع التربية والتعليم.

2/ مقارنة دخل الأستاذ في نفس الطّور ولكن في بلدان الجوار، تونس، المغرب وبعض الدول الأخرى.

3/ عبء تحمّل الأستاذ لمسؤولية متابعة تلاميذ مراهقين في مرحلة عمريّة حرجة وصعبة تستوجب المرافقة هذه الأخيرة تتطلّب الخبرة والعمل بجدية والصّبر.

4/ إسناد عدّة أفواج (03) –على الأقلّ –لكلّ أستاذ باختلاف الشّعب والمستويات والجنس والعدد في الفوج الواحد.

5/ تعامل الأستاذ مع عدّة أطراف ممّا يزيد من عبء المسؤولية، الإدارة المحليّة، تلاميذ، أولياء، الإدارة المركزية، المفتشين ...الخ.

وكثيرا ما تعرف فئة المتزوّجين العبء الكبير في تحمّل مسؤولياتها المتعدّدة نحو أبنائها خاصّة إذا كانت تتميّز بكثرة العدد، كما أنّ المصاريف العائلية في الوقت الرّاهن أصبحت متعدّدة من دفع مختلف الفواتير (الكراء، الغاز، الكهرباء...) ضف إلى ذلك مصاريف تأمين العيش (المأكل، الملبس...).

إن التغيّر في نمط الحياة العصري زاد من عبء الأسرة، حيث أنّ الأدوات التي كانت في السّابق غير ضرورية، أصبحت في وقتنا الحاضر من الضروريات كتوفير الأجهزة الكهرو منزلية والإلكترونية ...الخ، وكثرة المناسبات والأعياد كلّها زادت من مصاريف العائلة هذا من جهة، ومن جهة أخرى زيادة في الأسعار غير المعلن وانخفاض قيمة الدّينار.

وعليه يضطّر بعض الأساتذة اللّجوء إلى عمل آخر كالدّروس الخصوصيّة غير المصرّح بها، وقد تضطر المرأة في كثير من الأحيان للخروج إلى العمل لمساعدة زوجها في المصاريف اليومية

كما لاحظنا في السنوات الأخيرة لجوء الكثير من الشّباب إلى اختيار شريكة حياته الزوجية من قطاع التعليم (أساتذة) وهذا لما يشاع في المجتمع أن الأستاذ يتقاضى أحسن الأجور الشّهرية خاصة بعد موجة الإضرابات في السنوات الأخيرة وما تداولته الأوساط الإعلامية زيادة في الأجور خاصة الأساتذة.

غير أن تصريحات فئة العزّاب التي جاءت –نوعا ما – كاف مردّ ذلك إلى أنّ العزّاب في الوقت الحاضر يخطّط لبناء مشاريع حياته المستقلّة كتوفير مسكن، سيّارة، إضافة إلى مصاريف الوسائل التكنولوجية والأنترنيت، خاصة إذا كان الشّاب تأخر في الحصول على منصب عمل لأسباب بيروقراطية واقتصادية، وعليه فإنّ تصوّر بناء مشروعه يكون أكبر من الأجر الذي يتقاضاه، لذلك نجد بعض الأساتذة يلجؤون إلى العمل الإداري بعد سنوات قليلة من التوظّيف خاصّة إذا أتيحت لهم الفرصة، وهذا فقط لأجل الحصول على سكن وظيفي ينقص عليه دفع مصاريف الكراء على الأقلّ.

جدول رقم (16) المساعدة في المصاريف العائلية من طرف أحد أفراد العائلة:

أحد أفراد العائلة / التصريح	الابن البنت		الزّوج الزّوجة		الوالد الوالدة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	171	81.82	52	64.20	00	00	223	76.90
أحيانا	38	18.18	29	35.80	00	00	67	23.10
المجموع	209	100	81	35.80	00	00	290	100

القراءة الإحصائية للجدول توضّح أنّ 76.08% يصرّحون بـ–نعم–يتلقون المساعدة في المصاريف العائلية منها 81.82% من طرف الابن أو البنت و64.20% من طرف الزّوج أو الزّوجة، إلاّ أنّ الفئة التي تتلقى المساعدة –أحيانا–بلغت نسبتها 23.10%، بلغت أعلى نسبة لديها 35.80% عند أولئك الذين يتلقون المساعدة من طرف الزّوج أو الزّوجة و18.18% من طرف الابن أو البنت.

إذن: لدينا نسبة لا يستهان بها في التصريح بالمساعدة الأسرية للأستاذ في المصاريف العائلية ممّا يفسّر عناء العيش وتعقدها لدى الأسرة الجزائرية فالأب لوحده لا يكفي ولا يقدر على المصاريف الأسرية المتزايدة من غلاء الفواتير الخاصة بالكهرباء والغاز والماء، الهاتف، الكراء...،هذا كذلك ما يعطينا تفسير آخر، وهو عدم كفاية الدّخل بالنسبة للأسرة ما دام ربّ الأسرة يستعين بأشخاص آخرين في مصاريفه اليومية وعليه يرى "**ابن خلدون**" بأنّ عدم كفاية الفرد لنفسه يدفعه إلى التعاون والاشتراك في حياة الجماعة ومن ثمّ ينشأ التضامن الذي يعتبر أقوى الدعائم التي يقوم عليها المجتمع[1].

ومن جهة أخرى فإنّ قلّة كفاية الدّخل الشّهري للأستاذ جعلته يستعين بأشخاص آخرين أوّلا، وثانيا جعلته يناهض من أجل تغيّير واقعه الذي يتصّف في بعض الأحيان بالمزري وأحيانا أخرى لا يتوافق مع الشّهادة الذي تحصّل عليها، والمجهود الذي يقدّمه في المؤسّسة التربويّة، ممّا جعله يتكتل في إطار نقابي للمطالبة بزيادة في أجره الشّهري الذي يحقّق له ذاته وكرامته دون أن يمدّ يده إلى غيره للاستعانة بهم سواء كانت زوجة أو ابن ...الخ بل يكون هو المعيل الوحيد للأسرة.

[1] د. عدلي علي أبو الطّاحون، **في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، المكتب الجامعي الحديث، الأزارطة، الإسكندرية، مصر، 1979، الطبعة الأولى، ص 130

جدول رقم (17) ممارسة الأستاذ لعمل آخر وعلاقته بأقدميته المهنية والمواد المدرّسة:

ممارسة عمل آخر / الأقدمية المهنية		المواد الأدبية		المواد العلمية		المواد التقنية		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	أقل من 10 سنوات	06	60	07	50	00	00	13	48.15
	11-20 سنة	01	10	04	28.57	01	33.33	06	22.22
	21 فأكثر	03	30	03	21.43	02	66.67	08	29.63
	المجموع	10	100	14	100	03	100	27	100
أحيانا	أقل من 10 سنوات	18	58.06	13	54.17	01	25	32	54.24
	11-20 سنة	08	25.81	05	20.83	00	00	13	22.03
	21 فأكثر	05	16.13	06	25	03	75	14	23.73
	المجموع	31	100	24	100	04	100	59	100
لا	أقل من 10 سنوات	105	58.66	71	63.97	10	29.41	186	57.41
	11-20 سنة	48	26.82	24	21.62	09	26.47	81	25
	21 فأكثر	26	14.52	16	14.41	15	44.11	57	17.59
	المجموع	179	100	171	100	34	100	324	100
المجموع	أقل من 10 سنوات	129	58.64	91	61.07	11	26.83	231	56.34
	11-20 سنة	57	25.91	33	22.15	10	24.39	100	24.39
	21 فأكثر	34	15.45	25	16.78	20	48.78	79	19.27
	المجموع	220	100	149	100	41	100	410	100

توضّح لنا بيانات الجدول الذي يبيّن تصريح الأستاذ بممارسة عملا آخر وعلاقته بأقدميته المهنية والمواد المدرّسة أنّ أعلى نسبة مسجلة لدى الفئة التي تصرّح أنّها لا تمارس عملا آخر وتتراوح أقدميتها أقلّ أو يساوي (10) سنوات بنسبة 57.41%، وعرفت أعلى نسبة لدى أساتذة المواد العلميّة بـ 63.97% وتليها 58.66% لدى أساتذة المواد الأدبيّة، ثمّ 29.41% لدى أساتذة المواد التقنيّة.

كما سجلنا أيضا 25%عند أقدمية (11–20) سنة، وبنسب متقاربة لدى مختلف المواد، أمّا ذوي أقدمية (21) سنة فأكثر بلغت 17.59%، تترتّبها بنسبة مرتفعة بـ 44.11% لدى أساتذة المواد التقنيّة و14 % عند أساتذة المواد الأدبيّة والعلميّة.

غير أنّ الفئة الثانية التي تصرّح بـ –أحيانا–تمارس عملا آخر بلغت نسبتها 54.24%، أعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة عند ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات لدى فئة المواد الأدبيـــة بـ 58.06%، وتليها 54.17% لدى أساتذة المواد العلميّة، ثمّ 25 %عند أساتذة المواد التقنية.

أمّا ذوي أقدميّة (21) سنة فأكثر بلغت نسبتها 23.73%، أعلاها 7.5% خاصة بالمواد التقنية ثم 25 %لدى أساتذة المواد العلمية و16.13% خاصة بالمواد الأدبية.

والفئة التي أجابت بـ–نعم–أمارس عملا آخر إلى جانب مهنة التدريس عرفت نسبة تصريح ضعيفة بلغت 06.58% من مجموع العيّنة، أمّا من حيث الأقدميّة والمواد المدرّسة نجد 48.15% مرتبطة بذوي أقدمية أقل أو يساوي(10) سنوات، أعلى نسبة عرفتها المواد الأدبية بـ 60 %و50% خاصة بتصريحات المواد العلميّة.

غير أنّ ذوي أقدميّة (21) سنة فأكثر بلغت نسبتها 29.63%، أعلى نسبة مسجلة في المواد التقنيّة بنسبة 66.67%، وتليها المواد الأدبية بنسبة 30%، ثم 21.43% خاصة بالمواد الأدبية.

إذن الغلبة من مجموع العيّنة لا يمارسون عملا آخر في جميع المواد وهذا ما نفسّره بما يلي:

1. إنّ ممارسة عملا آخر يكون بعد انتهاء ساعات العمل الرّسمي وغالبا ما يكون مساء وأيّام عطلة نهاية الأسبوع وهذه الفترة غير متاحة لكلا الجنسين من الأساتذة، وعليه يكون مقتصرا على جنس الذّكور دون الإناث لأنّ الكثير من الأسر الجزائرية ترى أنّ الأنثى مرتبط وجودها في البيت في وقت معيّن، من جهة، ومن جهة لأداء الأعمال المنزلية اليومية (التنظّيف، الترتيب، الطبخ، الغسيل...الخ)، وكذا أداء التزاماتها الأسرية خاصّة الأساتذة المتزوجين ومنها الإهتمام بالأبناء،

مراجعة لدروسهم، الاهتمام بالزّوج، بينما الذّكر أهم أعماله هو توفير المستلزمات للأسرة، ثم التفرّغ لنشاط آخر

2. غالبا ما تكون الظروف المادية حائلا دون تحقيق الهدف، لذلك بعض الأساتذة لا تتاح لهم مقرّات للعمل الإضافي خاصة إذا كان مقرّ سكنه بعيدا عن وسط المدينة من جهة، كما أنّ بعض الأساتذة ليس لديهم صيت كبير لاستقطاب التلاميذ على الدروس الخصوصية.

3. مشقّة العمل في المهنة مع فئة التلاميذ صعب التعامل معها وتركيبة لفوج يتجاوز (40) تلميذ من مختلف المستويات العقليّة، الدراسية والاجتماعية وبحجم ساعي يتجاوز أحيانا (20) ساعة في الأسبوع وباستغلال كل أيّام الأسبوع، ممّا يرهق الأستاذ خاصّة إذا لم يخرج من دائرة التدريس، من الثانوية إلى العمل خارج المؤسّسة

4. إعادة التصنيف في الرّتب منذ (2008) والذي مكّن من تثمين الشّهادة الجامعية، وكذا تطبيق القوانين الخاصة بالترقيّات ومنحة المردودية، كلّ هذه الإجراءات المطبقة كان لها أثر في تحسّن دخل الأستاذ المادّي.

5. تحسّن وتوسّع في مردود أداء لجنة الخدمات الاجتماعية، حيث مكّنت بعض الموظفين في القطاع من اقتناء بعض اللّوازم عن طريق السلفة (بالتّقسيط)

والفئة التي تصرّح بممارستها لعمل آخر لها أسبابها المتمثلة في:

1. عدم كفاية الأجر خاصة الأسرة التي تتميّز بكثرة العدد والمسؤولية التي تنفرد بشخص واحد، إمّا الأب أو في حالات أخرى الأم، ضف إلى ذلك حرص الزّوج على توفير مقتنيات وحاجيات أفراد الأسرة المتزايدة، والتي كانت في السّابق من المقتنيات الثّانوية، أصبحت في الحاضر من الضروريات.

2. توسّع مشاريع الفرد الجزائري عامّة والأستاذ الموظّف في قطاع التعليم خاصة، حيث أصبح الأستاذ يحرص على توفير المسكن اللاّئق والسيارة لأفراد أسرته حتى يتمكن من إحراز مكانة اجتماعية مرموقة. وقد بيّن "**هرزبرغ**" "**Herzberg** " أهميّة الأجر واعتباره وسيلة لإشباع الحاجات الفيزيولوجيّة، وقد يتعدّى ذلك بكثير ليرمز للمكانة الاجتماعية، ويعزّز مستوى الشّعور بالأمن والاستقرار كما يترجم كمركز لتقدير واعتراف من طرف المؤسّسة لأهميّة ودور العامل، ليس هذا فحسب ، بل إنّ الأجر قد يمكن الفرد من مسايرة مستوى العلاقات الاجتماعية وتحسينها عن طريق الاشتراك في الكثير من المناسبات وتبادل المجاملات والزيارات، هذا بالإضافة إلى أنّ مستوى

الأجر قد يعكس درجة تفوّق الفرد ونجاحه ، الأمر الذي يجعله يأخذ طابعا إجتماعيا ومعنويا لا يستهان به."[1]

وعليه فإنّ ممارسة عمل آخر مرتبط بالأجر الذي يتقاضاه من جهة، أو عدم تناسب هذا الأجر مع القدرة الشرائيّة، ومرتبط أيضا بالظّروف المتاحة لممارسة العمل الإضافي، وإبراز مكانته الإجتماعية وتحقيق متطلبات أسرته المتزايدة.

[1] بوظريفة حمو وآخرون، **عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي**، دار الملكية، الجزائر، 2007، الطبعة الأولى، ص 50

جدول رقم (18) ممارسة عملا آخر وسبب هذه الممارسة حسب الأقدميّة:

ممارسة عمل آخر	سبب الممارسة	أقل أو يساوي 10 سنوات		11-20 سنة		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	تلبية إحتياجات الأسرة	11	84.86	05	100	06	66.67	22	81.49
	دفع إيجار السّكن	01	07.69	00	00	00	00	01	03.70
	شراء سيارة	00	00	00	00	01	11.11	01	03.70
	شراء مسكن	01	07.69	00	00	02	22.22	03	11.11
أحيانا	المجموع	13	100	05	00	09	100	27	100
	تلبية إحتياجات الأسرة	26	81.25	08	61.54	12	85.72	46	77.79
	دفع إيجار السكن	02	06.25	00	00	01	07.14	03	05.08
	شراء سيارة	02	06.25	01	07.69	01	07.14	04	06.78
	شراء مسكن	02	06.25	04	30.77	00	00	06	10.17
لا	المجموع	32	100	13	100	14	100	59	100
	المجموع	186	100	82	100	58	100	324	100
	تلبية إحتياجات الأسرة	37	82.22	13	72.22	18	85.72	68	79.07
	دفع إيجار السّكن	03	06.67	00	00	01	04.76	04	04.65
	شراء سيارة	02	04.44	01	05.56	00	00	05	05.81
	شراء مسكن	03	06.67	04	22.22	02	09.52	09	10.47
المجموع	المجموع	45	100	18	100	21	100	86	100
	المجموع الكلّي	231	100	100	100	79	100	410	100

يظهر لنا من خلال قراءة بيانات الجدول الذي يمثل ممارسة عملا آخر وسبب الممارسة حسب الأقدمية أنّ هناك تفاوتا في تصريحات المبحوثين حول هذا الموضوع، إلاّ أنّه أكبر نسبة مسجلة بلغت 79.07% والتي تصرّح أنّها تمارس– نعم–و–أحيانا–عملا آخر وهذا لأجل تلبيّة احتياجات الأسرة المتزايّدة، وتنخفض هذه النسبة إلى 10.07% بسبب شراء مسكن، ثمّ 05.81% بسبب شراء سيّارة و4.65%لأجل دفع إيجار السّكن.

كما لوحظ أيضا أن لدينا فئتين من التصريحات نحو اتّجاه الأستاذ لممارسة عملا آخر:

الفئة الأولى هي الفئة التي تصرح ب – أحيانا–تمارس عملا آخر بسبب تلبية احتياجات الأسرة وقدّرت نسبتها 77.97%، ووجدن النسبة مرتفعة في جميع سنوات الأقدمية حيث أكبر نسبة تصريح مقدرة بـــ 85.72%عند أقدميّة (21) سنة فأكثر، ثمّ 81.25% عند أقل أو يساوي(10) سنوات، وتنخفض لتصل إلى 61.54% بين (11–20) سنة أقدميّة.

أما الأساتذة الذين يمارسون – أحيانا–عملا آخر لأجل شراء مسكن قدرت نسبتهم 10.17%، أكبر مسجلة لدى فئة (11–20) سنة بنسبة تصريح 30.77%، ثمّ 6.25% عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات أقدميّة.

غير أنّ الفئة التي تصرّح بممارستها لعمل آخر بسبب مشروع شراء سيارة، ودفع إيجار السّكن جاءت بنسب تصريح ضعيفة في جميع سنوات الأقدميّة

والفئة الثانية هي الفئة التي تصرّح بـ–نعم–تمارس عملا آخر تلبية لإحتياجات الأسرة بنسبة 81.49%، حيث وصلت 100%عند أقدمية (20–11)، وتليها 84.62%عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات خدمة، ثم 66.67% لدى أكثر من (21) سنة أقدميّة.

أمّا الفئة التي تصرّح بـ–نعم–تمارس عملا آخر بسبب شراء مسكن بلغت نسبة تصريحاتها 11.11%، أعلاها 22.22% عند ذوي أقدمية أكثر من (21) سنة وتنخفض إلى 07.69% عند ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات.

غير أنّ السّببين المتبقيّين المتمثلين في شراء سيارة ودفع إيجار السّكن سجلتا نسبتين ضعيفتين ومتساويتين قدّرت لكلاهما 3.70%، ولدى جميع سنوات الأقدميّة.

نستخلص من بيانات هذا الجدول:

أساتذة الطور الثّانوي يمارسون عملا آخر– أحيانا–أي كلّما سمحت لهم الفرصة، ولا يشترط طبيعة العمل بقدر ما يهمّهم الهدف من ممارسة هذا العمل والتي تجتمع كلّها في تحسين ظروف

الحياة الكريمة للأستاذ وأسرته، والتي كان ترتيبها وأهميّتها بالنّظر إلى النّسب المعبّر عنها كما يلي:

1-تلبية حاجيات الأسرة لدى مختلف فئات الأقدميّة المهنية وهذا ما يفسّر طبيعة الإنسان في الاستقرار والاجتماع، فعاطفة الأستاذ اتجاه أسرته ورغبته في تحسين ظروفها المعيشيّة، فالأستاذ متعلّق بأسرته ولا يتصرّف معها بأنانية وحب الذّات، فهو يمثل أحد أفرادها تارة، وربّ الأسرة المسؤول عنها والتي تعتبر النفقة أهم واجباته تارة أخرى.

كما أنّ تعقّد الحياة اليوميّة وضعف القدرة الشرائيّة، وارتفاع الأسعار، غلاء المعيشة، وزيّادة المصاريف من مأكل ومشرب وكسوة والرّعاية الصحيّة، والمتابعة الدراسيّة حيث أصبح التوجه نحو الدّروس الخصوصية التي انتشرت وتوسّعت على نطاق كبير في جميع المستويات الدراسية (ابتدائي، متوسّط، ثانوي) وكذا ممارسة الأنشطة الرياضيّة، ومواكبة اقتناء أجهزة الإعلام والاتصال المتطوّرة، والأجهزة الكهرو منزلية، ناهيك عن مظاهر التبذير والبذخ والتقليد في ولائم المناسبات العائلية أفراح، زواج، عقيقة، ختان، وكذا النجاحات الدراسية (شهادة التعليم الابتدائي، المتوسّط، البكالوريا)، وحتى في ولائم الزواج، كلّ هذه الزيّادات في المصاريف زادت على كاهل الأستاذ البحث عن مورد آخر للاسترزاق، وسدّ حاجيات الأسرة المتزايّدة.

بينما الذين يمارسون عملا آخر بهدف دفع إيجار السّكن، شراء سيارة، كانت بنسب ضعيفة، حيث تحتل تلبية احتياجات الأسرة الأولوية والصّدارة في إهتمامات الأستاذ مهما كانت أقدميته المهنية

أما الفئة التي تصرّح بممارستها لعمل آخر (نعم) موازي لمهنة التعليم (التدريس) في الثانوية، مما يدّل أنّ هذا العمل متواصل ومستمر وحسب ظروف كل أستاذ (البرمجة الأسبوعية لجدول التوقيت) فيتم هذا العمل خارج أوقات العمل الرّسمية للتدريس، إمّا ممارسة دروس خصوصية، أو نشاط تجاري.

والإقرار بممارسة الأساتذة لعمل آخر لا يرتبط ولا يتأثر بأقدميّتهم المهنية، مهما كانت أقدميته فأكثرها جاءت لتلبية احتياجات الأسرة في صدارة اهتماماتهم وتليها نسب أقل لأجل شراء مسكن، شراء سيارة، ودفع إيجار المسكن.

جدول (19) يمثل المسافة بين مقرّ السّكن والثانوية وعلاقته بالجنس:

الجنس / المسافة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
بعيدة جدّا	16	12.80	20	07.02	36	08.78
بعيدة	19	15.20	52	18.25	71	17.32
نوعا ما	45	36	99	34.74	144	35.12
قريبة	37	29.60	88	30.87	125	30.49
قريبة جدا	08	06.40	26	09.12	34	08.29
المجموع	125	100	285	100	410	100

توضّح بيانات الجدول الذي يمثّل المسافة بين مقرّ السّكن ومكان العمل وعلاقته بالجنس أنّ أعلى نسبة تصرّح أنّ مقر سكنها–بعيدة نوعا ما–من مكان العمل، وأعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة قدرت بـ 36% عند جنس الذّكور و34.74% عند جنس الإناث.

والفئة الثانية هي الفئة التي تصرّح بقربها من مكان العمل وقدرت نسبتها بـ 30.49%، أكبرها مسجلة لدى جنس الإناث بـ 30.87% وتنخفض قليلا لدى جنس الذّكور بنسبة 29.60%

أمّا الفئة الثالثة التي تصرّح أنّ المسافة–بعيدة –بين مقرّ السّكن ومكان العمل والتي تقدّر بـ 17.32%، أعلاها تقدّر ب 18.25% عند الإناث و15.20% عند الذّكور

والفئتين الأخيرتين اللّتين عرفتا نسب متساوية مقدّرة بـ 08.78% لدى فئة –بعيدة جدا–وفئة–قريبة جدا–

عند حساب كاي2 = 4.64 ودرجة الحرية = 4 / p=0.32

الملاحظ أنّ هناك علاقة بين المتغيرين.

نستنتج أنّ:

قرب مسكن الأستاذ من مكان العمل يقلّل من مدّة التنقل بينهما وبالتالي الوصول إلى مكان العمل في الوقت المحدّد، هذا ما يقلّص نسبة التأخرات للالتحاق بمكان العمل، وكذلك يقلّل من الغيابات بسبب الازدحام المروري في الطرقات ذات الحركة المرورية الكثيفة، أو لقلّة وسائل النّقل بينما في حالة بعد مسكن الأستاذ عن مكان عمله يؤدّي إلى زيّادة نسبة التأخرات للالتحاق بمكان

العمل ما يجعله عرضة للمساءلة الإدارية المتكرّرة لتبرير ذلك، هذه الأخيرة تؤدّي إلى التوتّر والقلق النفسي فتصبح تشكل ضغطا مهنيا متكرّرا، وتجدر الإشارة أنّ الوصاية عمدت في السنوات الأخيرة في عملية التوظّيف على مستوى مديريّات التربية لكل ولاية إلى اشتراط بطاقة الإقامة داخل إقليم الولاية للمترّشحين لمسابقة الأساتذة بأطواره الثّلاث والإداريين، لتجنّب مشاكل وتبعات بعد المسافة بين مسكن الأستاذ ومقرّ عمله .

ونظرا للعجز المسجل في عدد الأساتذة في تخصّصات معيّنة (فرنسية، إنجليزية) تمّ اللّجوء إلى قوائم الأساتذة الناجحين في مسابقات التوظيف في ولايات أخرى، هذه المشكلة أفرزت مشكلة الإقامة لهؤلاء الأساتذة، وبالتالي مشكل الغيابات والتأخرات والمساءلة الإدارية والعقاب المتمثل في الخصم في الأجور.

أمّا من ناحية الجنس نجد أنّ الأستاذات أغلبهن يصرّحن بأنّ المسافة بين مكان العمل ومقرّ السّكن إمّا بعيدة نوعا ما، قريبة، بعيدة، حيث أنّ بعد مكان الإقامة يشكل عائقا لدى الأستاذات خاصة المتزوّجات، لأنّهن يتحمّلن مسؤولية العمل والأسرة من أشغال المنزل، تربية الأبناء، و متابعة دراستهم...الخ، ما يجعلهنّ يتذمّرن من مشقّة التنقل اليومي إلى مكان العمل خاصة أيّام فصل الخريف والشّتاء بسبب قصر ساعات النّهار في اليوم، فتكون الأستاذات في سباق مع الزّمن تارة في تحضير الأبناء للذّهاب إلى مدارسهم، وكذا تنقلهنّ لمكان عملهنّ صباحا، وتارة مساء تسارعن للتنقل إلى منازلهن والقيام بأشغالهنّ ومتابعة أبنائهنّ.

وبعد المسافة بين مكان الإقامة ومكان العمل يؤدّي إلى خلل ونقص في أداء مهامهن على أكمل وجه، وفي وقتها المعيّن مما يدفعهنّ إلى بذل المزيد من المجهودات لتفادي التأخرات، والغيّابات والمتابعة الإدارية (المساءلة والخصومات) وكثيرا ما تلجأن إلى إيداع عطل مرضيّة على مستوى مؤسساتهنّ

وعليه بعد المسافة يصاحبه تأخرات وغيابات وعطل مرضية، ومسائلات إدارية، خصومات من المرتبات الشّهرية، علاقات متوتّرة مع الإدارة والتلاميذ، وأوليائهم بحجة عدم إتمام البرنامج الدراسي للمادة المسندة للأستاذ المتغيّب، وأيّ نقص في التحصيل الدراسي للتلميذ ترجعه الإدارة والأولياء إلى الأستاذ، ممّا يشكل ضغطا مستمرا على الأستاذ طيلة مدار الموسم الدراسي.

جدول رقم (20) يمثل المسافة بين مقرّ السّكن والثانوية وعلاقته بالأقدميّة:

الأقدميّة / المسافة	أقلّ أو يساوي 10 سنوات		11 – 20		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بعيدة جدا	24	10.39	07	07	05	06.33	36	08.78
بعيدة	46	19.91	13	13	12	15.19	71	17.32
نوعا ما	80	34.63	33	33	31	39.24	144	35.12
قريبة	65	28.14	36	36	24	30.38	125	30.49
قريبة جدا	16	06.93	11	11	07	08.86	34	08.29
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

تبيّن بيانات الجدول الذي يمثل المسافة بين مقرّ السّكن ومكان العمل وعلاقته بالأقدميّة أنّ أعلى نسبة من المبحوثين بلغت 35.12% يصرّحون بأنّ المسافة بعيدة –نوعا ما–حيث أعلى نسبة تصرّح بها فئة أقدميّة (21) سنة فأكثر وتليها تصريح ذوي أقدميّة أقلّ أو يساوي (10) سنوات بنسبة 34.63%، ثمّ 33% عند ذوي (11–20) سنة

وتنخفض النسبة إلى 30.49% عند الأساتذة الذين يصرّحون بأنّ المسافة قريبة من مكان العمل، أعلاها نسبة عند ذوي أقدمية (11–20) سنة المقدّرة بـ 36% وتليها 30.38% عند ذوي أقدمية (21) سنة فأكثر و28.14% عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات

غير أنّ الأساتذة الذين يصرّحون بالمسافة البعيدة قدّرت نسبتهم 17.32%، أعلاها لدى فئة أقل أو يساوي (10) سنوات أقدميّة بنسبة 19.91%، ثم تنخفض إلى 15.19% عند ذوي أقدميّة (21) سنة فأكثر و13% عند (11–20) سنة

أمّا فئة –بعيدة جدا–و–قريبة جدا–سجلت نسب متقاربة حيث عرفت الأولى 08.78% أعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة عند ذوي أقدميّة أقلّ أو يساوي (10) سنوات بـ 10.39% و07% عند ذوي أقدميّة (11–20) سنة، وتليها 06.33% عند ذوي أقدمية (21) سنة فأكثر.

وعرفت الثانية (قريبة جدا) نسبة تصريح قدّرت ب 08.29% أعلاها سجلت لدى فئة

(11-20) سنة أقدميّة بنسبة 11% وتنخفض إلى 08.86% لدى فئة (21) سنة فأكثر، ثمّ 06.93% عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات خدمة.

إذن: الغلبة من المبحوثين يصرّحون أنّ المسافة بين مقرّ السّكن ومكان العمل نوعا ما-بعيدة- باختلاف فئات سنوات الخدمة.

وتجدر الإشارة أنّ العديد من الدراسات الأكاديمية المتعلّقة بدراسة الضّغوط المهنية و الأداء الوظيفي في المؤسّسات عامّة، وخاصة في قطاع التربية و التعليم ترى أنّه إذا توفر لدى الأستاذ قرب المسافة بين مقرّ السّكن ومكان العمل يساهم في تحقيق الإستقرار المهني، النفسي والإجتماعي، خاصة الأساتذة ذوي الأقدميّة والخبرة الطويلة في القطاع، ما يجعل هيئة التدريس في حاجة ماسّة إلى تقديم الخبرة و التوجيهات اللاّزمة للأساتذة الجدد، وكذا مساهمته في تكوينهم عن طريق الندوات الداخلية والملتقيات الولائية والوطنية وقد ذكر الباحث "**محمد برابح**" في كتابه " الرضا عن العمل" أنّ الرضا الوظيفي يتشكل من ثلاثة أبعاد:

1. **البعد الذّاتي:** ويتضمّن عوامل شخصية، تخصّ البناء الصحي للعامل بشقيه الفيزيولوجي والنفسي.

2.**البعد التنظّيمي:** ويشمل العوامل الداخلية اللّصيقة بالعمل كمعاملة الإدارة وظروف العمل الفيزيقية، وعناصر أخرى، كجماعة العمل ومحتوى العمل والعلاقات النقابية، وفرص التقدّم والأجر والخدمات العماليّة وغيرها.

3. **البعد الإجتماعي:** ويتضمّن العوامل الخارجية عن بيئة العمل وتتمثل أهميّتها بعلاقتها بمختلف مظاهر حياة العامل المهنية والإجتماعية وتأثيرها على رضاه الوظيفي، كالحياة العائلية والمستويات الأسرية والمجتمع المحلّي والنزوح الريفي، والحالة المعيشية والمواصلات وبعد السّكن عن مقرّ العمل... [1]

وقد أكّد "**هاوثورن**"**Hawthorne**" أنّ تأثير الظروف الإجتماعية والعلاقات الإنسانية والنقابات على الكفاية الإنتاجية، أكثر من تأثير الظروف المادية.

[1] د. محمد برابح، مرجع سابق، ص142

وقد توصّلت نتائج كل من "**بورتر**"و "**ستيرز**"**"Steers"**et **" Porter"** (1973) في أعمالهما إلى اعتبار عاملي الغياب والإستقالات من أهمّ الأعراض السّلوكية السّلبية لدى فئة العاملين المشكلين كظاهرة إجتماعية تجسّم معاناة عالم الشّغل[1]

"والتغيب له بالتأكيد قيمة دلالية بالنسبة للأهميات الأخلاقية: الإرتياح المهني تأكيد عن عدم التأقلم الفردي، عنه عن عدم الرضا الجماعي" [2]

فالغياب والتأخير هو غياب إرادي، بدون عذر، عكس المرض الذي يعتبر غيابا لا إراديا تسببه قوّة قاهرة، وتعبّر ظاهرة الغياب والتأخير عن العمل في المؤسّسة بدون عذر، عن قوّة دافعية الطرد من موقف العمل وظروفه ومعاملة الإدارة ونوع الإشراف والحوادث وأزمة المواصلات [3]

إنّ تعرّض الأستاذ أثناء تنقله من مقرّ سكنه إلى مكان عمله إلى عوائق تحول دون وصوله في الوقت الرّسمي للعمل، بسبب بعد مقرّ السّكن، الازدحام المروري، قلّة المواصلات، أو عدم إحترامها لمواقيت الإنطلاق وكثرة التوقف عند مواقف التنقل ومحطات التوقف للوصول لمكان العمل، وإستعمال أكثر من وسيلة تنقل يزيد من قلقه وتوتّره، وانفعالاته وبتكرارها الدّائم يصل به الأمر إلى الإحتراق النفسي نظرا لإرتباطه بمواقيت عمل محدّدة، وضرورة تقيّده بالحجم السّاعي للمادّة المدرّسة في اليوم والأسبوع والشهر، وتأخره عن الحصة أو غيابه يؤدّي إلى تأخر في إكمال البرنامج الدراسي الشّهري أو الفصلي أو حتى السنوي، وهذه التبعات المترابطة تدفع بالأستاذ إلى الهروب من المساءلة الإدارية بالغيابات.

غير أنّ حالات أخرى من الأساتذة يفضّلون العمل بعيدا نوعا ما عن مقرّ الإقامة تفاديا لضغوطات ذوي الوساطة من الأقارب أو المعارف وهذا ما صرّحت به أساتذة م.م "أفضّل العمل بعيدا عن مقرّ إقامتي حتى أتفادى ضغوطات العائلة والجيران والأقارب، وأؤدّي عملي بموضوعية خاصة أثناء فترة تقييم وتسليم العلامة للتلاميذ."[4]

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] Paul. Albou, **problèmes humaines de l'entreprise**, Dunod, paris, 1975, p89

[3] محمد بالرابح، مرجع سابق، ص 142

[4] (م. م) أستاذة تعليم ثانوي، أستاذة مادّة الفيزياء، الخبرة 20 سنة، أجريت المقابلة بتاريخ 2017/02/08 على الساعة 10:00.

جدول رقم (21) يمثل المسافة بين مقرّ السّكن والثانوية وعلاقتها بوسيلة التنقل:

وسيلة التنقل / المسافة	وسيلة نقل عمومية		سيارة خاصة		سيارة أجرة		مشيّا على الأقدام		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بعيدة جدا	25	13.30	08	06.61	03	75	00	00	36	08.78
بعيدة	46	24.47	25	20.66	00	00	00	00	71	17.32
نوعا ما	89	47.34	54	44.63	01	25	00	00	144	35.12
قريبة	27	14.36	29	23.97	00	00	69	71.13	125	30.49
قريبة جدا	01	00.53	05	04.13	00	00	28	28.87	34	08.29
المجموع	188	100	121	100	04	100	97	100	410	100

توضّح لنا بيانا الجدول الذي يمثل تصريح المبحوث بمسافة السّكن وعلاقتها بوسيلة التنقل أنّ أعلى نسبة سجلت عند فئة –بعيدة نوعا ما–مقدّرة بـ 35.12%، هذه الفئة التي سجلت تفاوت في نسب تصريحاتها حول وسيلة التنقل حيث عرفت أعلى نسبة 47.34%، الذين يستعملون وسيلة نقل عموميّة، وتليها 44.63%، يعتمدون على سياراتهم الخاصّة، ثم 25% يستخدمون سيارة أجرة. والفئة الثانية بلغت 30.49% التي تصرّح أنّ المسافة قريبة والتي عرفت كذلك تفاوت حيث سجلت أعلى نسبة 71.13% ينتقلون إلى مكان عملهم مشيّا على الأقدام، وتليها 23.97%يستخدمون سياراتهم الخاصّة وتنخفض إلى 14.36% عند أولئك الذين يستخدمون وسيلة نقل عمومية

أمّا الفئة التي تصرّح بالمسافة البعيدة قدرت نسبتها 17.32% أعلاها 24.47% يستخدمون وسيلة نقل عمومية وتليها 20.66% يستعملون سياراتهم الخاصّة

غير أنّ فئة –بعيدة جدا–قدّرت نسبتها 08.78% أعلى نسبة تصرّح أنّها تستخدم سيارة أجرة بنسبة مقدرة بـ 75% وتليها 13.30% يستخدمون وسيلة نقل عمومية، و06.61% يعتمدون على سياراتهم الخاصّة

وأخيرا الفئة التي تصرّح أنّ المسافة – قريبة جدا–بنسبة مقدرة بـ08.29% حيث نجد نسبة 28.87% لا يعتمدون على أيّة وسيلة (مشيّا على الأقدام)، و04.13% يعتمدون على سياراتهم الخاصة.

نستنتج أنّ:

الغلبة من الأساتذة يصرّحون بالمسافة بعيدة –نوعا ما– و هذا ما نفسّره بالإجراءات الجديدة في نظام التوظيف خاصة في السّنوات الأخيرة حيث أصبحت الإدارة تراعي وتشترط بطاقة الإقامة الخاصة بالمترشّح في مسابقة التوظيف هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أنّ الأساتذة يعتمدون على سياراتهم الخاصة، وهذا بعد التحسّن في أجور الأساتذة بعد تطبيق نظام الترقيات وهذا ما ذهب إليه الأساتذة الذين أجريت معهم مقابلات حيث صرّحوا أنّ الأساتذة الذين بلغوا سنوات أقدميّة أكثر من (25) سنة في قطاع التعليم تمكنّوا من اقتناء سيارة خاصة بعد إعادة النّظر في تسيّير لجنة الخدمات الاجتماعية.

إلاّ أنّه رغم كل الإجراءات الرّامية لتحسين في مردود الأستاذ لوحظ أنّ هناك نقائص خاصة في بعض المواد التي عرفت عجزا في التوظيف، مما تمّ الاضطرار إلى التوظيف خارج الولاية وهذا ما ترتّب عنه مشكلا إضافيا وهو البعد بمسافات كبيرة، دون توفير سكن لهؤلاء الأساتذة.

ومن جهة أخرى نجد الأساتذة يعتمدون على وسائل النقل العمومية في التنقل بين مقرّ السّكن ومكان العمل الذي يتميّز بالبعد نوعا ما، وهذا ما وجدناه في تفسير الجدول السّابق المتعلّق بالتصريح بنوع المسافة بين مقر السّكن ومكان العمل وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة، أين يتضّح أنه رغم التحسّن في إجراءات التوظيف إلاّ أنّ بعض الأساتذة مازالوا لم يستفيدوا من حركة التنقل التي تتيح لهم التقرّب من مقر السّكن يلجؤون لإستعمال وسائل النّقل العمومية، لعدم إمكانهم من اقتناء سيارة خاصة بحكم أنّه ينتمون لرتبة أستاذ تعليم ثانوي وذوي أقدميّة متوسّطة أو قصيرة لا تسمح لهم رواتبهم الشّهرية بذلك.

جدول رقم (22) وسيلة التنقل إلى الثّانوية وعلاقتها برتبة الأستاذ:

الرّتبة المهنية / وسيلة التنقل	أستاذ التعليم الثانوي		أستاذ التعليم ثانوي رئيسي		أستاذ التعليم ثانوي مكوّن		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
وسيلة نقل عمومية	127	52.26	28	43.08	33	32.35	188	45.85
سيارة خاصّة	50	20.58	24	36.92	47	46.08	121	29.51
سيارة أجرة	04	01.65	00	00	00	00	04	0.98
مشيّا على الأقدام	62	25.51	13	20	20	21.57	97	23.66
المجموع	243	100	65	100	100	100	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول الإحصائية أنّ أعلى نسبة سجلت لدى الفئة التي تستعمل وسيلة نقل عمومية والتي قدرت نسبة تصريحاتها 45.85%، أعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة سجلت عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي بنسبة مقدّرة بـ 52.26%، ويليها تصريح أساتذة ذوي رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي بنسبة تصريح مقدرة بـ 43.08، ثمّ 32.25 %عند تصريح أساتذة ذوي رتبة أستاذ مكوّن.

غير أنّ الأساتذة الذين يصرّحون بإستعمال سيّاراتهم الخاصّة بلغت نسبة تصريحاتهم 29.51%، أكبر نسبة عرفتها تصريحات أساتذة ذوي رتبة أستاذ مكوّن بنسبة مقدرة بـ 46.08%، وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 36.92%، عند تصريحات أساتذة ذوي رتبة أستاذ رئيسي أمّا الأساتذة ذوي رتبة أستاذ تعليم ثانوي بلغت نسبتها 20.58%.

كما سجلنا أيضا فئة من الأساتذة لا تستعمل أيّة وسيلة بل تتنقل مشيّا على الأقدام والتي بلغت نسبة تصريحاتها 23.66%، أعلاها مسجلة لدى رتبة أستاذ تعليم ثانوي بنسبة تصريح 25.51%، وتليها 21.57% عند رتبة أستاذ ثانوي مكوّن، أمّا رتبة أستاذ ثانوي رئيسي بلغت نسبتها 20%، أمّا الفئة التي تستعمل سيّارة الأجرة قدرت نسبتها 0.97% ومسجلة لدى أساتذة ذوي رتبة أستاذ تعليم ثانوي.

نستنتج أنّ:

الغلبة للأساتذة يلتحقون بمقرّات عملهم باستعمال وسيلة نقل عموميّة سواء كانت حافلة، أو قطار وتنخفض نسب التصريح كلّما تدرّجنا في الرّتب الأعلى وقد وضّحنا أكثر تبعات استعمال النقل العمومي.

إنّ استعمال وسيلة النّقل العمومية وما يصاحبها من متاعب الإنتظار في المحطة، ثم الإكتظاظ، الإزدحام المروري، تضيّيع الوقت، والوصول متأخرا، وبتكرار العملية تحطّ من معنوياته، وتؤدّي به إلى القلق والتوتّر

إلاّ أنّ هناك فئة من الأساتذة تستعمل سيارة خاصة للتنقل إلى مكان عملها، وكلّما تدرجنا في الرّتب الأعلى كلّما ارتفعت نسبة التصريح باستعمال السيارة الخاصة وهذا ما نفسره بتحسّن الوضعية المالية للأستاذ، باستحداث الرّتب الجديدة والذي لازمه تعويضات مالية بأمر رجعي، ممّا مكّن الأساتذة من اقتناء سيارة، كذلك التحسّن في أداء لجنة الخدمات الإجتماعية مكّن بعض الأساتذة من الاستفادة خاصة ذوي أقدمية أكثر من (25 سنة) خدمة.

غير أنّ الفئة التي تستعمل سيارة أجرة للتنقل، فهي الفئة الجديدة في قطاع التربية والتعليم والتي تقطن بعيدا عن مكان العمل، خاصة الذين وظّفوا من خارج الولاية.

أمّا الأساتذة الذين لا يستعملون أيّة وسيلة نقل، وينتقلون إلى مكان العمل– مشيّا على الأقدام– وهذا بسبب قرب المسافة حيث أنّ الإجراءات الجديدة في التوظيف تقتضي تعيّين الأستاذ قريبا من مقرّ سكنه في الحدود الممكنة، دون أن ننسى عمل اللّجنة المتساوية الأعضاء المكلّفة بدراسة حركة وتنقلات الأساتذة، خاصة عند انقضاء المدّة القانونية من التوظيف ثلاث (3) سنوات، فإنّ اللّجنة تدرس طلبات الأساتذة، هذه اللّجنة التي أصبحت تعمل بشفافية وموضوعية حيث أنّ القائمين في اللّجنة أساتذة ممثلين لزملائهم وإداريّين، لذلك هذه العملية قرّبت الكثير من الأساتذة، عكس ما كانت تقوم به في سنوات التسعينات و بداية الألفينات من إستعمال المحاباة والوساطة...الخ.

المبحث الثالث: الوضعية المهنية

جدول رقم (23) يمثل مدى مناسبة ظروف العمل وعلاقته بالأقدميّة في المهنة:

الأقدمية / مدى مناسبة ظروف العمل	أقل أو يساوي 10 سنوات		11–20 سنة		أكبر أو يساوي 21 سنة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مناسبة جدّا	05	02.16	02	02	05	06.33	12	02.93
مناسبة	40	17.32	19	19	14	17.72	73	17.80
مناسبة نوعا ما	125	54.11	58	58	36	45.57	219	53.41
غير مناسبة	43	18.63	19	19	21	26.58	83	20.25
غير مناسبة تماما	18	07.79	02	02	03	03.80	23	05.61
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول الذي يمثل مدى مناسبة ظروف العمل وعلاقته بالأقدميّة في المهنة أنّ النسبة الغالبة سجلت لدى فئة –مناسبة نوعا ما–وقدّرت نسبتها 53.41%، حيث سجلنا 58% لدى أقدميّة (11–20)، وتليها 54.11% عند أقدميّة أقل أو يساوي (10) سنوات، ثمّ 45.57% لدى فئة أكبر أو يساوي (21) سنة أقدمية

أمّا الفئة التي تصرّح أنّها غير مناسبة قدّرت بـ 20.25%، أعلى نسبة لدى هذه الفئة سجلت لدى أقدميّة أكبر أو يساوي (21 سنة) بـ 26.58%، ثمّ 19 %عند (11–20) سنة، وتليها 18.62% عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات

أمّا الفئة الثالثة تصرّح أنّ ظروف العمل–مناسبة –وقدّرت نسبة تصريحاتها بـ 17.80%، حيث سجلنا 19% لدى فئة (11–20) وتليها 17.72% لدى فئة أكبر أو يساوي (21) سنة

و17.32% عند فئة أقل أو يساوي (10) سنوات أقدميّة، أمّا الفئتين المتبقيّتين–غير مناسبة تماما–و–مناسبة جدّا –عرفت نسب ضعيفة حيث سجلت الأولى 05.61%، والثانية 02.93%

إذن: كلّما زادت أقدميّة الأستاذ في التعليم زاد تأقلمه مع ظروف العمل والأوضاع التعليميّة السّائدة، ومستوى الطموح قد وصل إلى حالة من الاستقرار في مساره المهني بسبب تسويّة وضعيته المهنية وترقيته إلى رتبة أستاذ مكوّن كأعلى رتبة في الأستاذية أمّا الأستاذ المبتدئ في المهنة فمستوى توقعاته أعلى ممّا وجده في الميدان.

جدول رقم (24) ظروف العمل في المؤسّسة وعلاقتها برتبة الأستاذ:

رتبـــة الأستاذ / ظروف العمل	أستاذ تعليم ثانوي		أستاذ تعليم ثانوي رئيسي		أستاذ تعليم ثانوي مكوّن		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مناسبة جدّا	06	02.47	01	01.54	05	04.90	12	02.93
مناسبة	42	17.28	13	20	18	17.65	73	17.80
مناسبة نوعا ما	134	55.14	38	58.46	47	46.08	219	53.41
غير مناسبة	43	17.70	12	18.46	28	27.45	83	20.24
غير مناسبة تماما	18	07.47	01	01.54	04	03.92	23	05.62
المجموع	243	100	65	100	102	100	410	100

من خلال قراءتنا لبيانات هذا الجدول الذي يوضّح رأي الأستاذ الثانوي حول ظروف العمل وعلاقتها برتبة الأستاذ في المهنة أنّ أعلى نسبة مسجلة لدى الفئة التي تصرّح أنّ ظروف العمل – مناسبة نوعا ما–بنسبة 53.41%، أعلاها مسجلة لدى رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي بنسبة 58.46%، وتليها 55.14%عند تصريح رتبة أستاذ تعليم ثانوي، ثمّ 46.08%عند رتبة أستاذ مكوّن.

والفئة الثانية تصرّح أنّ ظروف العمل –غير مناسبة –بنسبة تصريح 20.24%، تترتّبها رتبة أستاذ ثانوي مكوّن بنسبة 27.45% ثمّ 18.46% عند رتبة أستاذ رئيسي و17.70%

و27.45%، ثمّ 18.46% عند رتبة أستاذ رئيسي و17.70% عند رتبة أستاذ رئيسي، و17.70% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي.

وتنخفض نسبة التصريح حول ظروف العمل لتصل إلى 17.80% عند فئة – مناسبة–، حيث يصرّح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ رئيسي بأعلى نسبة مقدّرة بـ 20%وتليها 17.65% عند ذوي رتبة أستاذ مكوّن، ثمّ 17.28% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي.

أمّا الفئة التي تصرّح بأنّ ظروف العمل –غير مناسبة تماما–قدّرت نسبتها 05.62%، وعرفت نسب تصريح ضعيفة في جميع الرّتب الخاصّة بالأستاذ وأخيرا فئة –مناسبة جدا–قدّرت نسبتها 02.93% وبنسب ضعيفة عند جميع فئات الرّتب.

نستنتج أنّ:

– هناك نسبية في التصريح حول موضوع مناسبة ظروف العمل وهذا راجع إلى خصوصية التسيّير في كل مؤسّسة تربوية

– وكذلك اختلاف منطقة تواجد المؤسّسة التعليمية (ثانوية) بين منطقة حضرية وشبه حضرية يجعلها محط اهتمام المسؤولين وتواجدها في منطقة سكانية، وكذا قربها من تواجد الهيئات الرسمية خاصة مديرية التربية والمفتشيات، الدائرة، الولاية.

– قدم وحداثة تشيّيد المؤسّسة ومدى تلاؤم طبيعة بنائها وتجهيزها مع وظيفية المؤسّسة التعليمية

– توفّر التجهيزات والوسائل التعليميّة الخاصة بكل مادة تعليمية

– خبرة وتكوين المسيّر (المدير، المسيّر المالي) في توفير التجهيزات والوسائل التعليمية

وتنقسم ظروف العمل إلى:

أ. ظروف العمل الماديّة: وتتمثل في فيما يلي:

– بناء وهيكل المؤسّسة من حيث مساحة الحجرات، التهوية، الإنارة، النظافة، الطلاء...الخ

– مدى توفر التجهيزات مثل السبورات، المكاتب، المصطبات، الطاولات، الكراسي، أدوات الكتابة جهاز الطّبع والنسخ، الأوراق...الخ

ب. ظروف العمل المعنويّة: ويمكن تحديدها في النقاط التالية:

– التأطير المناسب والكافي كتوفير الإطارات الكافية لتأطير التلاميذ كمستشار التربية، المشرفين التربويين، نائب المدير المكلّف بالدراسات حيث أنّ أغلب المناصب معيّنة بمقررات تكليف وليست رسميّة

- العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ
- العلاقات بين الأساتذة والطاقم الإداري
- العلاقات بين الأساتذة أنفسهم
- العلاقات بين الأساتذة وأولياء التلاميذ

إنّ الأساتذة الجدد برتبة أستاذ تعليم ثانوي يجدون صعوبة التأقلم مع ظروف التعليم الموجودة في الثانويات وذلك ناتج عن تصوّر ذهني لأستاذ التعليم الثانوي عن أريحية ظروف ومستوى التعليم في هذه المرحلة من التعليم مقارنة بالمراحل السابقة لها.

بينما الأستاذ ذو رتبة مكوّن الذي قطع شوطا كبيرا في التعليم الثانوي الذي اكتسب خبرة وأقام علاقات مع أعضاء الإدارة يكون أكثر تأقلما مع الوسط من حيث الظروف المادية والمعنوية وأكثر تحكما في تلاميذ الأقسام المسندة إليه. وقد لاحظنا ميدانيا في كثير من الأحيان أن كثرة الشّكاوى الموجهة للإدارة صادرة عن الأساتذة الجدد الذين ينتمون إلى رتبة أستاذ تعليم ثانوي بحكم قلّة الخبرة في الميدان.

جدول رقم (25) مناسبة ظروف العمل حسب المواد المدرّسة للأستاذ الثانوي:

المواد / المدرسة / مدى مناسبة ظروف العمل	المواد الأدبية		المواد العلميّة		المواد التقنيّة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مناسبة جدّا	08	03.64	03	02.01	01	02.44	12	02.93
مناسبة	40	18.18	23	15.44	10	24.39	73	17.80
مناسبة نوعا ما	102	46.36	116	77.85	01	02.44	219	53.42
غير مناسبة	55	25	03	02.01	25	60.98	83	20.24
غير مناسبة تماما	15	06.82	04	02.69	04	09.75	23	05.61
المجموع	220	100	149	100	41	100	410	100

توضح بيانات الجدول المتعلّق بمناسبة ظروف العمل للأستاذ حسب المواد المدرّسة نجد أعلى نسبة 53.42% من الأساتذة صرّحوا بـ–مناسبة نوعا ما–لظروف العمل، حيث كانت النسبة لدى أساتذة المواد العلميّة 77.85% ونسبة 46.36% للمواد الأدبية، ونسبة 02.44% للمواد التقنية.

في حين بلغت نسبة 20.24% من الأساتذة يجدون ظروف العمل –غير مناسبة –حيث جاءت نسبة 60.98% لفئة الأساتذة للمواد التقنيّة تليها نسبة 25% لأساتذة المواد الأدبية وبنسبة ضعيفة سجلت بالمواد العلمية وقدرت بـ 02.01%

بينما نجد نسبة 17.80% من الأساتذة يصرّحون –بمناسبة ظروف العمل–فجاءت نسبة 24.39% لأساتذة المواد التقنية، ثم 18.18% لأساتذة المواد الأدبية، وتليها 15.44% لأساتذة المواد العلميّة.

نستنتج أنّ:

ظروف العمل تلعب دورا مهمّا في أداء الوظيفة التعليمية داخل القسم الدراسي، وكلّما كان تحسّن في هذه الظروف أدّى إلى تحسن في أداء الوظيفة التعليمية. حيث نجد أغلب أساتذة المواد العلميّة والأدبية يجدون ظروف العمل مناسبة نوعا ما، بينما أساتذة المواد التقنية والأدبية يجدون ظروف العمل غير مناسبة، ويليهم أساتذة المواد التقنية والأدبية يجدون ظروف العمل مناسبة.

– الظروف المادية: الفضاء الفيزيقي، التجهيزات والأدوات التعليمية، (وسائل الإيضاح، كالمواد المخبرية محاليل الأجهزة، وأدوات الورشة، الخرائط...الخ

– الظروف الإدارية: التي يجب عليها توفير كل الإمكانيات المادية والسّعي على تطبيق القوانين من حيث حقوق وواجبات الأستاذ وكذا توفير التأطير اللاّزم للتحكم في حركة التلاميذ وانضباطهم داخل المؤسّسة واهتمام الإدارة بمتابعة المسار المهني للأستاذ وجعله يهتم فقط بالتدريس، دون تضيّيع وقته وجهده لتسوية وضعيته المهنية

– الظروف المتعلقة بالعلاقات: وخاصة العلاقات التي تربط الأساتذة بعضهم ببعض أو بين الأساتذة والإدارة أو بين الأساتذة والتلاميذ

– سيادة الاتجاه التعاوني بين أعضاء المؤسّسة التربوية

جدول رقم (26) التصريح بوجود صراعات في المؤسسة وعلاقته بأطراف الصراع:

أطراف الصّراع / وجود صراعات	الإدارة		التلاميذ		الأساتذة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	91	43.13	20	20.83	05	29.41	116	35.80
أحيانا	120	56.87	76	79.17	12	70.59	208	64.20
المجموع	211	100	96	100	17	100	324	100

الملاحظ من خلال الجدول الذي يمثل تصريح المبحوثين بوجود صراعات وعلاقته بأطراف الصّراع أنّ أعلى نسبة عرفتها الفئة التي تصرّح بوجود –صراعات أحيانا–وبلغت 64.20%، حيث نجد أنّ معايشتها أكثر للصراع مع التلاميذ بنسبة 79.17%، أمّا مع زملائهم الأساتذة قدرت نسبتها 70.59%، غير أنّ الصّراعات مع الإدارة جاءت بنسبة 56.87%.

غير أنّ الفئة التي تقرّ حقيقة (نعم) بوجود صراعات في الثانوية بلغت نسبتها 35.80% وأعلى نسبة مسجلة للصراعات مع الإدارة بنسبة 43.13%، ثمّ مع زملائهم الأساتذة بـ 29.41% وتنخفض إلى 20.83% عند الصراعات مع التلاميذ.

وعند حساب كاي2 = 14.59 ودرجة الحرية =2 p=0.001

إذن ليست هناك علاقة بين المتغيرين

إلاّ أنّ الملاحظ ميدانيا أنّ الصّراعات في المؤسّسات التربوية وبالضبط مرحلة التعليم الثانوي موجود وبنسب متفاوتة حسب:

أ. **الإدارة:** ونقصد به توفير التأطير اللاّزم من مدير الثانوية ونائب المدير للدراسات، المقتصد، مستشار التربية، كذلك المشرفين التربويين بحيث وجود كل هؤلاء في مكاتبهم للعمل لأجل تسهيل

مهمّة الأستاذ في أداء مهمته التربوية. فالمقتصد يوفّر الوسائل المادية من سبورات، أقلام، نظافة المؤسّسة...الخ، أما المشرف التربوي مهمّته تتمثل في ضبط التلاميذ أثناء الحركة من خلال حراستهم وتوعيتهم، أمّا نائب المدير للدراسات مهمته تتمثل في حلّ مشاكل الأساتذة مثل تعديل جداول التوقيت، حلّ بعض النزاعات ما بين الأساتذة في نفس المادة أو باختلاف المواد، كما يقوم بعملية التنسيق بين الأساتذة.

ب. التلاميذ: نقصد بها نوعية التلاميذ في الثانوية وكيفية توزيعهم في الأفواج الدراسيّة بحيث توزّع حسب مقاييس متعدّدة منها: الجنس، العمر، الإعادة، العدد في الفوج الواحد، المعدّل، والإختلاف في المستوى الدراسي " إنّ عدم وجود التكافؤ في المستويات الدراسية راجع على أساس الأصل الاجتماعي"[1]

ج. الأساتذة: يقصد به العلاقات بين أساتذة المادة الواحدة، أو باختلاف المواد، كذلك أقدميّة الأستاذ في المهنة، وأقدميته في المؤسّسة، وتفضيل ومحاباة الإدارة لبعض الأساتذة يؤثر على علاقة الأساتذة فيما بينهم.

جدول رقم (27) معايشة الأستاذ للصراعات وأسبابها:

أسباب الصّراع / معايشة الصّراع	ضغوطات إدارية		عدم اهتمام التلاميذ		نقص التأطير		صراعات مع الأساتذة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	74	42.29	37	29.84	05	33.33	00	00	116	35.80
أحيانا	101	57.71	87	70.16	10	66.67	10	100	208	64.20
المجموع	175	100	124	100	15	100	10	100	324	100

توضّح بيانات الجدول الذي يمثل معايشة (الأستاذ) للصّراعات وأسباب هذه الصراعات أنّ أعلى نسبة تصرّح بمعايشة الصّراعات –أحيانا–بنسبة بـ 64.20%، وتتعدّد أسباب هذه

[1] Boudon Raymond avec Leroux robert, **y'a–t–il encore une sociologie ?** Paris, Odile Jacob, 2003, p223

الصّراعات، حيث سجلنا نسبة 100% يرجعون هذه الصّراعات إلى العلاقات مع الأساتذة، وتنخفض إلى 70.16% عند الفئة التي تردّ هذه الصّراعات إلى عدم اهتمام التلاميذ، ثمّ 66.67%إلى ذوي التصريح بنقص التأطير التربوي وتليها 57.71%عند سبب الضّغوطات الإدارية. والفئة الثانية التي تصرّح فعلا لمعايشتها للصراعات (نعم) بنسبة تصريح 35.80%، أعلاها 42.29% المتعلّقة بنقص التأطير التربوي في المؤسّسات، وأخيرا 29.84% بسبب عدم إهتمام التلاميذ.

نستنتج أنّ:

هناك تصريحات متباينة في معايشة الأستاذ للصّراعات، وأنّ الظاهرة موجودة بحجم كبير على مستوى واقع المدرسة الجزائرية ويرجع الأساتذة هذه الصّراعات إلى:

أ. ضغوطات إدارية:

يقوم الأستاذ بإنجاز نشاطاته التربوية –البيداغوجية–تحت وصاية الإدارة سواء كانت مركزية أو محليّة، حيث يقوم المدير بمتابعة العاملين بتنفيذ نشاطاتهم وذلك من خلال تطبيق القوانين.

"المؤسسة ليست فقط تجمّعا للعناصر المادية والمالية والبشرية ولكنّها نظام هادف، لأنّ كل العناصر المكوّنة لها تعمل في تناسق لتحقيق النتائج المرجوة من المسؤولين إذن المؤسسة هي نظام ديناميكي متفتح حول محيطه" [1]

ومنذ الإصلاح الذي أعلن عنه سنة (2003)، والذي مسّ ميادين مختلفة ومتعدّدة من المنظومة التربوية، ممّا زاد من عبء الأعمال الإدارية المطلوبة خاصة من الوصاية، والتي تنجز وتنفّذ على مستوى المؤسّسات التربوية. وعليه أصبح الأستاذ لا يقوم بعملية تحضير وتدريس فقط بل وكّلت له بعض الأعمال الإدارية، كملأ بعض السّجلات (سجل النّصوص، دفتر المراسلة، دفتر التنسيق، دفتر الندوات الداخلية، دفتر التكوين...الخ)

كما يقوم بعملية الفحص للتلاميذ، حيث يقوم بإنجاز امتحان المكتسبات القبلية وملأ الجداول الخاصة بالعملية ثم ينجز الوظائف المنزلية، الاستجوابات، الفروض المحروسة وامتحان عند نهاية الفصل الدراسي، كما يقوم بعملية التصحيح وتقويم أعمال التلاميذ عن طريق المشاركة في مجالس الأقسام لنهاية الفصل الدراسي، ويقوم أيضا بملأ بعض الوثائق الخاصة بمتابعة البرامج والمناهج.

---

[1] Gille Faure, **structure, organisation et efficacité de l'entreprise**, édition Dunod, paris, 1991, p19

كما تسند له أفواج غير متجانسة من حيث المقاييس المطلوب العمل بها (السّن، الجنس، العدد، المعدل)، وتتميّز كذلك بالاكتظاظ تفوق (40) تلميذا في الفوج "وتشير بعض الدراسات أنّ العدد المثالي هو خمسة وعشرون (25) والزيّادة على هذا العدد تؤثّر على كلّ من الأستاذ والتلميذ وتعتبر اكتظاظ" [1]، وكذا جدول توقيت غير متجانس والذي يصفه بعض الأساتذة غير العملي، إضافة إلى كثافة البرامج الدراسيّة وعدم تناسبها مع الحجم السّاعي المقرّر، وفي بعض الأحيان لا يستطيع إضافة ساعات لتكملة البرنامج بسبب عدم وجود ساعات فراغ للتلميذ، أو عدم وجود حجرة فارغة، أو بسبب رفض الإدارة لتأطير التلاميذ.

كما يتحمّل الأستاذ مسؤولية بعض الحالات من التلاميذ المسّجلين عن طريق الوساطة والمحاباة والذين يكونون مميّزين لدى أحد أفراد الفريق التربوي، أمّا الضغوطات الإدارية الخارجية المتمثلة في متابعة المفتشين لعمل الأستاذ، وفي حالات أخرى عدم زيارة المفتّش للأستاذ تشكل له تأخر في النقطة التربوية وتأخر في الترقيات وتبعاتها. وكذلك معاملة الوصاية للأستاذ في حالة ممارسته للإضراب بتطبيق العقوبات كالخصم، العزل...الخ

ب. نقص التأطير التربويّ:

تعرف كثير من المؤسّسات التربوية زيادة كبيرة في عدد التلاميذ الوافدين إلى الثّانويات، هذه الزيادة تتطلّب فتح مناصب إدارية لتأطير التلاميذ داخل المؤسّسة إلاّ أنّ المناصب المفتوحة لا تفي بالغرض وإن وجدت فإنها لا تتميّز بالرّسمية، وإنما عن طريق التكليف –فالواقع يبيّن أنّ بعض المؤسّسات تسيّر عن طريق التكليفات– (مدير الثانوية، نائب المدير للدراسات، مستشار التربية)، ممّا يتعذّر على هؤلاء إتخاذ القرار المناسب وتطبيقه، لذلك تعرف بعض المؤسّسات فوضى في التسييّر ممّا ينعكس على عمل الأستاذ وعدم التحكم في انضباط وحركة التلاميذ.

ومن جهة أخرى فإنّ عملية تأطير التلاميذ يتطلّب ميزات معيّنة في شخصية المؤطّر، كالمساواة في التعامل مع التلاميذ، شدّة الملاحظة، قوّة الشّخصية، وهيئة جسدية مقبولة...الخ

ج. عدم اهتمام التلاميذ بالدّراسة:

تتكوّن المؤسّسة التربوية من إداريين وأساتذة وحالات مختلفة من التلاميذ، وكذلك من حيث المستوى الدراسي والعقلي والإجتماعي، وكذلك من حيث القابلية والاهتمام بالدراسة فاهتمام التلميذ أو عدم إهتمامه بالدّراسة له أسبابه المختلفة. ومن خلال الجلسات التنسيقية مع الأساتذة كثيرا ما

[1]Colestin frenet, **la sante mental de l'enfant**, Maspero, paris, s.d, p31

نسمع عبارة – **عدم اهتمام التلاميذ بالدراسة** – ويعبّر التلاميذ عن عدم إهتمامهم بمختلف السلوكات كالغيّابات المتكرّرة والمتقطّعة، التأخرات، عدم القيام بالواجبات المنزلية، عدم إحضار الأدوات والكتب، إثارة الفوضى والتشويش أثناء شرح الدّرس، العدوانية، والعنف بمختلف أشكاله وكثيرا ما نشرت وسائل الإعلام عن جرائم عنف ضدّ الأساتذة وحتى المؤطرين التربويين في الثانوية، تكسير ممتلكات المؤسّسة (كالسّبورة، الكراسي، الطاولات... الخ) وتكرار هذه السّلوكات على مدار السنة الدراسية حتى أصبحت ظاهرة وطنية دون إيجاد حلّ لها على الأقل للتقليل منها.

د. صراعات مع الأساتذة:

يتعايش الأستاذ مع زملائه في المؤسّسة التربوية، ويعقد علاقات زمالة وصداقة تجمع بينهم، إلاّ أنّه تظهر بعض الصّراعات وعدم التفاهم بين الأساتذة وهذا نتيجة لعدّة أسباب أهمّها:

– تقرّب بعض الأساتذة من الإدارة لأهداف معيّنة، إمّا لكسب رضا وودّ المسؤول حتى يتغاضى عن غياباته وتأخراته، وقضاء بعض المصالح الشّخصية والمهنية كإسناد أفضل الأفواج الدراسية، أريحية في جدول التوقيت...الخ هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الإدارة تميّز بعض الأساتذة الذين ترى فيهم حسن العمل والكفاءة والأقدمية والتجربة وروح المبادرة وتقرّبهم منها حيث يصبحون مصدر مشاورتها وجزء من أخذ قراراتها إذا كانت إدارة نزيهة وهذا ما يشعر الأساتذة الآخرين بالتميّيز بينهم ويفتح باب صراع بين الزّملاء الأساتذة.

ويصرّح بعض الأساتذة الذين أجريت معهم مقابلة "أنّ العلاقات في بعض المؤسّسات تسودها الأنانية والمصلحة الشّخصية واحتكار المعلومة"

ضف إلى ذلك أنّ ظاهرة الإضرابات في المؤسّسات التربوية كان لها جانب من التفرقة بين الأساتذة وذلك بين فئة المضربين وغير المضربين.

جدول رقم (28) تصريح المبحوث عن مستويات الرضا للأستاذ عن التقييم البيداغوجي:

التقييم البيداغوجي / مستويات الرضا	تقييم الأداء التربوي علامة المردودية		تقيّيم العمل من طرف مدير الثانوية – النقطة الإدارية–		تقيّيم العمل من طرف مفتّش المادة – علامة المفتش–		المجموع
	ك	%	ك	%	ك	%	%
راض جدا	90	21.95	185	45.12	245	59.76	42.28
راض	88	21.46	15	03.66	40	09.76	11.63
راض نوعا ما	169	41.22	40	09.76	53	12.93	21.30
غير راض	63	15.37	111	27.07	14	03.41	15.28
غير راض تماما	00	00	59	14.39	58	14.14	09.51
لا أعرف	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	410	100	410	100	1230	100	100

تبيّن لنا بيانات الجدول أعلاه الذي يمثّل تصريح المبحوث عن مستويات الرّضا لدى أستاذ التعليم الثانوي عن موضوع التقيّيم البيداغوجي، أنّ أعلى نسبة مسجلة لدى فئة –راض جدا–بنسبة 42.28% لدى أنواع التقييم الثلاث، وأعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة عرفت 59.76% عند تقيّيم العمل من طرف مفتّش المادة (علامة المفتش)، وتليها 45.12%عند تقيّيم العمل من طرف مدير الثانوية (النقطة الإدارية)، ثمّ 21.95%عند تقيّيم الأداء التربوي (علامة المردودية)

أمّا المستوى الثاني من درجة الرّضا سجّل لدى فئة –راض نوعا ما–بنسبة 21.30%، مسجلين نسبة أعلى عند تقييم الأداء التربوي (علامة المردودية) بنسبة 41.22%، وتليها 09.76%عند

تقيّيم العمل من طرف مفتّش المادة، ثم بنسبة ضعيفة قدّرت 03.66%عند تقيّيم العمل من طرف مدير الثانوية

والمستوى الثّالث الذي يصرّح بأنّه – غير راض–قدّرت نسبتها بـ 15.28%، حيث أنّ تقيّيم العمل من طرف مدير الثانوية عرف أكبر نسبة تصريح بـ 27.07%، ويليها 15.37% لدى تقيّيم الأداء التربوي للأستاذ.

والمستوى الرّابع عرف لدى فئة –راض–بنسبة 11.63% حيث عرفت تقيّيم (علامة المردودية) أعلى نسب التصريح بـ 21.66% ثمّ يليها تقيّيم (علامة المفتش) بـ 09.76% و03.66% لدى تقيّيم علامة مدير الثانوية.

والمستوى الأخير من التصريح سجّل لدى فئة –غير راض تماما–بنسبة 09.51%حيث عرفت كلّ من تقييم العمل من طرف مدير الثانوية، وتقييم العمل من طرف مفتش المادة نسب متقاربة قدّرت بـ 14.39% لدى الأولى و14.14% لدى الثانية.

تعتبر عملية التقيّيم البيداغوجي للأستاذ من العوامل المحفّزة أو المحبطة لمعنوياته والتي تحدّد مستوى رضاه عن المهنة وعن مرؤوسيه. ومن خلال النتائج الإحصائية لاحظنا أنّ مستويات الرّضا لدى أستاذ التعليم الثانوي متفاوتة عند مختلف أنواع التقييم.

الفئة الأولى وهي الفئة التي تعبّر عن مستوى أعلى من الرّضا – راض جدا–عند تقيّيم العمل لدى مفتش المادة (علامة المفتش) وهذا الرضا ناتج عن التحسّن الواضح في عمل المفتّشين خاصة في السنوات الأخيرة (سنوات الإصلاح) حيث شهدت هذه الأخيرة تغيّيرات في برنامج إسناد المقاطعات لمفتشي المواد، وهذا بعد تزايد في عدد المؤسّسات وعدد الأساتذة ممّا صاحبه فتح مناصب مالية للمفتشين للقيام بالعملية البيداغوجية خاصّة من جانب المرافقة والمتابعة والتكوين والتقيّيم للأستاذ مهما كانت أقدميته في مهنة التدريس.

وعليه أصبح الإسناد يرتكز أساسا على حسب عدد الأساتذة في المادة والمتواجدين في كل ولاية، وحسب إقامة مفتش المادة، هذا الإجراء أعطى للمفتش الاستقرار وكذا التمكن من الزيّارات الميدانية للأساتذة، وتقيّيم العمل باستمرار من طرف المفتش على الأقل زيارة واحدة في السنة.

كما أنّ أسلوب التقيّيم الخاص بالمواد الأدبية يختلف عن المواد العلمية، حيث أن مفتشي المواد العلمية يمتازون بالتشدّد في التنقيط عكس تنقيط مفتشي المواد الأدبية الذي يمتاز بالتساهل أكثر،

وبما أنّ عدد الأساتذة للمواد الأدبية في العيّنة أكبر من المواد العلمية لذلك سجلنا نسبة أعلى من الرضا الخاص بتنقيط المفتش.

غير أنّ العلامة الإدارية التي تمنح من طرف مدير الثانوية والتي تستند على شروط موضوعية أهمّها: الإنضباط (الغيابات، التأخرات...) ملأ بعض السّجلات، الحضور والمشاركة في مختلف المجالس، وكذلك تسند على آخر درجة متحصّل عليها الأستاذ في سلم التنقيط حسب الدرجات.

ثم تأتي عملية تقيّيم الأداء التربوي (علامة المردودية)، هذه العملية من صلاحيات مدير الثانوية بتطبيق شروط أهمّها: انضباط الأستاذ، حضور ومشاركة الأستاذ في مختلف المجالس (مجالس الأقسام، مجالس التعليم، مجالس التنسيق...)، كما تؤخذ بعين الإعتبار المبادرات الشّخصية للأستاذ مثل النشاطات الثقافية، وتتم هذه العملية مرّة واحدة في كل ثلاثة أشهر، وينجرّ عنها تقاضي منحة مالية خارج الأجر الشّهري.

والفئة الثانية التي عبّرت عن الرضا النسبيّ –راض نوعا ما– و التي عرفت أكبر نسبة تصريح في تقيّيم الأداء التربوي (المردودية)، هذه العلامة التي تمنح على أساس شروط موضوعية يعطيها مدير الثانوية (مذكورة آنفا)، إلاّ أنّه قد تخرق تلك الشروط وتعوّض بأخرى ذاتية متعلّقة بشخصية و تكوين والعلاقات الشخصية للمدير مع الأساتذة، كالخوف من الموظف أو حسب المصلحة من جهة أخرى، و كذا التزام بعض الأساتذة بالسّكوت عن سوء التسيّير، والتبعيّة للإدارة و في بعض الأحيان تمنح نفس العلامة 40/40 لبعض الأساتذة مع العلم أن هناك فروقا في الكفاءة والانضباط وكذا العمل...الخ

أمّا تقيّيم العمل من طرف مفتش المادة أو العلامة الإدارية التي عرفت نسب ضعيفة في التحصيل، حيث ما صرّح به بعض المبحوثين أنّ الزيارات التفتيشية ترتكز في بعض الأحيان على العلاقات الشّخصية بين الأستاذ ومفتش المادة والأستاذ والمصالح الإدارية سواء كانت محليّة أو مركزية ويكون ذلك على حساب فئة من الأساتذة تأخرت في الاستفادة والزيّارات التفتيشية ما ترتّب عنه تأخيرات في الترقية والتعويضات المالية المتعلّقة بها –إجحاف في حقّ فئة دون أخرى–.

وتجدر الإشارة أنّ ضعف التنسيق بين الإدارة والهيئة التفتيشية تسبّبت في تأخر الزيّارات للأساتذة المعنييّن بالتفتيش –عدم تحيين قوائم الأساتذة وضبطها من طرف إدارة المديرية. –

*وقد ذهب الأستاذ العايب سليم: أنّ شروط الحصول على الترقيّة في المؤسّسة يتم على أساس شغور المنصب، التكوين، الشهادة، الكفاءة المهنية، الأقدمية وأيضا احتياجات المنصب، فالمؤسّسة

لم تسع إلى هيكلة وتحديث المناصب وتطويرها في ظلّ التغيّرات التنظيمية الجديدة، مما فسح المجال لبروز ممارسات غير رسمية للحصول على امتيازات بمختلف أنواعها[1]

[1] العايب سليم، **هندسة تسيّير الإطارات بالمؤسّسة الصناعية، دراسة ميدانية بالمؤسّسة الوطنية للصناعات الكهرو منزلية"ENIEM"** بتيزي وزو، أطروحة دكتوراه، جامعة يوسف بن خدّة، الجزائر، قسم علم الإجتماع، 2007، ص490

جدول رقم (29): الأسباب المهنية الداخليّة المؤثّرة في مستوى الرّضا الوظيفي:

مستويات الرضا / الأسباب	راض جدا		راض		نوعا ما		غير راض		غير راض تماما		لا اعرف		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طريقة توزيع جدول التوقيت الأسبوعي بين الأساتذة	20	43.48	31	36.47	63	52.07	40	37.38	45	88.24	00	00	199	48.54
طريقة التقيّيم بين الأساتذة	13	28.26	31	36.47	25	20.66	45	42.06	00	00	00	00	114	27.28
معاملة الأساتذة بالتميّيز بينهم (التكليف بالحراسة الإضافية، مراقبة الغيابات)	00	00	07	08.24	27	22.32	10	09.35	06	11.76	00	00	50	12.20
العدل في المعاملة بين الأساتذة	04	08.70	08	09.41	04	03.30	12	11.21	00	00	00	00	28	06.83
لحصولي على إمتيازات	09	19.56	08	09.41	02	01.65	00	00	00	00	00	00	19	04.63
المجموع	46	100	85	100	121	100	107	100	51	100	00	00	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول الذي يمثل العوامل المهنية الداخليّة المؤثّرة في مستوى الرّضا الوظيفي أنّ أعلى نسبة قدّرت بـ 48.54% مسجلة لدى الفئة التي ترجع السّبب إلى طريقة توزيع جدول التوقيت الأسبوعي بين الأساتذة، وأعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة تصرّح بـ –غير راض تماما– والتي قدّرت 88.24%، وتليها 52.07 مسجلة لدى فئة –نوعا ما–أمّا الأساتذة الذين يعبّرون بـ– راض جدا–بلغت نسبتهم 43.48%، وتليها 37.38% عبّرت بـ–غير راض–ثمّ 36.47% عبّرت بـ –راض–عن طريقة توزيع جدول التوقيت الأسبوعي بين الأساتذة.

أمّا السبب الثاني المؤثّر في مستوى الرّضا يتمثل في طريقة التقيّيم بين الأساتذة والتي قدّرت نسبة تصريحات الأساتذة في هذه الفئة 27.28%، أعلاها يعبّر –غير راض–بنسبة 42.06%، ثمّ 36.47% تصرح بـ –راض جدا–وتليها –راض جدّا–بنسبة تصريح 28.26%، أمّا الذين يعبّرون بـ –نوعا ما–بلغت نسبة تصريحاتها 20.66%.

ومن جهة أخرى فإنّ فئة من الأساتذة يرجعون السّبب المؤثّر إلى عنصر التميّيز بين الأساتذة في المعاملة (التكليف بالحراسة الإضافية، مراقبة الغيّابات، التأخرات ... الخ)، وهذا بنسبة تقدر بـ 12.20%، حيث سجلت أعلى نسبة لدى هذه الفئة والمقدّرة بـ 22.32%، التي تعبّر بـ –نوعا ما– ثم 11.76% لدى الفئة التي تعبر –غير راض تماما–وتليها الفئة المعبّرة بعدم رضاها اتجاه هذا العامل بنسبة 9.35% ثمّ 8.24% التي تعبّر أنّها راضية.

غير أنّ الفئة التي تصرّح بالسّبب الخاص –بالعدل في المعاملة بين الأساتذة–التي قدرت نسبة تصريحاتها 06.83%، هذه الفئة التي عرفت تفاوتا في نسب تصريحاتها، أعلاها قدّرت بـ 11.21% عبّرت بـ –غير راض–ثمّ 09.41% عبّرت برضاها، وتليها 08.70% صرّحت بـ – راض جدا–

أمّا الفئة التي تصرّح بالسبب المهني المؤثّر والمتمثل في –الحصول على امتيازات–والتي قدّرت نسبتها 04.63%، أعلاها تعبّر بـ–راض جدا–بنسبة 19.56%وتليها 09.41% تعبر بـ–راض–

يعتبر جدول التوقيت الأسبوعي القاعدة الأساسيّة لعمل الأستاذ، كما أنّه من المشاكل الأساسيّة التي يعاني منها الأساتذة والإدارة على حدّ سواء وفي جميع مستويات التّعليم، وخاصة مرحلة التعليم الثانوي، حيث لا تكاد تخلو كل بداية سنة دراسية من هذا المشكل باعتباره الأساس لعمل الأستاذ، حيث أن بناء جدول التوقيت يتطلّب شروطا بيداغوجية منها:

– المحافظة على الحجم السّاعي للتدريس لكل أستاذ.

– التركيز على الحجم السّاعي المحدّد للمادة ولكلّ فوج تربوي، ووفق كل شعبة تخصّص

– التركيز على المواد الأساسيّة، ومراعاة توفر قاعات التدريس

– مراعاة الكفاءة والتجربة بالنسبة للأستاذ خاصة مستوى السنة الثالثة والأولى ثانوي، بحكم السنة الثالثة تنتهي بامتحان البكالوريا، والسنة الأولى ثانوي مرحلة جديدة تتطلّب بناء قاعدة متينة للتلميذ ممّا يستوجب اختيار أساتذة ذوي كفاءة وتجربة.

ورغم حرص الإدارة على تطبيق القوانين والشّروط الخاصّة ببناء جدول التوقيت الأسبوعي، إلاّ أنّه في بعض الأحيان نجد أنّ المكلّف بإعداد جدول التوقيت ينحاز لفئة معيّنة باستعمال المحاباة (حسب المادة، الجنس، المصلحة...)، هذا من جهة الإدارة، أمّا من جهة الأساتذة نجد معظمهم يتذمّرون كل بداية سنة دراسية، خاصّة ما يتعلّق بالتوزيع الصباحي والمسائي، حيث أنّهم يرغبون العمل في الفترة الصباحية والتفرّغ في الفترة المسائية، كما أنّهم يفضّلون العمل لساعات متواصلة، دون وجود ساعات فراغ بين ساعات التّدريس لساعات متباعدة على طول اليوم، وتفادي المكوث في المؤسّسة.

ضف إلى ذلك أنّ الأستاذ عادة ما يتذمّر إذا ما أسندت له ساعات فوق القانونية (إضافية) والتي تتعدّى ثمانية عشر(18) ساعة في الأسبوع، فالإدارة ترغمه للعمل بالسّاعات الإضافية لعدم توفر المناصب، على أن يتمّ حساب السّاعات الإضافية بتعويض مالي (مادي)، إلاّ أنّ الأساتذة يرفضون كون الإدارة لا تلتزم بتطبيقها للقوانين الخاصّة بتعويض السّاعات الإضافية، وتبقى مجرد وعود من طرفها.

والسّبب الثاني المتمثّل في طريقة التقيّيم بين الأساتذة والذي يتضمّن نقطة الأداء التربوي (منحة المردودية) التي تمنح كل ثلاثة أشهر، كما تتضمّن العلامة الإدارية السنويّة، والمرتبطة بالترقيّة في الدرجة، أو الترقية في الرّتبة، و كذلك علامة مفتّش المادّة، وعليه يخضع هذا التقييم لمعايير يراعيها المسؤول، غير أنّه في بعض الأحيان لا تحترم هذه المعايير وقد تخضع للمحاباة والجهوية لبعض الأساتذة دون غيرهم، مثل تقيّيم علامة المردودية يتشدّد المسؤول في تقييم نقطة الغيابات والتأخرات لبعض الأساتذة و يتغاضى عن آخرين، وأحيانا يعتمد المسؤول على تنقيط موحّد لجميع الأساتذة دون إحترام الشّروط والمعايير اللاّزمة ممّا يثير تذمّر وامتعاض الأساتذة المنضبطين في العمل.

كما يتعرّض الأساتذة إلى عملية التميّيز بينهم، خاصة فيما يتعلّق بالتكليف بالحراسة الإضافية المتعلّقة بفترة الإمتحانات الفصليّة، حيث يفرض على بعض الأساتذة جدول حراسة فوق السّاعات القانونية، بينما يتم تقليص ساعات الحراسة للبعض الآخر وقد يعفى منها إطلاقا، وذلك بحكم العلاقات المصلحية بين هؤلاء الأساتذة والمسؤولين الإداريين.

أمّا السّبب المتعلّق –بالعدل في المعاملة بين الأساتذة –والمتمثلة بتهيّئة جوّ العمل الملائم للأداء التربوي لكافة الأساتذة كالاستقبال والإستماع لانشغالاتهم المهنية ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها وتوفير وسائل العمل...الخ، بينما السبب الخاصّ –بالحصول على إمتيازات–فجلّها مرتبط بعدم التكليف بالحراسة في الإمتحانات، التغاضي عن الغيابات والتأخرات، وكذا إسناد جدول توقيت مريح...الخ

جدول رقم (30) التفكير في ممارسة عمل إداري حسب جنس الأستاذ:

الجنس / التفكير في ممارسة عمل إداري	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	25	20	36	12.63	61	14.88
أحيانا	19	15.20	49	17.19	68	16.58
لا	81	64.80	200	70.18	281	68.54
المجموع	125	100	285	100	410	100

الملاحظ من خلال قراءة الجدول الإحصائية أنّ أعلى نسبة تمثل 68.54% في الفئة التي –لا تفكر–في ممارسة العمل الإداري، حيث أكبر نسبة تصريح لدى هذه الفئة كانت عند جنس الإناث بـ 70.18% وتنخفض إلى 64.80% لدى جنس الذّكور.

أمّا الفئة التي تفكر –أحيانا–في ممارسة العمل الإداري بلغت نسبتها 16.58% وسجلت نسبتين متقاربتين لدى تصريحات الجنسين، إذ بلغت تصريحات الذّكور 17.19% و15.20% لدى تصريحات الإناث.

غير أنّ الفئة الثالثة التي تفكر فعلا –نعم–بممارسة العمل الإداري بنسبة تصريح 14.88%، حيث عرف جنس الذّكور أكبر نسبة مقدّرة بـ 20% ثم تليها جنس الإناث بنسبة 12.63%

كاي2 = 3.03 درجة الحرية =4 p= 0.219

إذن هناك علاقة بين المتغيرين.

نستنتج أنّ: أعلى نسبة تصريح متعلّقة بعدم التفكير في ممارسة عمل إداري مسجلة لدى جنس الإناث وهذا كون هذه الفئة (الإناث) تفضّل وتتجه أكثر إلى التدريس في حجرة الصفّ، وتفضّل العمل مع التلاميذ لساعات محدّدة في اليوم والأسبوع من جهة، ومن جهة أخرى بسبب العطل الفصلية المتلازمة مع التلاميذ وهذا لطبيعة مسؤولياتها الأسرية وضرورة تفرّغها لها، عكس العمل الإداري الذي يفرض ثماني(08) ساعات في اليوم طيلة أيّام الأسبوع.

أمّا الأساتذة الذّكور الذين يختارون مهنة التعليم كونه القطاع الوحيد الذي يفتح فيه مناصب عديدة وحسب احتياج المواد، عكس المناصب الإدارية التي تتميّز بالقلّة إن لم تكن معدومة، وعليه فإنّ الأساتذة من جنس الذكور يجعلون مهنة التدريس كجسر أو كبداية انطلاق لوظيفة إدارية، حيث أنّ الأساتذة يقضون المدّة القانونية في التدريس، ثم يسمح له بالترشح لمسابقات ترقية في وظائف إدارية (مدير، نائب المدير، مفتّش مادة، مفتّش إداري...الخ)

ضف إلى ذلك أن المناصب الإدارية تسمح له بربط علاقات وثيقة مع مختلف الجهات الرسميّة، التي تساهم في قضاء بعض المصالح المتبادلة.

كما نجد أنّ طموح الأساتذة الذّكور في ممارسة العمل الإداري نتيجة لما يواجهونه من مشاكل وعدم التحكم في التلاميذ داخل القسم الدراسي وكذلك هروبا وابتعادا عن مواجهة احتجاجات وتدخلات وضغوطات أولياء التلاميذ.

جدول رقم (31) التفكير في ممارسة عمل إداري وعلاقته بالأقدمية المهنية:

الأقدميّة / ممارسة عمل إداري	أقل أو يساوي (10) سنوات		11–20 سنة		أكثر من 21 سنة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	40	17.32	11	11	10	12.66	61	14.88
أحيانا	44	19.05	20	20	04	05.06	68	16.58
لا أفكر	147	63.63	69	69	65	82.28	281	68.54
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

من خلال بيانات الجدول الذي يمثّل تفكير (الأستاذ) في ممارسة عمل إداري وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة نلاحظ أنّ أعلى نسبة مسجلة لدى الفئة التي –لا تفكر–في ممارسة عمل إداري بنسبة تقدّر بـ 68.54%، هذه الفئة عرفت تفاوتا في تصريحاتها في جميع سنوات الأقدمية، حيث سجلنا أعلى نسبة لدى فئة أكثر من (21) سنة أقدمية التي قدّرت بـ 82.28%، وتليها 69% عند فئة (11–20) سنة، ثم 63.63% عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات.

الفئة الثانية التي صرّحت بـ –أحيانا–تفكر في ممارسة عمل إداري بنسبة 16.58%، أكبر تصريح لدى هذه الفئة قدّر بـ 20% عند فئة (11–20) سنة، وتنخفض إلى 19.05% عند فئة أقلّ أو يساوي (10) سنوات، ثمّ 05.06 %عند فئة أكثر من (21) سنة.

أمّا الأساتذة الذين يفكرون –فعلا–في ممارسة عمل إداري قدّرت نسبة تصريحاتهم 14.88%، حيث أكبر نسبة تصريح لدى هذه الفئة قدّرت بـ 17.32% عند ذوي أقدميّة أكثر من(21) سنة وأخيرا 11% عند ذوي أقدميّة (11–20) سنة.

كاي2 = 14.196 درجة الحرية = 4 p= 0.007

إذن ليست هناك علاقة بين المتغيرين.

تبيّن لنا التصريحات الخاصّة بالجدول أنّ معظم الأساتذة –لا يفكّرون– في ممارسة عمل إداري، ويقصد بهذا الأخير منصب مدير ثانوية، نائب المدير للدراسات، مفتش مادة، أو مفتش إداري...الخ، وقلّة التوجه نحو العمل الإداري راجع للتصوّرات السلبيّة عن الإدارة والتي تمثل مصدر ضغط للأستاذ من خلال ممارساتها للأساليب القانونية وفي بعض الأحيان اللاّ–قانونية مثل، الخطأ في تسجيل غيابات الأساتذة، الخصم،...الخ، ومن جهة أخرى طول ساعات العمل الإداري، و ارتباطاته المختلفة مع مختلف الجهات الإدارية، و تداخل الأعمال الإدارية، و حرمانه من العطلة الفصلية...الخ

وكلّما زادت سنوات الأقدميّة كلّما انخفضت نسبة التصريح بعدم التفكير في ممارسة عمل إداري، ذلك أنّ الأستاذ الذي حقّق أعلى مرتبة في الترقية (أستاذ تعليم ثانوي مكوّن)، خاصة الذين لديهم رغبة في العمل البيداغوجي مع التلاميذ، ولا يجدون أيّ محفّز إضافي مالي أو مادي في ممارسة العمل الإداري، ثم كيف يترأس مدير ثانوية أساتذة وهم في نفس الرّتبة في المهنة؟

أمّا الفئة التي تفكر –أحيانا– أو –فعلا– في ممارسة العمل الإداري لها أسبابها التي تفرض عليها اللّجوء إلى ممارسته، خاصة منها الأسباب المادية والمتمثّلة في الحصول على سكن وظيفي الذي يرتبط بالمناصب القاعدية المفتوحة في الثانوية، خاصة وأنّ بعض الأساتذة يعانون أزمة السّكن يلجؤون إلى هذا الحلّ المؤقّت دون مراعاة المتطلّبات الفنية والقانونية للعمل الإداري، لذلك نجد هذه الفئة تصطدم بواقع الإدارة الجزائريّة، وتجدها تتصارع مع الفئات التي تتعامل معها سواء كانت إدارة المركزية أو أساتذة الذين عادة ما يستعملون الطرق الملتوية في التعامل.

ويرى الأستاذ "**بيتر دروكر**" " **Peter druker**" بشأن الإدارة والتسيّير أنّ: الإدارة هي المهام، هي التخصّص، لكن الإدارة هي أيضا الأفراد، إنّ كل تحصيل من طرف الإدارة هو تحصيل من طرف المدير، وأنّ أيّ فشل لها هو فشل المدير، إنّ بصيرة ومثابرة الإدارة وتكاملها تحدّد ما إذا كان هناك حسن أو سوء تسيّير[1]

[1] د. نور الدين حاروش، مرجع سابق، ص8

نتائج الفرضية الأولى

✓ اختيار مهنة التّعليم هو اختيار شخصي للأستاذ خاصّة منجنس الإناث، حيث أنّ هذا الإختيار مبنيّ على معطيات موضوعيّة نتيجة للإمتيازات الموجودة فيه، المتمثّلة في العطل الفصليّة وكذا فتح مناصب مالية في هذا القطاع مقارنة مع القطاعات الأخرى، ووفق الإحتياجات المتزايدة في مختلف الأطوار التعليميّة.

✓ عدم كفاية الدّخل الفردي لأساتذة التّعليم الثّانوي خاصّة بالنسبة لجنس الذّكور، باعتبار الذّكر المسؤول الأوّل على الأسرة.

✓ الأستاذ المتزوّج يجد الأجر الفردي غير كاف بصفة مطلقة أو نسبيّة بالنّظر لمسؤولياته الأسريّة ومتطلبات كلّ فرد فيها، فيساعده أحد أفراد الأسرة في هذه المصاريف، أغلبهم أحد الأبناء (ولدا أو بنتا) ثم يأتي الزّوج أو الزّوجة حسب جنس الأستاذ وهذا ما يفسّر عدم كفاية الدّخل لأسرة الأستاذ في الطور الثّانوي وزيادة متطلّبات العيش العصريّة للأسرة الجزائرية بشكل عام، وهذا بسبب الإنفتاح الإعلامي والثقافي على المجتمعات وما صاحبه من رغبة في العيش برفاهية.

✓ إنّ معظم الأساتذة المبحوثين صرّحوا بعدم ممارسة أعمال أخرى خارج مهنة التعليم وهذا ما نفّسره في النقاط التالية:

✓ ممارسة عمل آخر يتطلّب وقت إضافي بعد انتهاء ساعات العمل الرسميّة، إمّا مساءا أو يومي نهاية الأسبوع. هذا التوقيت يكون في صالح الأساتذة الذّكور، بينما الإناث منهم (غالبية أفراد العيّنة) يستغلن هذا التّوقيت للتفرّغ لأسرهنّ، هذا ما يفسّر جلّ الإجابات كانت بعدم ممارسة عمل آخر بسبب طغيان جنس الإناث في العيّنة على جنس الذّكور.

✓ إذا كان العمل الإضافي متعلّق بالدّروس الخصوصية، فإنّ الظروف الماديّة خاصّة المقرّات تعتبر حاجزا لأداء هذا العمل الإضافي.

✓ مشقّة مهنة التدريس خاصّة في الطور الثّانوي وصعوبة التعامل مع المراهقين وتعرّض الأستاذ إلى العديد من الضّغوط المهنية في الثّانوية، تستبعد من تفكير الأستاذ ممارسة الدروس الخصوصية كعمل آخر.

- ✓ إنّ بعض الأساتذة المبحوثين الذين صرّحوا بممارسة عمل آخر فهو غير مرتبط بالدروس الخصوصيّة دوما، ولدى كل الفئات الأقدميّة المهنيّة للأساتذة بغية تحسين الظروف المعيشية (تلبية احتياجات الأسرة، دفع إجار مسكن أو شرائه، شراء سيارة).
- ✓ صرّحت الأستاذات المبحوثات أنّ المسافة بين مكان العمل ومقرّ السّكن إمّا بعيدة نوعا ما أو بعيدة أو قريبة، حيث أنّ بعد مكان العمل يشكّل عائقا لديهنّ لارتباطاتهن العائلية، إضافة إلى ذلك يؤدّي إلى خلل ونقص في أداء مهامهنّ على أكمل وجه، كما يصاحبه تأخرّات وغيابات وعطل مرضية ثم مسائلات إدارية، وخصومات من الرّاتب وعلاقات متوتّرة مع الأستاذ والتلاميذ، ممّا يشكل ضغطا مستمرّا على الأستاذات وهذه التبعات لا تفرّق بين الجنسين.
- ✓ رغم اشتراط الوصاية لبطاقة الإقامة داخل إقليم الولاية في ملفات الترشّح لمسابقات توظيف الأساتذة إلّا أنّه سجلت تعيّينات لأساتذة في ثانويات بعيدة أو بعيدة نوعا عن مكان إقامتهم، ورغم توفر شرط الأقدميّة المهنيّة إلّا أنّه وجد البعض منهم لم يستفيدوا من حقّ التحويل من مكان العمل أو توفير مسكن قريب من مكان العمل.
- ✓ يعتمد العديد من المبحوثين الذين يعملون بعيدا عن مقّر السّكن على وسائل نقل عموميّة بالدّرجة الأولى ثم وسيلة نقل خاصّة بالدرجة الثانية.
- ✓ إنّ الأساتذة المنتمين إلى رتبة أستاذ تعليم ثانوي، ويتمتّعون بأقدميّة مهنيّة في جميع الرّتب سجّلت أعلى نسبة من الأساتذة يستعملون وسيلة نقل عموميّة، بالأخصّ المنتمون إلى رتبة أستاذ تعليم ثانوي، وذوي أقدميّة أقلّ من (10) سنوات، وكلّما تدرّجنا في رتب طور التّعليم الثّانوي وزادت الأقدميّة المهنيّة، كلّما انخفضت نسبة استعمال وسيلة نقل عموميّة وبالمقابل ترتفع نسب استعمال السيّارة الخاصّة كلما زدنا في الرّتب والأقدميّة.

وهذا راجع إلى عملية استحداث الرّتب من خلال إعادة التّصنيف في رتب الأساتذة والإستفادة من التّعويض المالي بالأثر الرجعي، ممّا أدّى إلى تحسّن في الأجور، بالإضافة إلى تحسّن في أداء لجنة الخدمات الإجتماعية واستفادة بعض الأساتذة ذوي أقدميّة معتبرة من السّلفة أو الشّراء بالتقسيط.

تنقسم ظروف العمل إلى قسمين:

1. ظروف مادية: ويقصد بها جميع الماديّات المتعلّقة بالعملية التعليميّة من البناء وهيكل المؤسسة الحجرات، التدفئة، التهوية، المكاتب، السّبورات، الطاولات...الخ

2. ظروف معنويّة: التأطير المناسب والكاف، العلاقات بين مختلف الفاعلين التربويين مثل علاقة الأستاذ بالتلميذ، الأستاذ والإدارة، بين الأساتذة أنفسهم.

✓ غالبية المبحوثين من ذوي رتبة أستاذ رئيسي للتّعليم الثّانوي يجدون ظروف العمل في الثّانوية – مناسبة نوعا ما – وتنخفض لدى المبحوثين ذوي رتبة أستاذ التّعليم الثّانوي، ثم تنخفض أكثر عند ذوي رتبة أستاذ مكوّن للتّعليم الثّانوي.

✓ الأساتذة الجدد لرتبة أستاذ التعليم الثانوي يجدون ظروف العمل صعبة بسبب تصوّر مسبق أنّ العمل مريح في الطور الثانوي عكس العمل في الأطوار التعليميّة الأخرى، في حين لا يجدون ذلك في الواقع، بينما أستاذ مكوّن للتعليم الثانوي اكتسب خبرة أكثر في الميدان وتأقلم أكثر بظروف العمل، بينما الأستاذ الرئيسي للتعليم الثانوي يجد ظروف العمل – مناسبة نوعا ما– بأكثر نسبة حيث بدأ يتأقلم ويتكيّف مع ظروف العمل.

✓ غالبية المبحوثين من ذوي أقدميّة من(11–20) سنة يجدون أنّ ظروف العمل في الثّانوية مناسبة نوعا ما، وتنخفض لدى المبحوثين لذوي أقدميّة أقل أو يساوي(10) سنوات، ثم تنخفض أكثر عند ذوي أقدميّة أكثر من(21) سنة.

✓ كلّما زادت أقدميّة الأستاذ في التّعليم الثّانوي كلّما تأقلم مع ظروف العمل حيث نجد الأساتذة ذوي أقدميّة أقلّ أو يساوي(10) سنوات مستوى توقّعاتهم أعلى مما يجدونه في الواقع، أما بالنسبة للأساتذة ذوي أقدميّة أكثر من(21) سنة زاد تأقلمهم مع الظروف السّائدة وطموحهم وصل إلى حالة من الاستقرار في مسارهم المهني، وحصولهم على التّرقية المناسبة في الرّتبة كأستاذ مكوّن في التّعليم الثّانوي. غير أنّ الأساتذة ذوي أقدميّة من(11–20) سنة انخفض مستوى توقّعاتهم مع الاستمرارية في طلب تحسين الظروف الّتي فرضها عليه الواقع، وبداية تكيّفه معها.

✓ يجد أساتذة المواد العلميّة ظروف العمل في الثّانوية –مناسبة نوعا ما –أكثر من أساتذة المواد الأدبيّة ثم يليهم أساتذة المواد التقنيّة.

وقد أشرنا إلى ظروف العمل في النقطة السّابقة إلى تقسيم ظروف العمل الماديّة والمعنويّة.

ما تمّت ملاحظته ميدانيا في الظروف الماديّة أنّ المواد العلمية تحظى باهتمام كبير في توفير اللّوازم والتجهيزات المتعلّقة بالمخابر (العلوم، الكمياء، الفيزياء...) أمّا المواد الأدبيّة لا تحتاج إلى لوازم وتجهيزات ماعدا مخبر اللّغات، بينما المواد التقنية تحتاج أكثر إلى لوازم وأدوات وتجهيزات

مازالت غير متوفرة في العديد من الثّانويات منها: الكمبيوتر، الآلات الحاسبة بسبب عدم توفر الميزانيّة الخاصة بها وهذا ما يخصّ مواد التكنولوجيا، إعلام آلي، هندسة مدنية، هندسة كهربائية. في حين يشترك الأساتذة في الظروف المعنويّة باعتبارها –مناسبة نوعا ما –بالنسبة لمختلف المواد العلميّة والأدبية والتقنية.

✓ الصّراعات في المؤسّسات التعليمية (الطور الثانوي)أمر نسبي مرتبط بطبيعة التسيّير فيها ومعايشة الأساتذة للصّراعات – موجودة نوعا ما – متعلّقة بأطراف الصّراع أهمّها:

1. **مع التلاميذ:** بسبب عدم اهتمامهم بالدراسة، السلوكات العدوانيّة والتشويش، الغيابات المتكرّرة، التأخرّات، إتلاف ممتلكات المؤسّسة والهندام الغير اللاّئق.

2. **مع الأساتذة:** بسبب احتكار المعلومة من طرف بعضهم، تقرّب بعض الأساتذة من الإدارة، تميّيز الإدارة لبعض الأساتذة.

3. **مع الإدارة:** نقص التأطير التربوي والإداري، اعتماد على سياسة التكليف وصعوبة إتخاذ القرارات المناسبة في الثّانوية، تميّيز الإدارة بين الأساتذة في إعداد جداول التّوقيت، إسناد الأفواج الدراسيّة، ملأ السّجلات الإدارية، متابعة أعمال التلاميذ، عدم توافق البرنامج مع ساعات التدريس.

✓ عدم الاستفادة من الترقيّات القانونية بسبب تأخّر التفتيش ويعبّر الأساتذة على مستوى أعلى من الرضا فيما يخص تقييم العمل لدى مفتش المادة (علامة المفتّش) هذا التحسّن ناتج عن تغيّير في برمجة إسناد المقاطعات للمفتّشين بسبب زيادة عدد المناصب المالية المفتوحة المخصّصة لهم.

✓ إنّ مستوى الرضا الأعلى لدى الأساتذة راجع إلى النسبة الأعلى لأساتذة المواد الأدبيّة، حيث يتحصل هؤلاء الأساتذة على نقاط جيّدة في التفتيش عكس أساتذة باقي المواد (العلمية والتقنية).

✓ أمّا النقطة الإدارية فالعديد من الأساتذة يعبّرون عن مستوى أعلى من الرّضا، هذه النقطة يحسبها المدير على أساس عوامل موضوعية كالانضباط، الحضور والمشاركة في مختلف المجالس، ملأ بعض السّجلات الإدارية... الخ.

✓ أمّا تقييم الأداء التربوي (علامة المردودية) تحسب للأستاذ فصليا بشروط معيّنة كالانضباط، المبادرات الشّخصية، المشاركة في المجالس (مجالس الأقسام، مجالس التنسيق...).

✓ يشكّل توزيع جدول التّوقيت الأسبوعي للأساتذة سببا رئيسيّا من الأسباب المهنيّة الداخلية المؤثّرة في عدم الرضا الوظيفي للأستاذ، حيث وجدناهم غير راضين تماما لأنّ المكلّف بإعداد

الجداول (المدير، نائب المدير للدراسات) رغم حرصه على تطبيق القوانين في إعداد هذه الجداول إلّا أنّه ينحاز لفئات معيّنة باستعمال المحاباة حسب المادة والجنس، لذلك نجد الأساتذة يتذمّرون كلّ بداية سنة دراسيّة خاصّة فيما يتعلّق بالتوزيع الصباحي والمسائي.

كما أنّهم يفضّلون العمل بشكل متواصل خلال الفترة التدريسية دون ساعات فراغ لتفادي المكوث في المؤسّسة والخروج بعد ساعات التدريس مباشرة، ويرفضون العمل بالسّاعات الإضافية الموزّعة في جدول التوقيت الأسبوعي بسبب تجاوزات الإدارة بعدم دفع مستحقاتهم المالية.

أمّا السبب الثاني طريقة التقيّيم بين الأساتذة(نقطة المردودية، العلامة الإدارية، نقطة التفتيش) التي تحسب وفق شروط موضوعية وقانونية يخضعها المسؤول في بعض الأحيان، إلى المحاباة والتميّيز بين الأساتذة.

أمّا السبب الثالث معاملة الإدارة للأساتذة بالتميّيز في بعض الثانويات، يجد الأساتذة تميّيزا بينهم في معاملة الإدارة من حيث التكليف بالحراسة الإضافية في فترة الإمتحانات، التغاضي عن الغيابات، التأخرات.

- ✓ مهما كان جنس أو أقدميّة الأستاذ فإنّه لا يفكّر في ممارسة عمل إداري أكثر ممّن يفكّرون نوعا ما وممّن يفكّرون فعلا في ممارسة عمل إداري، ويقصد بالعمل الإداري هو تلك المناصب الإدارية المتعلقة بقطاع التّعليم والمتمثّلة في منصب مدير ثانوية، نائب مدير للدراسات، مستشار تربية، مفتش مادة، مفتش إداري ويتم الإلتحاق بهذه المناصب عن طريق الترقية إلى رتبة أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي واجتياز مسابقة الامتحان المهني.
- ✓ إنّ عدم التّفكير في ممارسة عمل إداري يظهر بنسب أعلى لدى جنس الإناث كون أغلبهن يتجهن أكثر لمهنة التدريس أكثر من المهن الأخرى، ونسبتهنّ أعلى في العيّنة من الذّكور وهذا لاعتبارات شخصيّة واجتماعية كالاستفادة من العطل، التفرّغ لمسؤولياتها الأسرية، نظرة المجتمع الإيجابية لمهنة الأستاذية ، فجلّ المبحوثات يفضّلن التّدريس مقارنة مع ممارسة عمل إداري الذي يفرض ثماني (8) ساعات في اليوم بمجموع(40) ساعة في الأسبوع بدل(18) ساعة في الأسبوع بالنسبة للتّدريس وهذا ما يسمح للتفرّغ لمسؤولياتها الأخرى خاصة تربية الأبناء.
- ✓ عدم التّفكير في ممارسة عمل إداري من قبل جنس الذّكور راجع للتصوّرات السلبيّة عن الإدارة التي تمثّل مصدر ضغط بسبب تطبيقها للأساليب القانونية وفي بعض الأحيان غير القانونية في

التسيّير كالجهوية والمحاباة.إضافة إلى مجموع ساعات العمل الأسبوعية(40) ساعة في الإدارة مقابل(18) ساعة عمل أسبوعية للأستاذ مع ارتباطاته مع مختلف الجهات الإدارية.

- ✓ كلّما زادت أقدميّة الأستاذ كلّما زادت نسبة عدم التّفكير في العمل الإداري، لأنّ الأستاذ المكوّن للتّعليم الثّانوي حقّق مستوى أعلى في الترقيّة تعادل تصنيف منصب مدير الثّانوية ولم يعد العمل الإداري يقدّم امتيازات مالية أو مادية ماعدا الاستفادة من السّكن الوظيفي.

الفصل الثامن:مقاربة تعامل الإدارة مع الصراعات في قطاع التربية والتعليـــم

المبحث الأول: أسلوب تعامل الإدارة مع الأستاذ

جدول رقم (32) سمات العلاقة بين الأستاذ والإدارة وتفسير لهذه العلاقة:

أسباب هذه العلاقة / سمات العلاقة	الوساطة		الجهوية		القرابة		المادة المدرسة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الصّراعات الحادّة	10	6.67	01	2.50	04	4.76	11	8.09	26	6.34
الصّراعات	110	73.33	34	85	41	48.81	103	75.74	288	70.24
التوافق	30	20	05	12.50	39	46.43	22	16.17	96	23.42
المجموع	150	100	40	100	84	100	136	100	410	100

تبيّن لنا معطيات الجدول الذي يمثل تعبير المبحوث عن سمات العلاقة بينه وبين الإدارة و تفسير العلاقة أنّ أعلى نسبة عرفتها الفئة التي تصف العلاقة بالصّراعات بنسبة 70.24%، حيث ترجع سبب هذه الصّراعات إلى استعمال الجهوية بنسبة 85%، ثم تليها نسبة 75.74% من المبحوثين ترى بسبب المادة المدرسة، أمّا الفئة التي ترجع هذه الصّراعات إلى – الوساطة– بلغت نسبتها 73.33%، وأضعف نسبة عبّرت عنها كانت بسبب – القرابة – قدّرت ب 48.81%، والفئة الثانية عبّرت عن هذه العلاقة ب–التوافق– وقدّرت نسبتها 23.42%، حيث ترجع هذه الفئة سبب التوافق إلى –القرابة– بنسبة 46.43% ، وتليها 20% بسبب– الوساطة– ، ثم 16.17% حسب– المادة المدرسة– للأساتذة وأخيرا 12.50% بسبب –الجهوية.–

وأضعف نسبة مسجلة لدى الفئة التي عبّرت عن العلاقة بـ–الصّرعات الحادّة –وقدّرت6.34% وتفسير ذلك بأسباب مختلفة المذكورة في الجدول (المادة المدرسة، الوساطة، القرابة الجهوية)

"إنّ السلطة تتضمن أو تقتضي دائما إمكانية بعض الأفراد أو المجموعات في التحكم في أفراد ومجموعات أخرى، والتحكم في الآخرين يعني الدخول معهم في علاقات، وهذه العلاقة تتطور بداخلها سلطة البعض على البعض الآخر"[1]

وتعتبر علاقات العمل في المنظّمات المحرّك الأساسي للإنجاز وتتّصف هذه العلاقات إمّا بالتوافق أو بالتنافس أو الصّراع، لذلك طرحنا السّؤال الخاص بوصف سمات العلاقة بين الأستاذ والإدارة لفهمها وتفسيرها.

إذن تتحدّد طبيعة العلاقة بين الأستاذ والإدارة وفق عدّة اعتبارات، ثقافة التسيّير، خبرة المسيّرين، سمعة المؤسّسة، أقدميّة العاملين فيها (أساتذة وإداريين) الإمكانيات المادية والبشرية في التسيّير، معرفة القوانين وتطبيقها. "النظام الاجتماعي يشكل نظاما متناسقا من النشاطات وشكلا من أشكال النشاط الاقتصادي والاجتماعي للعمل، أي أنّها مكان تتكون فيه علاقات بين الأفراد"[2] وتتّسم العلاقة بين الأساتذة ومسؤوليهم الإداريين بالصّراعات أو الصّراعات الحادّة أو التوافق حسب ما صرّح به المبحوثين وهذا لعدّة أسباب أهمها:

1. **الجهوية:** والمرتبطة بانتماء الأساتذة ومسؤوليهم الإداريين (المدير، نائب مدير للدراسات، مستشار التربية) إلى نفس الجهة أو المنطقة من الوطن.
2. **المادّة المدرّسة:** ويقصد بها تشارك الأساتذة مع مسؤوليهم الإداريين في نفس المادّة المدرسة والتي سبق وكان هؤلاء المسؤولين قد درّسوها.
3. **الوساطة:** وهي وجود وسطاء بين الإدارة ومسؤوليهم الإداريين من داخل ميدان التعليم أو خارجه.
4. **القرابة:** والمقصود بها أن يكون بعض الأساتذة من أهل أو أقرباء مسؤوليهم الإداريين.

فالأساتذة الذين لا تتوفر فيهم إحدى هذه الأسباب يجدون أنفسهم في حالة تصادم وصراع مع مسؤوليهم ما ينجرّ عنه تميّيز لهم عن غيرهم ممّا يشتركون معهم في: الجهوية – المادة المدرّسة – الوساطة–القرابة، والذين يتمتّعون بالأفضليّة ويصفون علاقاتهم معهم بالتوافق وتتجلّى تبعات هذا التميّيز في:

---

[1] Michel Crozier, **le phénomène bureaucratique**, deuxième édition, Dalloz, paris, 1987, p28

[2] D. Larue, **économie d'entreprise**, éd hachette, paris, p23

-توزيع جدول التوقيت الأسبوعي (غير متناسق، وجود ساعات فراغ بين ما بين ساعات التدريس...إلخ)

-التميّيز في إسناد الأفواج التربوية من حيث: الشّعبة، المستوى، عدد التلاميذ ونوعياتهم في الفوج...)

-عدم المساعدة في التحكم في التلاميذ (خاصة المشوّشين والمشاغبين)

-المسائلات الإدارية (الانضباط، الغيابات، الخصومات...) وقد عدّد الدكتور "**موسى كاف**" أشكال هذا التميّيز في : إنّ التميّيز بين الأساتذة خاصة من حيث المعاملات بين النساء و الرّجال، أو التميّيز ما بين الأساتذة الجدد والقدامى والتكريميات ، التكليف ، توزيع ساعات العمل، إسناد الأقسام، الترخيص للغيابات، التميّيز في الخصم بين الأساتذة ، المسائلات الإدارية، التقيّيم الإداري والتربوي، كلّ هذه الأساليب غير التربوية ستنعكس أثارها سلبا على سلوك الأستاذ، ممّا يجعله يتضامن مع غيره أو اللّجوء إلى العمل النقابي لحماية مصالحه وتحسين ظروفه المهنية و البيداغوجية و الاجتماعية".[1]

جدول رقم (33) علاقة الصّراعات بين الأستاذ والإدارة وعلاقتها بأسبابها:

أسباب الصّراعات / العلاقة بين الأستاذ والإدارة	التّهميش		الحقرة		التّماطل في إيجاد الحلول		خدمة المصلحة الخاصّة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الصّراعات الحادّة	08	8.70	08	8.60	10	7.94	00	00	26	08.28
الصّراعات	84	91.30	85	91.40	116	92.06	01	100	288	91.72
المجموع	92	100	93	100	126	100	01	100	314	100

[1] د. موسى كاف، مرجع سابق، ص243

عند قراءتنا لبيانات هذا الجدول الذي يبيّن علاقة الصّراعات بين الأساتذة والإدارة وعلاقتها بأسباب الصّراعات، نجد أعلى نسبة سجلت لدى الإجابة: بالصّراعات التي تقدّر بـ 91.72% وتليها 8.28% التي تصرّح بالصّراعات الحادّة.

أمّا من حيث أسباب الصراعات نجد تصريحات المبحوثين متقاربة حيث وجدنا نسبة 92.06% من يرجعونها إلى التّماطل في إيجاد الحلول، وتليها 91.40% بسبب الحقرة، ونسبة 91.30% يرجعها أفراد العيّنة إلى التّهميش

نستنتج أنّ: هناك تقارب بين آراء الأساتذة الثانويين في التصريح بالصراعات بين الأستاذ والادارة وعلاقتها بأسباب الصّراعات، في حين أرجعت فئة كبيرة من الأساتذة الثانويين أسباب الصّراعات في الثانويات إلى:

- **الحقرة:** وهي إحساس الأستاذ بظلم الإدارة بسبب ما يعيشه من تهميش راجع إلى اتخاذ قرارات إدارية دون مشاركة ومشاورة الأساتذة إمّا من طرف الإدارة المحليّة أو الإدارة المركزيّة هذا من جهة، ومن جهة أخرى مشاورته ومشاركته عن طريق اللّقاءات المحليّة أو الجهوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أي ممثّليه النقابيّين، لكن دون أخذ آرائه وخلاصة تجاربه بعين الاعتبار بحكم أنه أقرب للميدان منهم، وهذا ما يوسّع دائرة شعوره بالحقرة. وتجدر الإشارة أنّ التميّيز في المعاملة والمكانة بين الإدارة ة والأساتذة في المؤسّسة الواحدة

جدول رقم (34) الطريقة المستعملة من طرف المسؤول في استقبال الأساتذة وعلاقتها بالجنس:

الجنس / طريقة الاستقبال	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الباب مفتوح للجميع	95	76	162	56.84	257	62.68
الباب مفتوح لبعض الأساتذة	19	15.20	73	25.61	92	22.44
الباب مفتوح لممثّلي الأساتذة	11	08.80	50	17.55	61	14.88
المجموع	125	100	285	100	410	100

إنّ أسلوب استقبال المسؤول للموظّف عملية مهمّة في رفع معنوياته من جهة وذلك بإحساسه باهتمام المسؤول بموظّفيه وكذلك لتوطيد العلاقة بينهما.

من خلال هذا الجدول الذي يبيّن الطريقة المستعملة من طرف المسؤول للجميع سجلت أعلى نسبة 62.68%، 76% لجنس الذّكور و56.84% لجنس الإناث، وتنخفض هذه النسبة إلى 22.44% من الأساتذة الثّانويين يصرّحون ب –أسلوب الباب المفتوح –لبعض الأساتذة أعلى نسبة سجلت لدى الإناث ب 25.61%و15.20% لدى الذّكور.

وآخر نسبة سجلت لدى فئة –الباب المفتوح لممثلي الأساتذة فقط –التي بلغت 14.88%، أمّا حسب الجنس سجلت 17.55% للإناث و8.80% للذّكور

الملاحظ من خلال التجربة الميدانية أنّ الأسلوب المستعمل في استقبال المسؤول للأساتذة تختلف حسب جنس المسؤول وجنس الأستاذ أي جنس **المستقبل والمستقبل**، بحيث إذا كان المسؤول من جنس ذكر يستعمل أسلوب الباب المفتوح لاستقبال الأستاذات أكثر من الأساتذة الذّكور، في حين إذا كان المسؤول من جنس أنثى فإنّها تستعمل –أسلوب الباب المفتوح –لاستقبال الأساتذة الذكور أكثر من جنس الإناث. (ملاحظة نسبية)

إنّ أسلوب –الباب المفتوح–في استقبال الأساتذة والاستماع إلى انشغالاتهم ولكلا الجنسين، غير أنّ الأهمّ لدى الأساتذة وما علّقوا عليه هو مدى إيجاد الحلول لانشغالاتهم خاصة المهنيّة.

ويرى بعض الأساتذة أنّ بعض المسؤولين يفضّلون بعض الأساتذة دون غيرهم بما يقدمونه للمسؤول من نقل للأخبار وأجواء العمل داخل المؤسّسة، أي يعتمدون على أسلوب المحاباة مع المسؤول الإداري أو التربوي.

جدول رقم (35) طريقة استقبال المسؤول للأستاذ وعلاقتها بالرّتبة:

الرتبة / طريقة الاستقبال	أستاذ تعليم ثانوي		أستاذ تعليم ثانوي رئيسي		أستاذ تعليم ثانوي مكوّن		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الباب مفتوح للجميع	152	62.55	39	60	66	64.71	257	62.68
الباب مفتوح لبعض الأساتذة	53	21.81	16	24.62	23	22.55	92	22.44
الباب مفتوح لممثلي الأساتذة	38	15.64	10	15.38	13	12.74	61	14.88
المجموع	243	100	65	100	102	100	410	100

عند قراءتنا للجدول الإحصائي الذي يبيّن استقبال المسؤول للأستاذ وعلاقتها برتبته في المهنة نلاحظ أنّ نسبة 62.68% من مجموع عيّنة البحث يصرّحون أنّ طريقة استقبال المسؤول الإداري للأستاذ تعتمد على أسلوب –الباب المفتوح–للجميع، وأكبر نسبة تصريح لدى هذه الفئة قدّرت بـ 64.71% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي مكوّن، وتليها نسبة 62.55% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي، ثمّ 60% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي

والفئة الثانية التي تصرّح أنّ المسؤول الإداري يعتمد على –أسلوب الباب المفتوح–لبعض الأساتذة بلغت نسبتها 22.44%، التي عرفت تفاوتا حسب الرّتب، حيث سجلت أعلى نسبة لدى رتبة أستاذ

تعليم ثانوي رئيسي بنسبة تصريح 24.62% وتليها 22.55% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي مكوّن، ثمّ 21.81% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي.

بينما الفئة التي تصرّح بأسلوب–استقبال ممثلي الأساتذة–بلغت نسبتها 14.88%، أعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة قدّرت ب 15.64% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي و15.38% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي وأخيرا 12.74% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي مكوّن.

إنّ الجملة التي نجدها مكتوبة وبالبند العريض على سطح أبواب الإدارات العمومية " **الإدارة في خدمة المواطن**" إلاّ أنّ هذه الجملة تخفي الكثير من الحقائق داخل الإدارة نفسها فالإدارة ليست مجرّد شعارات يردّدها موظّفيها، وإنما هي عمل متواصل بتقنيات علمية يتدرب عليها الموظفين بالإدارة وذلك لتحقيق مطالب الأفراد في إطار خدمتهم بما يمليه القانون وذلك باستخدام أساليب تحقيق التواصل المستمر بين الأفراد ومن هذه الأساليب نجد " الاستقبال"

وفي الإدارة التربوية سواء كانت مركزية أو محلية فإنّ المسؤول يستخدم أساليب تنظيميّة في استقبال الموظّفين والأساتذة، وهذه الأساليب التنظيمية تكون وفق تكوينه في العمل الإداري وفنيّاته ورغبته في العمل، وكذا نمط شخصيته، فهناك من يتبع أسلوب الباب المفتوح دون استثناء، ومنهم من يستخدم أسلوب الباب المفتوح لبعض الأفراد فقط، آخر يقوم بالاعتماد على استقبال الممثلين المنتخبين في الإطار النقابي.

ومن خلال هذه الدراسة وجدنا أن معظم الأساتذة بمختلف رتبهم لا يجدون إشكالا في استقبال المسؤول لهم عند طرح انشغالاتهم ومشاكلهم، حيث أنّ الأسلوب الغالب هو استخدام أسلوب الباب المفتوح للجميع.

ويرى "**برنت روبن**" "**Brent Roben**" أنّ التواصل بمختلف أشكاله (الاستقبال، الاجتماعات...) يحقّق وظائف مهمّة وذلك عن طريق: التنسيق بين مختلف الأنشطة المتباينة للأفراد، والوحدات الفرعية، والحفاظ على خطوط السّلطة والقيادة، وتسهيل عمليات تبادل المعلومات داخل خطوط المؤسّسة وتسهيل عملية تدفق المعلومات بين المؤسّسة وموظّفيها...[1]

إنّ تحديد أيام الاستقبال وكذا طريقة خاصة بالعملية فهو من الضرورات ومن أساسيات التنظيم في المؤسّسة، غير أنّ ذلك لا يكفي وحده بل لابد من توفير بعض الشّروط منها:

---

[1] برنت روبن، **الاتصال والسّلوك الإنساني**، تر: محمد مبارك الدّباس صالح، ومحمد العقيلي، عبد العزيز وآخرون، مطابع معهد الإدارة العامّة، الرياض، السعودية، 1991، ص 414

1. أن يكون الاستقبال في المكتب الخاص بالمسؤول وليس بالأروقة وأماكن أخرى.

2. أن يتوفر لدى المسؤول عنصر–الإصغاء–والتركيز على الصّوت والنظر أثناء الحوار، وذلك بأخذ الوقت المناسب وقد ذهب "**كروزي**" (1989) إلى' التأكيد بأنّ محاولة إدخال سياسة أو فلسفة جديدة في المنظّمة تبوء بالفشل لأننا لا نعرف كيف نصغي للأشخاص المعنيّين بالتغيير'[1]

وقد بيّنت الدراسات أنّ أكثر المشرفين نجاحاهم الذين يولون اهتماما خاصا إلى الإصغاء للآخرين ويؤكد في هذا المعنى "**أورقوقوزو**" "**Orgogozo**" (1987) عندما يقول أنّ: المهمة الحقيقيّة لأيّ مسيّر أو مشرف هي أن ينصت أو يصغي إلى الآخرين أكثر مما يتكلّم وهنا الإصغاء يتضمّن نوعان:

1– الإصغاء إلى الرّسالة أيّ المضمون

2– إلى ما تخفيه الألفاظ والحركات من معاني.[2]

وهنا تحضرني تجربة خاصة وأنا بصدد مزاولة مهنتي الإدارية، أنّ مدير إحدى المؤسّسات التربوية التي كنت أشرف عليها تقنيّا، وفي اجتماع قام به مدير المؤسّسة مع الأساتذة من الجنسين، أثناء الاجتماع تلفّظ بكلمة يراها عادية في وسطه ومتداولة، إلّا أنّ مجموع الأساتذة فهمها سبّ وشتم لأنّها غير متداولة في وسطهم، حيث قاموا بإعداد تقرير ضدّ المسؤول، وقاموا باحتجاج داخلي، ثم تدخل أحد أعضاء الطاقم الإداري لفظّ هذا النزاع المؤقت الذي كان بسبب سوء استعمال اللّفظ وسوء الفهم.

وإضافة للنوعين السابقين للإصغاء والتي حدّدها **أورقوقوزو** –**Orgogozo**–نضيف نوعان آخران وهما:

- الإصغاء للموظّف وليس عن الموظف
- محاولة إيجاد الحلول المناسبة للمشكل المطروح وفي أقرب وقت ممكن حتى تكون مصداقية للمسؤول (أي أن يكون المسؤول عملي)

أمّا الفئة الثانية تصرّح أنّ الأسلوب السّائد في الاستقبال هو الباب المفتوح لبعض الأساتذة دون غيرهم، وذلك باستعمال المحاباة تارة، والجهوية والوساطة تارة أخرى باعتبارهم يتمتّعون

---

[1] د محمد مسلم، مرجع سابق، ص 218

[2] نفس المرجع، ص 219

بالأفضلية عن غيرهم، وكذلك لوجود مصالح شخصية بين الطرفين، وعليه الهدف الأساسي للمسؤول خدمة مصلحته الخاصة وخدمة بعض الأشخاص المقرّبين منه.

والفئة الأخيرة هي الفئة التي تفضّل استقبال ممثلي الأساتذة المنتخبين في المكتب النقابي، حيث يقوم هؤلاء بجمع انشغالات الأساتذة ويقومون بعرضها على المسؤول للنظر فيها، إلاّ أنّ هذه الطريقة ليست مجديّة في جميع الحالات إذ قد لا ينقل الممثل عن الأساتذة الانشغال كما ينبغي خاصة في المسائل الشّخصية، وقد تنحرف المقابلة عن هدفها الحقيقي وذلك بالحفاظ على العلاقة الوديّة بين المسؤول وممثل الأساتذة، وعليه الاستقبال كوسيلة تواصل ينبغي أن تكون وفق شروط موضوعية وعملية، خدمة لأعضاء المؤسّسة التربوية عامّة ويعقبها الحرص على إيجاد الحلول وتنفيذها في آجالها المحدّد دون تأجيلها ذلك أن تراكم المشاكل يؤدّي إلى الضّغط النفسي والمهني الذي يدوره يؤدّي إلى فتح باب صراع كان من الممكن تجنبه مسبقا.

جدول رقم (36) أسلوب مخاطبة الأستاذ من طرف الوصاية التربوية وعلاقته بالأقدميّة:

الأقدمية / أسلوب المخاطبة	أقلّ من 10 سنوات		11 – 20 سنة		من 21 فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يتميّز بالمرونة	09	03.90	05	05	09	11.39	23	05.61
ديماغوجي (مجرد وعود)	152	65.80	77	77	63	79.75	292	71.22
يتميّز بالصّرامة	19	8.23	08	08	02	02.53	29	07.07
يعتمد على العقلانية	17	7.36	04	04	02	02.53	23	05.61
تحيز لفئة معيّنة	34	14.71	06	06	03	03.80	43	10.49
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	410

نستقرى من إحصائيات الجدول أنّ أعلى نسبة تصريح سجلت عند الفئة التي ترى أنّ أسلوب المخاطبة ديماغوجي (مجرد وعود) والتي قدّرت نسبتها 71.22%، أعلى نسبة في هذه الفئة قدرت

79.75% عند ذوي أقدمية (21) سنة فأكثر، ثم تليها 77% عند ذوي أقدمية (20-11) سنة، و65.80% عند ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات

والفئة الثانية هي الفئة التي تصرّح بأسلوب المخاطبة أنه -يتحيّز لفئة معيّنة-بنسبة تصريح 10.49%، أعلى نسبة مسجلة عند فئة أقلّ أو يساوي (10) سنوات، أمّا باقي السنوات عرفت نسب تصريح ضعيفة.

أمّا الفئة التي ترى أنّ أسلوب المخاطبة يتميّز ب -الصّرامة -بلغت نسبة تصريحها 7.07%، أعلاها سجلت عند ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات بنسبة 8.28% وتليها فئة (20-11) سنة أقدمية بنسبة 08%، وبلغت كل من فئة – يتميّز بالصرامة-أو-يعتمد على العقلانية-بنسب متساوية قدّرت 5.61%.

ويعتبر الاتصال في المؤسّسة وظيفة إدارية وعنصر مهم وفعّال في علاقات العمل ورفع الرّوح المعنوية للعاملين، ويعبّر عنه "**ماسون هير**" "**M. Haire**" هو إيجاد نظام للتفاهم والمخاطبة وتطبيقه ثم العمل على استغلاله.[1] إنّ وجود نظام اتصال سليم وفعّال ضرورة ملحة للإدارة، وباعتباره عملية تفاعل تتمّ بين المرسل والمستقبل، ووجود وسيلة اتصال ورسالة.

والاتصال في المؤسّسات التعليمية هو اتصال رسمي، وعلى المسؤول فتح باب الحوار والنقاش والاستماع للأساتذة وغيرهم في إطار تأدية مهامهم، والحفاظ على السّلم الإداري وقد يكون على شكل اتصال شخصي ويكون بين فردين وفي داخل الإطار المؤسّساتي، كالمقابلة التي لها فاعليتها لتحقيق أهداف المؤسسة، وحلّ مشكلاتها، واتخاذ القرارات الهامة التي تعمل على تطويرها والتخطيط المستقبلي لها.

كما قد يأخذ شكل جماعي أو (الاتصال بين الجماعة)، ويعتبر من أهم أنواع الاتصال داخل المؤسّسات ويؤثر على طبيعة إدارتها ويحقق جملة من الوظائف، والتي تتعلق بمهام العمل (اجتماعات تنسيقية، برامج التكوين والتدريب، اجتماعات الأقسام، المؤتمرات، اجتماعات حلّ الصّراع والمشاكل، اجتماعات التوجيه، اجتماعات المديرين التنفيذيين...الخ.

ويعبّر مجموعة الدراسة أنّ أسلوب المخاطبة الذي تعتمده الوصاية التربوية (الإدارة المحليّة، أو الولائية، الوصاية) مع أستاذ التعليم الثانوي بالديماغوجي عموما.

---

[1] د. عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 166

وهنا لابد أن نفرّق بين المشاكل الداخلية (داخل المؤسّسة التربوية) التي تتطلّب حلّ بسيط من طرف مسؤول المؤسّسة، وبين المشاكل التي تتعدّى المسؤول في المؤسّسة التربوية، إما على مستوى مديرية التربية وقد تصل إلى مستوى أعلى (الوزارة).

قد عرف قطاع التربية والتعليم في العشرية الأخيرة موجة احتجاجات واسعة حيث لا تكاد تخلو بداية كل سنة دراسية من احتجاج أو إضراب، وهذا ناتج لعدم وجود قنوات اتصال بين الأساتذة والإدارة من جهة، ومن جهة أخرى حتى لو وجدت لا تتميّز بالفعاليّة، وأطلق عليها اسم "سياسة الوعود الكاذبة" لا أساس لها في الوقع والناتج عن:

- عدم احترام القرارات المتفق عليها في الاجتماعات التنسيقيّة، تبقى مجرّد اتفاقات سجلت في سجل خاص أثناء الاجتماع وفقط.
- عدم الفصل في بعض المشاكل والنزاعات إمّا على المستوى المحلّي أو المركزيّ.
- عدم تلبية طلبات الأساتذة المشروعة قانونيا ومهنيّا.

وقد تمّ توفير عدد من القنوات للحوار والاتصال بين الحكومة والنقابات العمالية من خلال مؤسّسات أو لقاءات تشاورية وتفاوضية، إلاّ أنّ العلاقة بين الجهات الوصية والنقابات العمالية لم تصل إلى درجة الشراكة أو الاعتماد المتبادل، وهذا ما يبرّر غياب أطر قانونية تنظّم الحوار الاجتماعي وتواكب التطوّرات المطروحة على الساحة النقابية، وما تزال العلاقة بين النقابات العمالية والحكومة علاقة صراع أكثر من كونها علاقة تعاون. [1]

ولا يكتشف مثل هذه الحقائق إلا بعد سنوات طويلة من الخبرة في الميدان، فالأستاذ الذي مارس المهنة أكثر من عشرة (10) سنوات يكتشف الفرق بين المسؤولين الذين سيّروا الميدان لمدة معيّنة، ويلاحظون ويلمسون ما تمّ تحقيقه وما لم يتمّ تحقيقه.

[1] إيمان النمس، **دور النقابات العمالية في صنع سياسات الحماية الاجتماعية في الجزائر**، حقوق النّشر الإلكتروني محفوظة لدار ناشري النشر الإلكتروني، مارس 2014، ص138

جدول رقم (37) مقاربة تعامل الإدارة مع الأستاذ وعلاقتها بالأقدمية:

الأقدميّة / مقاربة التعامل	أقلّ أو يساوي 10 سنوات		11 – 20 سنة		من 21 فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تعيد الاعتبار للأستاذ	18	7.79	08	08	08	10.13	34	8.29
تضغط على الأستاذ	104	45.02	50	50	38	48.10	192	46.38
تهمّش الأستاذ	83	35.93	36	36	20	25.32	139	33.90
تراعي المصلحة العامة	21	9.09	06	06	09	11.39	36	8.78
لا أعرف	05	2.17	00	00	04	05.06	09	2.20
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

تعدّدت إجابات وآراء المبحوثين حول مقاربة تعامل الإدارة مع الأستاذ وعلاقتها بالأقدمية، حيث سجلنا أعلى نسبة مقدّرة بـ 46.83% من الأساتذة يجدون أنّ الإدارة تضغط على الأستاذ، و33.90% يجدون الإدارة تهمّش الأستاذ، في حين 8.78% يصرّحون أنّ الإدارة تراعي المصلحة العامّة، بينما 8.29% و2.20% لا يعرفون مقاربة تعامل الإدارة مع الأساتذة.

ومن حيث الأقدميّة سجلنا نسب متفاوتة إذ أنّ 50% من الأساتذة الذين لديهم أقدمية بين (11-20) يجدون مقاربة تعامل الإدارة مع الأستاذ تعتمد على الضّغط و36% يرونها تعتمد على التهميش، في حين 48.10% من الأساتذة الذين لديهم أقدمية بين (11-20) يجدون مقاربة تعاملا لإدارة مع الأستاذ تعتمد على الضّغط و36% يرونها تعتمد على التهميش، في حين 48.10% من الأساتذة الذين لديهم 21 سنة فأكثر يجدون الإدارة تضغط على الأستاذ و25.32% منهم يجدونها تهمّش الأستاذ. بينما 45.02% من الأساتذة الذين لديهم أقل من (10) سنوات أقدمية يجدون الإدارة تضغط على الأستاذ مقابل 35.93% يجدونها تهمّش الأستاذ و9.09% منهم ترى أنها تراعي المصلحة العامّة.

تعتبر المعاملات والعلاقات في العمل أساسها، وكثيرا ما يعلّق أهل الميدان (المسيّرين) أنّ العمل يساوي علاقات باعتبارها مسيّر ودافع للعمل، هذه العلاقات وما تتضمّنه من تحفيزات وتشجيع للأشخاص العاملين، خاصة إذا كان كلّ فرد يقوم بواجبه كما ينبغي، وتجدر الإشارة هنا أنّ العلاقات تختلف حسب الأشخاص وتكوينهم وثقافتهم وإيديولوجياتهم وكذلك حسب أقدميّتهم في المهنة والمؤسّسة، كما أنّ المعاملات المهنية متدرّجة، حيث أنّ هناك معاملات بين العاملين والإدارة المركزيّة (المديرية) وكذلك بين العاملين والوصاية (الوزارة)، غير أنّ الأساتذة في الطور الثانوي يصرّحون أن معاملة الإدارة مع الأساتذة أو أسلوب معاملة الإدارة مع الأستاذ الثانوي يتّسم بالضّغط من خلال:

1- عدم توفر الإمكانيات المتعلقة بالعمل في الوقت المناسب (تهيّئة ظروف العمل)

2- عدم إيجاد الحلول للمشاكل التي تعترضه في وقتها المحدّد مع هدر أو تضيّيع للوقت.

3- عدم مساعدة الإدارة للأساتذة في فرض الانضباط في وسط التلاميذ خاصة فئة المشاغبين منهم.

4- عدم التسامح مع الأساتذة في حالة التأخرات والغيّابات والعطل المرضية، وكذا الاستفسارات والخصم من المرتبات الشّهرية.

5- عدم التعامل بالمساواة أمام الإجراءات البيداغوجية والإدارية.

غير أنّ نسبة معتبرة من المبحوثين تصرّح أن أسلوب تعامل الإدارة مع الأستاذ يتميّز بالتهميش وذلك من خلال عدم مشاورته في اتخاذ القرارات أو عدم الأخذ باقتراحاته في بعض المسائل المهنيّة في الثانوية أو المسائل المتعلّقة بالمناهج والبرامج على مستوى الوزارة والهيئات الوصيّة.

المبحث الثاني: تعامل الأستاذ مع التلميذ والصعوبات التي يواجهها

جدول رقم (38) وجود صعوبات في أداء الوظيفة التربويّة البيداغوجيّة:

وجود الصّعوبات	ك	%
نعم	91	22.20
أحيانا	277	67.56
لا	42	10.24
المجموع	410	100

من خلال قراءتنا لهذا الجدول نجد أن 67.56% من الأساتذة يواجهون –أحيانا–صعوبات في أداء وظيفتهم التربوية البيداغوجية، مقابل 22.20% يواجهون –فعلا–صعوبات في أداء وظيفتهم، بينما 10.24% منهم لا يواجهون صعوبات.

نستنتج أنّ:

أكبر نسبة تصريح للفئة التي تجد صعوبات – أحيانا–في أداء وظيفتها البيداغوجية التربوية، هذه الأخيرة تتطلّب شروطا معيّنة لأدائها، وعندما لا تتوفر الشّروط اللاّزمة فإنّ ذلك يشكل عثرة في أداء هذه الوظيفة، وتتمثل هذه الشّروط في:

المادية: والمتمثلة في كلّ الأدوات الماديّة كالفضاء الفيزيقي المناسب وهو الحجرة التي يؤدّي فيها الأستاذ مهامه التربوية–التدريسيّة–هذه الحجرة التي تكون جاهزية ووظيفيه من الطلاء، التدفئة، التهويّة، الكهرباء وكذلك مآخذ التيّار الكهربائي–les prises–وهذا لإشغال جهاز الكمبيوتر.

الموضوعية: والمتمثلة في مناسبة جدول التوقيت للمادة وكذا مراعاة الشّروط البيداغوجية والقانونية لإسناد جداول التوقيت، إضافة إلى ذلك التوزيع الموضوعي للأفواج التربويّة مع مراعاة عدد التلاميذ في الفوج، مستوى التلاميذ ونتائجهم، الجنس، السّن ...الخ.

إنّ أيّ خلل في هذه الشروط الموضوعية يستوجب خللا في أداء الوظيفة البيداغوجية ويتحمّل تبعاتها الأستاذ بحكم أنّه في علاقات يوميّة ومستمرة مع التلاميذ خاصة المواد التي تعرف حجم ساعي كبير في تدريسها مثل اللّغة العربية، الفرنسية، الإنجليزية، تاريخ وجغرافيا، رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية.

والجدول التالي يوضّح نوعية الصّعوبات التي يواجهها الأستاذ في أداء مهامه.

جدول رقم (39) تصنيف الصعوبات التي يواجهها الأستاذ:

تصنيف الصّعوبات	ك	%
صعوبات تنظيمية	237	29.33
صعوبات مرتبطة بالتلميذ	235	29.08
صعوبات مرتبطة بالأستاذ	336	41.59
المجموع	808	100

نستقرئ من خلال بيانات هذا الجدول أنّ أعلى نسبة ترجع سبب صعوبة أداء الوظيفة البيداغوجية إلى عوامل مرتبطة بالأستاذ في حدّ ذاته بنسبة 41.59%، وتليها الفئة التي تصرّح بالصّعوبات التنظيميّة بنسبة 29.33%، وتقريبا نفس النسبة مسجلة لدى الفئة التي ترجع إلى صعوبات متعلّقة بالتلميذ والتي قدّرت ب 29.08%

نستنتج أنّ:

أعلى نسبة للصّعوبات التي يواجهها الأستاذ والمتمثلة في بعد السّكن، صحة الأستاذ ونقص التكوين، هذه النتيجة التي تفاجأنا من خلالها والتي عكس ما لاحظناه على مستوى تصريحات الأساتذة من خلال الندوات والملتقيات، التي كثيرا ما ترجع هذه الصّعوبات إلى العاملين الذين حققا نسب متقاربة نوعا ما وهي التنظيميّة، والأخرى المرتبطة بالتلميذ.

ويعتبر العامل التنظيمي في المؤسّسة عاملا أساسيّا لأداء العملية التربوية البيداغوجية، هذا العامل المتمثل في الاكتظاظ في الأقسام، نقص المراجع بالنسبة للتلميذ والأستاذ على حدّ سواء وذلك بهدف استغلالها في عملية إعداد البحوث والدروس، نقص الوسائل خاصة بعد اعتماد المقاربة بالكفاءات التي تتطلّب تحضيرا من طرف التلاميذ وكذا توفّر أجهزة للإعلام الآلي، مع جهاز العرض للدروس النظرية والتطبيقيّة

كلّ هذه العوامل تشكل ضغوطا إدارية للأستاذ، وأخيرا صعوبة من حيث المادّة المدرّسة، فالصّعوبة التي تطرح على مستوى المواد الأدبية خاصة اللّغات الأجنبية ليست نفسها التي تطرح على مستوى المواد العلميّة خاصة مادة الرياضيات.

غير أنّ هناك عوامل لا تقلّ أهميّة عن سابقاتها والمتمثلة في العوامل المرتبطة بالتلميذ التي حددت في عناصر نراها مهمة والمتمثلة في إهمال التلاميذ للدّراسة والنفور منها وما صاحبة من ظواهر وسلوكات عديدة مثل التأخرات، الغيّابات، عدم التحضّير للدّروس للغالبية من التلاميذ، وكذا عدم إحضار الأدوات والكتب المدرسية، دون إهمال الهيئة التي يأتي بها التلميذ للثانوية (اللّباس، تصفيف الشّعر...)

وكثيرا ما تصدر من التلاميذ سلوكات عدوانيّة، داخل الفوج سواء بين التلاميذ أنفسهم، أو بين التلميذ والأستاذ أو بين التلميذ والمؤطّرين التربويّين، حتى بين التلميذ والعمّال المهنيّين. وهذا ما

ذهب إليه "**إميل دوركا يم**" أنّ العنف والجريمة تنشأ عن أسباب استثنائية في هذا أو ذاك وإنّما هي جزء من النظام الاجتماعي ترتبط به ولا تنفك عنه، كما أنّها دائمة ومستمرة بدوامه واستمراره[1]

الأستاذ أثناء أداء مهامه التربوية يتعامل مع فئة مراهقة متفاوتة في السّن من(15) سنة إلى(21) سنة هذه الفئة التي تتميّز بميزات معيّنة تتحتّم على الأستاذة التعامل معها خاصّة وأنّه تسند إليه عدّة أفواج تربوية، وكل فوج يتعدّى (40) تلميذ أو عدّة حالات في الفوج الواحد.

جدول رقم (40) صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث المستوى الدراسي وعلاقته بالأقدميّة:

الأقدميّة / الصعوبة من حيث المستويات	أقلّ أو يساوي 10 سنوات		من 11-20 سنة		من21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
سنة أولى ثانوي	94	40.69	38	38	34	43.04	166	40.49
سنة ثانية ثانوي	20	8.66	04	04	01	1.27	25	6.10
سنة ثالثة ثانوي	86	37.23	44	44	25	31.65	155	37.80
أولى+ ثانية ثانوي	13	5.63	05	05	06	7.59	24	5.85
أولى + ثالثة ثانوي	07	3.03	06	06	09	11.39	22	5.37
ثانية + ثالثة ثانوي	10	4.33	03	03	04	5.06	17	4.15
جميع المستويات	01	0.43	00	00	00	00	01	0.24
المجموع	231	100	100	100	79	79	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول أنّ أعلى نسبة تقدر بـ 40.49% عند الفئة التي تجد صعوبة في التعامل مع تلاميذ الجذوع المشتركة (أولى ثانوي)، وأعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة عند ذوي أقدمية (21) سنة فأكثر التي تقدر بـ 43.04% وتليها 40.69% عند ذوي أقدمية أقّل أو يساوي (10) سنوات ثم 38% عند ذوي أقدمية (11-20) سنة

[1]Durkheim (E) : **les règles de la méthode sociologique**, p.u.f, paris, 1977, p64

والفئة الثانية هي الفئة التي تجد صعوبة تعامل مع تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي بنسبة تصريح 37.80%، أعلى نسبة قدّرت 44% عند ذوي أقدمية (11–20) سنة، وتليها نسبة 37.23% لدى ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات ثم 31.65% عند ذوي أقدمية (21) سنة فأكثر، والفئات المتبقية عرفت نسب تصريح ضعيفة.

نستنتج أنّ:

الغلبة من الأساتذة يجدون صعوبة التعامل والتدريس مع تلاميذ من مستويين مهمين في التعليم وهما: السنة الأولى والسنة الثالثة ثانوي، فالأولى باعتبارها سنة لبداية مرحلة جديدة من التعليم للتلميذ بيداغوجيّا وفيزيولوجيّا ونفسيّا، إذ ينتقل إلى الطور الثانوي الذي يتميّز بخصوصية تعليمية تختلف عن الطور المتوسّط، باعتبار هذه المرحلة (الطور الثانوي) بداية لمشروع التلميذ المهني الذي يفتقد فيها الكثير من المفاهيم والمعلومات الخاصة لبناء هذا المشروع.

وتتفرّع هذه المرحلة من التعليم إلى جذعين مشتركين:

1/ جذع مشترك آداب

2/ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

وتتوّج هذه الشّعب بشهادة البكالوريا أو التوجه إلى المعاهد ومراكز التعليم والتكوين المهنيين في حين أنّ التعليم في الطور المتوسّط يتميز بتدريس جميع المواد دون وجود تخصّص حيث يدرس التلميذ أربع سنوات في هذه المرحلة، وتنتهي باجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسّط، حيث ينتقل منها إلى مرحلة الطور الثانوي

إنّ التلميذ الذي تعوَّد طيلة أربع سنوات من التعليم المتوسّط على الدراسة العادية للمواد دون تخصص، يجد صعوبة تأقلم واندماج في المرحلة الجديدة من الطور الثانوي، ويجد الأستاذ صعوبة تعامل مع هذه الفئة الجديدة، وصعوبة تحكم في سلوكياتها داخل الحجرة الدراسيّة، خاصة إذا لم يجد طاقم إداري كاف وكفء ومتحكم في انضباط وحركة التلاميذ

والمعلوم أنّ المراهقة هي مرحلة زمنية من العمر ما بين (12–20) سنة وتتميز بخصائص وهي:

- التغيّرات العضوية والفيزيولوجية
- التغيّرات النفسية والانفعالية
- التغيّرات الاجتماعية والفكرية

وقد تطرقنا لمشكلات المراهقة في الفصل الخاص بها (الفصل الثالث) أنّ التلميذ المراهق عند تعرّضه لمجموعة ضغوطات أو الحرمان يرفض كل أشكال السّلطة التي تمارس عليه ابتداء من الوالدين وصولا إلى المدرسة المتمثلة في الإدارة والأستاذ داخل حجرة الصف، حيث يتميز بعض الحالات للرّفض و العناد ومعاداة المحيطين به، ومعارضة الآخرين ورفض رغبتهم، وكثرة الجدال والنقاش لمجرّد المناقشة، وإثارة المتاعب والتشويش والمشاغبة ومقاومة القيود المفروضة عليه و كذا التمرّد عليها و الاحتجاج والغضب، وهذه المشكلات المطروحة هي التي تشكل أسباب صعوبة تعامل الأستاذ مع التلميذ المراهق.

عند دخول التلميذ إلى الثانوية يجد مجموعة من القواعد والتنظيمات في حين يتناقص فيها شعوره بالأمان إلى الإحساس بالترابط والتكامل الموجود في المراحل السابقة من التعليم (المتوسّط)، وتواجهه صعوبات مرتبطة بعدم التوافق بين احتياجات المراهق وأنواع خبراته، فهو بحاجة إلى بناء علاقات جديدة وتعلّم استجابات صحيحة نظرا لخصوصية المرحلة والتغيرات التي يعايشها المراهق، فالمؤسّسة الثانوية غالبا ما يسودها النظام والالتزام، ويكون العقاب هو الأسلوب المتّبع، وأشكال العقاب في الثانوية تتمثل في:

- التزام التلميذ بإحضار وليّه في حالة خرق التلميذ، إما للقانون الخاص بالمؤسّسة، أو عدم الانضباط في الثانوية، وبالضّبط في حجرة الصف، وهذا ما يرفضه التلميذ المراهق ويدخل في مناوشات كلاميّة مع الأستاذ أو المؤطّر التربوي.
- خفض علامة المراقبة المستمرة وجعل العلامة أسلوب من أساليب التخويف والعقاب

-إحالة التلميذ المراهق على مجلس التأديب مما يجعله في عداوة مع الأستاذ أو مع المؤطّرين في الثانوية.

بينما في السنة الثالثة ثانوي تكمن الصّعوبة في أهميّة امتحان شهادة البكالوريا، التي تمارس ضغطا نفسيا وبيداغوجيا واجتماعيا على التلميذ والأستاذ، حيث أنّ هذا الأخير يتحمّل مسؤولية رسوب التلاميذ في الامتحان، رغم النقائص وعدم توفير الظّروف المناسبة للعمل مثل: نقص الوسائل التعليمية، النقص الكبير في التأطير الإداري والتربوي، وعدم التحكم في انضباط التلاميذ، عدم المساواة في التعامل مع التلاميذ حسب مستواهم الاجتماعي، الغياب الجماعي بدون ردع، إضافة إلى الحجم السّاعي المكثّف الذي يقضيه الأستاذ في المؤسّسة، واحتكاكه الدائم والمستمر مع هذه الفئة المختلفة الطّباع والتباين في الشّخصية.

إضافة إلى ما يواجهه الأستاذ من ضغوطات أثناء حراسة الامتحانات سواء كانت فصلية أو سنوية، خاصة امتحان شهادة البكالوريا، حيث استفحلت ظاهرة الغشّ وبقوّة في جميع المستويات، وذلك باستعمال إما للوسائل التقليدية أو الحديثة كاستعمال وسائل التكنولوجيا، وهذا ما لاحظناه ميدانيا في مراكز امتحان شهادة البكالوريا، حيث تعرّض بعض الأساتذة إلى التهديدات اللّفظية والجسدية في حالة رفضه لهذه التجاوزات، الشيء الذي يفاقم الصّعوبة في التعامل معهم.

جدول رقم (41) صعوبة التعامل مع التلميذ من حيث الجنس وعلاقته بجنس الأستاذ وأقدميته المهنية:

جنس التلميذ / الأقدمية / جنس الأستاذ		ذكور		إناث		ذكور وإناث		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ذكور	أقلّ أو يساوي (10) سنوات	38	41.30	05	55.56	12	50	55	44
	11-20 سنة	17	18.48	01	11.11	02	8.33	20	16
	من 21 سنة فأكثر	37	40.22	03	33.33	10	41.67	50	40
	المجموع	92	100	09	100	24	100	125	100
إناث	أقلّ أو يساوي (10) سنوات	128	60.09	19	79.17	29	60.42	176	61.75
	11-20 سنة	65	30.52	03	12.50	12	25	80	28.07
	من 21 سنة فأكثر	20	9.39	02	08.33	07	14.58	29	10.18
	المجموع	213	100	24	100	48	100	285	100
المجموع	أقلّ أو يساوي (10) سنوات	166	54.43	24	72.72	41	56.95	231	56.34
	11-20 سنة	82	26.88	04	12.12	14	19.44	100	24.39
	من 21 سنة فأكثر	57	18.69	05	15.16	17	23.61	97	19.27
	المجموع	305	100	33	100	27	100	410	100

من خلال بيانات الجدول الذي يمثل صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث الجنس حسب جنس الأستاذ وأقدميته في مهنة التعليم، نلاحظ أنّ أعلى نسبة تصرّح أنّها تجد صعوبة في التعامل مع التلاميذ مسجلة عند فئة أقلّ أو يساوي(10) سنوات ب 56.34%، كما لا حظنا أيضا أنّ 72.72% يجدون صعوبة مع جنس الإناث، و56.95% يصرّحون بالصّعوبة مع الجنسين، 54.43% يجدون صعوبة مع الذّكور.

أما الذين ارتفعت أقدميّتهم إلى (11–20) سنة بلغت نسبة تصريحاتهم 24.39%، أعلى نسبة لدى هذه الفئة بلغت 26.88% يجدون صعوبة مع الذّكور، و19.44% يصرّحون بالصّعوبة مع الجنسين، و12.12% مع جنس الإناث أمّا ذوي أقدميّة أكبر من (21) سنة بلغت نسبة تصريحاتهم 19.24%، أكبرها تصريحا يجد صعوبة مع الجنسين بنسبة 23.61% وتنخفض إلى 18.69% عند الأساتذة الذين يجدون صعوبة مع جنس الذّكور و15.16% عند الصعوبة من جنس الإناث.

أمّا حسب جنس الأستاذ نجد الفئة الأولى من جنس الإناث عند أقدميّة أقلّ أو يساوي (10) سنوات وبلغت 61.75%، حيث عرفت أكبر نسبة تصريح عند اللّواتي يجدن صعوبة مع جنس الإناث بنسبة 79.17%، ثمّ 60.42% يصرّحون بالصّعوبة مع الجنسين و60.09% يصرّحون بصعوبتها نحو الذكور. وعندما نتدرّج إلى أعلى أي بين [11–20 سنة] أقدمية نجد 28.07% يصرّحون بالصّعوبة عموما، منها 30.52% يصرّحون بالصّعوبة نحو جنس الذّكور، و25% مع الجنسين و12.50% يصرّحون بتلقي الصّعوبة مع الإناث. وتنخفض نسبة التصريح لتصل إلى 10.18% عند أقدمية 21 سنة فأكثر، التي عرفت بدورها نسب متقاربة وضعيفة.

والفئة الثانية هي فئة جنس الأساتذة من جنس الذّكور التي عرفت أعلى نسبة تصريح عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات بـ 44%، حيث صرّح 55.56% من الأساتذة يجدون صعوبة مع جنس الإناث، ثمّ 50% يجدون صعوبة مع الجنسين وتنخفض إلى 41.30% عند الأساتذة الذين يصرّحون بالصعوبة مع الذّكور.

أما الذين أقدميّتهم من [21 سنة] فأكثر بلغت نسبتا تصريحاتهم 40%، حيث أكبر نسبة مسجلة لديها بلغت 41.67% يجدون صعوبة مع الذّكور، ثمّ 33.33% تكمن صعوبتهم مع جنس الإناث.

غير أنّ الأساتذة الذين بلغت أقدميّتهم [11–20] سنة قدّرت نسبة تصريحاتها 16%، أكبرها تصريحا الذين يجدون صعوبة مع الذّكور بنسبة 18.48%، وتنخفض إلى 11.11% مع الذين يصرّحون بالصّعوبة مع الإناث، ثمّ 08.33% مع الجنسين.

نستخلص من بيانات الجدول أنّ الأساتذة في الطور الثانوي من جنس الذكور يجدون صعوبة في التعامل مع التلاميذ من الجنسين (ذكور وإناث)

والملاحظ أن الأساتذة الذّكور وذوي خبرة أقلّ أو يساوي (10) سنوات يجدون صعوبة أكثر في التعامل مع التلاميذ، بحيث الأستاذ الجديد في ميدان التعليم يجد هذه الصعوبة باعتبار التكوين الذي تلقّاه نظري، كما أنّ التكوين الجامعي لا يتطرّق إلى مقياس علم النفس الاجتماعي والبيداغوجيا، ماعدا المتخصّصين في علم النفس التربوي أو علم الاجتماع التربوي أو خريجي المدارس العليا للأساتذة تحضيرا لهم للعمل في ميدان التدريس.

غير أنّ باقي التخصّصات في العلوم الإنسانية والتقنيّة تفتقد لهذا التكوين، وعندما يوظّف هؤلاء المتخرّجين من الجامعة في التعليم يجدون أنفسهم فاقدي آليّات الفهم والتعامل مع التلاميذ في مرحلة المراهقة وبمختلف تكويناتهم الشّخصية والمزاجيّة وقدراتهم العقلية والإدراكية.

ويستمر الوضع على حاله، بالاحتكاك الميداني للأساتذة الجدد بالتلاميذ، وبتوجيهات الأساتذة القدامى ومفتّشي المواد ومستشاري التوجيه، ومختلف الإداريين، يصبحون أكثر جاهزية في امتلاك آليّات الحوار والتحكم والتعامل مع تلاميذهم.

وبعد (10) سنوات خبرة في التعليم يصبح الأستاذ أكثر نضجا وتحكما وتفهما في تعامله مع التلاميذ الثانويين المراهقين غير أنّ ذوي أقدمية أكثر من (21) سنة نجد فيها نكوص وتراجع في التحكم والسلاسة في التعامل بسبب اختلاف الأجيال السابقة والحالية في الثانوية من جهة ، ومن جهة أخرى لأنّ الأستاذ تتضاءل لديه رحابة الصّدر، والصرامة والقوّة، ضف إلى ذلك تراجع في الصحة النفسية والجسدية جرّاء التعب من العمل المتواصل في التعليم ممّا يؤدّي به في التفكير في ممارسة العمل الإداري وكذا التقاعد المسبق الذي تم تجميده قانونيا.*

ونظرا للتكوين الجامعي في ميدان العلوم الإنسانية والتقنيّة حيث تفتقد فيه تدريس مقياس البيداغوجيّا أو علم النفس التربوي، وعليه فإنّ المتخرّجين الجامعيّين الذين يلتحقون بمهنة التعليم (التدريس) بمختلف الأطوار يفتقدون لآليات التعامل مع التلاميذ.

فالأستاذات اللّواتي بلغت أقدميتهن أقلّ أو يساوي (10) سنوات يجدن صعوبة في التعامل مع التلاميذ من كلا الجنسين، لافتقادهن التكوين المهني من جهة والخبرة في التعامل والاحتكاك مع هذه الفئة، ما يجعلهن في اصطدام واختلاف وقد يصل إلى مرحلة صراع، ومحاولة فرض السّيطرة بالقوّة.

بينما في مرحلة الأقدمية ما بين (11–20) سنة، تقلّ نسبة صعوبة تعامل الأستاذات مع تلاميذهن نظرا لاكتسابهن الخبرة من الميدان خلال السنوات السابقة، فيصبحن أكثر نضجا ووعيا وتحكما وتنتشر سمعته الحسنة في أوساط التلاميذ وأوليائهم، خاصة إذا أحطن بفريق تربوي وإداري متمكن ومتحكم في التلاميذ.

في حين وبعد أقدمية (21) فأكثر تجد الأستاذات أكثر تفهما وأكثر حنكة وتحكما في القسم البيداغوجي فتقلّ صعوبة التعامل، بل هناك من الأستاذات من يتعلق بتلاميذهن حيث يمدونهم النصيحة والمساعدة في الدروس والمراجعة، وحتى في حياتهم الخاصة.

جدول رقم (42) صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث المستوى وعلاقته بجنس الأستاذ:

جنس الأستاذ / الصعوبة من حيث المستوى	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أولى ثانوي	53	42.40	113	39.65	166	40.49
ثانية ثانوي	07	05.60	18	06.32	25	06.10
ثالثة ثانوي	44	35.20	111	38.95	155	37.80
أولى+ ثانية ثانوي	05	04	19	06.66	24	05.85
أولى + ثالثة ثانوي	09	07.20	13	04.56	22	05.37
ثانية + ثالثة ثانوي	07	05.60	10	03.51	17	04.15
جميع المستويات	00	00	01	00.35	01	00.24
المجموع	125	100	285	100	410	100

يظهر لنا من الجدول المتعلّق بصعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث مستواهم الدراسي وعلاقته بجنس الأستاذ أنّ 40.49% يجدون صعوبة في التعامل مع مستوى أولى ثانوي، مقابل 37.80% يجدون صعوبة مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بينما تنخفض النسبة إلى 6.10% بالنسبة للسنة الثانية ثانوي، وتليها 5.85% الذين يجدون صعوبة مع مستوى الأولى والثانية ثانوي، ثمّ 5.37% لمستوى أولى وثالثة ثانوي.

أمّا من حيث الجنس يظهر لنا 42.40% من الأساتذة الذّكور يجدون صعوبة التعامل مع تلاميذ مستوى الأولى ثانوي، و35.20% من الأساتذة الذكور يجدون صعوبة مع الأولى والثالثة ثانوي، في حين نجد أنّ 39.65% من الأساتذة الإناث يجدن صعوبة في التعامل مع مستوى أولى ثانوي مقابل 38.95% من الأساتذة الإناث يجدن صعوبة مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أمّا النسب المتبقية موزعة بين مختلف المستويات وبنسب أقل من 10%.

نستنتج أن: أعلى نسبة من الجنسين تصرّح بوجود صعوبة مع تلاميذ مستوى الأولى ثانوي وتليها مستوى الأولى ثانوي وتليها مستوى الثالثة ثانوي.

إنّ التلميذ الوافد إلى الثانوية قضى أربع سنوات في مرحلة المتوسّط، هذه المرحلة التي تتميّز بخصوصية من حيث هيكل المؤسّسة، تأطيرها، برامجها، شخصية الأساتذة، طريقة تقيّيمهم للتلميذ...الخ، كل هذه الميزات تعوّد عليها وتأثّر بها، ثم ينتقل إلى الثانوية محمّلا بتلك المؤثّرات، إضافة إلى نموّه الجسدي والعمري في فترة مهمّة من حياته وهي فترة المراهقة، في هذه المرحلة يختلط مع أقرانه الجدد من مختلف المؤسّسات التربوية (المتوسّطات)، كما أنّه يجد تنظيم جديد، بتأطير آخر وأساتذة مختلفين بطريقة تدريس ليست كسابقاتها في المتوسّط.

في هذه المرحلة يساهم الأستاذ في توجيه وتعليم التلميذ وفق متطلّبات مرحلة المراهقة أين يتعلّم تنظيم تربوي يختلف عن التنظيم السّائد في مرحلة المتوسّط وعليه يجد الأستاذ صعوبة مع هذا المستوى خاصة في الفصل الدراسي الأوّل، وهنا لاحظت بعض الأساتذة ذوي أقدمية أكثر من (10) سنوات خدمة لا يحبذون تدريس سنوات الأولى ثانوي، وكثيرا ما تطرح أسئلة تنظيمية بسيطة متعلّقة بمرحلة المتوسط (مثل: عدد صفحات الكرّاس، لون قلم الكتابة...الخ).

أمّا مستوى السنة الثالثة ثانوي فهي آخر مرحلة في التعليم الثانوي التي تتوّج بامتحان شهادة البكالوريا، هذا الامتحان الذي يعتبره الأستاذ مسؤولية كبيرة على عاتقه خاصة إذا قام بتدريسهم لأوّل مرّة، إلاّ أنّه تحمله الإدارة مسؤولية رسوبهم أو نجاحهم، ممّا يضطر إلى بذل مجهود إضافي لتحقيق نجاحهم.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تزايدا في الغياب الجماعي للتلاميذ للفصلين الثاني والثالث للسنة النهائية واعتمادهم على الدّروس الخصوصية في المراجعة، ما يصعب على الإدارة التحكم في انضباطهم وحضورهم اليومي، وتحميل المسؤولية للأستاذ في حالة رسوبهم.

إذن متغيّر الجنس ليس له علاقة في وجود صعوبة تعامل مع أيّ مستوى من المستويات الدراسية.

جدول رقم (43) صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث المستوى وعلاقته بالرتبة:

الرتبة / الصعوبة المهنية من حيث المستوى	أستاذ تعليم ثانوي		أستاذ تعليم ثانوي رئيسي		أستاذ تعليم ثانوي مكون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أولى ثانوي	102	41.98	22	33.85	42	41.18	166	40.49
ثانية ثانوي	21	8.64	01	1.54	03	2.94	25	6.10
ثالثة ثانوي	88	36.21	32	49.23	35	34.31	155	37.80
أولى+ ثانية ثانوي	14	5.76	05	7.69	05	4.90	24	5.85
أولى + ثالثة ثانوي	08	3.30	03	4.62	11	10.78	22	5.37
ثانية + ثالثة ثانوي	09	3.70	02	3.07	06	5.89	17	4.15
جميع المستويات	01	0.14	00	00	00	00	01	0.24
المجموع	243	100	65	100	102	100	410	100

من خلال معطيات الجدول الذي يوضّح صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث مستواهم الدراسي وعلاقته برتبة الأستاذ نلاحظ أنّ أعلى نسبة قدّرت بـ 40.49% عند مستوى السنة أولى ثانوي، وتليها 37.80% عند مستوى سنة ثالثة ثانوي أمّا باقي المستويات عرفت نسبا ضعيفة.

أمّا على مستوى الرتبة نسجل رتبتين متقاربتين، عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي بنسبة مقدّرة بـ 41.98% و41.18% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي مكوّن، أمّا رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي عرفت 33.85% حيث أنّ هذه الفئات يجدون صعوبة في التعامل مع السنوات الأولى ثانوي.

أمّا مستوى السنة الثالثة ثانوي عرفت تفاوتا في نسب تصريحات الأساتذة حيث سجلت أكبر نسبة عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي بـ 49.23%، ثم تنخفض عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي بـ 36.21%، وأخيرا رتبة أستاذ تعليم ثانوي مكوّن بـ 34.31% يجدون صعوبة في التعامل مع تلاميذ هذه السنة.

نستنتج أنّ:

مجموع عيّنة البحث يجدون صعوبة كبيرة مع تلاميذ السنة الأولى ثانوي، هذه المرحلة التي تصاحبها تغيّرات جسمية وسلوكية، حيث تعتبر مرحلة المراهقة فترة حرجة في حياة التلميذ، هذه

المرحلة وما يصاحبها من تغيرات أساسية لكل ناحية من نواحي النموّ التي تكوّن شخصية الفرد وتحدّد سلوكه وعلاقاته ممّا يحتم على المؤسّسة الثانوية توفير العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

ومن جهة أخرى التلميذ المراهق ترتبط مشكلاته مع مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، بذلك فإنّ الكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث وأزمات فالأساتذة ذوي رتبة أستاذ تعليم ثانوي يجدون صعوبة مع هذه الفئة لقلّة تجربتهم في التعامل معها نجد أستاذ تعليم ثانوي قريب من سنّ التلاميذ حيث أننا نجد الفارق بينهم في بعض الأحيان 3-4 سنوات وبالتالي يدرسون تلاميذ في مثل سنّهم لذلك نجد الأستاذ يتخوّف من أبسط المشاكل التي يثيرها التلميذ في هذه المرحلة.

أمّا أساتذة تعليم ثانوي مكوّن في كثير من الأحيان يرفضون تدريس تلاميذ السنة الأولى ثانوي لأنّهم يرون أنّ هذه الفئة رغم أنّها تدرّجت في سنها وكبرت إلا أنّها تصدر منها تصرّفات تافهة كالتشويش والفوضى داخل القسم، مما يجعل الأستاذ يصاب بالقلق والنرفزة والعصبية والتوتر، والانفعالات، وإذا تكرّرت هذه الانفعالات فإنّه يضطرب ويفقد توازنه وتكثر متاعبه النفسية والمهنية، ويتعرّض لانتكاسات صحية وأمراض التي لها علاقة بهذه الانفعالات، ويصبح عرضة للفشل المهني.

إنّ بعض الأساتذة يجدون صعوبة في التعامل مع السنوات الثالثة ثانوي وتكمن الصعوبة هنا من ناحية ضغط الامتحان الذي يعيشه الأستاذ والتلميذ وتمارسه عليهما الإدارة بتشكيلتها المختلفة (مفتش، مدير...الخ) وكذلك من طرف الأولياء والمحيط.

فامتحان البكالوريا يمثل آخر امتحان في مرحلة التعليم الثانوي، ونظرا لأهميّة الامتحان وطنيا ومحليّا فإنّ الإدارة تعطي اهتمامها الكبير في تنظيمه بهدف تحصيل أحسن النسب، وعليه يتم اختيار أحسن الأساتذة من حيث الكفاءة لتدريس تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي، إلاّ أنّ اختيار أحسنهم لا يكفي وحده لتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، لذلك هؤلاء الأساتذة يواجهون ضغطا كبيرا في تدريس تلاميذ السنوات الثالثة بكلّ شعبها، خاصة لمن لم يسبق لهم تدريسها سابقا (تلميذ ومستوى جديدين بالنسبة للأستاذ).

كما أنّه لوحظ غيابات جماعية وفردية كبيرة في أوساط تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي ابتداء من شهر جانفي، أو بداية الفصل الثاني وذلك بعد استكمال إجراءات التسجيل العادية في الثانوية وضمن

التلميذ أنه مسجل في قائمة مترشحي البكالوريا الوطنية وكذلك مطالبة الأستاذ بضرورة تكملة البرنامج المكثف للمواد على حساب الفهم.

تضييع ساعات التدريس بسبب اللّقاءات التوجيهية مع المفتشين أو بسبب المناسبات والأعياد الدينية والوطنية، لذلك الأستاذ يعيش ضغط تكملة البرنامج وإيصال المعلومة للتلميذ وذلك بحل تمارين متنوعة، وكذلك مرافقتهم من الناحية النفسية وإرشادهم وتوجيههم إلى كيفية المراجعة واجتياز الامتحان (امتحان البكالوريا).

جدول رقم (44) صعوبة التعامل مع التلاميذ من حيث المواد المدرسة والمستوى:

المستويات / المواد المدرسة	سنة أولى ثانوي	سنة ثانية ثانوي	سنة ثالثة ثانوي	أولى+ ثانية ثانوي	أولى + ثالثة ثانوي	ثانية + ثالثة ثانوي	جميع المستويات	المجموع
المواد الأدبية	85 51.20	13 52	88 56.77	12 50	13 59.10	08 47.06	01 100	220 53.66
المواد العلمية	60 36.14	11 44	56 36.13	11 45.83	05 22.72	06 35.29	00 00	149 36.34
المواد التقنية	21 12.66	01 04	11 07.10	01 4.17	04 18.18	03 17.65	00 00	41 10
المجموع	166 100	25 100	155 100	24 100	22 100	17 100	01 100	410 100

نجد من معطيات هذا الجدول أنّ أعلى نسبة مسجلة لدى المواد الأدبية المقدّرة بـ 53.66% وتنخفض هذه النسبة إلى 36.34%عند المواد العلمية، أمّا المواد التقنيّة عرفت نسبة 10%.

أما تصريحات المبحوثين بوجود صعوبة من حيث المستويات المسندة نجد 59.10% عند مستوى أولى وثالثة ثانوي لأساتذة المواد الأدبية، وسجلت نسبة 56.77%عند مستوى ثالثة ثانوي و52% لدى السنة الثانية ثانوي وأخيرا 51.20% عند مستوى سنة أولى ثانوي دائما لأساتذة المواد الأدبية.

نستنتج أنّ:

الصعوبة التي يتلقاها الأستاذ من حيث المواد المدرّسة هي المواد الأدبية (لغة عربية–لغة فرنسية–لغة انجليزية–فلسفة–تاريخ وجغرافيا)، هذه الصّعوبة مرتبطة بمستويات الأولى والثالثة ثانوي.

ترجع هذه الصّعوبات إلى القفزة النوعية من حيث محتوى البرامج للسنوات الأولى ثانوي مقارنة مع برامج الطور المتوسّط الذي انتقل منه التلميذ في السنة الجارية.

وكذا ضعف القاعدة التكوينية للتلميذ في مواد اللّغة الفرنسية واللّغة الإنجليزية خاصّة، إضافة إلى أنّ بعض مواضيع الدّروس في المواد الأدبية ليست لها علاقة بواقع التلميذ الجزائري ممّا يصعب استيعابها.

هناك مدى كبير من حيث مستويات التلاميذ في الفوج الواحد حيث نجد مثلا أعلى معدل 20/18 وأدنى معدل 20/6 ممّا يشكل صعوبة على الأستاذ في إيصال المعلومة التربويّة، إمّا يهتم الأستاذ بالمستويات العليا على حساب المستويات الدنيا، أو العكس، مما ينتج خللا بالنسبة للتلميذ أو الأستاذ.

أمّا بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة فيطرح على مستوى مادة الفلسفة، حيث نجد عزوف وعدم اهتمام بهذه المادة في جميع الشّعب دون استثناء، غير أنّ المواد العلمية فنجد صعوبة في السنوات الأولى والثانية وخاصة في مادة الرياضيات، هذه المادّة التي يعتبرها أساتذة المادّة أنّها مجردة لذا يصعب على التلميذ فهمها والاهتمام بها، وكثيرا ما تكون نتائجه ومعدلاته الضعيفة في هذه المادّة سببا في رسوبه. وكذا نقص التجهيزات والوسائل في المواد التجريبيّة مثل مادة العلوم الطبيعية، الفيزياء والكيمياء ممّا يشكل صعوبة في فهم هذه المواد

جدول رقم (45) مدى ملائمة البرنامج الدّراسي وعلاقته بالمادّة المدرّسة:

المواد المدرسة / مدى الملاءمة	المواد الأدبية		المواد العلمية		المواد التقنية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يتلاءم تماما	04	1.81	04	2.68	02	4.88	10	2.44
يتلاءم	19	08.64	16	10.74	06	14.63	41	10
يتلاءم نوعا ما	118	53.64	94	63.09	26	63.42	238	58.05
لا يتلاءم	63	28.64	26	17.45	07	17.07	96	23.41
لا يتلاءم بتاتا	16	7.27	09	6.04	00	00	25	06.10
المجموع	220	100	149	100	41	100	410	100

الملاحظ من خلال قراءة بيانات هذا الجدول الخاص بمدى ملائمة البرنامج الدراسي وعلاقته بالمادة المدرسة أنّ أعلى نسبة ترى أنّه –يتلاءم نوعا ما–بنسبة 58.05%، وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 23.41% عند إجابة–لا يتلاءم –أمّا باقي الإجابات عرفت نسب ضعيفة.

أما فيما يخص المواد المدرّسة نلاحظ أنّ هناك نسبتين متقاربتين 63.42% خاصة بتصريحات أساتذة المواد التقنية و63.09% بتصريحات أساتذة المواد العلميّة، وتنخفض هذه النسبة إلى 53.64% عند تصريحات أساتذة المواد الأدبية.

يعتمد الأستاذ في تدريسه للتلاميذ على وسيلة أساسية وهي المقرّر الدراسي، أو المنهاج، أو المحتوى "le contenu" وتعني الأنشطة التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلّم، وتعني التقويم ثم الأهداف المتوخاة من تعلّم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلمّ والمتعلّم والظروف المحيطة بهما[1]

[1] توفيق مرعي وآخرون، **تصميم المناهج**، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن، 1993، ص 19

كما أنّ المنهاج مفهوم واسع جدا يتّسع حتى يكاد يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس "المقرّر" المشتمل على عنصر من عناصر المنهاج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى[1]

وقد تمّ الاتفاق على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، المعلومات، الحقائق والإجراءات) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معيّنة "المقررات الدراسية" وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة معارفهم وعلومهم"[2]

وهو ما يجعل تحديد المنهاج أنّه عبارة عن المقرّرات الدراسيّة لكل مادة التي يدرسها التلاميذ بغية اجتياز امتحان آخر الفصل أو العام الدراسي.

وعليه إنّ إعداد المنهج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثّر في عملية وضعه وتنفيذه، وحتى تكون هذه النظرية متكاملة، يفترض أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه، وطبيعة المتعلّم الذي نعدّه ونربّيه ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها، وأي نظرية في مجال إعداد المناهج أو المقرّرات الدراسية يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد (متعلم–معرفة–مجتمع)[3]

وحتى تكون هذه النظرية علمية وشاملة فلا بد أن تأخذ بعين الاعتبار الخبرات السّابقة في بناء المنهج، والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة في البيئة، والتجارب والخبرات العالمية والتي تقوم على الدراسة والتجريب العلمي، إذن إعداد المناهج والمقررات الدراسية يعتمد على شروط علمية معدّة مسبقا ويتم تنفيذها وتقييمها وفقا لذلك.

وعليه السؤال المطروح: هل الإصلاح الأخير الذي اعتمد سنة 2003 تمّ تطبيقه كما أعدّ له وحسب ما تقتضيه الشّروط الموضوعة لذلك؟

نستنتج من خلال ما سبق أنّ تصريحات الأساتذة الثانويين حسب نوعية المادة المدرّسة أنّها كانت متقاربة إلاّ أنّ الملاحظ على مستوى واقع المدرسة الجزائرية أن البرنامج لم يطبق كما أعدّ له ونودي له من طرف مسئولي الإصلاح، لذلك نرى أن تصريحات المبحوثين ترى أنّ هناك نسبية

---

[1] نفس المرجع، ص 20

[2] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)**، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2000، الطبعة الأولى، ص 20

[3] أحمد حسين اللقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1989، ص 13

في ملاءمة البرنامج الدراسي، حيث جاءت أغلبية التصريحات عند إجابة –يتلاءم نوعا ما–وهنا نقصد به من حيث المحتوى ومن حيث شكل وطريقة تنفيذه، من حيث المحتوى يختلف من مادة إلى أخرى وفي نفس المادة يختلف من موضوع إلى آخر أو من محور إلى آخر.

أمّا من حيث الشّكل فيتفق مجموع أساتذة المواد أن البرنامج لا يتلاءم شكلا مع ما أعدّ له من شروط، حيث أنّ برنامج المقاربة بالكفاءات يعتمد على عدد محدود من التلاميذ في الفوج بحيث لا يتجاوز (20 تلميذا)

كما يعتمد على كفاءة التلميذ وتحضيره للدّرس، والأستاذ عضو منشّط في الدائرة وأيضا يعتمد على الوسائل المادية من أجهزة الإعلام الآلي، ووسائل الإيضاح وبعض الأجهزة التقنية الخاصة بتدريس مادة التكنولوجيا بفروعها الأربعة المتمثلة في (هندسة ميكانيكية، هندسة طرائق، هندسة مدنية، هندسة كهربائية).

في حين مازال الأستاذ يتخبّط في مشاكل أخرى في نقص الأقلام الخاصة بالكتابة، عدم وظيفية السّبورة، عدم جاهزية قاعة التدريس، النقص الكبير في الأوراق لإعداد التمارين والفروض والاختبارات، تعطل آلة السحب...الخ)، لذلك توفير الوسائل الثمينة يتطلب الحرص على توفير الوسائل البسيطة للتدريس.

أما من حيث محتوى الدّروس ومضامينها تعرف أخطاء سواء كانت لغوية أو كتابية كذلك بعض المواضيع المعروضة للتدريس، يرى الأساتذة أنّها خطر على التلاميذ مثل: دراسة موضوع الخمر ووصفه في مادة الأدب العربي...الخ

ترى عيّنة المبحوثين من الأساتذة الثانويين أنّ البرنامج الدراسي في بعض مضامينه لا يتماشى مع الواقع الجزائري ولا يخدم المنظومة التربوية، حيث أنّه لا يعكس بوضوح ملمح التلميذ في المرحلة الثانوية، ويفتقد إلى غرس القيم الثقافية والدينية والوطنية للمجتمع الجزائري، كما أنّ البرنامج طويل ومكثّف لا يتماشى مع الحجم السّاعي المبرمج للتلميذ لذلك يصبح مجرّد حشو لعقول التلاميذ بالمعلومات دون التدريب عليها وتطبيقها، ومحتواه أعلى من مستوى التلاميذ وعدم توافقه مع طرائق التدريس وقلّة الوسائل لتطبيق هذا البرنامج حتى البسيطة منها، إضافة أنّه لا يتوافق مع سوق العمل بالنسبة للذين ينهون دراستهم الثانوية.

المبحث الثالث: أهمية التكوين البيداغوجي ومدى الاستفادة منه

جدول رقم (46) الاستفادة من التكوين البيداغوجي:

تصريح المبحوث حول الاستفادة من التكوين البيداغوجي	ك	%
نعم	288	70.24
لا	122	29.76
المجموع	410	100

نجد معطيات الجدول الذي يمثّل استفادة المبحوث من التكوين البيداغوجي أنّ نسبة 70.24% من المبحوثين استفادوا من التكوين، مقابل 29.76% منهم لم يستفيدوا منه.

نستنتج أنّ الغلبة تصرح باستفادتها من التكوين البيداغوجي وبمقتضى القانون رقم 08-04 المؤرّخ في 15 محرّم عام 1429هـ الموافق لـ 23 جانفي 2003، والمتضمّن القانون التوجيهيّ للتربية الوطنية، حيث تنص الفقرة الثانية من المادة(14) على ما يلي:

"يتم الالتحاق بالتكوين المتخصّص قصد التوظيف في رتب أستاذ المدرسة الابتدائية، وأستاذ التعليم المتوسّط، وأستاذ التعليم الثانوي حسب الشّروط والكيفيات المحددة عن طريق التنظّيم المعمول به.[1]

أمّا المادة (78) من نفس القانون تنصّ على:

كلّ أصناف المستخدمين معنية بعملية التكوين المستمرّ طوال مسارها المهني، يهدف التكوين المستمر أساسا إلى:

- تحسين معارف المستخدمين المستفيدين
- تحسين مستواهم وتجديد معارفهم.[2]

[1] الجريدة الرسمية، المؤرّخة في 13 رجب 1433هـ، الموافق لـ 3 جانفي 2012، العدد 34، ص15

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

إذن من خلال المادتين المذكورتين أعلاه فإنّ التكوين شرع مع فترة الإصلاح التربوي، وكذا بعد إعادة النّظر في تصنيفات المستخدمين في التربية ومنهم أساتذة التعليم الثانوي خاصة الذين وظّفوا بعد (2008) فإنّهم استفادوا من التكوين البيداغوجي.

أمّا الأساتذة الذين لم يستنفدوا من التكوين البيداغوجي فإنّهم الذين وظفوا قبل(2008) فميدان التربية في السنوات الماضية كان يوظّف الخريجين من المدارس العليا للأساتذة المتخصّصين بصفتها المعاهد الوحيدة المكلّفة بتكوين الأساتذة في المادة وكذلك تكوين بيداغوجي يمكنهم بمزاولة مهنتهم أمّا فترة التسعينات التي عرفت نقصا كبيرا في بعض المواد خاصة اللّغات الأجنبية والرياضيات، هذا النقص كان نتيجة:

- عزوف المتخرّجين بالالتحاق بمهنة التعليم بسبب الظروف الأمنية الصّعبة.
- الظروف الاجتماعية التي كان يعيشها الأستاذ في تلك الفترة
- هجرة بعض الأساتذة إلى الخارج بسبب الظروف الأمنية.

ولتغطية النقص الذي كان يعاني منه الطور الثّانوي، تمّ اللّجوء إلى فتح مسابقات توظيف للمتخرّجين من المعاهد الجامعية غير أنّه لم يتم مراعاة التخصّص للتدريس في المادة.

مثلا: شهادة مهندس يدرّس مادة رياضيات، فيزياء، اللّغات...الخ. مما انعكس على مستوى الواقع التربوي حيث وجد الكثير من النقائص في الميدان البيداغوجي، لذلك تمّ اللّجوء وبحتمية إلى التكوين البيداغوجي في المعاهد التكنولوجيّة، حيث يتم تكوين الأستاذ المتربص في مادة التخصّص، التشريع المدرسي، علم النفس التربوي وعلم الاجتماع، بحجم ساعي كلّي يقدر بـ 190 ساعة موزّعة على مدار السنة الدراسية.

الجدول رقم (47) استفادة المبحوث من التكوين البيداغوجي وعلاقته بالرتبة:

الرتبة في المهنة / الاستفادة من التكوين	أستاذ تعليم ثانوي		أستاذ تعليم ثانوي رئيسي		أستاذ تعليم ثانوي مكوّن		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	191	78.60	33	50.77	64	62.75	288	70.24
لا	52	21.40	32	32	38	37.25	122	29.76
المجموع	243	100	65	100	102	100	410	100

تبيّن لنا معطيات الجدول المتعلّق بتصريح المبحوث بالاستفادة من التكوين البيداغوجي وعلاقته برتبته في مهنة التدريس، أنّ أعلى نسبة سجّلت لدى الفئة التي صرّحت –نعم– استفادت من التكوين نسبتها ب 70.24% ، حيث أنّ أكبر نسبة عرفتها رتبة أستاذ تعليم ثانوي بـ 78.60% وتليها 62.75% لدى رتبة أستاذ مكوّن ، ثم 50.77% عند رتبة أستاذ رئيسي، غير أنّ الفئة التي لم تستفد من التكوين قدرت بـ 29.76% أعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة عند رتبة أستاذ رئيسي بـ 49.23%، وتليها 37.25% عند رتبة أستاذ مكوّن، وأخيرا 21.40% لدى رتبة أستاذ تعليم ثانوي.

رغم اهتمام الدولة وسياستها المخططة الإصلاحية في البرامج التربوية التي ركزت على عملية التكوين إلاّ أنّ هناك فئة لا يستهان بها لم تستفد من هذه العملية ورغم أنّ النسبة قليلة إلاّ أنّها تشكل عائق ومشكل على المنظومة التربوية عامة وعلى المؤسّسة (الثانوية)خاصة، بحيث يكون المسؤول الأول في المؤسسة في مواجهة مع هذه الفئة بل وتشغل اهتمامه، خاصة وأنّ المدير في الزمن الحاضر مسؤولياته الإدارية توسّعت بتوسّع المشاكل التي يعرفها ميدان التربية.

وقد افتقدت بعض المؤسّسات (الثانويات) نشاط مهمّ كان موكلا لمدير الثانوية ، وهو الإشراف على علميات التكوين الداخلية والتي ما يعرف على تسميتها بالندوات الداخليّة، هذه العملية تسمح بتكوين الأساتذة الجدد بالاحتكاك بزملائهم الذين يتميّزون بالأقدميّة، حيث تبرمج هذه الندوات من

طرف مدير الثانوية وذلك بعرض درس تطبيقي أمام التلاميذ من طرف أستاذ جديد في المهنة و بحضور زملائه من نفس المادة، والطاقم البيداغوجي للمؤسسة، حيث يتم تسجيل كلّ النقائص المعروضة في الحصة التطبيقية، و كذا كل النقاط التي أصاب فيها، وعند انتهاء المدّة المخصّصة لحصة العرض يتمّ مناقشة الأستاذ بعرض كل الملاحظات المسجلة وهذا من أجل تفاديها مستقبلا، مع تثمين الإيجابيات ، وتكرّر العملية مع نفس الأستاذ أو مع آخر...الخ وهكذا حتى يستفيد الأساتذة من التكوين الداخلي.

غير أنّ الكثير من مدراء المؤسّسات التربوية لا يعطون أهميّة لهذه العملية من جهة، وانشغالهم بالأعمال الإدارية من جهة أخرى كل هذه الأسباب قلّصت من اللّجوء إلى هذا النوع من التكوين.

وتهدف الندوات التربوية إلى تضافر جهود أساتذة المادة أو المواد المشهور عنها أنّها متقاربة أو متكاملة من أجل تطوّر فعّال ومستمر للعملية التربوية، ورفع مستوى الأداء التربوي وتحسينه واستثمار التقويم المستمر للنتائج قصد إدخال الإصلاحات الضرورية واحتكاك الآراء، والتنسيق الفعال، وتوحيد طرق وأساليب العمل، وحصر الصّعوبات المشتركة والتفكير الجماعي في أساليب وطرق التغلّب عليها، ودراسة المبادرات الجيّدة وإثرائها وتكوين الأساتذة المبتدئين.[1]

أمّا مفتّشي المواد الذين توكل لهم عملية التكوين والتي تعتبر من المهام الرئيسيّة لهم، إلاّ أنّ هذه العملية تنجز عن طريق ما يسمى بالأيّام التكوينية (الأيّام الدراسية) حيث يبرمج يوم دارسي لفائدة الأساتذة ويتم فيه عرض نظري، لا يراعى فيه احتياجات الأستاذ في المادة، والكثير من المفتّشين يقلّصون من مدّة الأيّام الدراسية بسبب عدم وجود التغطية المالية، التي تضمن الإيواء، الغذاء وكذلك توفير الوسائل المادية.

إنّ اختيار الطريقة البيداغوجيّة في التكوين تخضع إلى عدّة عوامل أساسية منها أوّلا "ملمح المتكوّنين "profil des apprenants" إضافة إلى طبيعة المادّة التي تدرس، أو القدرة التي يراد اكتسابها وهذا من حيث السّهولة والتعقيد، كما أنّ مختلف الضّغوط المتعلقة بالثقافة والوساطة وكذلك الوسائل المستعملة تؤخذ بعين الاعتبار والأهم من هذا كلّه، فإنّ الطريقة يتم اختيارها بكيفية وعلى أسس تتماشى وتتجاوب مع طبيعة الأهداف المنتظرة من التكوين.[2]

---

[1] محمد تروزين، **الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السّلوكية بالمدارس الإبتدائية والمتوسّطات والثانويات**، دار كنوز للإنتاج والتوزيع، الجزائر، 2012، ص 126

[2] د. محمد مسلم، مرجع سابق، ص 98

جدول رقم (48) رأي الأساتذة حول التكوين البيداغوجي:

رأي الأساتذة حول التكوين البيداغوجي	ك	%
مفيد جدا	42	14.58
مفيد	66	22.91
مفيد نوعا ما	115	39.93
غير مفيد	46	15.98
غير مفيد تماما	19	06.60
المجموع	288	100

توضّح لنا بيانات الجدول الذي يمثل رأي الأساتذة حول التكوين البيداغوجي أنّ أعلى نسبة 39.93% عند الفئة التي تصرّح أنّ التكوين الذي تلقّاه الأساتذة –مفيد نوعا ما – وتنخفض هذه النسبة إلى 22.91% عند الفئة التي تصرّح بأنّ التكوين – مفيد–وتليها الفئة التي ترى بأنّه –غير مفيد –بنسبة تصريح تقدّر بـ 15.98% ثمّ 14.58% لدى الفئة التي تراه–مفيد جدا–أمّا الفئة الأخيرة ترى أن التكوين –غير مفيد تماما–بنسبة تصريح بلغت 6.60%

يوضّح الدكتور " **ثروت مشهور**" أنّ التكوين هو تلك الجهود التي تهدف إلى تزويد الموظّف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه المهارة في أداء عمله، أو تنميته وتطوير قدراته ومهاراته وخبراته، بما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي، أو بعده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل القريب.[1]

من خلال تصريحات الأساتذة نلاحظ أن سياسة الدّولة تحاول في كل مرّة أن تثبت ذاتها وقدرتها على مسايرة ومواكبة التطوّرات العلمية والتكنولوجية العالمية، وذلك من خلال العديد من الإصلاحات تبنتها وهذا من أجل بناء منظومة تربوية عصرية ونوعية، ومن بينها الإصلاح الأخير الذي تمّ في 2002 بعد إقراره من طرف مجلس الوزراء في 2002/04/30 ويتضمّن هذا الإصلاح:

[1] د. ثروت مشهور، مرجع سابق، ص201

- تكوين الأساتذة مرحلتي التعليم الابتدائي في مدّة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلّمين.
- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسّط والثانوي العام على المدارس العليا للأساتذة.
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.
- إعادة بعث مسابقة التبرير.
- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.
- إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.[1]

ويعتبر التكوين المستمرّ في المنظومة التربوية من الأهميّة الكبرى في حياة الموظّف في التربية والتعليم عامة والأستاذ خاصة، فقد أجرى" **فوستر**" (1989) " **Foster**" دراسة على اثني عشر معلّما يعلّمون من مرحلة رياض الأطفال إلى الصفّ الثاني عشر حيث رأى المعلّمون: أنّهم استطاعوا أن يحقّقوا التدريب المعرفي، كعملية داخلية في أنفسهم بعد أن شاركوا في سبع دورات تكوينية.[2]

كما أجرى "**ليبتون**"(1993) "**Lipton**" دراسته على (17) معلّما وفقا لنموذج القيّادة للتدريب المعرفي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنّ التدريب المعرفي زاد من مخزونهم من الخيارات وحسن أعمالهم وأوقف السّلبية في نظرتهم إلى المشكلات، وقلّل من التهوّر عند اتخاذ القرارات الحاسمة، وتحسنت القدرة على توليد طرق بديلة لحل المشكلات، وأصبح لديهم وعي معرفي لاستخدام نموذج التدريب المعرفي في الحوار الداخلي.[3]

لا يخفى على أحد أنّ ما للتكوين من أهميّة كبيرة للموظّف عامّة والأستاذ خاصة، حيث أنّ التكوين يزوّد الأستاذ معارف نظرية تمكنه من تطبيقها في ميدانه التعليمي مع التلاميذ بكيفيات محدّدة مسبقا من خلال الدروس النظرية التي تلقّاها.

وقد تم تحديد برنامج التكوين كما يلي:

- يستفيد الأستاذ من (190) ساعة على مدار سنة من التكوين

---

[1] د. بو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص28

[2] د. حسن محمد أبو رياش، وآخرون، **أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيقية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، 2009، الطبعة الأولى، ص61.

[3] نفس المرجع، ص 63.

- يطبق التكوين على فترات معيّنة، الأولى مباشرة بعد ظهور القائمة الإسمية للناجحين في المسابقة وتكون خلال شهر جويلية، الثانية كل يوم سبت طيلة السنة الدراسية. أمّا الثالثة خلال الأسبوع الأوّل من عطلة الشّتاء وعطلة الربيع، وتتوّج في النهاية بامتحان ومناقشة مذكرة تخرّج من التكوين.

إلاّ أنّه وحسب آراء المبحوثين ما يعيب على هذا التكوين يبقى مجرّد دورس نظرية، أو إعادة بعض الدّروس الملقنة في الجامعة، حيث أنّ الأستاذ يحتاج أكثر إلى كيفية مواجهة المواقف والمشكلات التي تعترضه في حجرة الصف.

وهذا ما عبّر عنه المبحوثين أنّ التكوين –مفيد نوعا ما–بل ذهب آخرون إلى التعبير أنه مضيّعة للوقت مادامت الدروس نظرية يستطيع أن يتحصّل عليها عن طريق التكوين الذاتي.

وقد شاركت شخصيّا في هذه العملية لسنوات 2008/2007/2006، لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي، ما لاحظناه خلال هذه التجربة أنّ هناك غياب كبير من جانب الأساتذة لما لمسوه من عدم وجود الفائدة المرجوة من العملية، وكذا عدم وجود التأطير الكافي، وجود فوضى في جداول التوقيت (سوء التنظيم) وبالتالي يبقى عملية شكليّة فقط فارغة المحتوى.

ويرى عبد القادر فضيل في هذا الصدد: ضرورة ضبط عملية التكوين من خلال إعداد خطّة طويلة تصنّف خلالها العمليات المطلوب انجازها، لذلك يجب التفكير إلى جعل الخطة تتبنى ما يلي:

- التكوين المباشر عن طريقة الانتداب للمعاهد والتفرّغ الكامل لمدّة قد تطول أو تقصر بحسب البرنامج المقرّر، والهدف المتوخّى.
- التكوين التناوبي: الاستمرار في العمل مع تفرّغ جزئي، يومي أو أسبوعي لمتابعة برامج طوال السنة.
- التكوين الدّوري من خلال تحديد أيام في كل شهر أو كل أسبوع أو في كل فترة من فترات السنة الدراسية على أن يضبط له أسلوب تنظيمي ييسّر تنفيذه.
- التكوين عن بعد من خلال المراسلة أو البثّ الإذاعي والتلفزي المعزّز باللّقاءات الدّورية تخصّص لدعم هذا النوع من التكوين.[1]

[1] د. عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 206.

إنّ عرض الإجراءات المتبناة في برنامج تكوين المعلمين في الجزائر يواجه الكثير من الانتقادات لكثرة المشاكل التي تعرّض لها وفيما يلي بعض الانتقادات:

- تركيز عملية التكوين في المعاهد على الجانب المعرفي الأكاديمي، ويتعلّق بتلقين المعارف والمعلومات المتعلقة بمادة التدريس أو التخصّص والمواد التي تخدمه.
- العشوائية في صيانة الأهداف التكوينية، ويظهر ذلك في الهوة الواسعة بين أهداف التكوين والبرامج (المحتويات والأنشطة التكوينية)، فلم تسند صياغة الأهداف التكوينية إلى خلفية علمية عملية تنطلق من الموقف التعليمي ثم صياغة الأهداف في ضوء مهام ووظائف المعلّم.
- البرامج في شقّها البيداغوجي لم تقدّم بطريقة منظّمة من قبل أن يواجه المعلّمون الخبرة العملية للتدريس، ممّا أدّى إلى تصوّرهم للخبرة المباشرة في التدريس على أنّها عمل عشوائي لا يرضي حاجة لديهم.
- برامج التكوين المستمرّ لم تأخذ بعين الاعتبار خلال عملية التصميم الاحتياجات الشّخصية والوظيفية للمعلمين، أيّ أنّ المعلّمون لم يكونوا فاعلين حقيقيين فيها، فقد كانت فقط استجابة للحاجات المؤسساتية والسّوسيولوجية[1]

[1] نويوة صالح، خريف عمار، **تصوّرات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر (294) لموضوع التدريس بالكفاءات**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 04، جانفي 2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص ص236-237

جدول رقم (49) المعرفة بالقوانين الخاصة بأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها بالأقدميّة:

الأقدميّة / المعرفة بالقوانين	أقلّ أو يساوي (10) سنوات		من 11 – 20 سنة		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كلّها	09	3.90	05	05	07	8.86	21	05.12
بعضها	207	89.61	85	85	60	75.95	352	85.85
المتعلّقة بالواجبات	12	5.19	07	07	09	11.39	28	06.83
المتعلّقة بالحقوق	03	7.36	03	03	03	03.80	09	02.20
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول الإحصائية الذي يمثل مدى معرفة الأساتذة بالقوانين الخاصة بأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها بالأقدميّة أنّ أعلى نسبة تصرّح بمعرفتها ببعض القوانين الخاصّة بأستاذ التعليم الثانوي بنسبة مقدّرة بـ 85.85%، أعلى نسبة مسجلة عند ذوي أقدميّة أقلّ أو يساوي (10) سنوات بـ 89.61% وتليها نسبة 85% من الأساتذة ذوي الأقدمية (11–20) سنة، وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 75.95% عند ذوي أكثر من (21) سنة أقدميّة.

والفئة الثانية تصرّح بمعرفها للقوانين المتعلّقة بالواجبات بنسبة تصريح 6.83%، أعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة قدرت بـ 11.39% عند ذوي أقدمية أكثر من (21) سنة، وتليها 7% عند ذوي أقدميّة (11–20) سنة، ثمّ 5.19 %عند أقل أو يساوي (10) سنوات.

أمّا الفئة الثالثة التي تصرّح بمعرفة كلّ القوانين وذلك بنسبة تصريح مقدّرة بـ 5.12%، حيث أعلاها سجلت عند فئة أكثر من (21) سنة بنسبة 8.86% ثم تنخفض كلّما انخفضت سنوات الأقدميّة حيث سجلنا 5% عند ذوي أقدمية (11–20) سنة و3.90% عند ذوي أقل أو يساوي (10) سنوات.

وأخيرا سجلنا نسبة ضعيفة جدّا عند الفئة التي تصرّح بمعرفة للحقوق بنسبة تصريح ضعيفة قدّرت بـ 2.20% وحسب الأقدمية عرفت بدورها نسب تصريح ضعيفة.

إنّ القانون المعدّ من طرف الهيئات القانونية العليا للدولة يهدف أساسا إلى تنظيم الحياة الاجتماعية عموما، والحياة داخل مؤسّسات العمل خاصة، "يعتبر القانون الظاهرة الاجتماعية الوحيدة التي استطاعت أن تتطوّر وتنظّم نفسها ويتبيّن ذلك من خلال الدّور البارز الذي تقوم به هذه الظاهرة في حياة الفرد والمجتمع فكريا وعمليا، كما يعتبر (القانون) إحدى القوى التي تساعد على تحضير المجتمع الإنساني، والنموّ الحضاري وقد ارتبط على الدوام بالتطوّر التدريجي لنظام القواعد التشريعيّة، ولجهاز يجعل تنفيذها فعّالا ومنتظما.[1]

إنّ العلاقة الاقتصادية والاجتماعية مبنية على الشيوعية، ومثلها في بقية المذاهب المادية والعلمانية على مبدأ مطالبة الفرد لحقّه بينما في الإسلام مبنيّة على مبدأ قيام كل فرد بواجبه.

ويذهب مالك بن نبي إلى أنّ:" العلاقات المبنية على مفهوم الحق تستلزم المطالبة أي المناضلة بنيّة الأخذ والوصول إلى الحقوق، ولذلك فهي تنتهي بالصّراع، فالحقد فالزوال السّريع، في حين أنّ العلاقات المبنية على مفهوم الواجب تستلزم الأداء أي العطاء، فهي تنتهي بالوئام فالحب، فالخلود.[2]

وقد حدّد المشرّع الأسس التي يقوم عليها قانون العمل في مختلف النظم والتي تتمثل في مجموعة القواعد القانونية والتنظيمية التي تضبط العلاقة بين كل من الموظف وأصحاب العمل في ظلّ حرية التعاقد، وتحمي المصالح والحقوق المكتسبة لكلّ منهما قصد التخفيف من شدّة الصّراع القائم بين مصالحها المتناقضة، من أجل ضمان نوع من التوازن، والتعايش السّلمي بين الموظّف وأصحاب العمل من جهة، والمصالح المتناقضة لكل منهما من جهة ثانية، ممّا يحقق المصلحة العامة للمجتمع.[3]

وانطلاقا من الأهميّة التي يكتسبها القانون في تنظيم الحياة العملية، لابد أن تكون للعامل أو الموظف، وبالضّبط (الأستاذ)، والمعرفة بالقوانين التي تخصّ على الأقل مجالاته في ميدان التعليم، وهذا للتقليل من حدّة الصّراعات والنزاعات بينه وبين أولياء التلاميذ والإدارة التي يعمل بها.

---

[1] د. رابح توايحيه، **قانون العمل وتنمية الموارد البشرية بالمؤسّسة الصناعية**، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص 7

[2] يمينة بن العروس، **الفكر السّوسيولوجي عند مالك بن نبي**، إشراف: د. جمال معتوق، أطروحة ماجستير، كليّة الآداب والعلم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة سعد دحلب بالبليدة، 2009، ص 58

[3] أحمد سليمان، **التنظيم القانوني لعلاقات العمل في التشريع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1998، ج1، ص 61

رغم هذه الأهمية إلاّ أنّ أغلبية المبحوثين تصرّح بنسبية المعرفة القانونية وذلك لعدّة أسباب:

- غياب الثقافة القانونية المتعلقة بحقوق وواجبات الأستاذ
- ضعف التكوين في هذا المجال حتى لو وجدت مادّة التشريع المدرسي في التكوين.
- إسناد تدريس هذه المادة (مادة التشريع المدرسي) لغير مختصين لعدم توفر أهل الاختصاص، واحتكار إسناد تدريسها لأصحاب الوساطة من زملائهم.
- الفهم الخاطئ للقانون من طرف من يدرّسونه في التكوين
- عدم الاهتمام من طرف الأساتذة المتربصين بالتكوين وخاصة مادة التشريع إلا إذا اصطدم الأستاذ في واقعة المدرسي مع من يعملون بالقطاع بمشكلة تعترضه حينها يلجأ إلى البحث عن المادة القانونية التي يواجه بها الإدارة لحلّ مشكلته
- افتقاد الأستاذ للتكوين والبحث المستمر في مجال التشريع المدرسي، وكذا البيداغوجيا وهذا من أجل تحسين المعلومات والمعارف القانونية

إنّ المعرفة بالقوانين مرتبطة بسنوات الخدمة والأقدميّة، وهو أمر طبيعي، وذلك باحتكاك الأستاذ بمحيطه المدرسي، يجعله يكسب معرفة بالقوانين من خلال تعرّضه أو تعرّض أحد زملائه لمشكل يعيق مزاولة عمله، ضف إلى ذلك لجوء الأستاذ في حال تعرّضه إلى مشكلة إلى النقابة، حيث تتدخل هذه الأخيرة في الإطار القانوني وعليه يصبح لدى الأستاذ نوع من الاتكالية، مادامت النقابة قائمة لحل مشاكل الأساتذة خاصة الجماعية منها (مثل الترقيّات، التحويلات...الخ)

أمّا القوانين المتعلّقة بالواجبات التي يؤكد عليها المشرفين الإداريين عند زيارتهم التكوينيّة، وحتى في الاجتماعات التنسيقية نجد المسؤول الإداري يؤكد على ما يجب فعله من طرف الأستاذ لأنّ النظرة إلى العملية التربوية أنّ الأستاذ في خدمة التلميذ لذلك يملي عليهم القوانين الخاصة بخدمة التلميذ.

جدول رقم (50) تطبيق القوانين المتعلقة بالأستاذ علاقتها بالأقدمية:

الأقدميّة / تطبيق القوانين	أقل من (10) سنوات		من 11 – 20 سنوات		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم كلّها	7	3.03	3	3	5	6.33	15	3.66
المتعلقة بالواجبات	122	52.81	66	66	48	60.76	236	57.56
المتعلقة بالحقوق	10	4.33	01	01	2	2.53	13	3.17
تطبق بتميّيز بين الأساتذة	92	39.83	30	30	24	30.38	146	35.61
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

إنّ قراءة إحصائيات الجدول الذي يمثل تطبيق القوانين المتعلّقة بأستاذ التعليم الثانوي وعلاقتها بالأقدميّة تدل أنّ أعلى نسبة تصريح لدى الفئة المتعلّقة بالواجبات والمقدّرة بـ 57.56%، أمّا الفئة التي تصرّح بتطبيق القوانين بالتميّيز بين الأساتذة تقدّر 35.61% غير أنّ الفئة التي ترى أنّها مطبقة تلك المتعلّقة بالحقوق فعرفت نسبتين متقاربتين حيث الأولى قدّرت بـ 3.66% والثانية بلغت 3.17%.

كاي2 =8.85 درجة الحرية =6 p= 0.182

إذن هناك علاقة بين المتغيرين

لقد ذكرنا في الجدول السّابق أهمية القوانين في تنظيم حياة أفراد المجتمع، من المهم نشرّع القوانين، وكذا من المهم معرفة ودراسة القوانين والأهم من هذا كلّه هو تطبيق القوانين هذه الأخيرة التي سنّت على أساس حقوق وواجبات العامل، إنّ هذين المفهومين مترابطان ترابطا منطقيا وبطريقة رئيسية فالحقوق والواجبات متصلة العلاقة ومترابطة أيّ أنهما الطرفان المتقابلان لعلاقة

قانونية[1] وأنّ هذه العلاقة الثنائية يجب أن توجد، فسلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية إنّما تعتمد على الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يشغلها في المجتمع، ذلك أن الدور الاجتماعي ينطوي على واجبات وحقوق اجتماعية فواجبات الفرد يحدّدها الدور الذي يشغله، أمّا حقوقه فتحدّدها الواجبات والمهام التي ينجزها في المجتمع.

إنّ الحقوق والواجبات مركبات للدّور الوظيفي، بل هي حلقة الوصول بين الفرد والبناء الاجتماعي، فالواجبات هي المهام التي اصطلح على تسميتها بالدور، بينما الحقوق هي الامتيازات أو المكافآت التي تمنح لمن يشغل الدّور بعد أدائه لواجباته ومهامه الأساسيّة، مع العلم أنّه ينبغي أن تكون موازنة بين الحقوق والواجبات، لأنّ مثل هذه الموازنة تشدّ الفرد (الموظف) لمؤسسته ومكان عمله. [2]

إذن أهمية هذه الموازنة تكمن في إحساس الموظّف بهويّته، وأهميته الذي بدوره يؤدّي إلى استقراره في وظيفته وأيّ خلل في هذا المجال يؤدّي إلى زعزعته من وظيفته.

لذلك تطبيق القوانين الخاصّة بالأستاذ تعطي له الاستقرار والأمن في الوظيفة، الذي يؤدّي بدوره إلى الإبداع في عمله وبفاعلية.

إلاّ أنّه حسب التصريحات الخاصة بعيّنة البحث (الأساتذة الثانويين) أنّ أعلى نسبة تصرّح بتطبيق القانون الخاص بالواجبات، وحتى الخطاب الذي يتبناه المسؤول في كثير من المناسبات يهتم أكثر بواجبات الموظّف خاصة بعد الإصلاح الأخير (2002) حيث توجّه الاهتمام أكثر في العملية التعليمية –التربوية–بالتلميذ، وعليه فإنّ الأستاذ في خدمة التلميذ.

وعليه تحمّل كل التبعات المتعلّقة بالتلميذ بمكوّناته، سلوكه، أخلاقه، مستواه...الخ ، فكلّ إخفاق للتلميذ يتحمّل مسؤوليته الأستاذ، نحن لا نقول أن نلغي واجبه نحو تلميذه، بل نرى أنّ الأستاذ يتحمّل مسؤوليته في بعض الحالات وفقط وفي حدود معيّنة، وعند عقد الاجتماعات التنسيقيّة في المؤسّسة التربويّة، سواء كانت مجالس تعليمية أو مجالس أقسام المستويات المسندة فإنّ مدير الثانوية في بعض الأحيان يصل حتى إلى توبيخ الأستاذ أمام زملائه بحجّة أنه لم يقم بواجباته

---

[1] دينيس لويد، **فكرة القانون**، تر: سليم الصويص، سلسلة عالم المعرفة رقم 47، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت 1981، ص 1981، ص ص 287، 289.

[2] إحسان محمد الحسن، **النظريات الاجتماعية المتقدّمة**، دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية العاصرة، دار وائل،2005، الطبعة الأولى، ص159

اتجاه تلاميذه متناسيا العراقيل التي تحكمه التي من بينها غياب واجب الأسرة نحو أبنائه، وغياب واجبات المؤطّرين التربويين في المؤسّسة.

كما أنّ إعداد جداول التوقيت الأسبوعية في كثير من الأحيان لا يراعى فيها بعض الظروف الخاصة بالأستاذ لذلك يلجأ الأستاذ في ردّة فعله في مثل هذه الظّروف إلى تقديم عطلة مرضية، غيابات، تأخيرات ...الخ.

وتتّضح النظرة أكثر إزاء تطبيق القوانين الخاصّة بالأستاذ كلّما زادت سنوات الخبرة يزيد احتكاك الأساتذة أكثر بالإدارة المدرسية في تعاملاته المختلفة من خلال إسناد جداول التوقيت، إسناد الأفواج، توجيه الاستفسارات أثناء الغياب أو التأخر، ومنح نقطة المردودية التربوية...الخ، وتزيد هذه الفجوة أكثر عندما تطبق هذه القوانين، بل يتميّزون بأحسن جدول توقيت، التغاضي عن الخصم في الغيابات، وهذا ليس حكما مطلقا ينطبق على جميع المؤسّسات، وإنّما ظاهرة موجودة في بعض المؤسّسات.

إنّ تأطير امتحانات نهاية السنة من طرف الأستاذ والإداري أصبحت من الواجبات القانونية التي لا يجب المساس بها، ونظرا للضّغط الذي يعيشه الأستاذ في تأطير هذا الامتحان يجعله يتحيّن فرص عدم تسخيره للعمل فيها باستعمال بعض الطرق كالوساطة...فيتم تسخير أساتذة وإعفاء آخرين، أو تغاضي رؤساء مراكز الامتحان عن غياب بعض الأساتذة الذين يحضون بتمييز لدى الإدارة.

كما يحظى بعض الأساتذة بأفضلية لدى الإدارة نظرا للجوء الإداري إليهم بحكم تحكّمهم في الإعلام الآلي فيمدّون الطاقم الإداري بالمساعدة في العمليّات التي يستعمل فيها الإعلام الآلي خاصة الذين يتقنون هذا المجال.

جدول رقم(51) نوعية الشّكوى في حالة ضياع حق من الحقوق وعلاقته بالأقدمية المهنية:

الأقدمية / نوع الشّكوى	أقل أو يساوي (10) سنوات		من 11 – 20 سنة		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أشتكي شفهيّا	48	20.78	19	19	19	24.05	86	20.98
أشتكي كتابيّا	60	25.97	12	12	19	24.05	91	22.19
استعمل الوساطة	17	07.36	05	05	05	06.33	27	06.59
ألجأ إلى النقابة	106	45.89	64	64	36	45.57	206	50.24
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

توضّح لنا بيانات الجدول الذي يبيّن نوع الشّكوى وعلاقته بأقدمية الأستاذ في مهنة التعليم أنّ نسبة 50.24% من عيّنة البحث تلجأ إلى النّقابة في حلّ مشاكلها، منها 64% عند ذوي أقدمية (11–20) سنة وبنسبتين متقاربتين لدى فئة أقل أو يساوي (10) سنوات وفئة (21) فأكثر في ميدان التعليم وقدرت نسبتهما 45.89% و45.57% على التوالي.

أمّا الفئة التي تشتكي كتابيّا بلغت نسبتها 22.19% وعرفت أكبر نسبة لها عند فئة أقلّ أو يساوي (10) سنوات خدمة، وتليها 24.05% عند ذوي أقدميّة أكثر من(21) سنة و12% عند (11–20) سنة غير أنّ الفئة التي تمتلك الثقافة الشّفهية في الشّكوى بلغت 20.98% حيث أنّ أكبر نسبة سجلت لدى أكثر من(21) سنة بـ 24.05%، ثمّ تنخفض إلى 20.78% عند فئة أقلّ أو يساوي(10) سنوات وتنخفض قليلا لتصل إلى 19% عند (11–20) سنة.

كما سجلنا نسبة ضعيفة لدى بعض الأساتذة الذين يلجؤون إلى الوساطة في حلّ مشاكلها المهنية والإدارية.

كاي2 = 11.79 درجة الحرية= 6 p= 0.067

إذن هناك علاقة بين المتغيرين

نستنتج أنّه:

مهما كانت أقدميّة الأستاذ في المهنة وخبرته في ميدان التعليم أنّهم يلجؤون إلى النّقابة في حلّ مشاكلهم المهنيّة خاصّة ما تعلّق منها الإدارية، مثل تأخر في الترقيّات، حركة تنقل في المناصب (أو تغيير مكان العمل)، بعض التجاوزات الإدارية والتدخل في الصلاحيات، التحرش، العنف، المجالس التأديبية...الخ.

ولاحظنا أثناء تواجدنا في مقرّ المكتب الولائي لنقابة الكناباست لولاية البليدة لمدّة أكثر من شهرين توافد الأساتذة من جميع الأطوار التعليمية بسبب:

- شكوى ضدّ بعض المدراء في المؤسّسات التربوية الذين عرفوا تجاوزات
- عدم قضاء أو تعطل مصلحة الأستاذ في إحدى مصالح المديرية
- بعض قضايا العنف من طرف الإدارة أو التلاميذ أو الأولياء أو حتى بين زملائهم.

وقد صرّح لنا أعضاء النقابة أنّهم يستقبلون في بعض الأحيان إلى أكثر من ثمانية (08) أفراد في اليوم حتى الموظّفين منهم، خاصة وأنّ نقابة الكناباست أصبحت ممثلة في المجلس التأديبي للولاية لتمثيل أعضاء التربية والتعليم.

إذن الأستاذ يلجأ إلى النقابة مهما كانت الخبرة في ميدان التعليم في حلّ مشاكله لأنّ مكتب النقابة مفتوح للأساتذة وانشغالاتهم وهذا ما يمدّ الإحساس بالرّاحة النفسية للأستاذ خاصة لما يجد من يسمع لانشغالاته دون قيد أو شرط، ومن جهة أخرى فإنّ النقابة تدخلت في كثير من المشاكل وقامت بحلّها إمّا بالتدخل الإداري أو عن طرق العلاقات وإمّا عن طريق استعمال وسيلة الضّغط وهي الاحتجاجات والإضرابات لإسماع صوت الأساتذة وهذا لإرغام الوصاية للتدخل لحلّ المشاكل الواقعة في الميدان.

كما لا حظنا أيضا أنّ الأستاذ الذي يتقدّم إلى إدارة مكتب النقابة لعرض مشكلته لا يستخدم الكتابة وإنمّا يتقدم بطريقة شفهية وهذا لسيادة الثقافة الشفهية لدى الأساتذة.

جدول رقم (52) نوعية الشّكوى في حالة ضياع حق من الحقوق وعلاقته بالرتبة:

الرتبة في المهنة / نوع الشّكوى	أستاذ تعليم ثانوي		أستاذ تعليم ثانوي رئيسي		أستاذ تعليم ثانوي مكوّن		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أشتكي شفهيّا	52	21.40	12	18.46	22	21.57	86	20.98
أشتكي كتابيّا	62	25.51	06	09.23	23	22.55	91	22.20
استعمل الوساطة	17	06.99	03	04.61	07	06.86	27	06.58
ألجأ إلى النّقابة	112	46.10	44	67.70	50	49.02	206	50.24
المجموع	243	100	65	100	102	100	410	100

توضّح لنا بيانات الجدول الذي يبيّن نوع الشّكوى وعلاقته برتبة الأستاذ في مهنة التعليم (التدريس) أنّ هناك نسب متفاوتة، حيث أعلى نسبة سجلت لدى الفئة التي تلجأ إلى النقابة لحلّ مشاكلها ومقدّرة بـ 50.24% هذه الفئة التي عرفت أعلى نسبة تصريح عند رتبة أستاذ رئيسي 67.70% وتنخفض عند رتبة أستاذ مكوّن والتي قدّرت نسبتها 49.02%، وتليها 46.10% لدى رتبة أستاذ تعليم ثانوي. وهناك فئة ثانية من حيث نسب تصريحاتها وهي الفئة التي تلجأ إلى الكتابة –تشتكي كتابيّا –وقدّرت نسبتها بـ 22.20%، بلغت أعلى نسبة تصريح لديها عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي بـ 25.51% و22.55% عند رتبة أستاذ مكوّن و9.23% عند رتبة أستاذ رئيسي، كما أنّ هناك طريقة أخرى يستعملها الأستاذ وهي –الشّكوى الشفهية–التي قدّرت نسبتها 20.98%، سجلت أعلى نسبة لها عند رتبة أستاذ مكوّن بـ 21.57% وتليها 21.40% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي وأخيرا 18.46% عند رتبة أستاذ رئيسي.

في حين هناك فئة أخرى ورغم قلّتها إلاّ أنّها موجودة وهي الفئة التي تستعمل – الوساطة– وقدّرت بـ 6.58%، حيث عرفت رتبة أستاذ تعليم ثانوي أعلى تصريح لها بـ 6.99% ثمّ 6.86% عند أستاذ تعليم ثانوي مكوّن و4.61% عند رتبة أستاذ رئيسي.

نستنتج أنّ:

الأساتذة مهما كانت رتبتهم في المهنة (أستاذ تعلم ثانوي، أستاذ رئيسي، أستاذ مكوّن) عند تعرّضهم لمشاكل مهنية وإدارية يلجؤون إلى النّقابة – في عرض مشاكلهم–لأنّ أعضاء النّقابة أساتذة منهم وربّما عانوا ما يعانيه الأستاذ في الميدان، كما أنّ تدخل النقابة وبقوّة في حلّ الكثير من المشاكل الخاصّة بالأساتذة عزّز ثقة الأستاذ بالنّقابة، فمن يسمع ويحتوي مشكلة الأستاذ غير الأستاذ نفسه؟

وقد تنوّعت طرق تدخل النقابة في حلّ مشاكل الأساتذة وذلك حسب طبيعة المشكلة أو حسب استجابة الإدارة لهذه المشكلة، قد تكون عن طريق المفاوضات والاجتماعات والحوار مع الإدارة، وإذا لم تستجب الإدارة تلجأ النقابة إلى الاحتجاجات والإضرابات كوسيلة للضّغط على الإدارة للاستجابة لمشاكل الأساتذة.

إلاّ أنّ هناك فئة أخرى –تشتكي كتابيا–مستعملة الطريقة القانونية في إيداع الشّكوى واحترام السّلم الإداري للموظّف عامة والأستاذ خاصّة، غير أنّ هذه الطريقة غير مجديّة أحيانا في حالة كون المشكلة متعلّقة بمدير المؤسّسة نفسه حيث أنّ المدير لا ينقل شكوى كتبت ضدّه إلى المسؤول الأعلى منه قد تمسّ بشخصيته وبالتالي يضعها في الأدراج لذلك الأستاذ يلجأ إلى طريقة أخرى تكون مجدية وتحقق له نتيجة فعليّة.

غير أنّ حالات أخرى من الأساتذة يفضّلون ويستعملون الطريقة الشفهيّة وهذا لغياب أو نقص الثقافة القانونية، وكذلك قلّة معرفة الأستاذ بالأساليب الإدارية الخاصة بإيداع الشّكوى، كما أنّ هذه الطريقة تعتبر الأسهل بالنسبة للأستاذ من حيث الردّ على انشغالاته، فمقابلة المسؤول بالرّد عليه حينا على انشغاله، وكذلك شيوع هذه الطريقة (الطريقة الشفهيّة) بين الموظّفين والأساتذة بل حتى الإداريين أنفسهم.

كما أنّ هناك طريقة أخرى يستعملها بعض الأساتذة وهي اللّجوء إلى الوساطة رغم قلّتها إلا أنّها موجودة على مستوى الواقع وتتمثل بتدخل أحد الأقارب الذي يتميّز بمركز عال إمّا على مستوى ميدان التربية أو ميادين أخرى (الأمن مثلا)، الذي يكون بمثابة وسيط لحلّ المشكلة مثلا: تقريب المنصب إلى مقرّ السّكن ... الخ إذن مهما كانت رتبة الأستاذ في المهنة فإنّ الطريقة التي يشتكي بها ترجع إلى قوّة شخصيته ومبادئه والثقافة التي يمتلكها في حلّ مشاكله، وحسب طبيعة المشكلة التي يتعرّض لها.

جدول رقم (53) رأي الأستاذ في ميثاق أخلاقيات المهنة وعلاقته بالأقدمية:

الأقدمية / ميثاق أخلاقيات المهنة	أقل أو يساوي 10 سنوات		11–20 سنة		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
غير موافق عليه تماما	51	22.08	37	37	19	24.05	107	26.10
غير موافق عليه	64	27.70	26	26	29	36.71	119	29.02
موافق على بعض خصوصه	92	39.83	29	29	21	26.58	142	34.63
موافق عليه كليا	10	4.33	02	02	05	06.33	17	04.15
لم اطلع عليه	14	06.06	06	06	05	06.33	25	06.10
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

عرفت بيانات الجدول الذي يمثل رأي الأستاذ في ميثاق أخلاقيات المهنة وعلاقته بالأقدميّة المهنية تفاوتا في النسب فقد سجلت أعلى نسبة لدى الفئة التي صرّحت بالموافقة على بعض نصوصه بـ 34.63%، وقد بلغت أعلى نسبة عند الفئة التي أقدميتها أقل أو يساوي(10) سنوات خدمة في ميدان التعليم وتنخفض هذه النسبة كلّما زادت سنوات الخبرة والأقدميّة حيث بلغت 29% لدى فئة (11–20) سنة و26.58% عند فئة أكثر من (21) سنة

أمّا الفئة التي صرّحت بعدم الموافقة عليه عرفت نسبة مقدّرة بـ 29.02%، كما لاحظنا أيضا – عدم الموافقة–على هذا الميثاق عرفت أكبر نسبة تصريح لدى فئة أكثر (10سنوات) وتنخفض أكثر عند فئة (11–20) سنة.

غير أنّ الفئة التي لم توافق عليه تماما عرفت نسبة 26.10% والملاحظ أيضا على هذه الفئة أن –عدم الموافقة تماما – عرفت نسب مرتفعة كلّما زادت سنوات الأقدميّة.

أمّا الفئات المتبقية عرفت نسب تصريح ضعيفة حيث سجلت نسبة 6.10% عند الفئة التي لم تطّلع عليه ولدى جميع سنوات الخبرة، ثم تليها 4.15% التي تصرّح بالموافقة عليه كليّا.

نستنتج أنّ:

المتطلّع لميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية أيّ أخلاقيات مهنة التعليم المؤرّخ في 29 نوفمبر 2015 الصادر عن وزارة التربية الوطنية والمعروض على النقابات المستقلّة الخاصّة بالقطاع للإمضاء، يجد محتواه وفي مجمله مجموعة القوانين الموجودة في التشريع المدرسي والتي تنصّ على:

1- حقوق وواجبات التلميذ

2- حقوق وواجبات المربيـــــن

3-حقوق وواجبات الموظّف الإداري والعمّال المهنيّين

4- حقوق وواجبات أولياء التلاميذ

5- حقوق وواجبات الشّركاء الاجتماعيين

وتجدر الإشارة أنّ هذا الميثاق قد حاز على إمضاء مختلف نقابات ميدان التعليم، ماعدا نقابة المجلس الوطني للأساتذة للتعليم الثانوي والتّقني "**cnapest**" التي رفضت الإمضاء بحجّة أنّ:

1- الأستاذ لا يحتاج إلى ميثاق أخلاقيات المهنة باعتبار أنّه يمارس أسمى مهنة وهي مهنة التربية والتعليم وهي مصدر الأخلاق.

2- عملية إعداد ميثاق أخلاقيات المهنة لم تتمّ بمشاركة ومشاورة الأساتذة.

3- ليس المشكل في الميثاق بينما الإشكال في كيفية تجسيد هذه الأخلاقيات في الميدان، ولا تبقى مجرّد قوانين حبيسة الأوراق فقط.

كما أننا نشير إلى الفئة التي لم تطّلع عليه سواء كان أستاذا جديدا في الميدان أو من ذوي فئات الأقدميّة، نتساءل كيف أنّ الأستاذ لا يعرف أدنى القوانين المتعلّقة بقطاع ينتمي إليه، وهذا نردّه إلى ضعف التكوين الذي تلقّاه الأستاذ في بداية مشواره المهني من جهة ومن جهة أخرى إلى قلّة اهتمام بعض الأساتذة بالتكوين والاستعلام في ميدان القوانين التشريعيّة، لذلك لابد من إعادة النّظر في عملية التكوين إمّا من طرف الوصاية، أو النقابات الخاصّة بقطاع التربية والتعليم.

نتائج الفرضية الثانية

إنّ الأساتذة الثّانويين المبحوثين من كلا الجنسين، يجدون صعوبة في التّعامل مع التلاميذ الثّانويين من جنس الإناث أكثر من جنس الذّكور، في أقدميّة أقل أو يساوي من (10) سنوات، ثّم أقدميّة (11–20) سنة، ويليها ذوي أقدميّة أكثر من (21) سنة، وتأتي مفصّلة كما يلي:

- ✓ الأساتذة من جنس الذّكور من ذوي أقدميّة مهنيّة أقلّ أو يساوي(10) سنوات، يجدون صعوبة التّعامل مع التلاميذ من جنس الإناث، ثمّ مع جنسي الذّكور والإناث معا، وبعدها مع جنس الذّكور.
- ✓ الأساتذة من جنس الذّكور من ذوي أقدمية أكثر من(21) سنة فأكثر، يجدون صعوبة التّعامل مع جنس الذّكور من التلاميذ أكثر من جنسي الذّكور والإناث معا، وأقلّ منهما مع جنس الإناث.
- ✓ الأساتذة الإناث من ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي(10) سنوات، يجدن صعوبة التّعامل مع التلاميذ الإناث، تليها صعوبة مع كلا الجنسين معا، ثمّ مع جنس الذّكور.
- ✓ الأساتذة الإناث من ذوي أقدمية (11–20) سنة يجدن صعوبة التّعامل مع التلاميذ الذّكور ثمّ مع كلا الجنسين معا، وأقل منهما صعوبة مع الإناث.
- ✓ إنّ الأساتذة الثّانويين (من كلا الجنسين) من ذوي أقدميّة أقل أو يساوي (10) سنوات يجدون صعوبة في التّعامل مع الإناث أكثر من الذّكور.

ونفسّر ذلك بـ:

- طبيعة تشكيل الفوج الدّراسي من حيث العدد الذي يشمل على جنس الإناث أكثر من الذّكور حسب الشّعب الموجودة (شعب علميّة، تقنيّة، أدبيّة) وبمختلف السّنوات: الأولى، الثّانية، الثّالثة.
- طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تتلقاها البنت في أسرتها في وقتنا الحالي، التي تتّسم أكثر بالتفتّح والتّساهل.
- إنّ الأستاذ الجديد في قطاع التربية والتّعليم والذي له خبرة تساوي أو أقلّ من(10) سنوات يجد صعوبة مع تلاميذ (كلا الجنسين) نظرا لطبيعة التكوين الذي تلقاّه والذي يكون نظريّا بحتا. ضف إلى ذلك أنّ التّكوين الجامعي لا يتطرّق إلى مقياس علم النفس التّربوي والبيداغوجيا وعلم النفس الاجتماعي، ماعدا بعض التّخصصات في علم النفس التربوي

وعلوم التربية وعلم الاجتماع التّربوي وخريجي المدارس العليا للأساتذة، وبعد مرور(10) سنوات خبرة يصبح الأستاذ أكثر نضجا وتحكما وتفهّما في عملية الضّبط والتّعامل مع التلاميذ.

- ✓ أمّا الأساتذة الثّانويين أكثر من (21) سنة يجدون صعوبة التّعامل مع التّلاميذ بسبب اختلاف الأجيال، وتتناقص لديهم رحابة الصّدر والصّرامة والقوّة والصّحة النفسية (أكثر انفعالا)، والجسدية بسبب الإرهاق الناتج عن العمل المتواصل في التّعليم، وتراكمات الضّغوط المهنيّة التي عاشها فيه.
- ✓ إنّ الأساتذة الثّانويين من كلا الجنسين يجدون صعوبة في التّعامل مع تلاميذ من مستوى السنة الأولى ثمّ السنة الثالثة ثانوي، فالأساتذة الثّانويين من جنس الذّكور يجدون هذه الصعوبة مع مستوى السنة الأولى، بينما الأساتذة الثّانويين من جنس الإناث يجدن هذه الصعوبة مع مستوى السنة الثالثة.
- ✓ ويرجع ذلك أنّ تلاميذ السنة الأولى انتقلوا من نمط التعليم المتوسط (على مدار أربع سنوات) يتميّز بتنظيم إداري وبيداغوجي خاصّ، يختلف عن مثيله في الطور الثّانوي ممّا يجدون التكيّف مع هذا الطور الجديد.
- ✓ إضافة إلى أنّ تلاميذ السنة الأولى ثانوي يلتحقون بالثّانوية في سنّ(15) سنة على الأقل، أي دخلوا مرحلة المراهقة وتعرّضهم لمختلف التغيّرات الجسميّة والنفسية، ممّا يصعب التحكم فيهم بسبب ما يصدر منهم من سلوكيات غير لائقة أو عدوانية واستفزازية تخلّ بالنظام الداخلي للمؤسّسة التربوية.
- ✓ أمّا الأستاذات اللّواتي يجدن صعوبة التعامل مع تلاميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي فيفسّر ذلك كون السنة الثالثة في الطور الثانوي تتوّج بامتحان شهادة البكالوريا، يعتبره الأستاذ مسؤولية كبيرة ملقاة على عاتقه، ممّا يتطلّب بذل مجهود أكبر لتحقيق نجاحهم، غير أنّه يصطدم بظاهرة عدم انضباط التلاميذ (التأخرات والغيابات المتقطّعة) ابتداء من الفصل الثاني، ممّا يصعّب من تحكم الإدارة والأساتذة فيهم ، وفي هذه المرحلة من التّعليم يتعرّض التلميذ الذي لا يحترم النظام الداخلي في الثّانوية إلى أشكال مختلفة من العقاب تتمثّل في:

1.إلزامه بإحضار وليّه وهذا ما يرفضه التلميذ المراهق ممّا يجعله يدخل في مناوشات كلامية مع الأستاذ والمؤطّر التربوي.

2. خفض علامة المراقبة المستمرّة.

3. الإحالة الى المجلس التأديبي.

كلّ هذه الأسباب وغيرها تؤدي إلى فتح باب العداوة بين الأستاذ والتلميذ.

- ✓ الغلبة من الأساتذة الثّانويين المبحوثين ذوي رتبة أستاذ التّعليم الثّانوي يجدون صعوبة في التعامل مع تلاميذ السنة الأولى لقلّة تجربتهم في التعامل، أو تقارب في السّن قد يصل في بعض الحالات إلى (10-1 سنوات)، إضافة إلى الصّورة الذهنيّة السلبيّة التي يحملها التلميذ معه عن الأستاذ الثّانوي والنّابعة من النظرة السلبيّة للمجتمع عن الأستاذ.
- ✓ أمّا الأساتذة الثّانويين المبحوثين من ذوي رتبة أستاذ التّعليم الثّانوي يجدون صعوبة التعامل مع تلاميذ السنة الأولى، لأنّ هذه الفئة الأخيرة تصدر منها سلوكيات غير لائقة ولا تحترم قواعد النظام الداخلي للثّانوية أو داخل حجرة الدّرس كالتشويش، الفوضى، عدم إنجاز الفروض المنزلية، الغيابات غير المبررة، عدم إحضار أدوات المادة...الخ، ما يفرز انفعالات الأستاذ وإصابته بالقلق، العصبية، التوتّر...الخ
- ✓ بينما يجد الأساتذة من ذوي رتبة أستاذ التّعليم الثّانوي وأستاذ رئيسي للتّعليم الثّانوي صعوبة في التعامل مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لارتباطهم بامتحان شهادة البكالوريا الذي يشكّل ضغطا على الأستاذ والتلاميذ على حدّ سواء، خاصّة للفوج الدراسي الجديد المسند للأستاذ، وعدم تكيّفهم مع طريقة عمله، إضافة إلى الغيابات الجماعية المتقطعة للتلاميذ ابتداء من الفصل الدراسي الثاني مع ضرورة استكمال الأستاذ للبرنامج الدراسي السّنوي للمادة المدرّسة.
- ✓ غالبية الأساتذة الثّانويين للمواد الأدبية يجدون صعوبة التعامل مع تلاميذ السنة الأولى والثالثة، أمّا الأساتذة الثّانويين للمواد العلميّة يجدون صعوبة التعامل مع تلاميذ السنة الأولى والثانية. ويرجع ذلك إلى:

1. بالنسبة للصّعوبة الخاصة بالمواد الأدبية تفسّر بالقفزة النّوعية في البرنامج الدراسي والذي لا يرتبط مع واقع التلميذ، وكذا ضعف القاعدة التكوينية للتلميذ خاصة في مواد اللّغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية). إضافة إلى التفاوت في مستوى التلاميذ (مدى واسع) في الفوج الواحد، واختلاف البيئة الأسرية والإجتماعية القادم منها كل تلميذ، أمّا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيجد أساتذة المواد الأدبية صعوبة التعامل معهم على مستوى مادة الفلسفة بسبب عزوف وعدم اهتمام بهذه المادة في كل الشّعب.

2. غير أنّ أساتذة المواد العلمية يجدون صعوبة التعامل مع تلاميذ السنة الأولى والثانية وهو أمر مرتبط بضعف التّحصيل الدراسي في مادة الرياضيات كونها مادة مجرّدة، وفي بعض المواد التجريبية بسبب نقص التجهيز (مادة الفيزياء ومادة العلوم الطبيعية) مما يخلق جوّا غير ملائم للتدريس بسبب ملل وضجر التلميذ واتجاهه للتشويش والاحتجاج وإثارة الفوضى...الخ

- ✓ يرى الأساتذة الثّانويين المبحوثين للمواد التقنية والعلمية والأدبيّة أنّ البرنامج الدراسي يتلاءم نوعا ما مع الواقع الاجتماعي، أيّ هناك نسبية ملاءمته مع الواقع الاجتماعي المعاش للتلميذ من حيث الموضوع ومن حيث الشّكل، ويقصد بالموضوع محتوى البرنامج الدراسي أين لاحظ الأساتذة كثافته والاختلاف بين بعض المواد التي تفتقد إلى الترابط فيما بينها مثل مواضيع (الفرنسية، والإنجليزية) بين (الرياضيات والفيزياء) و(التاريخ والجغرافيا بالنسبة للإحصاء).
- ✓ وفي المادة الواحدة بين موضوع وآخر، وبين محور وآخر ولا يخدم المنظومة التربوية ولا يعكس ملمح التلميذ في المرحلة الثّانوية، كما يفتقد إلى غرس القيم الدينيّة والثقافية والوطنية للمجتمع الجزائري.

أمّا من حيث الشّكل يقصد منهجية وطريقة تقديم وعرض الدّرس، حيث تبنّت وزارة التربية الوطنية في سياسة الإصلاح التربوي طريقة المقاربة بالكفاءات التي تعتمد عدد محدود في تكوين الفوج التربوي، الكفاءات القاعدية للتلميذ وتحضيره للدروس ووسائل ماديّة (أجهزة الإعلام الآلي، وسائل الإيضاح، أجهزة تقنيّة خاصة بمادة التكنولوجيا...) ويكون الأستاذ عضوّا منشّطا في حجرة القسم. وتشير الملاحظات الميدانية إلى أنّ الأستاذ مازال يعاني في نقص أبسط الوسائل التعليميّة (السّبورة، الإنارة، أقلام الكتابة، أوراق النسخ...الخ)

- ✓ يدلي الأساتذة الثّانويين المبحوثين بوجود –أحيانا–صعوبات في أداء الوظيفة التربوية البيداغوجية، وأكثرها مرتبطة بالأستاذ ومتمثّلة في: بعد السّكن، الصّحة النفسية والجسمية، نقص التكوين البيداغوجي. وهذه النتيجة تناقض تصريحات الأساتذة والمفتّشين في الملتقيات والنّدوات والاجتماعات، أين يرجعون أغلب الصّعوبات إلى صعوبات تنظيميّة (الاكتظاظ في الأقسام، نقص المراجع، نقص الوسائل ضغوطات إدارية، صعوبات متعلقة بالمادّة المدرّسة...الخ)، وصعوبات متعلّقة بالتلميذ (إهمال الدراسة، عنف التلاميذ، إهمال الأولياء لأبنائهم، صعوبة التعامل معهم).
- ✓ تكمن طريقة استقبال المسؤول الإداري للأستاذ من حيث الجنس، في الأسلوب الباب المفتوح للجميع، للاستماع لانشغالاتهم وما يهمهم أكثر إيجاد حلول لمشاكلهم.

من جهة أخرى يستعمل أسلوب الباب المفتوح للأساتذة الذين ينقلون الأخبار وما يجري في المؤسسة التربوية. أمّا من حيث طريقة الاستقبال وعلاقته بالرتبة يصرّح المبحوثين المنتمين لكل الرّتب رتبة أستاذ التعليم الثانوي، أستاذ مكوّن للتّعليم الثّانوي، أستاذ رئيسي للتّعليم الثّانوي أنّ الباب المفتوح هو الأسلوب المستعمل.

وتجدر الإشارة أنّ الترتيب حسب الرّتبة مرتبط بتشكيل العيّنة من حيث الرّتبة وترتيب نسبها كما يلي: أستاذ التعليم الثانوي – أستاذ مكوّن للتعليم الثانوي – أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي.

تخضع عملية الاستقبال لشروط حتى تكون ناجحة:

- الاستقبال في مكتب المسؤول الإداري.
- حسن الإصغاء للأستاذ الشّاكي.
- الإصغاء للموظّف وليس عن الموظف.
- محاولة إيجاد الحلول للمشكل المطروح.

✓ يجد الأساتذة المبحوثين أنّ العلاقة بين الأساتذة والإدارة تتّسم بالصّراعات تليها التوافق وأخيرا الصّراعات الحادّة ويفسّرونها بـ:

–الجهوية –المادة المدرسة –الوساطة –القرابة، ومن لا يتوفر فيهم إحدى هذه العلاقات يجدون أنفسهم في حالة صراع وتصادم مع الإدارة.

✓ يصرّح الأساتذة المبحوثين أنّ طبيعة العلاقة بين الإدارة والأساتذة تتميّز بالصّراعات وترجع أسبابها إلى:

1. التماطل في إيجاد الحلول.
2. الحقرة والظّلم من طرف الإدارة.
3. التهميش بسبب عدم مشاورته أو مشاركته في اتخاذ القرارات خاصة على مستوى الوصاية.

✓ أمّا أسلوب مخاطبة الإدارة للأستاذ من حيث الأقدميّة المهنيّة هو أسلوب ديماغوجي، كلّما كانت الأقدميّة المهنيّة مرتفعة كانت نسب التصريح بديماغوجية أسلوب الإدارة في مخاطبتها له، وناتجة عن ثلاث أسباب هي:

1.عدم احترام القرارات المتّفق عليها مسبقا في الاجتماعات.

2.عدم الفصل في بعض المشاكل العالقة إمّا محليّا أو مركزيّا.

3.عدم تلبية بعض المطالب المشروعة.

4. الأستاذ ذو الأقدميّة المهنيّة أكثر من (10) سنوات يكتشف الفرق بين المسؤولين المسيّرين لقطاع التربية والتعليم منذ فترة معيّنة.

- ✓ أغلبية الأساتذة استفادوا من التّكوين البيداغوجي، منهم من خريجي المدارس العليا للأساتذة الذين يتحصّلون على تكوين متخصّص في مادة التدريس، والذي يكون توظيفهم مباشر في الثّانويات. بينما خريجي الجامعات (شهادة ليسانس – ماستر – مهندس دولة...) يتمّ توظيفهم عن طريق مسابقة، ثمّ يتم تكوين الناجحين تكوينا بيداغوجيا في المعاهد التكنولوجية أثناء الخدمة لتأهيلهم لعملية التدريس بمجموع(190) ساعة تكوين في السنة.

مجموع الأساتذة الثانويين المبحوثين الذين استفادوا من التكوين مرتبا حسب الرتبة كما يلي:

* أستاذ التّعليم الثّانوي.
* أستاذ رئيسي للتّعليم الثّانوي.
* أستاذ مكوّن للتّعليم الثّانوي.

وبإصدار قانون04/08 المؤرخ في 2008/01/23 المتضمّن القانون التوجيهي للتّربية.

-يرى الأساتذة الثّانويين المبحوثين أنّ التّكوين المتحصّل عليه هو-مفيد نوعا ما-يليه -مفيد- وبعدها -غير مفيد -ثمّ-مفيدا جدا -وأخيرا -غير مفيد تماما-

يرجع هؤلاء الأساتذة أنّ التّكوين البيداغوجي -مفيدا نوعا ما -مجرّد دروس نظرية أو إعادة للدّروس الأكاديمية وتفتقر إلى التكوين التطبيقي والتعرّف على كيفية مواجهة الصّعوبات والمواقف التي يتعرّض لها الأستاذ في حجرة التدريس.

- ✓ جلّ الأساتذة الثّانويين المبحوثين يعرفون بعض القوانين المتعلّقة بواجباتهم وحقوقهم، ممّا يفسّر غياب أو نقص الثقافة القانونية لديهم الناتج عن ضعف التّكوين في هذا المجال، وإسناد تدريس مادّة التشريع المدرسي أثناء فترة التكوين البيداغوجي لغير أهل الاختصاص أي لغير القانونيين، وعدم إيلائهم أهميّة لهذه المادة، إلّا في حالة مواجهتهم لمشاكل قانونية أو إدارية، ولجوئهم إلى النقابة لحلّها ممّا يولّد حسّ الاتكالية على النقابة.

أمّا بالنسبة للقوانين المتعلّقة بالواجبات فعادة ما تملى من طرف المشرفين الإداريين (المفتّش، المدير، نائب المدير للدراسات...) من خلال الزيّارات الميدانية والجلسات التنسيقية والندوات، حيث يؤكّدون على خدمة الأستاذ للتلميذ.

✓ أمّا من حيث تطبيق القوانين المتعلّقة بالأستاذ وعلاقتها بالأقدميّة المهنيّة يرى الأساتذة الثّانويين المبحوثين أنّ القوانين الخاصّة بالواجبات أكثر تطبيقا على الجميع، لدى فئة أقدميّة مهنيّة من(11–20) سنة، وبنسب متقاربة في فئة أقدميّة مهنيّة أكثر من(21) سنة، وتليها في فئة أقدميّة أقلّ أو يساوي(10) سنوات. بينما القوانين التي تطبّق بالتّمييز بين الأساتذة فيصرّح بها الأساتذة بنسب أعلى لدى فئة ذوي أقدميّة مهنيّة أقلّ من(10) سنوات، وبنسب متساوية لدى فئتي ذوي أقدمية مهنيّة من(11–20) سنة، وأكثر من(21) سنة.

✓ الإدارة هي القائم بعملية تطبيق القوانين في المؤسّسات التعليميّة خاصّة الثّانوية، وأساس وجود هذه الأخيرة هو التعليم والمكلّف بهذه الأخيرة الأستاذ لفائدة التلميذ. لهذا تسهر الإدارة على تطبيق القوانين المتعلّقة بالأستاذ وبالأخصّ المرتبطة بواجباته والمتمثلة في التّدريس والانضباط.

✓ أمّا تطبيق القوانين بالتّمييز بين الأساتذة من حيث إسناد جداول التوقيت الأسبوعيّة، عدم تسجيل الغيابات والتغاضي عن الخصم من المرتبات، إعفاء بعض الأساتذة من المشاركة في الحراسة في الامتحانات الفصلية أو شهادة البكالوريا.

✓ في حالة ضياع حقّ من حقوق الأستاذ وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة وباختلاف الأقدميّة المهنيّة للأساتذة فإنّهم يلجؤون إلى نقابة التّعليم الثّانوي في حالة ضياع حق من حقوقهم مثل: تأخّر التّرقيات، حركة التّنقل في المناصب، التجاوزات الإدارية، تداخل في الصلاحيات...الخ

✓ بينما في حالة ضياع حق من حقوق الأستاذ وعلاقته برتبته فالأساتذة المنتمين لرتبة أستاذ مكوّن للتّعليم الثّانوي يلجؤون أكثر للنقابة، يليهم المنتمين إلى رتبة أستاذ رئيسي للتّعليم الثّانويّ وأخيرا المنتمين إلى رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

✓ يصرّح النقابيون أنّ أغلب الشّكاوى تكون في شكل شفهي لانعدام الثقافة الكتابيّة، ممّا يبيّن أهميّة النقابة في احتواء مشاكل الأساتذة والتدخل لإيجاد الحلول بأساليب مختلفة كالوساطة، الضّغط، الاحتجاج...الخ

✓ رأي الأستاذ الثّانوي في ميثاق أخلاقيات مهنة التّعليم من حيث الأقدميّة المهنيّة أنّ المبحوثين موافقين على بعض نصوصه لدى فئة الأساتذة ذوي أقدميّة مهنيّة أقلّمن(10) سنوات، بعدها فئة أساتذة ذوي أقدميّة من(11–20) سنة وأخيرا أكثر من (21) سنة.

✓ أمّا المبحوثين غير الموافقين على هذا الميثاق أعلى نسبة كانت لدى فئة أساتذة ذوي أقدميّة مهنيّة أكثر من(21) سنة، ثمّ نتدرج بالتراجع لدى فئة أقلّ أو يساوي من(10) سنوات، وأخيرا لدى فئة أساتذة ذوي أقدميّة مهنيّة بين(11-20) سنة.

✓ رأي الأساتذة المبحوثين يتراوح ما بين موافقين على بعض نصوصه لدى من لديهم خبرة أقلّ أو (10) سنوات، وغير الموافقين من فئة أقدميّة أكبر(21) سنة وتفسّرها نقابة الكناباست لعدّة أسباب أهمها:

* الأستاذ مصدر للأخلاق لا يحتاج لميثاق أخلاقيات المهنة.

* مجمل بنوده تحتاج للتطبيق الميداني وليس حبرا على ورق.

* إعداده لم يتم بمشاركة الأساتذة الثّانويين.

الفصل التاسع: أشكال التعبير عن الصراعات في قطاع التربية والتعليم

المبحث الأول: الحالة الصحية والعطل المرضية

جدول رقم (54) مناسبة ظروف العمل وعلاقتها بالإصابة بمرض مرتبط بمهنة التعليم:

الإصابة بالمرض / مناسبة ظروف العمل	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
مناسبة جدّا	03	01.96	08	03.11	11	02.68
مناسبة	13	08.50	37	14.40	50	12.02
مناسبة نوعا ما	73	47.71	112	43.58	185	45.12
غير مناسبة	55	35.95	86	33.46	141	34.39
غير مناسبة تماما	09	05.88	14	05.45	23	05.61
المجموع	153	100	257	100	410	100

نستقرئ من خلال بيانات الجدول الذي يمثل رأي المبحوث حول مناسبة ظروف العمل وعلاقتها بإصابته بالمرض، أنّ أعلى نسبة سجلت لدى الفئة التي ترى أنّ ظروف العمل – مناسبة نوعا ما – وقدّرت بـ 45.12%، حيث أنّ 47.71% يصرّحون بـ –نعم–و43.58% تصرّح بـ–لا–وتليها الفئة التي ترى أنّ ظروف العمل –غير مناسبة–والتي قدرت بـ 34.39%، أعلى نسبة لدى هذه الفئة تصرّح بـ – نعم–بنسبة. 35.95%، وتليها 33.46% تصرّح بأنّها غير مصابة بمرض مرتبط بمهنة التعليم.

أمّا الفئة التي ترى بأنّ ظروف العمل–مناسبة –قدّرت نسبتها بـ 20% سجلت أعلى نسبة لدى الفئة التي تصرّح بأنّها غير مصابة بمرض مرتبط بالمهنة والمقدّرة بـ 14.40%، وتليها الفئة التي أجابت بـ –نعم– بنسبة مقدّرة بـ 08.50%. أمّا الفئات المتبقيّة عرفت نسب تصريح ضعيفة.

نستخلص أن:

أغلب المبحوثين الذين أصيبوا بأمراض مرتبطة ارتباطا وثيقا بظروف العمل، إمّا لمناسبتها نوعا ما، أو غير مناسبة، إذ أشرنا في الفصل المتعلّق بمصادر ضغوط العمل إلى هذا العنصر

(مصادر ضغوط العمل) والتي صنّفها "**ولاس**" و "**سزلاجي**""**sizilagy**" **et**"**wallace** " إلى ثلاثة مصادر رئيسية:

أ-**المصادر التنظيميّة:**

عبء العمل، الأجر والراتب، تقييم الأداء، طبيعة العمل، الهيكل التنظّيمي، غموض الدور، تعارض الدور، المستقبل والنمو الوظيفي.

ب-**المصادر الوظيفية:** بيئة العمل المادية، السّلامة المهنية، علاقات العمل، صنع القرارات، التغذية العكسيّة.

ج-**المصادر الشخصيّة:** نمط الشخصية، مركز التحكم بالأحداث، قدرات الفرد وحاجاته، الحالة النفسية والبدنية، المشكلات الذاتية للفرد، الخبرة.

وتساهم هذه المصادر في خلق ضغوط مهنية تختلف حدّتها من فرد لآخر، ويترتّب على الإحساس بضغوط العمل آثار سلبيّة منها أمراض نفسية وجسدية وتغيّرات سلوكية جسدية سنوضّح ذلك فيما يلي:

- **أمراض نفسية:** التوتّر، القلق، سرعة الغضب، الأرق، العدوانية، النسيان المتكرّر، فقدان الثقة.
- **أمراض جسدية:** الصّداع، قرحة المعدة، السّكري، أمراض القلب، ضغط الدّم.
- **تغيّرات سلوكيّة:** الإفراط في التدخين، اضطراب الوزن، فقدان الشّهية، اضطراب النوم، عدم الانضباط في العمل، الغيابات...الخ

وقد ذكر " **ناصر الدّين زبدي**" في دراسته عن سيكولوجيّة المدرّس:

أنّ المدرّسون المرضى هم الأكثر تعرّضا لأهمّ تلك الأعراض الجسمية والنفسية أثناء التوتّر والضّغط النفسي خلال أداء مهامهم، وتمثّل تلك الأعراض في مجموعها استجابات جسديّة للمشاعر النفسية التي تنتاب المدرّس أثناء أداء مهمّته في ظلّ الظروف المهنية والنفسية التي تحيط به. وتظهر الأعراض الجسميّة كردّ فعل غير مقصود وكحلّ للصّراع النفسي ولحالة الإحباط التي يشعر بها المدرّس، وقد تساهم تلك الأعراض بصورة أو بأخرى في ظهور السلوكيات السلبيّة التي يتصرّف بها أمام المواقف المحرجة، تعبيرا عن سخطه وغضبه.[1]

[1] د. ناصر الدين زبدي، **سيكولوجيّة المدرّس**، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، ص287

جدول رقم (55) الإصابة بالمرض حسب سنّ وجنس الأستاذ:

التصريح بالإصابة بالمرض	الجنس / السّن	ذكور		إناث		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
نعم	أقلّ أو يساوي30 سنة	07	15.56	17	15.74	24	15.69
	40-31	09	20	51	47.22	60	39.22
	50-41	13	28.89	35	32.41	48	31.37
	51 فأكثر	16	35.55	05	4.63	21	13.72
	المجموع	45	100	108	100	153	100
لا	أقل أو يساوي 30سنة	15	18.75	76	42.94	91	35.41
	40-31	22	27.50	65	36.72	87	33.85
	50-41	29	36.25	33	18.64	62	24.12
	51 فأكثر	14	17.50	03	01.70	17	06.62
	المجموع	80	100	177	100	257	100
المجموع	أقلّ أو يساوي 30 سنة	22	17.60	93	32.63	115	28.05
	40-31	31	24.80	116	40.70	147	35.85
	50-41	42	33.60	68	23.86	110	26.83
	51 فأكثر	30	24	08	02.81	38	09.27
	المجموع	125	100	285	100	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول الذي يمثّل الإصابة بالمرض حسب سن المبحوث وجنسه أنّ 35.85% مسجلة حسب سنّ (30-40) سنة، أكبر نسبة مسجلة لدى جنس الإناث بنسبة 40.70%، و24.80% لدى جنس الذّكور.

أمّا الذين تتراوح سنّهم بين أقل أو يساوي(30) سنة بلغت نسبتها 28.05%، أكبرها متعلّقة بجنس الإناث بـ 32.63% و17.60% بجنس الذّكور.

إلاّ أنّ الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين(41-50) سنة بلغت نسبتها 26.83%، أكبر نسبة مسجلة لدى جنس الذّكور مقدرة بـ 33.60% وتنخفض إلى 23.86% عند جنس الإناث.

وأخيرا أضعف نسبة مسجلة لدى سنّ (51) سنة فأكثر المقدرة بـ 9.27% أعلاها مسجلة لدى جنس الذّكور بنسبة 24% وأدناها مسجلة لدى جنس الإناث بـ 02.81%.

أمّا من حيث التصريح بالإصابة بالمرض سجّلنا فئتين:

-الفئة الأولى وهي الفئة التي صرّحت بعدم إصابتها بالمرض أكبرها مسجلة لدى الأساتذة الذين تبلغ أعمارهم أقل أو يساوي (30) سنة بنسبة مقدرة بـ 35.41%، أكبر نسبة تصرّح بعدم إصابتها بالمرض مسجلة لدى جنس الإناث بـ 42.94%، ثم جنس الذّكور بنسبة تصريح تقدر بـ 18.75%.

ثمّ تنخفض نسبة التصريح بعدم الإصابة بالمرض عند الفئة العمرية (30-40) سنة بنسبة مقدّرة بـــ 33.85%، أكبر نسبة عرفتها جنس الإناث بنسبة 36.72%، ثمّ 27.50% عند جنس الذكور.

أمّا الذين تنحصر أعمارهم بين (41-50) سنة بلغت نسبة تصريحاتهم 24.12%، أعلاها مسجلة لدى جنس الذّكور بنسبة تصريح 36.25% وأدناها لدى جنس الإناث بنسبة 18.64%، وأضعف نسبة عرفتها فئة(51) سنة فأكثر مقدّرة بـ 06.62% أعلاها مسجلة لدى جنس الذّكور بنسبة 17.50% وأدناها لدى جنس الإناث بنسبة ضعيفة بلغت 01.17%.

-والفئة الثانية هي الفئة التي تصرّح بإصابتها (نعم) بمرض حيث سجلنا نسبة 39.22% عند الذين تتراوح أعمارهم بين (30-40) سنة حيث أنّ الغلبة مسجلة لدى جنس الإناث بنسبة 47.22% وتنخفض إلى 20% لدى جنس الذّكور.

أمّا الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين (41-50) سنة بلغت نسبة تصريحاتهم بـ 31.37%، أكبرها مسجلة لدى جنس الإناث بنسبة 32.41% ثمّ 28.89 %لدى جنس الذكور، ومن جهة أخرى نجد النسبة تنخفض عند سنّ أقلّ أو يساوي (30) سنة والتي تقدّر بـ 15.69%، وبنسبتين متقاربتين لكلا الجنسين، حيث عرف جنس الإناث نسبة 15.74% و15.56% عند جنس الذّكور.

والنسبة الضعيفة والأخيرة مسجلة عند سنّ (51) سنة فأكثر والمقدّرة بـ 13.72%، أعلاها مسجلة لدى جنس الذّكور بنسبة 35.55%، وأدناها 04.63% عند جنس الإناث.

نستنتج أنّ:

الإصابة بالمرض بسبب مهنة التعليم نجدها أعلى لدى جنس الإناث أكثر من الذّكور بحكم أنّ توزيع المبحوثين في العّينة كانت نسبة الإناث أعلى من نسبة الذّكور من جهة، ولأنّ رغبة واتجاه الإناث لممارسة مهنة التعليم أعلى من الذّكور في قطاع التربية والتعليم عموما.

أمّا من ناحية الفئة العمرية فنجد الفئتين (31–40) سنة و(41–50) سنة أكثر إصابة بالمرض بحكم تشمل أعلى نسبة منهم، و كذلك تبدأ تظهر لدى هذه الفئة أعراض أمراض مختلفة بسبب ممارسة مهنة التعليم، وبعد انقضاء مدّة معيّنة في ميدان (التدريس) يواجه فيها الأستاذ العديد من الصعوبات والعراقيل متعلقة بمهنة التدريس كنقص وسائل العمل ، عراقيل إدارية، صعوبات في التعامل والتحكم في التلاميذ، خاصة في مرحلة المراهقة وما يرافقها من تغيّرات فيزيولوجية ونفسية وعقلية وما يبدونه من استفزازات و إثارة وتمرّد على مختلف التعليمات والتنظّيمات داخل الثانوية أو حجرة الصف.

أمّا الفئة العمرية أقلّ أو يساوي (30) سنة الحاملة لشهادة ليسانس أو مهندس دولة، فهي الفئة الجديدة المتخرّجة من الجامعة والتي التحقت بالتعليم ولها خبرة حوالي (5) أو (6) سنوات، وتصرّح بإصابتها بمرض بسبب مهنة التعليم يفسّر بعدم قابلية هذه الفئة لهذه المهنة، وبالتالي لا تملك قوّة المواجهة لما يعترضها من مشاكل في الميدان وليس لها ميكنزمات وآليات التحكم في التلاميذ ولا تملك من الدراية لفهم طبيعة الفئة التي سيتعامل معها في الفوج الدراسي، وهم تتراوح أعمارهم ما بين سنّ(15 – 20) سنة، وتمرّ بمرحلة حسّاسة وخاصة، لها خصوصياتها تتطلّب دراية وتعامل خاصّ.

ويرجع ذلك أساسا إلى ضعف التكوين البيداغوجي والتربوي ونقص الخبرة ، كما أنّ مهنة التعليم و خاصة في الطور الثانوي تخضع في التسيّير لمجموعة من التنظّيمات والقوانين الإدارية، والهيكل التنظيمي يسهر عليه مجموعة من الإداريين (المدير، نائب المدير للدراسات، المقتصد، مستشار التربية، مستشار التوجيه، المشرفين التربويّين ...الخ)، تستوجب على الأستاذ احترام السّلم الإداري احترام الصلاحيات و تعرّضه لمجموعة من الضّغوط المهنية، الإدارية والبيداغوجية، تجعل الأستاذ الجديد يعيش حالات من القلق والتوتّر والانفعال، تثير فيه أعراض مرضية.

جدول رقم (56) الإستفادة من العطل المرضية وعدد مرّاتها حسب جنس الأستاذ:

الإستفادة من العطل / عدد المرات / الجنس		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
أنثى	0 مرة	/	/	49	100	49	45.37
	1 مرّة واحدة	50	84.75	/	/	50	46.30
	مرّتان	06	10.17	/	/	06	05.55
	أكثر من مرتان	03	05.08	/	/	03	02.78
	المجموع	59	100	50	100	108	100
ذكر	0 مرة	/	/	36	100	36	80
	1 مرة واحدة	06	66.67	/	/	06	13.33
	مرتان	01	11.11	/	/	01	02.22
	أكثر من مرتان	02	22.22	/	/	02	04.45
	المجموع	09	100	36	100	45	100
المجموع	0 مرة	/	/	85	100	85	55.56
	1 مرة واحدة	56	82.35	/	/	56	36.60
	مرتان	07	10.30	/	/	07	04.58
	أكثر من مرتان	05	07.35	/	/	05	03.26
	المجموع	68	100	85	100	153	100

إنّ القراءة الإحصائية للجدول الذي يمثل استفادة الأستاذ من العطل المرضية وعدد مرّات الاستفادة حسب جنس الأستاذ، تبيّن أنّ أعلى نسبة مسجلة لدى المصابين بأمراض مرتبطة بالمهنة

وغير المستفيدون من العطل المرضية والتي قدّرت بـ 55.56% أمّا المصابون بأمراض ومستفيدون مرّة واحدة خلال الفصل الدراسي بلغت نسبتهم 36.60%، ثمّ الذين استفادوا مرّتان وأكثر من مرتين خلال الفصل الدراسي عرفت نسب ضعيفة حيث سجلت الأولى 04.58% والثانية 03.26% على التّوالي.

أمّا حسب الجنس نلاحظ أنّ:

الفئة الأولى وهي الفئة التي لم تستفد من عطل مرضية ولا مرّة حيث عرفت جنس الذّكور نسبة 80% ثم تليها 45.37% من جنس الإناث من نفس الفئة.

غير أنّ الفئة الثانية وهي الفئة المستفيدة مرّة واحدة خلال الفصل ومن جنس الإناث قدّرت نسبتها 84.75%، وتنخفض لتصل إلى 66.67% عند جنس الذّكور المستفيدون مرّة واحدة خلال الفصل الدراسي.

وتليها الفئة الثانية والتي استفادت أكثر من مرّتين بنسبة تقدّر بـ 22.22 % من جنس الذّكور، مقابل 05.08% من جنس الإناث.

ثم تأتي الفئة الثالثة التي استفادت مرّتان خلال الفصل والتي سجلت النسبة الأعلى لدى جنس الذّكور بنسبة 11.11% و10.17% عند جنس الإناث.

نستنتج من هذا الجدول المتعلّق بالاستفادة من العطل المرضية وعدد مراتها حسب جنس الأستاذ أنّه: من الأساتذة المصابين بأمراض متعلقة بمهنة التعليم من لم يستفد من عطل مرضية أو استفادوا من عطل مرضية إمّا لمرّة واحدة أو أكثر ويمكن توزيع الأساتذة المستفيدين من هذه العطل حسب الجنس كما يلي:

-**الإناث:** تلجأ الأستاذة إلى الاستفادة من عطل مرضية وذلك بسبب وضعيتها الصحية أو لتوفير الرعاية الصحية لأحد أفراد أسرتها خاصة (الأبناء بعد استكمال عطلة الأمومة).

-**الذّكور**: إنّ المضاعفات الناتجة عن الإصابة بأمراض متعلقة بمهنة التعليم تؤثّر على أداء مهمة الأستاذ التدريسيّة ما تفرض عليه الاستفادة من عطل مرضية، والتي تكون في أكثر الحالات مرّة واحدة.

ما تجدر الإشارة أنّ روح المسؤولة لدى الأستاذ في الثانوية، ورغبة في استكمال البرامج التدريسيّة السنوية، ورغم الإصابة بأمراض متعلقة بمهنة التعليم إلاّ أنّ أكثر المصابين لا يستفيدون من عطل مرضية، بينما الذين استفادوا من عطل مرضية أغلبهم استفادوا من عطل مرضية وقدّموها مرّة واحدة.

جدول رقم (57) رأي الأستاذ في تحديد العطل المرضية وعلاقتها بالحالة العائلية:

رأي المبحوث / الحالة العائلية	غير موافق تماما		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		موافق تماما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أعزب (ة)	35	33.66	34	23.94	45	34.88	12	37.50	01	33.33	127	30.98
متزوّج (ة)	68	65.38	106	74.65	83	64.34	19	59.37	02	66.67	278	67.80
مطلق (ة)	01	00.96	02	01.41	01	00.78	01	03.13	00	00	05	01.22
أرمل (ة)	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	104	100	142	100	129	100	32	100	03	100	410	100

يلجأ الكثير من الموظفين في الوسط التربوي إلى استخدام أسلوب العطل المرضية وهذا لعدّة أسباب، لذلك تمّ التداول في الوسط التربوي إلى موضوع تحديد العطل المرضية وتقنينها بشروط موضوعية لذلك قمنا بطرح السّؤال الخاص برأي المبحوث حول تحديد العطل المرضية فكانت تصريحات عيّنة المبحوثين متباينة وحسب الحالة العائلية للأستاذ.

حيث سجلنا نسبة فئة المتزوّجين 67.80% من أفراد العّينة هذه النسبة عرفت أكبر تصريح لها عند فئة – غير موافق–المقدّرة بـ 74.65% بتكرار (106) إجابة، وتنخفض هذه النسبة إلى 66.67% عند فئة – موافق تماما – وبتكرار إجابتين (02)، أمّا الفئة التي تصرّح بـ – غير موافق تماما – بلغت 65.38% بـ (68) تكرار، ثمّ 64.34% عند فئة – موافق إلى حدّ ما – و59.37% عند فئة – موافق –.

غير أنّ فئة العزّاب(ة) عرفت نسبة 30.98% من مجموع عيّنة البحث أمّا تصريحاتها حول تحديد العطل المرضية فكانت هي الأخرى متباينة حيث سجلت أعلى نسبة 37.50% عند فئة – موافق – وتنخفض إلى 34.88% عند – موافق إلى حدّ ما – أمّا الفئة التي تصرّح – بعدم موافقتها تماما – تقدّر بـ 33.66%، ثمّ الفئة التي صرّحت – بموافقتها – قدّرت 33.3%.

أمّا فئة المطلّقين عرفت نسب تصريح ضعيفة جدّا كون عدد المبحوثين لهذه الفئة ضعيف جدا.

نستنتج أنّ:

نسبة المتزوّجين عرفت أكبر تصريح بعدم موافقتها لهذا الرأي، لأنّ الواقع يبيّن أنّ استخدام العطل المرضية صادرة أكثر لدى فئة المتزوّجين وخاصة النساء وهذا لعدة أسباب:

1.بعد المسافة بين مقرّ السّكن ومكان العمل، مما يجعل الأستاذ الوصول في الوقت المحدّد، لذلك يضطر الأستاذ إلى الاستفادة من عطلة مرضية في انتظار تغيّير مكان العمل سواء بإجراءات قانونية أو باستعمال الوساطة.

2.الضّغوطات الإدارية التي يعيشها الأستاذ مع الإدارة المحليّة خاصة في حالة استحالة التفاهم مع إدارة الثانوية فإنّه يلجأ كذلك الأستاذ إلى إيداع عطلة مرضية لمدّة معيّنة.

3.أمّا بالنسبة للنساء في كثير من الأحيان تجد الزّوج يرفض عملها بعيدا عن مقرّ سكنها.

4.إنّ بعض الأستاذات المتزوّجات يستعملن هذا الأسلوب (إيداع عطلة مرضية) وهذا لكثرة انشغالاتها الأسرية، وخاصة عندما يصاب أحد أفراد أسرتها (أبنائها) بمرض فإنّها تضطر إلى إيداع عطلة مرضية لمتابعة صحة أبنائها.

5.لجوء بعض الأساتذة خاصة الجدد منهم إلى متابعة دراسات عليا في إطار تحضير شهادة ماستر أو دكتورة ممّا يتعذّر عليه مزاولة مهنته (التدريس) خاصة في حالة كثافة جدول التوقيت ممّا يجعله التحايل بإيداع عطلة مرضية حتى لا يفقد منصب عمله.

6. شيوع ظاهرة الدروس الخصوصيّة في الوسط التربوي في جميع الأطوار التعليمية وخاصة الطور الثانوي، حيث يعيش التلاميذ وأولياؤهم هاجس امتحان البكالوريا، ممّا يكثر الطلب على هذه الدروس، فالأستاذ الذي تتوفّر لديه إمكانيات ماديّة لفتح قاعات تدريس الدروس الخصوصية فإنّه يفضّل العمل بالدروس الخصوصية الذي يجني من خلالها مداخيل أحسن من العمل في المؤسّسة التربوية الذي يمكنه من جني أجر شهري لا يكفيه لتلبية حاجيات أفراد أسرته.

أمّا الفئة التي صرّحت بموافقتها لموضوع تحديد العطل المرضية أو تقنينها وفق شروط معيّنة فهي موجودة لدى حالتين (العزّاب، المتزوّجين) وهذا للاعتبارات التالية:

1. شغور مناصب لفترة مؤقتة خاصة العطل المرضية القصيرة المدى (أسبوع أو أسبوعين) وفي هذه الحالة القانون لا يسمح باستخلاف المدّة القصيرة أو المدّة المذكورة آنفا وبالتالي ضياع الدروس للتلاميذ ممّا يسبب بعض المشاكل منها: عدم استطاعة الأساتذة لتوحيد أسئلة الامتحان، وعليه لا يتم تقويم التلاميذ بموضوعية.

2. في بعض الحالات يتم تعويض العطل المرضية عن طريق إضافة ساعات للأساتذة وتوزيع الأفواج المتضرّرة من جرّاء وضع عطل مرضية ويحدث هذا التعويض خاصة لدى الأقسام النهائية المقبلة على امتحان شهادة البكالوريا، هذا التعويض يرفضه الأساتذة لأنّه يتطلّب جهد إضافي ويصبح خللا في البرمجة الخاصة بالأستاذ، كما أنّ هذا التعويض لا يقابله تعويض مادّي أو أجر إضافي.

المبحث الثاني: تقيّيم واستفادة الأستاذ من أداء لجنة الخدمات الاجتماعية

جدول رقم(58) تقيّيم الأستاذ لأداء لجنة الخدمات الإجتماعية واستفادته منها وعلاقته بأقدميّته المهنية:

الأقدمية / الاستفادة من ل.خ.إ / تقيّيم لأداء ل.خ.إ		أقلّ أو يساوي (10) سنوات		11-20 سنة		أكبر أو يساوي 21 سنة		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
غير مقبولة	نعم	08	07.62	08	16	08	23.53	24	12.70
	لا	97	92.38	42	84	26	76.47	165	87.30
	المجموع	105	100	50	100	34	100	189	100
مقبولة نوعا ما	نعم	13	13	20	45.45	19	50	52	28.57
	لا	87	87	24	54.55	19	50	130	71.43
	المجموع	100	100	44	100	38	100	182	100
مقبولة	نعم	04	15.38	02	33.33	05	71.43	11	28.21
	لا	22	84.62	04	66.67	02	28.57	28	71.79
	المجموع	26	100	06	100	07	100	39	100
المجموع	نعم	25	10.82	30	30	32	40.51	87	21.22
	لا	206	89.18	70	70	47	59.49	323	78.78
	المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

نستقرئ من البيانات الإحصائية للجدول الذي يمثل تقيّيم الأستاذ لأداء لجنة الخدمات الإجتماعية ومدى استفادته منها وعلاقته بالأقدمية المهنيّة أنّ:

الفئة الأولى التي تصرّح أنّ أداء لجنة الخدمات الإجتماعية -غير مقبولة- بمجموع تكرارها (189) بنسبة مقدّرة 46.10%، أكبر نسبة مسجلة لدى الفئة التي استفادت من لجنة الخدمات الإجتماعية وأقدميتها أكبر أو يساوي (21) سنة بنسبة 23.53% وتنخفض النسبة كلّما انخفضت

سنوات الأقدمية، وفي نفس الفئة التي تصرّح بـ– غير مقبولة– ولم تستفد من هذه اللّجنة أكبر نسبة تصريح مسجلة لدى فئة أقدميّة أقل أو يساوي (10) سنوات وتنخفض النسبة كلّما زادت سنوات الأقدمية حيث سجلت 84% عند سنوات (11– 20) وتليها 76.47% عند فئة(21) سنة فأكثر

والفئة الثانية هي الفئة التي تصرّح بأن أداء لجنة الخدمات –مقبولة نوعا ما–بـ (182) تكرار ما يقابلها نسبة 44.39%، حيث 71.40% يصرّحون بعدم استفادتهم من لجنة الخدمات الإجتماعية وأكبر نسبة تصريح تقدّر بـ 87% مسجلة عند الذين أقدميتهم أقل أو يساوي (10) سنوات وتنخفض لتصل إلى 54.55% عند أقدمية (11–20) سنة وتليها 50% لدى فئة أكبر أو يساوي (21) سنة.

والفئة الثالثة التي ترى أن أداء اللّجنة –مقبولة–بـ (39) تكرار ما يقابله نسبة 9.51%.

كما لاحظنا أيضا تسجيل نسب ضعيفة لدى جميع فئات الأقدمية سواء كانت استفادت أو لم تستفد تصرحّ أنها –مقبولة –

يعتبر موضوع لجنة الخدمات الإجتماعية من المطالب الأساسيّة للنقابات، كما أنّه مصدر صراع لهؤلاء، حيث أنّ هذا الموضوع يثار دائما وبتكرار على طاولة النقاش في الإجتماعات بين الإدارة ونقابات الأساتذة لمختلف الأطوار، حيث أنّهم يتساءلون عن مصير الأموال المقتطعة شهريّا وسنويا من أجورهم دون استفادتهم من هذه اللّجنة، خاصة منها المطالب الأساسيّة والتي تعتبر حاجة ملحة للأساتذة.

وقد جاء في المادة الثالثة التي تحدّد محتوى الخدمات الاجتماعية وكيفية تمويلها: تعد الخدمات الاجتماعية

التابعة للهيئة المستخدمة مكملة لأعمال الدولة والجماعات المحلية والهيئات المتخصصة، ويتم التكفل بها تطبيقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

ويمكن القيام بها في المجالات الآتية:

- المساعدة الاجتماعية
- الخدمات الصحية
- دور الأمومة ورياض الأطفال
- الرياضة الجماهيرية
- أنشطة الثقافية والتسلية

- الأنشطة الرامية إلى تنمية السياحة الشعبية، مثل الجولات، ومراكز الاستجمام، ومراكز الاصطياف، ومراكز الاستراحة العائلية
- تعاونيات الاستهلاك
- الأنشطة ذات الطابع الإداري الرامية إلى تسهيل إنشاء التعاونيات العقارية في إطار التشريع والتنظيم المعمول بها [1]

وبما أنّ أكبر فئة في قطاع التربية والتعليم تتركز في الطور الابتدائي فإنّ التسيّير على مستوى لجنة الخدمات الإجتماعية كان يعتمد على هذه الفئة لأنّها تشمل على أكبر نسبة تمثيل فيها.

وبالتالي فإنّ أكبر نسبة من الخدمات الإجتماعية كانت موجهة لها باستعمال المحسوبيّة، المحاباة والجهوية ... الخ.

إلاّ أنّه في السّنوات الأخيرة (حوالي 8 سنوات) تمّ إعادة النّظر نسبيّا في تسيّير هذه اللّجنة وذلك بالاعتماد على مشاركة جميع الأطوار (ابتدائي – متوسط – ثانوي) في عملية التمثيل وكذا التسيّير، وعليه تمّ إعادة الاعتبار نسبيّا للطورين المتوسّط والثانوي معتمدين في الاستفادة على شروط منها، الأقدمية ونظام الحصص بالرّجوع إلى عدد الأساتذة في كل طور، لذلك فإنّ معظم المستفيدين هم من ذوي أقدمية أكبر أو يساوي (21 سنة)، أمّا الفئات الأخرى تمثلت بنسب ضعيفة، وهذا على حسب طبيعة الخدمة التي استفاد منها، لأنّ بعض الخدمات لا تخضع لشروط مسبقة.

والفئة الثانية هي الفئة التي لم تستفد إطلاقا سواء كانت قديمة أو جديدة في قطاع التعليم، لذلك شرط الأقدمية لا يكفي وحده للاستفادة، إذ أنّ هناك شروطا أخرى لا زالت تستحوذ على نظام التسيّير في اللّجنة.

[1] المعهد الوطني للعمل، **قانون الضمان الاجتماعي (نصوص تشريعية وتنظيمية)**، الديوان الوطني للأشغال التربوية والتمهين، السداسي الأول، 2018، الطبعة التاسعة متممة ومعدلة، ص 266.

جدول رقم (59) تقيّيم الأستاذ لأداء لجنة الخدمات الاجتماعية وتفسيره لرأيه:

تفسيره لرأيه / تقييّم أداء ل.خ.إ	عدم وجود شفافيّة		لا تخدم الأستاذ الجديد		تخدم الأساتذة عموما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
غير مقبولة	146	64.89	43	48.86	00	00	189	46.10
مقبولة نوعا ما	79	35.11	40	45.46	63	64.95	182	44.39
مقبولة	00	00	05	05.68	34	35.05	36	09.51
المجموع	225	100	88	100	97	100	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول الذي يمثل رأي المبحوث في أداء لجنة الخدمات الاجتماعية وتفسيره لرأيه أن أعلى نسبة تصرّح أنّ أداء اللّجنة – غير مقبولة – حيث قدّرت 46.10% منها 64.89% ترجع السّبب إلى عدم وجود شفافية في تسيّيرها، و48.86% يصرحون أنّها لا تخدم الأستاذ الجديد.

والفئة الثانية ترى أنّ أداء لجنة الخدمات الإجتماعية – مقبولة نوعا ما – بنسبة تصريح 44.39%، حيث أنّ 64.95% ترجع السّبب إلى كونها – تخدم الأساتذة عموما – و45.46% ترى أنّها – لا تخدم الأستاذ الجديد – وتليها بنسبة 35.11% ترجع ذلك إلى عدم وجود شفافية في التسيّير.

والفئة الثالثة هي الفئة التي تقيّم أداء اللّجنة بـ– مقبولة – وذلك بنسبة تصريح 09.51%، أعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة 35.05% تردّ هذا التقيّيم بسبب أنّها – تخدم الأساتذة عموما – ثمّ تنخفض إلى 05.68% بسبب أنّها لا تخدم الأساتذة الجدد.

كاي2 = 149.26 درجة الحرية =6 p=00

إذن لا يوجد علاقة بين المتغيرين

ومادامت المطالب تعبّر عن حاجة ملحة وذات قيمة فإنّها ليست في متناول جميع الأساتذة، لذلك عبّر الأساتذة عن أداء لجنة الخدمات الاجتماعية بأنّها غير مقبولة وذلك لعدّة أسباب:

أوّلا: عدم وجود شفافية في تسيّير هذه اللّجنة حيث أنّ الإعلانات تصل دائما متأخرة عن موعدها إلى المؤسّسات، وكذا نقص الإعلام ، كما أنّ هذه اللّجنة تسيّر من طرف بعض الأساتذة الذين يفتقرون للعمل والتسيّير الإداري، وتمارس عليهم ضغوطات إدارية فوقيّة ، وكذا تغليب المصلحة الخاصة لبعض هؤلاء المسيّرين ، ومن جهة أخرى ضعف النصوص القانونية وعدم تلاؤمها مع تسيّير الخدمات الاجتماعية بسبب القانون المنظّم لها، وقدم القوانين وعدم تماشيها مع العصر، و افتقاد بعض الأساتذة للثقافة القانونية عن موضوع اللّجنة مما يسهّل عملية تجاوز المسيّرين وخرق القوانين دون محاسبتهم، كما أنّ تسيّير لجنة الخدمات الاجتماعية لم تستطع التخلّص من عنصري المحاباة والمحسوبية الذي افقدها ثقة الأساتذة بها. وعليه مازالت تسيّر عن طريق المحاباة والجهوية، وكذا عدم وضوح التنقيط حيث وجدنا أساتذة أكثر من(25) سنة خدمة لم يستفيدوا خاصة في مسألة السّلفة.

ثانيا: يرجع الكثير من الأساتذة أنّ طريقة تسيّير لجنة الخدمات الاجتماعية لا تخدم الأستاذ الجديد، بسبب عدم توفر شرط الأقدمية المطلوبة، وكذا قلّة الحصص المقدمة لطور التعليم الثانوي، زد على ذلك الإخلال الواضح بالاتفاقيات والوعود المقدمة قبل الانتخابات، وعدم إحصاء ممتلكات وأموال اللّجنة زاد من غموض في تسيّيرها لذلك القليل المتبقي من ممتلكاتها لا يلبّي مطالب العدد الكبير من الأساتذة.

والفئة الثانية هي الفئة التي ترى أنّ أداء اللّجنة – مقبولة نوعا ما – مفسّرين ذلك أنّ الكثير من الأساتذة استفادوا من الخدمات مقارنة بطرق التسيّير القديمة، والطريقة الحالية في التسيّير تخدم الأساتذة عموما، هؤلاء المسيّرين يحاولون في كل مرّة إيجاد طرق ووسائل ناجحة للاستفادة من هذه الخدمات، وقد حقّقت للأساتذة ما لم يكن محققا في السنوات الماضية، ورغم أنّها تسير بطريقة بطيئة إلاّ أنّها مقبولة نوعا ما خاصة بعد فصلها عن نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين.

والفئة الثالثة عبّرت عن أداء لجنة الخدمات الإجتماعية بأنّها مقبولة وذلك بسبب أنّ طريقة التسيّير الجديدة تخدم الأساتذة عموما بتوفّر الشفافية والنّزاهة مقارنة بما كانت عليه سابقا، وعليه فإنّ رأي الأستاذ وتقيّيمه لأداء لجنة الخدمات الإجتماعية يتوقف على مدى استفادته من نشاطات هذه اللّجنة ونوع الإستفادة والجدول التالي يوضّح نوع الإستفادة من لجنة الخدمات الإجتماعية.

جدول رقم (60) نوعية استفادة الأستاذ من الخدمات الإجتماعية:

التصريح بالاستفادة / نوع الإستفادة	نعم	
	التكرار	النسبة
سلفة شراء سيارة	13	14.95
سلفة شراء سكن	29	33.33
المشاركة في مخيّمات	17	19.54
سلفة زواج	09	10.34
سلفة استثنائية حكم قضائي	03	03.45
شراء آلات كهرو منزلية	16	18.39
المجموع	87	100

نلاحظ من خلال قراءتنا للجدول الخاص باستفادة المبحوث من الخدمات الاجتماعية ونوعيّة الاستفادة أنّ تصريحات عيّنة البحث المستفيدة من الخدمات الإجتماعية ضعيفة مقارنة بالذين لم يستفيدوا.

كما نلاحظ أيضا أنّ أعلى نسبة استفادت من سلفة –شراء سكن–وقدرت بـ 33.33%، وتليها الإستفادة في–المشاركة في مخيّمات –بنسبة 19.54%، أمّا –شراء آلات كهرو منزلية –قدّرت نسبتها 18.39%، ثم سلفة–شراء سيارة –بلغت 14.95%، وتنخفض هذه النسبة إلى 10.34% عند –سلفة زواج–وأخيرا سلفة –استثنائية لحكم قضائي–سجلت أضعف نسبة بـ 03.45%.

نستنتج أنّ:

هناك تنوّع في الاستفادة من الخدمات الاجتماعية بالرغم من النسب الضعيفة المسجلة، و حسب آراء الأساتذة الذين أجريت معهم مقابلة أن الطلب الكبير من طرف الأساتذة على خدمتين أساسيتين وهما: سلفة شراء سيّارة، وسلفة شراء سكن، إلاّ أنّ الحصص المقدمة من طرف الخدمات الإجتماعية قليل، ممّا لا يسمح لجميع الأساتذة بالاستفادة من هذين الطلبين واللّذان أصبحا يخضعان لشروط إدارية منها الأقدمية في المهنة وقد تصل أقدمية المستفيد إلى(30) سنة حتى يستفيد ، أمّا الأنواع الأخرى فهي في متناول جميع موظفي قطاع التربية والتعليم بعد إعداد ملفات

كاملة ، اذن مازال الأستاذ يتصارع مع بيروقراطيّة إدارة الخدمات الإجتماعية مادامت ليست هناك تكافؤ في فرص الاستفادة رغم الاشتراك الشّهري والإجباري للأستاذ.

جدول رقم (61) الطريقة المفضّلة في تسيّير الخدمات الاجتماعية وعلاقتها بالأقدمية المهنية:

الأقدميّة / الطريقة المفضّلة	أقلّ أو يساوي (10) سنوات		11-20 سنة		21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الطريقة القديمة	7	03.03	04	04	01	01.27	12	02.92
الطريقة الجديدة	53	22.94	49	49	38	48.10	140	34.15
لا أعرف	171	74.03	47	47	40	50.63	258	62.93
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

توضّح لنا بيانات الجدول الذي يمثّل الطريقة المفضّلة في تسيّير الخدمات الإجتماعية في قطاع التربية والتعليم وعلاقتها بالأقدمية في المهنة، أنّ هناك تفاوت في تصريحات المبحوثين بين الطريقة القديمة والطريقة الجديدة، وفئة ثالثة لا تعرف شيئا عن تسيّير الخدمات الإجتماعية، وعليه أعلى نسبة سجلت لدى الفئة التي لا تعرف عن كيفية تسيّير الخدمات الإجتماعية والتي قدّرت نسبتها بـ 62.93%، حيث أننا سجلنا أعلى نسبة لدى هذه الفئة عند تلك التي أقدميتها أقل أو يساوي (10) سنوات بنسبة 74.03%، وتليها التي أقدميتها(21) سنة فأكثر بنسبة 50.63%، أما التي أقدميتها بين (11-20)سنة قدرت بـ 47%.

إلاّ أنّ الفئة التي تفضّل الطريقة الجديدة في تسيّير الخدمات الإجتماعية قدرت بـ 34.15%، أعلى نسبة في هذه الفئة سجلت عند الفئة التي تتراوح أقدميتها المهنيّة ما بين (11-20) سنة وقدرت بـ 49% وتنخفض قليلا إلى 48.10% عند فئة (21) سنة، وآخر نسبة سجلت عند ذوي أقدمية أقل أو يساوي (10) سنوات وبلغت نسبتها 22.94%.

إلاّ أنّ الفئة التي تفضّل الطريقة القديمة عرفت نسبة تصريح ضعيفة بلغت 02.92%، أعلى نسبة سجلت عند ذوي أقدمية (11–20) سنة وقدّرت بـ 4%، تليها 03.03% عند تلك التي أقدميتها أقل أو يساوي (10) سنوات، ثمّ 01.27% عند الفئة الأخيرة (21) سنة فأكثر.

نستنتج أنّ:

أغلبية المبحوثين لا يعرفون وليسوا على إطلاع بكيفية وطريقة تسيّير ملف نشاطات وأعمال الخدمات الإجتماعية بالولاية، وهذا لدى جميع سنوات الأقدمية، لذلك طرحنا السّؤال التالي: فكيف لأستاذ يتمتّع بخدمة أكثر من (10) سنوات لا يعرف الطريقة التي تسيّر بها الخدمات الاجتماعية؟ ممّا يدلّ على عدم وجود قنوات تواصل بين الأساتذة والإدارة، وكذا نقص الاهتمام بالاستعلام والبحث الذّاتي عن المعلومة في هذا الجانب، ضف إلى ذلك ضعف التواصل بين مختلف المصالح والفروع المكوّنة للمديرية داخل قطاع التربية والتعليم لمعرفة مهامها الإدارية والبيداغوجية والخدماتيّة، ممّا يؤدّي إلى تضيّيع الأستاذ إلى حقّ من حقوقه (الخدمات).

كما أنّ هذا المؤشّر يؤدّي بنا إلى ضرورة التفكير إلى إيجاد طريقة لإعلام الأساتذة عن كل ما يخصّ موضوع الخدمات الإجتماعية وحتى القوانين المتعلّقة بقطاع التربية والتعليم حتى تكون هناك استفادة واسعة على جميع المستويات، وكذلك تقلّل من شدّة الصراعات المطروحة بين الإدارة والأساتذة.

والفئة الثانية التي تفضّل الطريقة الجديدة في تسيّير الخدمات الإجتماعية خاصة عند ذوي أقدمية أكثر من (10) سنوات، هذه الفئة التي تتميّز بخبرتها و احتكاكها بالميدان وذلك من خلال ملامستها نتائج الطريقة الجديدة، والتي تتميّز حسب رأيها بالشفافية في التسيّير، التشاوّر والمراقبة، الابتعاد عن هيمنة نقابة واحدة، وقلّلت الكثير من السّلبيات، وتجديد الأعضاء لمدّة معيّنة عن طريق الانتخابات، وتعتمد على مبدأ تكافؤ الفرص وتوزيع الخدمات عن طريق الحصص لكل طور في التعليم حتى يستفيد جميع الموظفين بقطاع التربية و التعليم وحسب الأولويات، والفئة الثالثة هي الفئة التي تفضّل الطريقة القديمة في التسيّير ولكن بنسب تصريح ضعيفة على جميع سنوات الأقدمية، وهذه الفئة تعتمد على مبدأ المحاباة والوساطة والولاء للإدارة.

المبحث الثالث: التفكير في التقاعد وأسبابه

جدول رقم (62) تفكير الأستاذ في التقاعد وعلاقته بالجنس:

الجنس / التفكير في التقاعد	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	62	41.60	101	35.44	153	37.32
أحيانا	20	16	68	23.86	88	21.46
-لا-أفكر	53	42.40	116	40.70	169	41.22
المجموع	125	100	285	100	410	100

الملاحظ من خلال بيانات الجدول الذي يمثل تفكير المبحوث في التقاعد وعلاقته بالجنس، أنّ هناك تفاوتا في تصريحات المبحوثين، حيث سجلت أعلى نسبة عند الفئة التي -لا تفكر-في التقاعد بنسبة 41.22% أعلى نسبة مسجلة لدى جنس الذّكور بـ 42.40% وتليها 40.70% عند جنس الإناث. أمّا الفئة التي تفكر -فعلا-في التقاعد بلغت نسبتها 37.32%، أكبر نسبة عرفتها جنس الذكور بـ 41.60% وتنخفض عند جنس الإناث لتصل إلى 35.44%.

والفئة الثالثة التي تفكر – أحيانا – في التقاعد عرفت أدنى نسبة مقدّرة بـ 21.46%، أعلى نسبة عرفتها جنس الإناث بـ 23.86% وتليها 16% لدى جنس الذّكور.

كاي2 = 3.45 درجة الحرية= 2 p=0.179

إذن هناك علاقة بين المتغيرين

نستنتج أنّ:

أعلى نسبة مسجلة لدى الفئة التي–لا تفكر–في التقاعد والتي عرفت تقارب بين الجنسين وهذا راجع كون هذه الفئة هي في بداية مشوارها المهني، أمّا الفئة التي تفكر في التقاعد والمسجلة لدى جنس الذكور فهذا راجع إلى:

– عدم قدرة الأستاذ على تحمّل عبء المسؤولية في السنوات الأخيرة، حيث يشهد التعليم بين ليلة وضحاها تغيّرات ومشاكل عديدة في الوسط المدرسي (الإدارة، التلاميذ، الأولياء...) ممّا شكل الضّغط النفسي على الأستاذ وذلك بتحميله تدريس حالات من التلاميذ ليست لها علاقة بأهل طالبي العلم، وحتى منها حالات مرضية، وتملّص الإدارة من هذه المسؤولية وتركه لوحده يتخبّط بين مشاكل التلاميذ، إضافة إلى تحمّل مسؤولية التقويم اللاّ–موضوعي للتلاميذ سواء كان في الامتحانات الفصليّة أو الامتحانات الرّسمية (الوطنية).

– التفكير في ممارسة أعمال أخرى بعد التقاعد كممارسة الأعمال الحرّة، أو الدروس الخصوصية.

– إصابة بعض الأساتذة بأمراض كضغط الدّم، السّكري إضافة إلى الأمراض النفسية الناتجة عن الضّغوط التي يعيشها الأستاذ في المؤسّسة والأسرة والمجتمع.

– تحصيل أجرة المتقاعد في السّنوات الأخيرة أحسن من تحصيله الشّهري، وهذا ما يتداول بين الزّملاء الأساتذة المتقاعدين من قبل، خاصة في حالة التقاعد الكليّ (32 سنة خدمة فعليّة)، ممّا أدّى بالأساتذة التفكير في التقاعد للاستفادة من الأجرة والرّاحة من ضغط الالتزامات الإدارية.

– إلغاء قانون التقاعد النسبي ما أجبر الكثير من الأساتذة وحتى الإداريين منهم اللّجوء إلى التقاعد قبل إتمام سنوات الخدمة القانونية للتقاعد (32 سنة)، وإلاّ سيصبح الأستاذ مضطرّا إلى مواصلة العمل حتى سنّ (60) سنة بالنسبة للذّكر و(55) سنة للأنثى، التصوّر الذي أدّى بالأستاذ التفكير بأنّ إتمام سنوات العمل القانونية عمل شاقّ وثقيل، وعليه اللّجوء إلى التقاعد النسبي.

غير أنّ النساء بالإضافة إلى ما ذكرناه سابقا لهنّ مبررات أخرى المتمثلة في ضرورة التفرّغ لرعاية أبنائهن والتخلّص من عبء الضّغوط العملية التي يعشنها بين العمل في الثانوية ورعاية شؤون أسرهنّ (أطفالها) كما أنهنّ يعانين من ضيق الوقت، ممّا يسمح لهنّ التقاعد بممارسة حياتهن بحرية مثل التفرّغ للزيّارات العائلية والحضور والمشاركة في المناسبات بدون قيود، وهذا ما يصرّحن به بعض الأستاذات أثناء المقابلات بعبارة، "أريد العيش بحرية بدون قيود".

جدول رقم (63) تفكير الأستاذ في التقاعد وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة:

الأقدميّة / التفكير في التقاعد	أقلّ أو يساوي (10) سنوات		11–20 سنة		21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	49	21.21	47	47	57	72.16	153	37.32
أحيانا	45	19.48	32	32	11	13.92	88	21.46
–لا–أفكر	137	59.31	21	21	11	13.92	169	41.22
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

تعدّدت آراء عيّنة المبحوثين في هذا الجدول الذي يمثل تفكير المبحوث في التقاعد وعلاقته بالأقدميّة في المهنة، حيث قدّرت أعلى نسبة بـ 41.22% التي– لا–تفكر في التقاعد، معظمها من ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات بنسبة 59.31% وتنخفض بنسبة كبيرة عند (11–20) سنة بنسبة 21%، أمّا ذوي أقدمية أكبر من (21 سنة) قدّرت نسبة تصريحاتها بـ 13.92%.

أمّا الفئة التي أجابت بـ –نعم–أفكر بلغت نسبتها 37.32% وأكبر نسبة تصريح في هذه الفئة عند ذوي أقدمية أكبر من 21 سنة خدمة وقدّرت بـ 72.16% وتنخفض إلى 47% عند ذوي أقدمية (11–20) سنة وأخيرا 21.21% عند أقل أو يساوي (10) سنوات خدمة.

غير أنّ الفئة التي تفكر – أحيانا – في التقاعد بلغت نسبتها 21.46% أكبر نسبة تصريح عند ذوي أقدمية (11–20) سنة بـ 32%، ثم تليها 19.48% عند ذوي أقدمية أقل أو يساوي (10) سنوات و13.92% عند(21) سنة فأكثر.

نستخلص أنّ:

أكبر نسبة عرفتها فئة– لا تفكر–في التقاعد وأغلبها من الأساتذة الذين لم تتجاوز سنوات خدمتها (10) سنوات وهي الفئة الشابّة التي مازالت في بداية مشوارها المهني.

كما أنّ هذه الفئة عرفت في هذه السّنوات تحسّنا طفيفا في وضعية الأستاذ خاصّة ما يخص الراتب الشّهري واستحداث الرتب الجديدة والترقيّات، ضف إلى ذلك أنّ العمل النضالي في النقابة مكن بعض التغيّير في بعض القوانين منها إمكانية فتح مناصب إدارية منها، الإدارة المحليّة أو المركزية أو الترقية على مستوى أعلى، هذه الإمكانية لم تكن موجودة في السّابق وكانت مقتصرة على فئة معينة الذين يتميّزون بالولاء للإدارة أو كما يسمونهم بـ – الشيّاتين – زيادة على ذلك أنّ العمل النضالي في النقابة يعطيها الأمل في التغيّير أكثر مستقبلا لوضعية الأستاذ من عدّة نواحي منها (السّكن – تعديل القانون ...).

أمّا الفئة التي تفكر حقيقة في التقاعد خاصة تلك الفئة ما بعد (10) سنوات أقدمية والتي لاحظنا نسبتها متزايدة كلّما زادت سنوات الأقدمية، وذلك لعدة أسباب:

- صدور القانون الجديد (2015–2016) الذي ألغى التقاعد النسبيّ لذلك صادف هذه السنة والتي أنجزت فيها الدراسة الميدانية تقاعد كبير من الأساتذة نتيجة صدور هذا القانون.
- تحسّن الوضعية المالية للأساتذة خاصة الذين بلغوا سنوات أعلى من الأقدمية (من 21 سنة فأكثر).
- صعوبة العمل والتعامل مع الجيل الجديد وأوليائهم، وكذلك إجراءات التغيّير المستمرّة في قطاع التعليم الذي عقبه عدم وجود استقرار في هذا القطاع نتيجة كثرة الإضرابات والصراع الموجود بين الإدارة والأساتذة الذي لم ينتهي حيث صرّح لنا الكثير من الأساتذة أثناء مقابلتهم **– ما بقات بنّة في التعليم –**
- تفكير بعض الأساتذة بعد التقاعد إلى ممارسة عملا آخر كالدروس الخصوصية، أو العمل في ميادين أخرى (الخاص) بدون قيود مسبقة أو ضغوط مهنية، أي العمل بساعات قليلة وأفواج أقلّ وعدد التلاميذ في الفوج قليل (العمل بأريحية) إضافة إلى تحكم الإدارة في التلاميذ لقلّة العدد، والاستفادة من أجر يضاف إلى أجرة التقاعد.

إلاّ أنّ هناك فئة تعرف تذبذبا في رأيها الفئة التي تفكر – أحيانا – في التقاعد سجلت أعلى نسبة منها عند ذوي أقدمية (11–20) سنة، وهي الفئة التي تنتظر ترقيّات مستقبلية وزيادة في الأجر، وبالمقابل تفكر في التقاعد نتيجة العمل الذي أصبح مرهقا في السّنوات الأخيرة.

جدول رقم (64) التفكير في التقاعد وعلاقته بالرتبة:

الرتبة في المهنة / التفكير في التقاعد	أستاذ تعليم ثانوي		أستاذ رئيسي		أستاذ مكوّن		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	57	23.46	28	43.08	68	66.67	153	37.32
أحيانا	49	20.16	16	24.62	23	22.55	88	21.46
-لا -أفكر	137	56.38	21	32.30	11	10.78	169	41.22
المجموع	243	100	65	100	102	100	410	100

تبيّن بيانات الجدول الذي يمثّل تفكير المبحوث في التقاعد وعلاقته بالرتبة في مهنة التعليم (التدريس)، أنّ أعلى نسبة قدرت بـ 41.22% صرّحت أنّها -لا تفكر-في التقاعد، حيث عرفت أعلى نسبة لدى هذه الفئة عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي بـ 56.38%، ثمّ تليها رتبة أستاذ رئيسي بنسبة 32.30%، و10.78% عند رتبة أستاذ مكوّن.

إلاّ أنّ الفئة التي تفكر في التقاعد (نعم) بلغت نسبتها 37.32%، ولاحظنا أنّه كلّما تدرّجنا في الرتبة كلّما زادت نسبة التصريح حيث عرفت أعلى نسبة لدى رتبة أستاذ مكوّن بـ 66.67% وتليها رتبة أستاذ رئيسي بنسبة 43.08%، ثمّ 23.46% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي.

نستنتج أنّ:

الأساتذة الذين يفكرون في التقاعد هم الذين حقّقوا مستوى أعلى من الترقيّة (أستاذ رئيسي) وخاصّة الأساتذة المكوّنين ومقابل الترقية إضافة مادية في الأجر تعويضا للترقية التي حقّقها حتى لا تكون أجرة التقاعد ضعيفة خاصّة أولئك الذين لديهم مسؤولية عائلة لأنّ الأستاذ يحسب ألف حساب إلى ما بعد التقاعد.

أمّا أولئك الذين لم يفكروا في التقاعد فهم الأساتذة الجدد الذين لم يحقّقوا درجات أعلى في الرتبة المهنية التي تسمح لهم بالاستفادة أكثر من التعويض نتيجة سنوات الأقدمية.

جدول رقم (65) التفكير في التقاعد وعلاقته بأسباب التقاعد:

أسباب التقاعد / التفكير في التقاعد	ظروف العمل غير ملائمة		ضغوطات إدارية		تعب صحي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	116	62.70	10	62.50	27	67.50	153	63.49
أحيانا	69	37.30	06	37.50	13	32.50	88	36.51
المجموع	185	100	16	100	40	100	241	100

تعدّدت اتجاهات الأساتذة نحو التقاعد وأسباب التفكير فيه، حيث سجلت الفئة التي تفكر في التقاعد نسبة 63.49% هذه الفئة ترجع أسباب التفكير في التقاعد إلى عدّة أسباب، أكبر نسبة لدى تصريحات الأساتذة ترجع ذلك إلى –تعب صحي–والتي قدرت نسبتها بـ 67.50%، أمّا السبب الثاني لدى هذه الفئة يرجع إلى –عدم ملائمة ظروف العمل–والتي قدرت بـ 62.70%، أمّا الأساتذة الذين يرون سبب التفكير في التقاعد يعود إلى–ضغوط إدارية –قدّرت نسبتهم بـ 62.50%.

أمّا الفئة الثانية وهي الفئة التي تعرف تذبذبا في تفكيرها نحو التقاعد–أحيانا – قدّرت نسبتها بـ 36.51%، ولاحظنا أيضا هذه الفئة ترجع السبب الأقوى إلى –عدم ملائمة الظروف العمل–وكذلك –الضّغوطات الإدارية–بسبب متقاربة حيث قدّرت الأولى بـ 37.30% والثانية 37.50%، أمّا التصريح الأخير يرجع إلى–تعب صحي–بنسبة 32.50%.

كاي 2 = 0.39 درجة الحرية =2 p=0.824

إذن هناك علاقة بين المتغيرين

قد يتعرّض الأستاذ أثناء أدائه لمهامه لمجموعة من الأمراض منها، الحساسية، القلق، قرحة المعدة، الربو، أمراض السّكري ... الخ، هذه الأمراض التي يعاني منها أغلبية المنتمين إلى قطاع

التربية والتعليم، والأستاذ أكثر الأفراد الفاعلين عرضة للإثارة الانفعالية الشّديدة بحكم تعاملهم مع عقول غير ناضجة (مراهقين)، وبسبب الظروف المهنية التي لا تساعده على أداء واجبه، وكذا بفعل الضّغوط المهنية التي يتلقاها من الإدارة.

وقد توصّلت الدراسة التي أجراها "**ناصر الدين زبدي**" المعنونة "سيكولوجيّة المدرس" إلى نتائج هامّة حيث يرى الدكتور أنّ ثلثي المدرّسين تقريبا أيّ ما يعادل 63.80%هم مصابون بأمراض مختلفة ويعانون منها باستمرار، وأنّ نسبة 69.10% منهم تعرّضوا لمختلف الأمراض (الحساسية، الرّبو، قرحة المعدة، السّكري...الخ) مع مباشرة وممارسة مهنة التدريس أو خلالها أيّ في السنوات الأولى التي أعقبتها، وأغلب أفراد العيّنة المريضة أصيبت بأمراضها في الثلاث سنوات الأولى من مباشرة التعليم وتعادل نسبتها 41.60%، ونسبة 25.10% أصيبت خلال الفترة الممتدّة بين أربع(4) وسبع (7) سنوات من بداية ممارسة التعليم[1]

وتعتبر الظروف المهنية الخاصة بقطاع التعليم كمثير بيئي، تجعل الأستاذ في ديناميكية دائمة من أجل تجاوز عقبات هذه الظروف، وتحقيق تصوّر أفضل لشخصيته ومكانته بين زملائه وأمام تلاميذه أو المشرفين على مهامه التربوية (الإدارة، المفتش)، كما أنّها تمثل مصدر زعزعة ومضايقة له، ممّا يؤدي إلى قلقه وتوتّره باستمرار، وكل هذه الظروف المهنية قد تؤثّر في وظيفته.

وعليه فإنّ ظروف العمل غير الملائمة تكون مصدر عدم الرضا ومصدر القلق والتعب الصحي للأساتذة وتتمثل هذه الظروف فيما يلي:

أ.الظروف الفيزيقية: والمتمثلة في موقع المؤسّسة، وقربها من مقرّ السّكن، وتجهيز المؤسّسة بأحسن التجهيزات وتوفير الإمكانيات المادية للعمل، وكذا نظافتها، التهوية، توفر الماء، الكهرباء، حيث وجدت الدراسات الحديثة أنّ هناك علاقة بين معدّلات الغياب ودوران العمل والظروف الفيزيقية القاسية.

ب.صعوبة تطبيق الإصلاح التربوي الجديد: لقد وضح العاملين (المؤطرين) في الميدان، أساتـــذة ومفتشين أنّ هناك مجموعة من الصّعوبات عرقلة تطبيق الإصلاح التربوي الجديدة، والتي تمحورت حول الكتاب المدرسي، المنهاج، تكوين المكوّنين، وطريقة التدريس.

وأساس هذه الصعوبة تكمن في عدم تهيّئة الظروف المناسبة للإصلاح هذا الأخير الذي شرع في تنفيذه منذ (2003) وقد تمّ إعداد شروطا لتطبيقه وإنجاحه والمتمثلة في:

[1]د. ناصر الدين زبدي، مرجع سابق، ص ص242-243.

- ✓ العمل على تقليص عدد التلاميذ في الفوج الواحد من(20) إلى(25) تلميذ.
- ✓ الموازنة في العمل بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- ✓ توفير الوسائل التكنولوجية الضّرورية وحسب التخصّص الموجود في التعليم الثانوي (مخابر إعلام آلي، مخابر اللّغات....).
- ✓ الاعتماد على طريقة العمل بالمشاريع.

وكان ينتظر من الإصلاح إعداد نشء راقي برقيّ التعليم والوصول به إلى مصاف الدول الخارجية، إلاّ أننا مازلنا نتخبط في كيفية توفير أدنى الوسائل المادية ومازال العمل بـ (45–50) تلميذ في الفوج الواحد، وكذا كثافة البرنامج الذي لا يتماشى وعدد السّاعات المبرمجة ،قلّة المنشآت التعليمية، وقلّة التجهيزات، والاهتمام فقط بالامتحانات الرّسمية التي أصبحت هدف كل مسؤول في القطاع، ويرى الفاعلين (الأساتذة) أنّ المسؤولين أصبحوا يهتمون بشكل التعليم أكثر من جوهره ضف إلى ذلك الاهتمام بالتحضير الشّكلي للدروس، وكتابة التاريخ ، والعنوان على السّبورة ، ونظافة الفصل ، ووجود ما يدلّ على وجود نشاط حتى إذا لم يكن يمارس بشكل فعليّ ، أمّا الاهتمام بوجود الإمكانيات الكافية لإجراء التجارب المعملية، أو البحث وراء تدني أو ارتفاع المستويات التحصيلية للتلاميذ، أو عدم كفاية المقاعد، أو صعوبات ممارسة الأنشطة التربوية فلا يحظى بنفس الاهتمام[1]

ضف إلى ذلك صعوبات أخرى الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية، هذه الأخيرة التي تعتبر من أهم الركائز التي يتركز عليها التعليم، وبذلك فإنّ نقص هذه الوسائل أو عدم توافقها مع المقرر الدراسي قد يؤدي إلى ظهور مجموعة من الاختلالات التي تعرقل سير العملية التعليمية ومن هذه الصعوبات نذكر:

– الثمن المكلف للوسيلة التعليمية وصعوبة الحصول عليها لعدم وجود الميزانية الكافية.

– صعوبة اختيار الوسيلة التعليمية وذلك لقلة خبرة المعلم.

– عدم وجود مكان مناسب توضع فيه الوسيلة التعليمية، وعدم توفر الوسيلة اللاّزمة لمادة التخصص، وكذا عدم معرفة تشغيلها.

[1] د. فاتن عزازي، **تطوير التعليم الثانوي بين الواقع وتحديات المستقبل رؤى وتوجهات استراتيجية**، المجموعة العربية، القاهرة، مصر، 2014، الطبعة الأولى، ص140

– انعدام الكتب والمصادر والمراجع الجدد داخل مكتبة المؤسسة التربوية، أي بقاء الكتب القديمة على حالها.

– تأخر وصول الكتاب المدرسي وغلاء ثمنه وإشكالية اقتناء الكتاب الواحد، مما يتعذر على الأستاذ العمل في حالة عدم توفر الكتاب لدى التلاميذ.

–عدم التطابق بين الوثيقة الرافقة للمناهج والكتاب المدرسي في بعض الدروس.[1]

–كما يعاني الأستاذ مشكلا آخر المتمثل في الاكتظاظ في الفوج الواحد الذي يعتبر أهم العوائق الأساسية له لأداء دوره التربوي، وكثيرا ما يعتبر مصدر قلق وإزعاج، فلا يتمكن في بعض الأحيان من إتمام درسه في الوقت المحدّد، ولا يتمكن من إيصال وتحقيق أهدافه وذلك بمراعاة الفروق الفردية التي تتطلّبها أساسا منهجية المقاربة بالكفاءات.

ويعاني معظم الأساتذة خاصة في سنواتهم الأولى من التحاقهم بمهنة التعليم ضعفا في الممارسة التطبيقية لهذه المهنة، هذا النقص الناتج عن ضعف التكوين الذي يعود أساسا إلى:

– نقص التكوين القاعدي المناسب لا ستعاب مضامين برامج التكوين الجديدة.

– تقدّم السّن للأغلبية يطرح صعوبة فهم وتطبيق محتويات التكوين المقترحة.

– انعدام الحوافز التشجيعية المادية منها والمعنوية المتسبّبة بصورة مباشرة في انخفاض مستوى الوعي المهني وتقلّص روح الاجتهاد والمبادرة (الظروف النفسية والاجتماعية) التي يعيشها الأستاذ، وتراجع وظيفته في السّلم الوظيفي والاجتماعي.

– معظم برامج التكوين تهتم بالجانب النظري وتعتمد على أسلوب المحاضرة التي تتداخل فيما بينها فتؤدي إلى التكرار.[2]

إنّ شعور الأستاذ في بعض الأحيان بعدم وجود الأمن في وظيفته التربوية المهنية مشكلا آخر يعترضه، حيث أنّ الاهتمام المتزايد بالوظيفة، وأداء الواجب المهني من تفتيش التلاميذ حول انجاز الواجبات المنزلية، وكذلك ضرورة إحضار الأدوات المدرسية، (الكتاب، الكراس...)،

---

[1] د. فيروز مامي زرارقة، **مشكلات وقضايا سوسيولوجية معاصرة**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2014، ص 395

[2] د. نفس المرجع، ص394

والاهتمام بالمظهر اللائق بالمؤسّسة التربوية (مظهر التلميذ)، والاهتمام بتسجيل غيابات و تأخرات التلاميذ، وكذا وجود بعض الحالات (التلاميذ) التي ليست لها علاقة بطالبي العلم خاصة التي تتعاطى المخدّرات، كل هذا يشكل مصدر قلق للتلميذ والأستاذ على حدّ سواء، مما ينجرّ عنه ممارسة العنف لفظيا أو جسديا سواء كان داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، و كثيرون هم الأساتذة الذين تعرّضوا لحالات الضّرب من طرف التلاميذ وحتى أوليائهم خارج المؤسّسة التربوية، كل هذه السّلوكيات تولّد الشّعور بعدم الأمن في الوظيفة.

ويمثل الجهاز الإداري بتركيبته البشرية إحدى العوامل التي تدعو إلى المضايقة في العمل التربوي، وذلك بسوء تسيّيره للإدارة التربوية، فالمدير بصفته المسؤول الأوّل في الثانوية بلعب دور المنسّق والموجّه لطبيعة العمل التربوي، فإذا كان يقوم بالتسيّير المحكم والمسطّر وغير الفوضوي يدفع بذلك الأساتذة إلى العمل والاحترام والتعاون وعليه فالإدارة وظيفتها تسهيل عمل الأستاذ وذلك عن طريق:

- توفير الإمكانيات المادية لعمل الأساتذة.
- التحكم في حركة التلاميذ وعدم التميّيز بينهم.
- المساواة في معاملة الأساتذة دون النظر إلى عامل الجنس، المادة المدرسة، الجهوية، القرابة...الخ.
- تقبّل وجهات النظر المعارضة.

إلاّ أنّ الواقع يبيّن الصّراع الشّديد الذي يعيشه الأساتذة مع الإدارة، والذي يطلق عليه الأساتذة مصطلح "ضغوطات إدارية "سواء كان من طرف الإدارة المحليّة (الثانوية)، أو الإدارة المركزية (مديرية التربية) أو من طرف الوصاية (الوزارة) وتتمثل هذه الضغوطات في:

- عدم توفير الإمكانيات المادية في بعض المؤسّسات حتى البسيطة منها مثل (عدم ملائمة السّبورة، أقلام الكتابة الأوراق، النسخ...الخ.
- عدم المساواة في إسناد الأقسام وتوزيع جداول التوقيت.
- كثرة السّجلات التي يملأها الأستاذ التي تعتبر عملا إضافيا يضاف إلى التحضير والتدريس ومرافقة التلميذ، هذه السّجلات المتمثلة في (سجل النصوص، سجل التنسيق،

دفتر المراسلة، تصحيح الكراريس ومراقبتها، كراس النشاطات، البطاقات التقنية لكل نشاط...الخ).

– عدم وجود العدل في تنقيط علامة المردودية لبعض الحالات، وفي حالات أخرى نفس العلامة متساوية لجميع الأساتذة، فكلّهم يوضعون في ميزان واحد.

وفي هذا الصّدد يذكر "**مبتول. م**"**MEBTOUL.M**": "لم تبلغ مكافأة المردود الجماعي أو الفردي الأهداف المنشودة، فقد أصبحت مجرّد تابع للأجر، لم تخلق أبدا جوّا من المنافسة بين المجموعات العمالية كما كان ينتظر منها [1]

– ممارسة التضيّيق النقابي على الأستاذ.

– تهديد الأساتذة بالعزل في حالة اللّجوء إلى الإضراب.

– تطبيق التهديد بالعزل حيث أصبح العزل عن العمل واقع وعاشه أكثر من 700 أستاذ في ولاية البليدة فقط.

– إصدار قرارات فوقية دون مشاركة الأساتذة في هذه القرارات.

[1]MEBTOUL (M): **Discipline d'usine productivité et société en Algérie.** OPU.ALGER. 1986. P146.

المبحث الرابع: الإضراب كشكل من أشكال التعبير عن الصراع وخصوصيته

جدول رقم (66) المكاسب التي حقّقها الإضراب وعلاقتها بالرّتبة في المهنة:

الرّتبة في المهنة	أستاذ تعليم ثانوي		أستاذ رئيسي		أستاذ مكوّن		المجموع	
المكاسب المحقّقة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
زيّادة الرّاتب	119	48.97	43	66.15	83	81.37	245	59.75
الترقيّة	22	09.05	09	13.85	09	08.82	40	09.76
تحقيق الذّات	40	16.46	07	10.77	06	05.88	53	12.93
المركز المهني	09	3.70	02	3.08	03	02.94	14	03.41
تحسين الظّروف المهنيّة	53	21.82	04	6.15	01	00.19	58	14.15
المجموع	243	100	65	100	102	100	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول الذي يمثّل المكاسب التي حقّقها الأساتذة عن طريق ممارستهم للإضراب وعلاقتها بالرتبة في المهنة أنّ أعلى نسبة مسجلة عند الفئة التي ترى أنّ المكسب الأوّل هو زيادة الرّاتب بنسبة 59.75% وبنسب متزايدة كلّما تدرجنا في الرّتبة حيث عرفت رتبة أستاذ مكوّن نسبة مقدّرة بـ 81.37% وتليها 66.15% عند رتبة أستاذ رئيسي و48.97% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي.

أمّا الفئة التي ترى أنّ الإضراب مكن من –تحسين الظروف المهنية –بلغت نسبتها 14.15 %، سجلت أعلى نسبة حسب الرتب لدى رتبة أستاذ تعليم ثانوي بنسبة 21.82 % أمّا باقي الرّتب عرفت نسب ضعيفة.

غير أنّ الفئة الثالثة ترى أنّ الإضراب مكنها من –تحقيق الذات–بنسبة مقدّرة بـــ 12.93% وأعلى نسبة مسجلة لدى هذه الفئة قدّرت بـــ 16.46% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي وتليها 10.77% عند رتبة أستاذ رئيسي ثمّ 05.88% عند رتبة أستاذ مكوّن.

أمّا بالنسبة إلى –الترقيّة – قدّرت نسبتها 09.76% حيث عرفت أعلى نسبة لدى هذه الفئة لدى رتبة أستاذ رئيسي بنسبة 13.85% وتليها 09.05% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي و08.82% عند رتبة أستاذ مكوّن

وأضعف تصريح بالنسبة لكلّ الفئات سجل لدى الفئة التي ترى أن الإضراب حقّق –المركز المهني–بنسبة 03.41% وفي جميع الرّتب ثم تسجيل نسب ضعيفة.

نستنتج أنّ:

مجموع عيّنة البحث أغلبها تصرّح أنّ الإضراب حقّق الجانب المادي وهو زيادة الراتب أو "الأجر الذي يعبّر عن القيمة النقدية التي يتقاضاها العامل نظرا لخدماته التي يؤدّيها[1]

وقد ذهب بعض الباحثين إلى التقليل من أهميّة الأجر وتعميم عدم أهميته، إلاّ أنّه يبقى يفرض نفسه كعامل أساسي واستراتيجي سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، إذ يعدّ الأجر من أهم أسباب النزاعات العمالية بل من المطالب الأساسية والمتكرّرة للنقابات الممثلة للعمال.

ويرى "**كيث هاملتون**""**k. Hamilton**": لا يمكن للعمل الذي لا يدر ربحا كافيا أن يؤدّي إلى التوافق، كما يرى "جون فيبر" في كتابه – الأجر والتوازن الاقتصادي – أن للأجر ثلاثة مظاهر:

– الأجر كعنصر كلفة: فهو بالنسبة للمستخدم عبارة عن كلفة للعمل أيّ أنّه عامل من عوامل الدخل ككل مصاريف الاستغلال.

– الأجر كثمن للجهد المبذول: فهو بالنسبة للعامل كتعويض على الطاقة الفيزيولوجية وليس كقيمة مادية.

– الأجر كدخل: إنّ الأجر في غالب الأحوال لا يمثل الدّخل الرئيسي فحسب بل يتعدّى ذلك كونه دخل للأسرة، أو عائلة بأكملها، بفضله يمكن للعامل أن يقوم بتسديد حاجيات مطالب أسرته[2]

---

[1] ناصر الدين زبدي، مرجع سابق، ص 149

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

وقد عرف موظفو قطاع التربية والتعليم زيادة في الأجور خاصة في السنوات الأخيرة ، وذلك من خلال ممارستهم للإضرابات كوسيلة للضّغط على الوصاية و الحكومة بتحقيق مطالبهم ، هذه الوسيلة التي مكنت الأساتذة من افتكاك هذا المكسب فأوّل زيادة في الأجور أعلن عنها سنة (2003) من طرف رئاسة الحكومة آنذاك بمقدار (5000دج) زيادة في الأجر الشّهري ، لكل موظفي قطاع التربية والتعليم وحتى بعض القطاعات الأخرى استفادت منها مثل قطاع التكوين والتعليم المهنيين، ثم تلتها زيادة في الأجر القاعدي بنسبة 100% بعد تطبيق قانون (2008) الخاص باستحداث الرّتب الجديدة أي الزيّادة في الأجر في كل رتبة (رتبة أستاذ رئيسي، رتبة مكوّن) وعلى إثر تطبيق هذه الرّتب تمّ تعويضها بحوافز مادية و بأثر رجعي، أي طبقت في سنة (2012) و بأثر رجعي بالرجوع إلى سنة 2008.

لقد ذكر لنا الأساتذة أثناء إجراء المقابلات الفردية أنّ البعض منهم كان في السّابق (التسعينات) يضطر إلى مزاولة مهنة أخرى حتى ولو كانت لا تليق بمكانته، وهذا لتلبية بعض حاجيات أسرته، وفي بعض الأحيان كان يضطّر إلى السّلفة، كما أنّه كان (الأستاذ) لا يستطيع الزواج لأنّه في نظر المجتمع لا يستطيع تأمين حياة أسرته (زوجته)، غير أنّه في السّنوات الأخيرة وخاصة بعد تداول وسائل الإعلام لموضوع الزيّادات في الأجور، تغيّرت النظرة عن الأستاذ بل عرف البعض من الأساتذة (جنس الإناث) طلبات زواج (على سبيل التنكيت).

وقد يرمز الأجر للمكانة الاجتماعية ويعزّز مستوى الشّعور بالأمن والاستقرار، وقد يترجم كمركز لتقدير واعتراف من طرف المؤسّسة لأهميّته ودور العامل، وليس هذا فحسب، بل أنّ الأجر قد يمكن الفرد من مسايرة مستوى العلاقات الإجتماعية، وتحسينها عن طريق الاشتراك في الكثير من المناسبات وتبادل المجاملات والزيادات، هذا بالإضافة إلى أنّ مستوى الأجر قد يعكس درجة تفوق الفرد ونجاحه، الأمر الذي يجعله يأخذ طابعا اجتماعيا ومعنويا لا يستهان به.[1]

ويقترح "**الجاغوب**" إطارا لوضع رواتب مناسبة للمعلمين:

– راتب المعلّم يجب أن يكون كافيا بحيث يحافظ على مكانته الإجتماعية، ويجعله يشعر بالفخر بهذه المهنة عند المقارنة بالمهن الأخرى المرموقة مثل المهن الطبية والهندسية ...الخ

[1] د. بوظريفة حمو، د. دوقة أحمد، د. نورسي عبد القادر، **عوامل الرّضا لدى أساتذة التعليم الثانوي**، 2007، الطبعة الأولى، ص50

– يجب تعديل رواتب المعلمين بما يتوافق مع زيادة مستوى تعليمهم وتأهيلهم.

– رواتب المعلّمين يجب أن تتناسب مع درجاتهم العلمية ورتبهم الوظيفيّة، وفي حالة الرّغبة في مواصلة الدراسات العليا، من حق المعلّم الحصول على إجازة تفرّغ بمرتّب كامل وتحتسب الإجازة من مدّة الخدمة.

– تجنيد الطاقات الإعلامية لامتداح المعلّمين، وإعلاء شأنهم، وإجراء المقابلات معهم، وإشراكهم في الندوات والحلقات المتلفزة والحوارات التي تهم المجتمع، من التوعية بأهميّة المعلمين، والكف عن السّخرية منهم والانتقاص من دورهم.[1]

– وما تجدر الإشارة إليها الأجر كان ولازال من المطالب الأساسية والثابتة للنقابات العمالية في كل القطاعات، حيث كلّما زادت الأسعار وضعف قيمة الدّينار الجزائري استلزم زيادة في أجور العمال بما يحقق العيش الكريم للفرد.

– وتكمن أهميّة المكاسب المحققة في مدى المحافظة عليها وتحسينها، وهذا الحسّ مفقود لدى الجيل الجديد الملتحق بقطاع التربية والتعليم وهذا ما عبّر عنه الأستاذ قائلا "ما لوحظ في الآونة الأخيرة أنّ الجيل الجديد لا يناضل على أقلّ مطلب وهو الحفاظ على المكاسب".[2]

أمّا المكسب الثاني المتمثل في تحسين الظروف المهنية، لاحظنا أنّه كلّما تدرجنا في رتبة الأستاذ الأعلى كلّما كانت النسبة ضعيفة، حيث أنّ الأستاذ الذي ترقى في رتبة أعلى يتميّز بتجربة سنوات طويلة تصل إلى أكثر من عشر(10) سنوات وبالتالي يقدّر التحسّن من خلال مقارنته لهذه الظروف كيف كانت وكيف أصبحت؟ ممّا يدل على أنّ الظروف المهنية للأستاذ لم تتحسّن مقارنة بما كانت عليه في الماضي وتتمثل الظروف المهنية في:

– عدم جاهزية بعض حجرات التدريس (عدم توفر الماء، الكهرباء في المخابر ...).

– كثرة استعمال السبورات البيضاء جعلها غير صالحة للاستعمال لذلك لابد من تغييرها.

– عدم توفر الأوراق، الأقلام، آلة النسخ والسّحب.

– عدم توفر الأجهزة التكنولوجية في بعض المواد الخاصة ببعض الشّعب مثل الأجهزة الخاصة بمادة التكنولوجيا في شعبة تقني رياضي.

---

[1] د. غالب عبد المعطي الفريجات، **إضاءات على النّظام التربويّ**، دار أزمنة، 2006، ص ص 163-164.

[2](ن. ب)، أستاذ مادة التكنولوجيا، 26 سنة خبرة، المقابلة أجريت يوم 2017/05/16

– الاكتظاظ في الأقسام، وكذا عدم تحكم الإدارة في التلاميذ في الأروقة وكذا أثناء غياب الأستاذ وذلك لقلّة المؤطرين وإن وجدو لا تتوفر لديهم الكفاءة والقدرة اللاّزمة للتحكم في حركة التلاميذ.

–الضّغوط الإدارية الناجمة عن عدم كفاءة المسؤول الإداري في التسيّير، أو عدم تطبيق لمبدأ المساواة بين الأساتذة بسبب المحاباة أو الوساطة، الجنس، الجهوية، أو المادّة المدرّسة المطابقة للتخصّص السّابق للمسؤول أو نظرا لوجود التسيّير بالتكليفات دون تعيّينات رسميّة لبعض المسيّرين في المؤسّسات التعليميّة خاصة الثانوية في رتبة مدير، نائب المدير للدراسات، مستشار التربية ...الخ ممّا يجعلهم في تذبذب في اتخاذ القرارات.

– إلزام الأستاذ بملأ العديد من الوثائق أو السّجلات الإدارية المتمثلة في: (الالتزام بتصحيح كراس التلميذ، بملأ دفتر المراسلة، دفتر النصوص، دفتر التنسيق، الكرّاس اليومي للنشاطات، بطاقات تقنية وفنية ...). والمضافة إلى عمله البيداغوجي (التدريس، التحضير، مرافقة التلميذ أثناء مرحلة المراهقة) ممّا يرهقه نفسيا وجسديّا وفكريّا، حيث يمارس عليه ضغطا مهنيا.

– عدم وجود الاستقرار بسبب الإضرابات ممّا يضطر الأستاذ إلى تعويض ساعات التدريس الضّائعة خلال أيّام العطل الأسبوعية والفصلية.

– الغيّابات الجماعية المتكرّرة للتلاميذ خاصة في مستويات الثالثة الثانوي وفي كلّ الشّعب دون إيجاد حلولا جذرية لها مقابل تحميل مسؤولية ضعف النتائج على أستاذ المادة.

– سلوكات المشاغبة والغشّ والتحايل للتلاميذ داخل الفصل الدراسي خلال أيام التدريس العادية أو من خلال فترة الامتحانات ممّا يستفز الأستاذ ويكون مصدر لقلقه وتوتره.

– اللاّ–إستقرار والتغيّيرات المفاجئة في البرامج التعليميّة وفي كل المواد، وكثافة البرامج التي لا تتماشى مع الحجم الساعي للمادة.

جدول رقم (67) التعبير عن الرتب المستحدثة وعلاقتها برتبة الأستاذ:

رتبة الأستاذ / التعبير عن الرّتب	أستاذ تعليم ثانوي		أستاذ رئيسي		أستاذ مكوّن		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تخدم الأساتذة عموما	125	51.44	42	46.62	86	84.31	253	61.70
تخدم بعض الأساتذة فقط	87	35.80	18	27.67	12	11.77	117	28.54
تخدم الأساتذة ذوي الوساطة	31	12.76	05	07.69	04	03.92	40	09.76
المجموع	243	100	65	100	102	100	410	100

نستقرئ من خلال بيانات الجدول أنّ أعلى نسبة قدّرت 61.70%يعتبرون الرّتب المستحدثة – تخدم الأساتذة عموما–وترتفع نسب التعبير في هذه الفئة كلّما تدرّجنا في الرّتب، حيث عبّر الأساتذة ذوي رتبة أستاذ ثانوي مكوّن بنسبة 84.31% وتليها 64.62% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي، و51.44% عند رتبة أستاذ تعليم الثانوي.

أمّا الفئة التي ترى أن الرتب المستحدثة تخدم بعض الأساتذة فقط قدّرت نسبتها بـ 28.54%، حيث سجلت أعلى نسبة لدى هذه الفئة عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي بنسبة تصريح قدّرت بـ 35.80%، وتنخفض هذه النسبة عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي لتصل إلى 27.69%، ثم 11.77% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي مكوّن.

أما الفئة الثالثة تصرّح أنّ الرّتب المستحدثة –تخدم الأساتذة ذوي الوساطة فقط–بنسبة تصريح 09.76%، أعلى نسبة لدى هذه الفئة عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي بنسبة تصريح قدّرت بـ 12.76% وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 07.69% عند رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي، وتليها 03.92% عند أستاذ تعليم ثانوي مكوّن.

كاي2= 46.65 درجة الحرية =8 p=00

إذن ليست هناك علاقة بين المتغيرين

وعليه فإنّ استحداث الرتب الخاصة بأساتذة التعليم الثانوي كان من المطالب الأساسية والملحة للنقابات الخاصة بقطاع التربية والتعليم، والذي تحقّق بعد مفاوضات واحتجاجات وإضرابات لسنوات عديدة والهدف من هذا المطلب المحقّق:

– الترقية في رتبة الأستاذ طبقا لسنوات الأقدميّة حتى يستفيد الأساتذة من الأقدمية والخبرة المحصّل عليها في التعليم

– وحتى لا يلجأ بعض الأساتذة إلى البحث عن مجالات أخرى للترقيّة، كممارسة عمل إداري مثلا، خاصّة فئة الأساتذة الذين يرغبون في العمل البيداغوجي التربويّ، وممارسة التدريس مع التلاميذ، حيث كان الأستاذ في سنوات الثمانينات والتسعينات يلجأ إلى ممارسة العمل الإداري كمدير ثانوية، أو نائب المدير، أو مستشار تربية، فأسلوب الترقية كان محدودا أو قليلا إن لم نقل معدوم. وعبّر عليها بعض الأساتذة "كان الواحد منا إذا أراد أن يحصل على منصب مدير كان عليه أن يكون من أصحاب "**الشّيتة**"

– فاستحداث هذه الرتب يمكّن الأستاذ الترقيّة في الرّتبة من أستاذ تعليم ثانوي إلى رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي إلى رتبة أستاذ تعليم ثانوي مكوّن، وهذا إمّا عن طريق اجتياز امتحان أو عن طريق التأهيل (دراسة ملف)

– هذه الرتب تستلزم تعويضات مادية (مالية)

يرى "**فروم**"**vroom**" أنّ مستوى الطموح، أو التوقّع لدى الفرد يلعب دورا أساسيّا في التأثير على مستوى الرضا إذ ينخفض مستوى الرضا عن العمل لديه كلّما أصبحت توقعاته أكبر من الفرص المتاحة له، أمّا إذا زادت هذه الأخيرة عن مستوى طموحاته فإنّ مستوى الرّضا عن العمل يصير مرتفعا وبالتالي الأثر الفعلي للترقيّة يعتمد على مدى توقّع العامل لها[1]

وهذا ما عبّر عنه مجموع الأساتذة في جميع الرّتب أنّ هذه الأخيرة تخدم الأساتذة عموما، لأنّ الترقيات تخضع لشرط دراسة ملفات الأساتذة.

لما طبّق القانون الخاص بالرتب المستحدثة عند صدوره لأوّل مرّة سنة (2008) كان يخضع لشرط اجتياز امتحان كتابي وبالمقابل نجد قلّة في المناصب وكثرة عدد الأساتذة الذين اجتازوا الامتحان (المسابقة)، ونظرا لكثرة العدد وسوء التنظيم من طرف الإدارة آنذاك فإنّ المسابقة عرفت بعض التجاوزات في بعض المراكز، وعليه لم تكن هناك شفافيّة في الامتحان ابتداء من التنظيم

[1] د. بوظريفة حمّو وآخرون، مرجع سابق، ص53

إلى التصحيح وصولا إلى إعلان النتائج، ممّا جعل بعض الأساتذة الذين يتميّزون بالكفاءة والنزاهة وحب العمل يرسبون في المسابقة، لذلك هذه الفئة عبّرت عن هذه الرتب أنها تخدم بعض الأساتذة و أحيانا تخدم الأساتذة ذوي الوساطة.

إذن هذه الرتب مكنت الأساتذة البقاء والحفاظ على مناصبهم البيداغوجية دون اللّجوء إلى الترقيّة بأساليب أخرى قد لا يكون الأستاذ راض عنها، بل لأجل تحقيق طموح الترقيّة في الرتبة وهذا ما يسمى بالترقيّة المهنية أو الحراك المهني والذي "يتمّ فيه تنقل الأفراد من مراكز مهنيّة سفلى إلى مراكز مهنية عليا وذلك سواء من حيث المسؤوليّة أو السّلطة، وفي معظم الأحوال يكون هذا الحراك مصحوبا بالأجر" [1]

جدول رقم (68) المطالب غير المحقّقة وعلاقتها بالأقدميّة:

الأقدمية / المطالب غير المحقّقة	أقل ّأو يساوي 10 سنوات		11-20		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ملف السّكن	67	29.00	22	22	14	17.72	103	25.12
تعديل القانون الأساسي	87	37.67	47	47	45	56.96	179	43.66
طب العمل	77	33.33	31	31	20	25.32	128	31.22
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

من خلال القراءة الإحصائية للجدول الذي يمثل المطالب غير المحققة من خلال الإضرابات حسب الأقدميّة، نلاحظ أنّ أعلى نسبة بلغت 43.66% عند الفئة التي صرّحت بـ –تعديل القانون الأساسي–وعرفت هذه الفئة نسب متفاوتة حسب الأقدمية، حيث سجلت أعلى نسبة عند ذوي أقدمية أكثر من (21) سنة والتي بلغت 56.96%، وتنخفض هذه النسبة إلى 47% عند ذوي أقدمية

[1] Bouvier– Ajam Maurice & autre : **dictionnaire économique et social,** centre d'études et recherche marxistes, édition sociales, paris, 1975, pp 463 –464

(11–20) ثمّ تنخفض أكثر لتصل إلى 37.67% عند ذوي أقدمية أقل أو يساوي (10) سنوات.
غير أنّ المطلب الثاني الذي لم يتحقّق والمتمثل في–طب العمل–والتي قدّرت نسبة تصريحات الأساتذة في هذه الفئة بـ 31.22% أمّا من حيث الأقدمية نلاحظ أنّ أعلى نسبة مسجلة لدى فئة أقلّ أو يساوي (10) سنوات بنسبة تصريح 33.67%، ثمّ 31% عند ذوي أقدمية (11–20) سنة، وتنخفض إلى 25.32% عند فئة أكثر من (21) سنة.

والفئة الثالثة هي الفئة التي تصرّح بعدم تحقيق – ملف السكن–بنسبة 25.12%، وتنخفض نسب التصريح كلّما زادت سنوات الأقدمية، حيث سجلت 29% عند ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات، ثمّ 22% عند (11–20) سنة، أمّا ذوي أقدمية أكثر من (21) سنة عرفت نسبة 17.72%.

نستخلص من نتائج هذا الجدول أنّ المطالب غير المحققة مقسّمة إلى:

1– بالنسبة لتعديل القانون الأساسي: مهما كانت فئات سنوات الخدمة في قطاع التربية والتعليم، فإنّ تصريحات الأساتذة ركزت حول تعديل القانون الأساسي، أيّ القوانين المتعلقة بالمحاور التالية:

– تخفيض سنوات الإحالة على التقاعد في قطاع التربية والتعليم من (32) سنة إلى (25) سنة من الخدمة الفعليّة، ولم يتم تحقيق هذا المطلب بل تمّ إلغاء قانون التقاعد النسبي وعليه تمّ إضافة مطلب آخر خاص بالإبقاء على قانون التقاعد النسبي.

– المطالبة بتصنيف مهنة التعليم ضمن قائمة المهن الشّاقة، والذي بقي معلّقا إلى يومنا هذا.

– المطالبة بإعادة النظر في تصنيف رتب أستاذ التعليم الثانوي باعتبار أنّ الأستاذ يؤدّي وظيفة بيداغوجيّة لا تتساوى مع تصنيفات ورتب والوظائف الإدارية، وهذا المطلب جاء بعد إعادة تصنيف مختلف الرتب الإدارية خاصة (المدير، نائب مدير للدراسات، مستشار التربية، مستشار التوجيه، المقتصد).

2– بالنسبة لطب العمل: تم تحقيق هذا المطلب من خلال الاتفاقيات المبرمة بين الإدارة (الوصاية) وكذا النقابات، لكن ظلّ حبرا على ورق، تمّ تجسيده في الميدان في بعض الولايات فقط وليس كلّها.

3– بالنسبة لملف السّكن: طالما كان الأساتذة يطالبون به منذ عدّة سنوات، وذلك بتخصيص حصص سكنية خاصة بأساتذة التعليم الثانوي وهذا مكان معمولا به في سنوات الثمانينات إلاّ أنّه لم يتم تحقيقه

ويشير الأستاذ(ب.م) أنّ هناك مجموعة من المطالب الأساسية غير المحققة رغم الإصرار عليها من خلال الإضرابات المتكرّرة وهي:

"ملف التقاعد، مراجعة قانون الخاص وإعادة التصنيف، منحة منطقة ولايات الجنوب، تنصيب اللّجنة الوطنية للخدمات الاجتماعات، ملف السّكن، ملف القدرة الشرائية."[1]

كما صرّح الأستاذ (م.ع) في نفس السيّاق عن المطالب غير المحققة في الميدان هي:

طب العمل، قانون التقاعد، السّكن، تضييق على العمل النقابي، الزيادة في الأسعار، أدّى إلى تدهور القدرة الشرائيّة والمطالبة بالزيادة في الأجور، عدم وجود رضا من طرف الأساتذة لعدم وجود إمكانيات مادية للعمل خاصة في ميدان تطبيق المقاربة بالكفاءات.[2]

جدول رقم (69) سبب تكرار الاضراب ما قبل سنة 2016/2015 حسب الاقدمية:

الأقدمية / سبب تكرار الإضراب	أقل أو يساوي (10) سنوات		11–20 سنة		21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عدم تلبية المطالب	211	91.34	40	40	47	59.49	298	72.68
ظهور مطالب جديدة	20	08.66	60	60	32	40.51	112	27.32
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

تبيّن لنا البيانات الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة تصرّح أنّ تكرار الإضراب ما قبل سنة2016/2015 كان بسبب عدم تلبية المطالب وهذا بنسبة مقدرة 72.68%، أعلاها مسجلة لدى فئة أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات بنسبة 91.34%، ثمّ59.49% مسجلة لدى فئة (21) سنة فأكثر وتليها 40% عند الفئة التي حققت أقدمية (11–20) سنة.

أمّا الأساتذة الذين يردّون سبب تكرار الإضراب إلى ظهور مطالب جديدة قدّرت نسبتها 27.32% أعلاها مسجلة لدى فئة (11–20) سنة أقدمية بنسبة مقدّرة بـ 60%، وتليها40.51%

[1](ب. م) عضو المكتب الوطني لنقابة الكناباست 26سنةخبرة تاريخ المقابلة 2017/05/16

[2](م.ع) منسّق المكتب الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني بالبليدة، (10) سنوات خبرة، تاريخ المقابلة 2017/05/11

عند فئة (21) سنة فأكثر، ثمّ 08.66% عند فئة أقلّ أو يساوي (10) سنوات.

كاي2 =5.43 درجة الحرية =4 p=0.246

إذن هناك علاقة بين المتغيرين

نستنتج من هذا الجدول:

الغلبة من الأساتذة يردّون سبب تكرار الإضراب في السنوات الماضية إلى عدم تلبية المطالب الإجتماعية والمهنية التي كانت محور اهتمام الأساتذة والنقابيين الخاصة بقطاع التربية والتعليم.

وقد أشرنا في الجدول السّابق المتعلّق بالمطالب غير المحققة والمتعلقة بثلاث محاور هي:

1.السّكن

2.تعديل القانون الأساسي للأساتذة

3.طب العمل

1. السّكن: مازال من المطالب الأساسية للنقابات الخاصة بقطاع التربية والتعليم وذلك بتخصيص حصص سكنية خاصة بالأساتذة كما كان معمولا به في سنوات الثمانينات والذي لم يتحقّق بعد.

2. تعديل القانون الأساسي للأساتذة: بعد أن تمّ استحداث الرّتب الخاصة بأستاذ التعليم الثانوي إلاّ أنّه يبقى تصنيف أستاذ التعليم الثانوي مطلبا متكرّرا بعد إعادة النظر في تصنيف المؤطرين الإداريين.

-كما طلب الأساتذة بوضع جسر بين المنصب البيداغوجي والمنصب الإداري، ممّا يسمح هذا الجسر بتمكين الأستاذ في حالة رغبته في الاستفادة من المنصب الإداري المفتوح قانونا لرتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي باستثناء أستاذ تعليم ثانوي مكوّن الذي تم تصنيفه في الرتبة (16) أعلى من تصنيف المنصب النوعي المسمّى نائب مدير للدراسات المصنّف في الرتبة (14) بينما يكون تصنيفه مساويا لتصنيف المنصب النوعي المسمى مدير الثانوية.[1]

المرسوم التنفيذي رقم08-315 المؤرّخ في 2008/10/11 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المادة 160 تنص على:

-يعين مديرو الثانويات، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس

[1]المرسوم التنفيذي رقم08-315 المؤرّخ في 2008/10/11 المتضمّن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، الجريدة الرسمية العدد 59 في 2008/10/12.

الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصّصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين:

–الأساتذة المبرزين

–نظّار الثانويات الذين يثبتون خمس سنوات من الخدمة الفعليّة بهذه الصفة والمنحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

– الأساتذة الرئيسيّين للتعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعليّة بهذه الصفة.

– بصفة انتقالية ولمدّة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعليّة بهذه الصفة.

– تحدّد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقيّيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلّفة بالوظيفة العمومية[1]

وقد تمّ تعديل ذلك بتجديد الرتب في شروط الترقية إلى رتبة مدير ثانوية في المرسوم 12–240 المؤرّخ في 2012/05/29 المعدّل والمتمّم المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المادّة 140 مكرّر13. يرقّى بصفة مدير ثانوية، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان المهني وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصّص يمتدّ سنة دراسية واحدة من بين:

– نظّار الثانويات الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي.[2]

من خلال هذا الجسر يمكن:

– يمكن الأساتذة الذين لديهم رغبة في ممارسة العمل الإداري الإستفادة منه من دون قيود.

– تغطية النقص الذي يعاني منه قطاع التربية والتعليم في المناصب الإدارية: مدير ثانوية، نائب مدير للدراسات وهذا ما يعرّفه الواقع بالحلول الترقيعيّة من خلال التسيّير بالتكليفات.

3. قانون التقاعد: إضافة إلى مطلب إعادة النظر في –قانون التقاعد–فيما يخص تخفيض سنوات الخدمة المهنية الفعليّة من(32) سنة إلى(25) سنة، وإدراج مهنة التعليم ضمن المهن الشّاقة.

---

[1] الجريدة الرسمية رقم 59 – المؤرّخ 2008/10/12

[2] الجريدة الرسمية رقم 34، المؤرّخ في 2012/06/03

4. طب العمل: كما بقي هذا المحور من أهمّ مطالب النقابات إذ لم يتم تفعيله وظلّ مجرّد جمع إحصائيات عامّة وتحرير محاضر، وذلك من خلال إيجاد المقرّ، التجهيزات الماديّة وتوفير الطاقم الطبّي الذي يقوم بالفحوصات.

جدول رقم(70) وضعيّة الانخراط في النقابة وعلاقتها بالجنس:

الجنس / وضعية الانخراط	ذكر		أنثى		المجموع	
	%	ك	%	ك	%	ك
كنت منخرطا وانسحبت	26	20.80	35	12.29	61	14.88
كنت منخرطا ولا زلت	68	54.40	184	64.56	252	61.46
لم انخرط إطلاقا	23	18.40	39	13.68	62	15.12
لم أكن منخرطا ولكنّي انخرطت	07	05.60	14	04.91	21	05.12
سوف أنخرط	01	00.80	13	04.56	14	03.42
المجموع	125	100	285	100	410	100

توضّح لنا بيانات الجدول الذي يبيّن وضعية انخراط المبحوثين في النقابة وعلاقتها بجنس المبحوث أنّ أعلى نسبة بلغت 61.46% عند فئة – كنت منخرطا ولا زلت–منها 64.56% لدى جنس الإناث و54.40% لدى جنس الذّكور، أمّا الفئة التي–لم تنخرط إطلاقا–بلغت نسبتها 15.12% حيث سجلت18.40% عند جنس الذّكور و13.68%عند جنس الإناث.

غير أنّ الفئة التي كانت –منخرطة وانسحبت – بلغت نسبتها 14.88%، أعلى نسبة سجلت لدى جنس الذّكور بـ 20.80% وتنخفض إلى 12.29% لدى جنس الإناث.

أمّا الفئتين الأخيرتين –لم أكن منخرطا وتكني انخرطت–و –سوف انخرط–عرفت نسبة ضعيفة حيث سجلت الأولى 5.12% والثانية 3.42%.

التنظيم النقابي: "يمثّل وسيلة لعدد لا يحصى من الفاعلين للتظاهر والضغط على النظام وعلى شركائه، حتى وإن كان ذلك بطريقة غير سوية [1]

[1] Crozier Michel et freidberg Erhard, **l'acteur et système, les contraintes de l'action collective**, édition du seuil, France, 1977, p45

ومن جهة أخرى اعتبر **"إميل دور كايم:**" الوعي الجماعي ظاهرة نفسية دفينة تتبلور من خلال حالات من الوعي في الحياة العملية والاجتماعية وكل هذه المسائل تشكل الوعي الجماعي الذي يغرف منه الجميع تصوّراته وأفكاره ومسالكه، علما أنّ إرث الوعي الجماعي هذا يرتبط بإرث الجيل السابق وهكذا دواليك" [1]

إنّ أكبر نسبة مسجلة لدى الفئة التي – كانت منخرطة ولازالت – حيث تمثل الإناث أعلى نسبة وذلك لعدّة اعتبارات أهمّها:

– نسبة التمثيل في العيّنة من جنس الإناث أكبر من جنس الذّكور.

–عدد المنتمين إلى قطاع التربية والتعليم من جنس الإناث أكبر من جنس الذّكور وذلك للإمتيازات الخاصة بمهنة التعليم والتي جعلت الطلب على هذه المهنة من جنس الإناث أكثر من جنس الذّكور والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(71) يبيّن تعداد الأساتذة في الطور الثانوي حسب الجنس:

الجنس / السنوات	ذكور		إناث		المجموع
	ك	%	ك	%	
2013-2012	38 166	42.46	51 716	57.54	89 882
2014 -2013	39 277	41.18	56 105	85.82	95 382
2015 -2014	39 686	40.03	59 437	59.96	99 123
2016 -2015	38 078	38.17	61 668	61.82	99 746
2017 -2016	38 475	38.18	62 291	61.81	100 766
المجموع	193 682	/	291 217	/	484 899

المصدر: مكتب الإحصائيات في وزارة التربية الوطنية

– الخصوصية التي تتميّز بها المرأة من حساسيتها المرهفة وحاجتها أكثر من يدافع عنها في كثير من المواقف جعلها تجد مبتغاها في الانخراط والتنظيم النقابي.

[1]Dr Fredrik maatouk : **dictionary of sociology**, English– French– Arabic, A Academia Beirut, Lebanon, 1998, pp98–99

– إنّ النساء العاملات (الأستاذات) يبذلن جهودا كبيرة حتى تكون مطالبهنّ محلّ اهتمام خاصة في بعض المسائل كأوقات العمل وبعض الامتيازات الاجتماعية وهذا بهدف مساعدتهن للقيام بواجبها الأسري تجاه أبنائهن.

أمّا الفئة التي كانت –منخرطة وانسحبت–من فعل التنظيم النقابي وجدنا أعلى نسبة من جنس الذكور، وذلك لقلّة الوعي النقابي من جهة ومن جهة أخرى أنّ بعض الحالات الذين يشكلون أسرة واحدة من الجنسين بمعنى أن الزّوج والزّوجة يعملان في قطاع التربية والتعليم، ونظرا للصّعوبات المالية التي يواجهها الزّوجين خاصة في حالة إضراب هؤلاء ولجوء الوصاية إلى عقوبة خصم الرّاتب، نجد أنّ الأسرة تتضرّر من هذا الفعل وبالتالي يلجأ أحد الجنسين إلى الانسحاب للضرورة.

إنّ التغيّير المفاجئ للأستاذ لوضعيته المهنيّة والاجتماعية في فترة التسعينات وتبعاتها التي تواصلت إلى الألفينات، زادت من الوعي النقابي لدى الأساتذة. وقد عبّر عن ذلك الأستاذ أنّ هذه الفترة تميزت بـ: "نقص الوسائل العلميّة، نقص التوظيف، منظومة القسم لا تشجع على العمل، المؤسّسة التعليميّة كانت ملجأ للتلاميذ، الاكتظاظ، الحجم السّاعي الكبير للأستاذ، تدني السّلم في الوضعيات الإجتماعية والمهنية (خاصة الأجر)، الفعل النقابي كان في أدني مستوياته، النقابي كان انتهازي، تسلّقي لا يهتم بالأستاذ والمعلّم ...الخ، ممّا دفع بالمنتمين إلى قطاع التربية والتعليم إلى التساؤل: هل نغادر إلى قطاعا آخر أو نقوم بالتغيير؟ ممّا أدّى إلى انسحابهم من نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين وتأسيس نقابات خاصّة تدافع عن مطالبهم وتحسين وضعيتهم"[1].

[1](ب. م)عضو المكتب الوطني لنقابة الكناباست 26 سنة خبرة ، تاريخ المقابلة : 2017/05/16

جدول رقم (72) وضعية الانخراط في النقابة وعلاقتها بالأقدميّة المهنيّة:

الأقدمية / وضعية الانخراط	أقلّ أو يساوي 10 سنوات		من 11–20		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كنت منخرط وانسحبت	18	07.79	20	20	23	29.11	61	14.88
كنت منخرط ولا زلت	125	54.11	74	74	35	67.09	252	61.46
لم أنخرط إطلاقا	57	24.68	02	02	03	03.80	62	15.12
لم أكن منخرطا ولكني انخرطت	17	07.36	04	04	00	00	21	05.12
سوف أنخرط	14	06.06	00	00	00	00	14	03.42
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

تعدّدت آراء المبحوثين حول وضعية الانخراط في النقابة حيث سجلنا أعلى نسبة منهم 61.46% عند الفئة التي صرّحت بـ – كنت منخرطا ولا زلت – كما سجلنا أعلى نسبة في هذه الفئة 74% عند ذوي أقدمية من (11–20) سنة، وتنخفض لتصل إلى 67.09% عند أكثر من(21) سنة، أمّا ذوي أقدميّة أقلّ أو يساوي(10) سنوات بلغت 54.11%.

والفئة التي لم تنخرط إطلاقا عرفت نسبة 15.12%، وأكبر نسبة سجلت لدى هذه الفئة عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات خدمة بـ 24.68%، أمّا النسب المتبقية في هذه الفئة فهي ضعيفة لا تستدعي ذكرها.

أما الفئة التي –كانت منخرطة وانسحبت –بلغت 14.88% أكبر تصريح لدى هذه الفئة عند ذوي أقدمية أكثر من (21سنة) بـ 29.11%، وتليها 20% عند ذوي أقدمية (11–20) سنة و07.79% عند أقل أو يساوي (10) سنوات.

أمّا الفئات المتبقية عرفت نسب تصريح ضعيفة حيث سجلنا 05.12% عند الفئة التي لم تكن منخرطة ولكنها انخرطت و03.42% لدى الفئة التي–سوف تنخرط–في المستقبل وجلّها من ذوي أقدمية أقل أو يساوي (10) سنوات.

نستنتج من خلال هذه التصريحات أنّ مواقف المبحوثين انقسمت إلى ثلاث مواقف متباينة وهي:

الفئة الأولى التي كانت منخرطة ولا زالت والتي عرفت نسبا مرتفعة في جميع سنوات الأقدمية، ممّا يوضّح أهميّة النقابة كتنظيم احتوى وتبنّى مشاكل الأساتذة منذ تأسيسه، هذا التنظيم الذي وصفه المهتمين، بميزات أساسية وهي " الحركية المستمرّة لأجل كشف صعوبات العمل والمشاكل المختلفة التي يواجهها العمال بما فيها أشكال الاستغلال في علاقات العمل وذلك من أجل الوقوف ضدّ استغلال الإدارة من خلال تنمية ونشر الوعي العمّالي والنضّال المستمر من أجل التغيّير الجذري"[1]

ثمّ إنّ الأساتذة اكتسبوا وعيا نقابيا نتيجة للخبرة المكتسبة من الناحية المهنية والنقابية، وقناعتهم بأنّ الجهات الوصية لا تستجيب لانشغالات واهتمامات الحركات النقابية، إلاّ عن طريق القوّة والإضرابات والاحتجاجات المتكرّرة، باعتبارها تمتلك القوّة والقدرة على تحريك أكبر عدد ممكن من المنخرطين.[2]

أمّا "كارل ماركس" يرى: "أنّ الوعي الطبقي العمالي هو وعي علمي، موضوعي وحتى تاريخي، ولا يمكن الخروج من هذه الثنائية إلاّ من خلال النضال الطبقي ومن خلال تغليب الوعي العمالي على الوعي البرجوازي" [3]

أمّا الفئة الثانية وهي الفئة التي لم تنخرط إطلاقا في النقابة وذلك لقلّة الوعي والتجربة النقابية أوّلا، ثم لولائها للإدارة والعاملين بها وكذلك الخوف من تبعات الانضمام للعمل النقابي وما ينجرّ عنه من التزامات وتضحيات أثناء ممارسة الاحتجاج أو الإضراب أو المقاطعة الإدارية ... الخ. هذه الممارسات تؤدّي إلى استخدام أساليب الضّغط كالخصم، العزل...الخ.

---

[1] د. ناصر قاسيمي، **التحليل السّوسيولوجي، نماذج تطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017، ص29

[2] موسى كاف، مرجع سابق، ص267

[3]Crozier Michel et freidberg Erhard, op. cit, p92

والفئة الثالثة وهي التي كانت منخرطة وانسحبت وسجلت خاصة عند ذوي أقدمية (11) سنة فأكثر، وهي الفئة التي كان هدفها الترقيّة المهنية وبمجرد تحقيق هذا الهدف انسحبت من النقابة، وكذلك قلّة وعليها بالعمل النقابي، كما أنّ سيادة مبدأ الأنانية لهذه الفئة جعلها تفكر بسلبيّة تجاه العمل النقابي مبدؤها في ذلك "لا أضحى من أجل الآخرين."

جدول رقم (73) شعور المبحوث أثناء فترة الإضراب كمشارك أو غير مشارك في الإضراب:

المشاركة في الإضراب / الشّعور أثناء فترة الإضراب	كمشارك في الإضراب		غير مشارك في الإضراب		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أشعر بالقلق	279	31.96	20	17.09	299	30.20
أشعر بالضّغط والتهديد	276	31.62	31	26.50	307	31.01
أشعر بتأنيب الضّمير	168	19.24	41	35.04	209	21.11
أشعر بالفراغ	86	09.85	10	08.55	96	09.70
أشعر بالرّاحة	64	07.33	15	12.82	79	07.98
المجموع	873	100	117	100	990	100

الملاحظ من خلال قراءتنا للجدول الذي يمثّل وصف المبحوث لشعوره أثناء فترة الإضراب بصفته مشارك أو غير مشارك فيه أنّ هناك فئتين:

– الفئة الأولى وهي المشاركة في الإضراب حيث عرفت أعلى نسبة لدى من يصرّحون بالشّعور بالقلق وقدّرت نسبتها 31.96%، وتليها 31.62% عند أولئك الذين يشعرون بالضّغط والتهديد، أمّا الذين يشعرون بتأنيب الضّمير بلغت نسبتهم 19.24%، غير أنّ الفئة التي صرّحت بالشّعور بالفراغ بلغت 09.85% والفئة الأخيرة التي تشعر بالرّاحة بلغت 07.33%.

– والفئة الثانية هي غير المشاركة في الإضراب التي عرفت نسب تصريح متفاوتة، حيث سجلت أعلى نسبة 35.04%، عند من يصرّحون بتأنيب الضّمير، وتليها 26.50% عند التصريح بالضّغط

والتهديد، غير أنّ من يشعرون بالقلق بلغت نسبتهم 17.09%، والذين يشعرون بالراحة بلغت 12.82% وأخير أولئك الذين يشعرون بالفراغ بنسبة 8.55%.

يتعرّض الأساتذة الثانويين أثناء فترة الإضراب إلى الشّعور بالتوتّر والقلق والضغوطات النفسية والاجتماعية، إمّا بصفتهم كمشاركين أو غير مشاركين في الإضراب باعتبار هذا الأخير يمثل أزمة لمختلف الفاعلين التربويين إدارة وأساتذة وتلاميذ وأوليائهم.

إذن ترتبت لدينا فئتين:

1. **المشاركين في الإضراب:** جاءت تصريحات الأساتذة لدى هذه الفئة متفاوتة إلاّ أنّ أغلبها عبّرت لنا عن إحساسها بالقلق والضّغط والتهديد، وينتاب الأستاذ هذا الشعور لأنّه في وضعية غير سوية حيث يعيش هذا الشّعور بسبب هدر الوقت للتلاميذ وعدم إتمام البرنامج الدراسي، وتماطل السّلطات في التجاوب مع المضربين، التغطية الإعلامية المتواصلة للإضراب، تعريض التلاميذ لخطر الانحراف عند تواجدهم خارج الثانوية باعتبارها مكان أمن وحماية للتلاميذ أثناء ساعات الدوام الرسمية.

أمّا الضغط والتهديد فيتمثل في: العقوبات المادية، الخصم من الراتب، الحرمان من منحة المردودية، الحرمان من التصحيح في امتحان شهادة البكالوريا.

- العقوبات الإدارية: المتمثلة في إرسال الإعذار (الأوّل والثاني) الخاص بالعزل، منع الأساتذة المضربين دخول الثانوية واستخلافهم بالأساتذة الناجحين في القوائم الاحتياطية في مسابقة توظيف الأساتذة.
- الشّعور بتأنيب الضّمير الرّاجع إلى التأخر في استكمال البرنامج الشّهري والسّنوي.
- الشّعور بالرّاحة والفراغ: بسبب توقف أنشطة التدريس والأنشطة التعليمية، أين ينقسم إلى أساتذة الذين يرغبون في مهنة التعليم والاتصال مع التلاميذ فإنّهم يشعرون بالفراغ والملل بسبب حضورهم إلى الثانوية دون القيام بممارسة نشاطهم الخاصّ بالتدريس، بينما الأساتذة الذين لا يجدون ميلا لهذه المهنة فيشعرون بالرّاحة باعتبار الإضراب وسيلة للهروب من مشقّة التدريس.

2. **غير المشاركين في الإضراب:** جاءت تصريحات الأساتذة غير المشاركين في الإضراب ويشتركون مع زملائهم المضربين في مجموعة من المشاعر وهي:

-الشّعور بتأنيب الضّمير: بسبب عدم مشاركة معاناة زملائهم المضربين في الإضراب رغم أنّ مطالبهم مشتركة في تجسيد حقوق مشتركة تعود بالفائدة على الجميع.

– الشعور بالضّغط والتهديد: من طرف زملائهم وتكوين نظرة دونية بسبب تخلّفهم عن الإضراب.

–الشّعور بالقلق: بسبب الشّعور بالضّغط والتهديد يولّد لديهم شعورا بالقلق من الوضعية غير السّوية وغير المستقرة داخل الثانويات.

–الفراغ والراحة: الإضراب يولّد خلل في البرامج الدراسية الأسبوعية والشّهرية إذ أنّ هذه الفئة تعيش إضراب غير مصرّح به لعدم التحاق التلاميذ بمقاعد الدراسة ولا تطبّق عليها العقوبات الإدارية والمادية.

جدول رقم (74) طبيعة العلاقة بين الأستاذ المضرب والفاعلين في المؤسّسة بعد توقف الإضراب:

طبيعة العلاقة / الفاعلين	متوترة جدا		متوترة		متماسكة نوعا ما(سطحية)		متماسكة		متماسكة جدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الزملاء المضربين	29	18.71	31	20	28	18.06	34	21.94	33	21.29	155	100
الزملاء غير المضربين	49	07.13	103	14.99	152	22.13	196	28.53	187	27.22	687	100
التلاميذ	109	24.94	138	31.58	54	12.36	67	15.33	69	15.79	437	100
أولياء التلاميذ	170	27.73	119	19.41	135	22.02	94	15.34	95	15.50	613	100
الإدارة	53	33.55	19	12.02	41	25.95	19	12.02	26	16.46	158	100
المجموع	357	17.88	410	20.53	410	20.53	410	20.53	410	20.53	19.97	100

نجد من بيانات هذا الجدول الذي يمثل طبيعة العلاقة بين الأستاذ المضرب والفاعلين في المؤسّسة التربوية (الثانوية) بعد توقف الإضراب أنّ نسبة العلاقات –المتوترة–و–المتماسكة نوعا ما–و–المتماسكة–و–المتماسكة جدا–متساوية وهي20.53%بينما في العلاقة–المتوتّرة جدا –فجاءت بنسبة 17.88%.

أمّا من ناحية الفاعلين فأعلى نسبة 33.55% سجلت العلاقة –متوترة جدا– بين الأستاذ المضرب و الإدارة بعد توقف الإضراب، تليها نسبة 31.58% تكون العلاقة– متوترة – بين الأستاذ المضرب والتلاميذ، ثم تأتي نسبة28.53% كانت العلاقة –متماسكة– بين الأستاذ المضرب مع زملائه غير المضربين، وكذا نسبة 27.73% للعلاقة –المتوتّرة – بينه وبين أولياء التلاميذ ، بينما 27.22% للعلاقة المتماسكة جدّا بينه وبين زملائه غير المضربين، ونسبة 25.95% للعلاقة– المتماسكة نوعا ما– (سطحية) بين الأستاذ المضرب و الإدارة، وتليها نسبة 24.94% علاقة– متوترة جدّا– بينه وبين تلاميذه .

وتتناقص النسبة فتكون 22.13% للعلاقة –المتماسكة نوعا ما –(سطحية) بينه وبين زملائه غير المضربين، ثمّ نسبة 21.94% للعلاقة –المتماسكة –بينه وبين زملائه، وكذا نسبة 21.29% للذين يصفون العلاقة –بالمتماسكة–جدّا بينه وبين زملائه المضربين.

نستنتج أنّ:

الإضراب في قطاع التربية والتعليم مخلّفات سلبية وإيجابية بعد توقفه، وذلك من حيث العلاقات بين مختلف الأطراف الفاعلة (الأساتذة، الإدارة، التلاميذ، الأولياء) حيث تتراوح هذه العلاقات ما بين متوتّرة جدّا ومتوتّرة.

– الإدارة: من أجل الحفاظ على حسن سير المؤسّسة واستقرارها من جهة وكذا حفاظا على سمعة المؤسّسة وفرض الانضباط، يقوم مدير الثانوية بتطبيق التعليمات والقوانين المفروضة من الإدارة المركزيّة والوصاية، هذه التعليمات والقوانين تمسّ بالعلاقات بين الأستاذ والإدارة والتي تشكل مصدر ضغط للأستاذ.

– التلاميذ وأولياؤهم وذلك خوفا على مصلحة التلاميذ وحفاظا على حسن تمدرسهم.

– أمّا من حيث العلاقة –المتماسكة نوعا ما –(سطحية) وجدت بين الأساتذة والإدارة من جهة وهذا بسبب ضمان حسن سير المؤسّسة من طرف الإدارة، أو مع الزملاء غير المضربين من جهة أخرى بسبب موقفهم السّلبي من الإضراب وعدم مساندتهم.

– غير أنّ التصريح بالعلاقة –المتماسكة–و–المتماسكة جدّا –والتي وجدت بين الأساتذة المضربين أو من زملائهم غير المضربين، والتي تدلّ على التضامن والتعاطف بين أعضاء الهيئة التدريسيّة (الأساتذة) مهما كان موقفهم من الإضراب، ذلك أنّ تحقيق المطالب يعود بالفائدة على الجميع دون استثناء وحتى الإداريين، وهذا ما عبر عنه الأستاذ (ب. م) أنّه من النتائج المحققة أثناء الإضراب وبعده:

–زيادة تماسك الأساتذة واستمرارهم في النضال النقابي وعدم تنازلهم عن مطالبهم رغم الضّغوطات."[1]

جدول رقم (75) رأي الأستاذ في تعامل الوصاية مع الصّراعات وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة:

الأقدمية / تعامل الوصاية مع الصّراعات	أقلّ أو يساوي (10) سنوات		11–20 سنة		من (21) سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تعالجها بسرعة	00	00	00	00	00	00	00	00
لا تتحرك إلاّ إذا وصلت إلى الاحتجاجات	45	19.48	19	19	18	22.78	82	20
تنتظر إلى أن تزداد وتيرة الاحتجاجات	42	18.18	20	20	16	20.25	78	19.02
تنتظر إلى أن تصل إلى الإض	50	21.65	22	22	20	25.32	92	22.44
تنتظر إلى أن تصل إلى إضراب متكرّرة	94	40.69	39	39	25	31.65	158	38.54
المجموع	231	100	100	100	70	100	410	100

نجد في هذا الجدول أنّ 38.54% من الأساتذة المبحوثين يرون أنّ الوصاية في تعاملها مع الصّراعات تنتظر إلى أن تصل إلى إضرابات متكرّرة، مقابل 22.44% يرون أنّها تنتظر إلى أن

[1] الأستاذ (ب. م) عضو بالمكتب الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني (كناباست) 26 سنة خبرة، تاريخ المقابلة: 2017/05/16

تصل إلى الإضراب، و20% يصرّحون أنّها–لا تتحرّك إلاّ إذا وصلت إلى الاحتجاجات–بينما 19.02% يرون أنّها–تنتظر إلى أن تزداد وتيرة الاحتجاجات–

أمّا من حيث الأقدمية نجد أعلى نسبة 40.69% من الأساتذة الذين لديهم أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات يصرّحون أنّ الوصاية –تنتظر إلى أن تصل إلى إضرابات متكررة–و39% من الأساتذة الذين لديهم أقدمية (20–11) سنة يتّجهون إلى نفس الرأي، وتنخفض إلى31.65% عند فئة أكثر من (21) سنة.

والفئة الثانية هي الفئة التي تصرّح بأنّ الوصاية –تنتظر إلى أن تصل إلى الإضراب–وبنسب متقاربة حسب سنوات الأقدمية، حيث جاءت أعلى نسبة لدى ذوي أقدمية أكثر من (21) سنة بنسبة مقدّرة بـ 25.32%، وتليها22% عند ذوي أقدمية (11–20) سنة، ثمّ 21.65% عند أقل أو يساوي (10) سنوات أقدمية.

والفئة الثالثة التي تصرّح بأنّ الوصاية –لا تتحرك إلاّ إذا وصلت إلى الاحتجاجات–حيث سجلت أعلى نسبة 22.78% عند ذوي أقدمية أكثر من (21) سنة، أمّا سنوات الأقدمية المتبقيّة من (20) سنة فأقل عرفت نسبة تصريح 19% وأدنى نسبة مسجلة عند الفئة التي تصرّح بأنّ الوصاية

– تنتظر إلى أن تزداد وتيرة الاحتجاجات–مسجلة نسبتين متساويتين عند ذوي أقدمية من (11) سنة فأكثر، وتليها 18.18% عند ذوي أقدمية أقل أو يساوي (10) سنوات.

كاي2= 1.85 درجة الحرية =6 p=0.933

إذن هناك علاقة بين المتغيرين

نستنتج أنّ:

أغلبية الأساتذة المبحوثين ومهما كانت سنوات أقدميتهم المهنية يرون أن تعامل الوصاية (الوزارة) مع الصّراعات في قطاع التربية والتعليم بعدم التدخل إلى أن تصل إلى إضرابات متكرّرة. وممّا لا شك فيه أنّ الأستاذ يعاني من مشاكل متعلقة بالمؤسّسة (الثانوية) التي يعمل بها من مشاكل داخلية، مشاكل علائقية (علاقات)، تجاوز وتداخل في الصلاحيات بين مختلف المصالح في الثانوية، سوء التسيّير، اتخاذ قرارات دون مشاركة الأساتذة، عدم توفر الوسائل المادية للعمل، عدم ملائمة ظروف العمل ... وغيرها، وهذا ما يستوجب إيجاد الحلول السّريعة محليّا ولكن في

بعض الأحيان تصل إلى احتجاجات من طرف الأساتذة لإسماع أصواتهم للإدارة المركزيّة بغية إيجاد الحلول الفورية.

والوجه الثاني للصّراعات المتمثل في المطالب المشتركة للأساتذة والمتمثلة والمتعلّقة بالمسار المهني للأستاذ كالأجر والترقيّة، تعديل القانون الأساسي، والمطالب الاجتماعية المتمثلة في السّكن، طب العمل ... والتي تحتاج إلى حلول من طرف سلطات عليا (الوصاية).

إذ يصرّح الأساتذة الذين أجريت معهم مقابلة أنّ الوصاية في حالة الصّراعات الجماعية تستعمل سياسة–تجاهل الصّراعات – إلى أن تبرز احتجاجات متكرّرة وتليها إضرابات متكرّرة مستعملة أسلوب تضيّيع الوقت، وغلق قنوات التواصل والحوار مع ممثليهم النقابيين.

أما في السنوات الأخيرة ظهر تعامل آخر للوصاية والمتمثل في تهديد الأستاذ بالعزل عن العمل، وتطبيق التهديد بالعزل ليصل إلى العزل، وعدم احترام وتطبيق بنود الاتفاقيات الممضاة في المحاضر مع النقابات، واللّجوء إلى الخصم من أجور الأساتذة المضربين، وكذا مطالبتهم بتعويض ساعات التدريس الضّائعة خلال أيّام الإضراب، والتأكيد على عدم مشروعية الإضراب، كما تمّ استعمال سياسة الوعود الكاذبة، تأجيل الإجتماعات واللّقاءات، كما تمّ معاقبتهم بعدم اشراكهم في عملية الحراسة والتصحيح في الامتحانات الرسمية لآخر السنة.

واستعمال الإعلام لتشوية صورة الأستاذ المضرب، والتأثير على جمعية أولياء التلاميذ وبعض الأحزاب للوقوف ضدّ الإضراب والمضربين.

جدول رقم (76) رأي الأستاذ في الإضراب في قطاع التربية والتعليم مقارنة مع ميادين أخرى:

الرأي في الإضراب في قطاع التربية والتعليم	ك	%
الإضراب متكرّر بسبب كثرة المشاكل في الميدان واستمرارها	94	22.93
الإضراب يهدّد مستقبل التلميذ	88	21.46
الإضراب يعود بنتائج سلبيّة وإيجابية على الأستاذ	95	23.17
مكاسب الإضراب في قطاع التعليم حقق مكاسب جديدة في قطاعات أخرى	68	16.59
دون إجابة	65	15.85
المجموع	410	100

من خلال إحصائيات هذا الجدول الذي يوضح رأي الأستاذ الثانوي في الإضراب في قطاع التربية مقارنة مع قطاعات أخرى.

أنّ نسبة 23.17% منهم يعتبرون الإضراب يعود بنتائج سلبية وإيجابية على الأستاذ، ونسبة 22.93% يعتبرون الإضراب متكرّر بسبب كثرة المشاكل في القطاع واستمرارها، وكذا نسبة 21.46% يعتبرون الإضراب يهدد مستقبل التلميذ، في حين نسبة 16.59% يعتبرون مكاسب الإضراب في قطاع التربية والتعليم في قطاعات أخرى. أمّا دون إجابة فكانت بنسبة 15.85%.

نستنتج من هذا الجدول:

أنّ هناك آراء مختلفة للأساتذة الثانويين حول الإضراب في قطاع التربية والتعليم مقارنة مع قطاعات أخرى حيث أنّ:

1.الإضراب يعود بنتائج سلبيّة وإيجابية على الأستاذ:

1.1 النتائج السلبية:

– فالأساتذة المضربين يتحمّلون عواقب إضرابهم من حيث العقوبات الإدارية من إعذارات وتوقيفات وإصدار قرارات العزل، إضافة إلى المتابعات القضائية للأساتذة النقابيين.

– أمّا من حيث الخصومات فهي من نتائج إضرابات للسنة الدراسية 2018/2017 حيث تعرّضت أجور الأساتذة المضربين للخصومات، واقتطاع من منحة المردودية.

–وكذا الضّغوط الإجتماعية فالإضراب هو حالة توتّر لدى التلاميذ وأوليائهم والمجتمع، يتمتّع بتغطية إعلامية واسعة مكتوبة، مسموعة ومرئية في الإعلام العمومي والخاصّ، تجعله حديث العام والخاص تؤدّي إلى جعل الأستاذ محلّ تساؤل عن الإضراب ومطالب النقابة، من طرف كل الفئات الاجتماعية في حياته اليومية، ممّا يسبب له حالة من التوتّر والضّغط.

2.1. النتائج الإيجابية التي تعود بمثابة مكسب على الأستاذ من خلال الإضراب تكمن في:

–الترقيات التي تحصّل عليها الأساتذة بحكم الأقدمية المهنية، وإعادة التصنيف الجديد وما تبعه من أثر مالي وزيادة في الأجر القاعدي بنسبة 100 %.

– استرجاع الأستاذ مكانته الاجتماعية مقارنة مع سنوات الثمانينات والتسعينات بالنظر إلى تحسّن في وضعيته المادية حسب ما سبق ذكره.

– تحسّن في أداء لجنة الخدمات الإجتماعية حيث توسّعت دائرة الإستفادة من هذه الخدمات لدى مختلف الأطوار التعليميّة وإدراج نظام الحصص لكل طور.

– كما تم فتح ملف طب العمل الذي كان من المطالب الأساسية في كل الإضرابات وتكوين ملف طبّي لكل أستاذ وموظف كإجراء أوّلي بغية توفير المتابعة الصحيّة لهم وحصر الأمراض المتعلّقة بقطاع التربية والتعليم حسب الجنس والفئات العمريّة.

2.الإضراب متكرّر بسبب كثرة المشاكل في الميدان واستمرارها:

– يعتبر الأساتذة الثانويين كثرة المشاكل والصّعوبات المهنية في الميدان التربوي واستمرارها دافعا لإضرابات متكرّرة لأنّ الإضراب يهدف إلى تحسين الظروف المهنية والإدارية منها والمادية والقانونية. وكلّما بقيت هذه المطالب عالقة والصّعوبات متواصلة دفعت بالنقابات الخاصة بقطاع التربية والتعليم إلى الدّعوة بإضرابات أخرى.

3.الإضراب يهدّد مستقبل التلميذ:

– يعتبر قطاع التربية والتعليم قطاع حسّاس لأنّه يشمل مجموعة من العناصر المتمثلة في الفاعلين التربويين وهم الأساتذة والإداريين والتلميذ، هذا الأخير الذي يمثل أساس العملية التعليميّة ومحورها. والإضراب في هذا القطاع له عواقب سلبيّة تمسّ بمستقبل التلميذ بسبب ما يطرأ من اضطرابات واختلالات في مواقيت وساعات التدريس وعودة التلاميذ إلى منازلهم.

حيث صرّح بعضهم أنّ نتائجه أحسن بسبب استعمال التلاميذ رهينة، كما تمثل فترة الإضراب فترة ضغط كبير على الأستاذ والتلميذ والأولياء، إضافة أنّ الإضراب يتسبّب في:

–تأخر في الدّروس واستكمال الدراسة السنويّة.

–اللّجوء إلى الإسراع في تقديم الدروس في شكل مطبوعات ومنسوخات لا يفهمها التلميذ.

–تراجع التحصيل الدراسي لاختلال المنظومة التربوية.

–الاعتماد على الدّروس الخصوصية لاستدراك الدّروس الضّائعة.

–تذبذب في برمجة الامتحانات سواء كانت منها الوطنية (شهادة البكالوريا، شهادة التعليم المتوسط، شهادة التعليم الابتدائي).

– تأخر في ظهور النتائج وحتى تأخر في التسجيلات الجامعية المتعلّقة بحاملي شهادة البكالوريا.

– محاولة استدراك الدروس المتأخرة بدمج أكثر من درس في حصّة واحدة.

– التأثير في التكوين على المستوى المعرفي والعلمي للتلميذ بسبب ضياع الدّروس.

4. مكاسب الإضراب في قطاع التعليم حقّق مكاسب جديدة في قطاعات أخرى:

– نظرا لتكرار الإضرابات في قطاع التربية والتعليم وما حقّقه من بعض المكاسب حرّك إضرابات في قطاعات أخرى مثل: الصّحة، التعليم والتكوين المهني، خاصة ما يتعلّق بتعديل القانون الأساسي وتثمين الشّهادة وإعادة التصنيف في الرّتب واستحداث رتب جديدة.

– ساهم تعديل القانون الأساسي في قطاع التربية والتعليم إلى تعديل القوانين الأساسية في قطاعات أخرى وتثمين الشّهادات.

5– إنّ الأساتذة الثانويين الذين تغاضوا عن الإجابة عن هذا السّؤال نظرا لكون السّؤال مفتوح لم يقدّموا أيّ إضافة.

جدول رقم (77) توقّع حدوث الإضرابات في السّنوات المقبلة:

توقع حدوث الإضرابات	التكرار	النسبة
نعم	198	**%48.29**
ربما	182	**%44.39**
لا	30	**%07.32**
المجموع	410	**%100**

الملاحظ من خلال البيانات الإحصائية للجدول أنّ أعلى نسبة قدّرت بـ 48.29% التي أجابت بالإيجاب في توقّعها لحدوث إضرابات مستقبلا، ثم تنخفض النسبة إلى 44.39% عند الفئة التي أجابت –ربما–حدوث الإضرابات في السنوات المقبلة، أمّا في الفئة الأخيرة وهي الفئة التي أجابت ب –لا– لحدوث إضرابات مستقبلا بلغت نسبتها 07.32%.

إذن الغلبة في الإجابة الخاصة بـ –نعم–و –ربما–لحدوث إضرابات في السنوات المقبلة بسبب عدم تلبية بعض المطالب ولم يتمّ تحقيق ما اتفق عليه في الجلسات والمفاوضات بين الإدارة الوصيّة ونقابة الأساتذة

أمّا الذين يتوقّعون حدوث إضرابات في السّنوات المقبلة وذلك باعتبار أنّ الإضرابات الماضية حقّقت جملة من المطالب خاصة ما يتعلّق بالوضعية المهنية بعد استفادتهم من الترقيّة في الرتب المستحدثة وإعادة تصنيفهم وإعادة الاعتبار لأستاذ التعليم الثانوي.

من خلال تحسين الدخل الشّهري للأستاذ، خاصّة من هم على أبواب الإحالة على التقاعد، ونهاية مسارهم المهني وعليه فإن تحسّن الدخل الشّهري في السنوات الأخيرة يؤثّر إيجابا في احتساب منحة التقاعد لاحقا.

جدول رقم (78) توقّع الأستاذ للإضرابات مستقبلا وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة:

الأقدمية / توقّع الإضرابات مستقبلا	أقلّ أو يساوي (10) سنوات		11–20 سنة		من (21) سنة فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	125	54.11	37	37	36	45.57	198	48.29
ربما	89	38.53	58	58	35	44.30	182	44.39
لا	17	07.36	05	05	08	10.13	30	07.32
المجموع	231	100	100	100	79	100	410	100

تبيّن لنا بيانات الجدول أعلاه الذي يمثّل توقّع المبحوث لحدوث إضرابات مستقبلا وعلاقته بالأقدميّة المهنيّة أنّ أكبر نسبة للتوقّعات عرفتها الفئة الأولى التي أجابت –بنعم–والتي قدّرت نسبتها بـــ 48.29% والتي عرفت بدورها تفاوت في نسب تصريحاتها حسب الأقدمية، حيث سجلت أعلى نسبة لدى فئة أقلّ أو يساوي (10) سنوات مقدّرة بـــ 54.11%، أمّا ذوي أقدميّة أكبر من (21) سنة عرفت نسبة تصريح قدّرت بـ 45.57 %، والفئة الأخيرة هي الفئة (11–20) سنة أقدمية قدّرت نسبتها بـــ 37%.

أمّا الفئة الثانية – ربما – عرفت نسبة تصريح مهمّة قدّرت بـ 44.39% حيث أنّ أكبر نسبة سجلت عند ذوي أقدمية (11–20) سنة بـ 58%، وتليها 44.30% عند تصريح ذوي أقدمية أكثر من (21سنة)، وأخيرا سجلت الفئة الخاصّة بأقلّ أو يساوي (10) سنوات أقدمية بنسبة 38.53%.

غير أنّ فئة التوقّع السّلبي للإضراب عرفت نسبة 07.32%، أعلى نسبة تصريح عند ذوي أقدمية أكثر من (21) سنة بنسبة توقّع 10.13%، ويليها تصريح ذوي أقدمية أقل أو يساوي (10) سنوات بنسبة 07.36%، وأضعف نسبة سجلتها فئة (11–20) سنة بنسبة 5%.

كاي2= 4.6 درجة الحرية =4 p=0.022

إذن ليست هناك علاقة بين المتغيرين

مهما كانت أقدمية الأستاذ المهنية فإنّ الأستاذ يتوقّع حدوث فعل الإضراب مستقبلا إمّا بصفة يقينية أو بصفة نسبية، ويبني الأستاذ توقّعه من خلال معطيات مهنية واجتماعية واقعية ملموسة، وكذلك من خلال مطالب محقّقة وغير محققة من خلال ممارسة فعل الإضراب والمتمثّلة في ظروف العمل، وسائل التدريس، البرامج المكثفة، العلاقات...الخ.

جدول رقم (79) توقع حدوث الإضرابات في السنوات المقبلة ومؤشرات هذا التوقع حسب الأقدمية المهنية:

الأقدمية المهنية / مؤشّرات التوقّع / توقّع الإضراب		أقلّ أو يساوي (10) سنوات		11 –20 سنة		من 21 سنة فأكثر		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	عدم تلبيّة المطالب	69	56.10	22	57.89	17	45.95	108	54.55
	الرّداءة في البرامج والتسيّير	38	30.89	12	31.58	18	48.65	68	34.34
	تهميش الأستاذ	16	13.01	04	10.53	02	05.40	22	11.11
	المجموع	123	100	38	100	37	100	198	100
ربّما	عدم تلبية المطالب	53	59.55	36	63.15	19	52.78	108	59.34
	الرداءة في البرنامج والتسيير	30	33.71	16	28.08	13	36.11	59	32.42
	تهميش الأستاذ	06	06.74	05	08.77	04	11.11	15	08.24
	المجموع	89	100	57	100	36	100	182	100
المجموع	عدم تلبيّة المطالب	122	57.55	58	61.05	36	49.31	216	56.84
	الرّداءة في البرامج والتسيّير	68	32.08	28	29.47	31	42.47	127	33.42
	تهميش الأستاذ	22	10.37	09	09.48	06	08.22	37	09.74
	المجموع	212	100	95	100	73	100	380	100

إنّ قراءة البيانات الإحصائية للجدول الذي يمثل توقّع حدوث الإضرابات في السّنوات المقبلة ومؤشّرات هذا التوقّع حسب الأقدمية تبيّن أنّ:

الفئة الأولى التي تصرّح – نعم – تتوقّع إضرابات في السّنوات المقبلة وذلك بسبب عدم تلبيّة المطالب وقدّرت نسبتها 54.55% أكبر نسبة تنحصر عند ذوي أقدمية (11–20) بنسبة مقدّرة بـ 57.89% ثمّ تنخفض إلى 56.10% عند ذوي أقدمية أقلّ أو يساوي (10) سنوات، أمّا ذوي أقدمية أكبر من(21) سنة بلغت نسبتها 45.95%.

غير أنّ الأساتذة الذين يفسّرون هذا التوقّع بالرّداءة في البرنامج والتسيّير بلغت نسبتها 34.34%، أعلى نسبة لدى هذا التفسير سجلت عند ذوي أقدمية أكبر من(21) سنة، ثمّ 31.58% عند ذوي أقدمية (11–21 سنة)، وتليها ذوي أقل أو يساوي (10) سنوات أقدمية بنسبة 30.89%.

ومن جهة أخرى مجموعة ثالثة تفسّر هذا التوقّع في حدوث الإضرابات إلى عامل تهميش الأستاذ وذلك بنسبة تقدّر بـ 11.11%، أكبر نسبة مسجلة عند ذوي أقدمية أقل أو يساوي (10) سنوات بـ 13.01%، وتليها 10.53% عند ذوي أقدمية (11–20) وتنخفض إلى 5.40% عند(21) سنة فأكثر أقدمية.

والفئة الثانية التي أجابت – ربّما – تحدث إضرابات في الّسنوات المقبلة وتردّ هذا التوقّع إلى عدم تلبية المطالب بنسبة 59.34%، حيث نجد 63.15% عند ذوي (11–20) سنة أقدمية، وتليها 59.55% عند ذوي أقلّ أو يساوي (10) سنوات، ثمّ 52.78% لدى أكبر أو يساوي (21) سنة أقدمية.

ومجموعة أخرى تفسّر – ربّما–تقع الإضرابات بالرّداءة في البرامج والتسيّير بنسبة مسجلة بـ 32.42%، أكبر نسبة مقدّرة لدى أقدمية (21) سنة فأكثر 36.11%، وتليها 33.71% عند أقلّ أو يساوي (10) سنوات، ثمّ 28.08% عند ذوي (11–20) سنة.

كما أنّ فريق آخر يفسّر هذا التوقّع لدى هذه الفئة (ربّما) إلى تهميش الأستاذ بنسبة 8.24%، أكبرها مسجلة عند ذوي أقدمية أكبر من(21) سنة بنسبة 11.11%، وتنخفض إلى 8.77% عند ذوي (11–20) سنة وتنخفض أيضا إلى 6.74% عند أقل أو يساوي (10) سنوات.

نستنتج من هذا الجدول أنّ أغلبية المبحوثين يتوقّعون حدوث الإضراب في السّنوات المقبلة بسبب:

– عدم تحقيق المطالب: التي قامت من أجلها إضرابات سابقة مثل: الزيّادة في الأجور حيث أنّ هذا المطلب يبقى من الأساسيّات للنقابات العماليّة كلّما ضعفت القدرة الشّرائية وكذا الزيّادة في الأسعار للمواد وتتمثل هذه المطالب في:

1.السّكن: حيث طالبت نقابة الأساتذة تخصيص حصص سكنيّة للأساتذة كما كان معمولا به في سنوات الثمانينات.

2.طب العمل: وذلك من خلال إحداث مركز علاج تابع لقطاع التربية والتعليم بمختلف التخصّصات مدعم بإمكانيات مادية وبشرية (الأطباء المتخصّصين)، حيث يتم فتح ملف طبي لكل موظف في قطاع التعليم ليتم متابعته صحيّا.

3.تعديل القانون الأساسي: تحققّت الترقية والزيّادة في الأجر القاعدي بينما تطالب نقابات الأساتذة حاليّا بإعادة النّظر في تصنيف الأساتذة الذي يكون أحسن من التصنيف الإداري بحكم العمل البيداغوجي.

4.أفرزت بعض الصّراعات التي كانت بين الأساتذة والإداريين التربويّين في المؤسّسات التربويّة حدوث إضرابات والمطالبة بتغيّيرهم ليتطوّر الأمر في بعض الأحيان إلى توقيفهم.

5.إعادة النظر في تسيّير لجنة الخدمات الإجتماعية حيث لا زال هذا المطلب من المطالب الأساسيّة لإحصاء أموال الخدمات الإجتماعية وذلك لأجل محاربة الفساد الإداري.

6.قانون التقاعد: المطالبة بتخفيض سنوات الخدمة للإحالة على التقاعد من 32 سنة إلى 25 سنة، غير أنّه تمّ إصدار قانون خاص بتوحيد سنّ التقاعد إلى (60 سنة) وإلغاء سنوات الخدمة بمجموع 32 سنة، وكذا إلغاء قانون التقاعد النسبيّ وهذا بناء على المرسوم التنفيذي لسنة 2016. وعليه تراجع المطلب من تخفيض سنوات الخدمة الذين كانوا يطالبون به والمتمثل في (25 سنة) إلى المطالبة بسنّ قانون التقاعد النسبي.

جدول رقم(80) أسباب عدم توقّع الإضرابات:

سبب عدم توقع الإضرابات	التكرار	النسبة
نقص وعي الأساتذة	15	**%50**
تراجع مصداقية النقابات	10	**%33.33**
تحسّن الظروف المهنية	05	**%16.67**
المجموع	30	**%100**

نجد من بيانات هذا الجدول المتعلّق بأسباب عدم توقّع الإضرابات أنّ 50% من هؤلاء الأساتذة يرجعون السّبب إلى نقص وعي الأساتذة بينما نسبة 33.33% منهم يرجعونه إلى تراجع مصداقيّة النقابة، في حين نسبة 16.67% منهم يرجعونه إلى أنّ هناك بعض التحسّن في الظّروف المهنية.

نستنتج من هذا الجدول أنّ فئة الأساتذة الثانويين الذين لا يتوقّعون الإضرابات في قطاع التربية والتعليم يرجعونه إلى ثلاث أسباب واقعيّة وهي:

1. نقص وعي الأساتذة بالمشاكل والصّعوبات اليومية التي يعيشونها في ثانوياتهم وهذا ما لمسناه من المناقشات والمقابلات مع الأساتذة ومن خلال الملاحظة الميدانية في السّنوات الأخيرة نجد نقص الوعي لدى الأساتذة الجدد في قطاع التعليم نتيجة احتكاكهم بالواقع ويظهر ذلك في عدم مساندتهم في فترة الإضراب ، غياب الجدّية والتحدّي ، الخوف من العقوبات الإدارية (الخصم من المرتّبات الشّهرية) ،أسبقية المصلحة إذ أنّ التفكير في تسبيق المصلحة الخاصة عن المصلحة العامة وكما يردد بعضهم " تخطي راسي" ، عدم تثمين المطالب النقابية التي تخدم مصلحة الأستاذ، غياب روح التضحية ، ضعف الخبرة والتجربة.

فالأستاذ الثانوي ذو أقدمية مهنية طويلة يكتفي بما حقّقه من مكاسب خلال الإضرابات في سنوات سابقة، ويكلّف الأستاذ الثانوي ذو أقدمية قصيرة أن يضحّي أكثر لتحقيق مكاسب أخرى، بينما هذا الأخير يتحجّج بضعف التجربة والخبرة.

2. تراجع مصداقية النقابة:

تماطل الإدارة في الاستجابة للمطالب المرفوعة في حينها على المستوى المحلّي أو الوصاية ممّا يؤدّي إلى تكرار الإضراب في كل مرّة بغية تحقيق حلّ المشاكل وتلبية المطالب، ما جعل الأستاذ يتعرّض إلى ضغوطات إدارية والتهديد بالعقوبات: كالعزل، خصم الأجر أيّام الإضراب، الحرمان من منحة المردودية، وكذا المتابعة القضائية...الخ، كما أنّ ما زاد في تراجع مصداقية النقابة هو استغلال بعض النقابيين انتمائهم النقابي لتحقيق أغراض شخصية مع الإدارة.

3. تحسين الظّروف المهنية:

يرجع تحسّن الظروف المهنية حسب خصوصية المؤسّسات من حيث التسيّير الإداري والمتابعة التربوية، توفر وتحسين وسائل التدريس، وتحسّن علاقات العمل مع الأساتذة، غير أنّ هذه الفئة قليلة بالنسبة للأساتذة الذين يعتبرون عدم وجود تحسّن بشكل عام وفي كل المؤسسات التربوية (الثانويات)

نتائج الفرضية الثالثة

ما يمكن استنتاجه من خلال المعطيات المقدمّة في هذه الفرضية التي تبيّن "الإضراب هو الوسيلة الرئيسية للتّعبير عن الصّراع القائم في قطاع التربية والتعليم".

- ✓ إنّ الإصابة بأمراض بسبب مهنة التعليم في الطور الثانوي منتشرة لدى الأستاذات أكثر من الأساتذة الذّكور، بحكم خصوصيّة هذا القطاع الذي ينتسب إليه جنس الإناث أكثر من جنس الذّكور، وترتكز خاصّة لدى الفئة العمريّة ما بين (31–40 سنة) و (41–50 سنة)، ونظرا لتراكم الصّعوبات والعراقيل المهنية المختلفة ، فالأستاذ الثّانوي الجديد يتمتّع بطاقة ونفس جديد للعمل و التحمّل لتجاوزها ، وباستمرار وجودها مع عدم إيجاد حلول دائمة وجذرية، تجعل من الأستاذ في حالة قلق وتوتر دائمين يكونان سببا في بروز أمراض مختلفة، كارتفاع ضغط الدّم– السّكري – الأمراض العصبية.
- ✓ إصابة الأساتذة الثّانويين بأمراض بسبب مهنة التّعليم مرتبطة بظروف العمل التي صرّحوا بها–مناسبة نوعا ما–و–غير مناسبة–والمتمثلة في ظروف العمل الماديّة (الوسائل والأجهزة...) والظروف الإدارية (التّنظيم، جداول التوقيت، السّلطة الإدارية) الظروف البيداغوجية (البرامج، التوزيع، مستوى التلاميذ...الخ).
- ✓ إصابة الأساتذة بأمراض بسبب مهنة التّعليم ليس مرتبط دوما باستفادتهم من عطل مرضية وإن تمّت الاستفادة فتكون لمرّة واحدة على الأكثر، نظرا لتمتّعهم بروح المسؤوليّة تجنّبا لتأخّر الدّروس ورغبة لاستكمال البرامج التدريسية السّنوية.
- ✓ وتجدر الإشارة أنّ الأستاذات هنّ من يلجأن إلى العطل المرضية إمّا لوضعيتهنّ الصحيّة المتدهورة، أو بعد استكمال عطلة الأمومة أو لتوفير الرّعاية الصحيّة لأحد أفراد أسرهنّ (الوالدين، الأبناء، الزّوج...الخ)
- ✓ إنّ تحديد العطل المرضية للأساتذة الثّانويين أمر مرفوض وغير موافقين عليه، لأنّ الحالة الصحيّة للأستاذ الثّانوي لا يمكن التحكّم في استقرارها، وإذا ربطناها بالحالة العائليّة وجنس الأستاذ الثّانوي نجد غالبية الإناث المتزوّجات، يرفضن تحديد العطل المرضيّة لاعتبارات صحيّة تخصّهنّ أو تخصّ أحد أفراد أسرهنّ، وقد تتأزّم الحالة الصحيّة للأستاذ بسبب الضّغوط المهنيّة التي يعيشها داخل الثّانوية فيسبّب أعراض واختلالات صحيّة تستوجب استفادته من عطلة مرضيّة من طبيبه الخاصّ.

✓ موضوع لجنة الخدمات الاجتماعية هي من أهمّ انشغالات نقابات الأساتذة الثّانويين حيث كان تسيّيرها محلّ تساؤلات عن مصير الاقتطاعات الماليّة الشّهرية.

فجلّ الأساتذة الثّانويين لم يستفيدوا من خدمات اللّجنة و–غير راضين –أو–راضين نوعا ما –عن أدائها، فحقّ الاستفادة يخضع لمعيار الأقدميّة المهنيّة ولهذا فالقلّة المستفيدة من خدماتها.

✓ الملفت للانتباه أنّ معظم الأساتذة لا يعرفون الطّريقة التي تسيّر بها لجنة الخدمات الاجتماعية الولائيّة، نظرا لنقص الاستعلام الذاّتي، ونقص الإعلام من طرف اللّجنة في حدّ ذاتها.

✓ وللتّمييز بين الطريقة القديمة والطريقة الجديدة في تسيّير اللّجنة فهو كما يلي:

– الطريقة القديمة: تعتمد على هيمنة أعضاء الاتحاد العام للعمّال الجزائريين، وأعلى نسبة تمثيل الأساتذة في قطاع التّعليم والمتمثّلة في معلّمي الطور الأوّل (الابتدائي).

–الطريقة الجديدة: تعتمد على مشاركة النقابات وانتخاب ممثّلين من مختلف الأطوار الثلاث (الابتدائي–المتوسّط – الثّانوي) أمّا من ناحية الاستفادة تعتمد على نظام الحصص في كل طور.

✓ يقيّم الأساتذة أداء لجنة الخدمات الاجتماعية –غير مقبولة– مفسّرين ذلك لعدم وجود شفافيّة في التّسيير، من جهة ولا تخدم الأستاذ الجديد من جهة أخرى، نظرا لاعتمادها على شرط الأقدميّة المهنيّة للاستفادة من عروضها وخدماتها، ويقصد بعدم وجود شفافية في التسيّير بسبب وصول الإعلانات متأخرة، كما أنّها تسيّر من طرف أساتذة منتخبون يفتقدون لأدوات التّسيير الإداري، والثقافة القانونية ممّا يؤدّي إلى خرق وتجاوز القوانين دون محاسبتهم، وكذا تمارس عليهم ضغوطات إدارية فوقية، دون أن نتغاضى على عنصري المحاباة والمحسوبية والتي أفقدها ثقة الأساتذة بها.

✓ تنوعت استفادة الأساتذة من خدمات هذه اللّجنة رغم قلّتها، والتي عرفت تنوّعا في نوعية هذه الاستفادة إلّا أنّ أكثرها كان سلفة لشراء سكن.

✓ أغلبية أساتذة التّعليم الثّانوي من العيّنة لا يفكّرون في الإحالة على التقاعد، وهو راجع للتّركيبة العمرية للعيّنة التي تتميّز بالتشبيب، وظّفت في هذا القطاع حديثا، ولم تستوف بعد من النّاحية القانونية شرطي (60 سنة للرّجل و55 سنة للمرأة بطلب منها) مدّة الخدمة وفق المادة 2: من القانون 15–16.

" تتوقف وجوبا استفادة العامل (ة) من معاش التقاعد على استيفاء الشّرطين التّاليين، بلوغ سنّ ستّين (60) سنة على الأقل غير أنّه يمكن إحالة المرأة العاملة على التقاعد بطلب منها ابتداء

من سن الخامسة والخمسين (55) سنة كاملة، قضاء مدّة خمس عشرة (15) سنة على الأقل في العمل".[1]

- ✓ من حيث الجنس نجد نسب متقاربة بين الجنسين في فكرة عدم تفكيرهما في الإحالة على التقاعد.
- ✓ من حيث الأقدميّة المهنيّة فالمبحوثين الذين لا يفكّرون في الإحالة على التقاعد يتمتّعون بأقدميّة مهنية لا تفوق عشر (10) سنوات خدمة فعليّة، ويرجع ذلك إلى التحسّن في وضعية الأستاذ مقارنة بالسنوات السابقة (استحداث الرّتب وإعادة التّصنيف والتّرقيات) ورغبة منهم في تقلّد مناصب إدارية (مفتش، مدير، نائب المدير المكلّف بالدّراسات) والتي يشترط القانون فيها خبرة مهنيّة في رتبة أستاذ التعليم الثانوي – أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي.[2]
- ✓ من حيث الرّتبة فإنّ الأساتذة المعيّنون في رتبة أستاذ تعليم ثانوي مازالوا في بداية مشوارهم المهني ولم يستفيدوا بعد من ترقية في الرّتب المستحدثة في المرسوم التنفيذي 315 –08 المؤرّخ في 2008/10/11 المتضمّن القانون الأساسي الخاص بالموظّفين المنتمين للأسلاك الخاصّة بالتربية الوطنية. والاستفادة من التبعات المالية لهذه التّرقية والتي تحتسب في معاش التّقاعد، ولهذا فالتّفكير في الإحالة على التّقاعد أمر مستبعد لديهم في الوقت الحالي.
- ✓ إنّ فئة الأساتذة التي تفكّر في التقاعد، لها أسبابها والمتمثّلة في الحالة الصحيّة المتعبة، الناتجة عن سنوات العمل الطويلة وظروف العمل غير الملائمة، وكذا تعامله مع فئة من التلاميذ المراهقين ذوي تغيّرات فيزيولوجية ملحوظة وسمات نفسيّة ومزاجية خاصّة، ومستويات فكريّة واجتماعية متفاوتة، إضافة إلى اكتظاظ الفوج الدراسي يصل إلى (45) تلميذ يصعب التحكّم فيها ولها تأثير من الناحية النفسية والعقلية والانفعالية والجسدية للأساتذة.
- ✓ ترتكز المكاسب التي حقّقها الإضراب وعلاقتها بالرّتبة أنّ الإضراب حقّق الجانب المادّي، المتمثّل في الزّيادة في الرّاتب بسبب فتح باب الترقيّات، وإعادة التّصنيف وإعادة النّظر في

---

[1] المادة 160 من المرسوم التنفيذي 08–315 مؤرّخ 2008/10/11 المتضمّن: القانون رقم 16–15 المؤرّخ في 31 ديسمبر 2016 والمتعلّق بالتقاعد والمعدّل والمتمّم القانون 83–12

[2] المادة 140 مكرّر 13 المرسوم التنفيذي 12–240 المؤرّخ في 2015/05/29 المعدل والمتمّم القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية (315–08)، الجريدة الرسمية 34 تاريخ 2012/06/03.

احتساب منحة المردودية حسب ما ورد في المراسيم والتنظيمات المتعلّقة بالموظّفين المنتمين للأسلاك الخاصّة بالتربية الوطنية خاصة (315-08) و(240-12) السّالف الذّكر.

✓ بينما لمكسب تحسّن الظّروف المهنيّة فهو نسبيّ للأساتذة حسب أقدميّتهم المهنيّة، لأنّ ذوي أقدميّة أكثر من(21) سنة يجدون أنّها غير متحسّنة بسبب تعدّد العراقيل منها الإدارية، قلّة الوسائل الماديّة، نقص التأطير البيداغوجي، النّظر إلى نوعية التلاميذ من حيث المستوى التّحصيلي والأخلاقي، والاهتمام بالعلامة بدل المعلومة.

✓ تتّضح المطالب غير المحقّقة من الإضراب في أهمّ مطلب وهي تعديل القانون في مجموعة من النقاط هي:

- تخفيض سنوات الخدمة على التقاعد من(32) سنة إلى(25) سنة، حيث تمّ إلغاء المادّة المتعلّقة باحتساب التقاعد النسبي، وعليه أصبح التقاعد النسبي مطلب أساسي للنقابات.
- تصنيف مهنة التعليم ضمن المهن الشّاقة للحصول على منح خاصة وتخفيض سنّ الإحالة على التقاعد.
- ملف السّكن وضرورة تخصيص حصص سكنية لأساتذة الطور الثّانوي.

✓ في عيّنة الدراسة نسبة المنخرطات في النقابة أكثر من نسبة المنخرطين من الذّكور راجع لخصوصية المهنة والانتساب إليها من طرف الإناث، وكذلك لخصوصية شخصية المرأة التي تبحث عن قنوات قانونية للدفاع عن حقوقها المهنيّة.

✓ الانخراط في النقابة له علاقة مع الأقدميّة المهنيّة، ذلك أنّه كلّما زادت الأقدميّة زاد الوعي النقابي والاهتمام بالحقوق والواجبات.

✓ تتأثّر العلاقة بين الأساتذة في فترة الإضراب أو بعده، فالأساتذة المشاركين في الإضراب، صرّحوا بشعورهم بالقلق والضّغط والتّهديد، حيث يصل الأستاذ إلى هذا الشّعور نتيجة ضياع الوقت في الإضراب وعدم إتمام البرنامج الدراسي والتّغطية الإعلامية المتواصلة للإعلام.

✓ يتعرّض الأستاذ أثناء فترة الإضراب إلى الضّغط والتّهديد بسبب العقوبات الماديّة، كالخصم والحرمان من منحة المردودية، والعقوبات الإدارية المتمثّلة في العزل، التضيّيق النقابي، ومنع المضربين من الدخول إلى الثّانوية.

- ✓ أمّا الأساتذة غير المشاركين في الإضراب يشعرون بتأنيب الضّمير بسبب عدم مشاركة معاناة زملائهم أثناء الإضراب، ومن جهة أخرى ينتج الشّعور بالضّغط والتّهديد من طرف زملائهم المضربين هذا الضّغط يولّد شعورا بالقلق من الوضعية غير السّوية وغير المستقرّة.
- ✓ الشّعور بالفراغ والرّاحة إذ أنّ الإضراب يمثّل فترة راحة لبعض الأساتذة.
- ✓ يفرز الإضراب بعد توقّفه مخلّفات سلبيّة وإيجابيّة مع الأطراف المختلفة للعملية التعليميّة بحكم تعامل الأستاذ المضرب مع مختلف الأطراف: أعضاء الإدارة، التلاميذ، أولياء التلاميذ، زملائهم (الأساتذة)، وتوصّلنا أنّ الإضراب يزيد من لحمة وتماسك العلاقات بين الأساتذة المضربين وغير المضربين، مهما كان اتّجاه الأستاذ نحو الإضراب، ذلك لأنّ تحقيق المطالب يعود بالفائدة على الجميع.
- ✓ بينما تظلّ العلاقة بين الأساتذة المضربين والإدارة تتراوح بين –المتوتّرة – و–المتوترة جدّا– حرصا من الإدارة على تطبيق القوانين والتّعليمات الصادرة من الإدارة المركزيّة والوصاية.
- ✓ يتبادر إلى الذّهن أثناء وبعد الإضراب كيفية تعامل الوصاية مع الصّراعات، حيث صرّح المبحوثين أنّ الطّابع الاستعجالي في معالجة الصّراعات لا يوجد في أجندة الوصاية، إذ يجدون أنّ الوصاية تنتظر إلى أن تصل الصّراعات إلى أوّجها في شكل إضرابات متكرّرة أو قبلها لمّا تكون في شكل إضراب. وهذا مع مختلف الفئات التي تتوزّع فيها الأقدمية المهنيّة للأساتذة، فأغلبيتهم يرون أنّ تعامل الوصاية (الوزارة) مع الصّراعات في قطاع التّربية يتّسم بعدم التدخل في وقتها المناسب بل إلى تركها حتى تصل لإضرابات متكرّرة.
- ✓ إنّ الأستاذ أثناء أداء مهمّته التدريسية تصادفه مجموعة من الضّغوطات المهنيّة بسبب عدم ملائمة الظّروف الماديّة أو الإدارية أو المشاكل العلائقيّة (العلاقات) بين مختلف الفاعلين التربويين، وكذلك تجاوز وتداخل في الصّلاحيات بين مختلف المصالح في الثّانوية، سوء التسيّير في اتخاذ القرارات دون مشاركة الأساتذة، عدم توفير الوسائل الماديّة للعمل، عدم ملائمة ظروف العمل ...الخ وغيرها. ما يستوجب إيجاد حلولا سريعة محليّا، وإن لم توجد هذه الحلول يصّعدها الأساتذة في شكل احتجاجات لإسماع الإدارة المركزيّة بغية إيجاد الحلول الفورية.
- ✓ أمّا النّوع الثاني من الصّراعات متمثّل في مجموعة المطالب المشتركة للأساتذة والمتعلّقة بالمسار المهني للأستاذ كالأجر، التّرقية، تعديل القانون الأساسي، المطالب الاجتماعية خاصّة السّكن، طب العمل التي تحتاج إلى حلول من طرف سلطات عليا (الوصاية).

✓ رغم تعدّد أوجه الصّراعات وتعدّد المطالب تظلّ الوصاية – حسب رأي الأساتذة – تتجاهلها باستمرار ممّا يولّد لديهم روح الإصرار والتّحدّي فتظهر في شكل احتجاجات متكرّرة ويليها الإضراب ثم تصل إلى إضرابات متكرّرة مغلقة أو مفتوحة. وهذا راجع – حسب المبحوثين – إلى استعمال الوصاية أسلوب تضيّيع الوقت وغلق قنوات التواصل والحوار مع ممثّليهم النقابيين.

أمّا إضراب سنة(2017) ظهر تعامل آخر للوصاية المتمثّل في أسلوب تهديد الأستاذ المضرب بالعزل عن العمل، واللّجوء إلى الخصم من أجرته، وعدم احترام بنود الاتفاقيات الممضاة في المحاضر مع النقابات، والمطالبة بتعويض ساعات التّدريس الضائعة خلال أيّام الإضراب، كما تستعمل سياسة الوعود الكاذبة، والتّأكيد على عدم مشروعية الإضراب.

✓ الكثير من أساتذة التّعليم الثّانوي – المبوحثين – يتوقّعون حدوث الإضرابات في السنوات المقبلة إمّا بالإجابة بـ (نعم) أو (ربمّا) بسبب عدم تلبية بعض المطالب وعدم تحقيق بنود الاتفاقيات المبرمة في الجلسات والمفاوضات بين الوصاية ونقابة الأساتذة.

✓ إنّ من أهمّ المطالب المتعلّقة بالوضعية المهنيّة مازال الأساتذة يرغبون بتحسينيها من خلال الاستفادة من التّرقية في الرّتب المستحدثة في إعادة التّصنيف، وكذا المطالبة بتفعيل طبّ العمل وتصنيف مهنة التّعليم ضمن المهن الشّاقة لتخفيض سنّ التقاعد بعد إلغاء التقاعد النسبيّ وتوحيد سنّ التقاعد إلى (60) سنة للرّجال و(55) سنة للنّساء العاملات. وعليه مهما كانت أقدمية الأستاذ المهنيّة فإنّه يتوقّع حدوث الإضراب مستقبلا إمّا بصفة يقينية أو بصفة نسبيّة من خلال المعطيات المهنيّة، والاجتماعية والواقعية الملموسة تتّضح مؤشّراتها في عدم تلبيّة المطالب السّابقة، الرداءة في البرنامج والتّسيير، تهميش الأستاذ...الخ

✓ ومن ناحية رأي الأستاذ في الإضراب في قطاع التّربية والتعليم مقارنة مع قطاعات أخرى فالمبحوثين يجدونه يعود بنتائج سلبيّة وإيجابيّة على الأستاذ.

1.النتائج السلبيّة:

– التعرّض إلى الخصم من الرّاتب الشّهري، وعدم احتساب منحة المردودية طيلة أيّام الإضراب.

– التعرّض إلى العقوبات الإدارية كالإعذارات والتوقيفات وإصدار قرارات العزل.

– إصدار قرار بعدم شرعيّة الإضراب.

– التعرّض إلى المتابعات القضائيّة للأستاذ.

– التأخّر في الدروس واستكمال البرامج والتّسريع في وتيرة تقديم الدّروس.

- الضّغوط الاجتماعية.
- التّذبذب في برمجة الامتحانات العاديّة والرّسمية.
- الإضراب هو حالة توتّر للتلاميذ وأوليائهم والمجتمع.
- التّغطية الإعلامية للإضراب بين أحقيّة الإضراب وتجريم الأستاذ.
- استياء أولياء التلاميذ والمجتمع من توقّف الدّراسة وتواجد أبنائهم خارج أسوار الثّانوية.
- التخوّف على مستقبل أبنائهم والتساؤل عن مصيرهم.

2. النتائج الإيجابية:

- التّرقيات المستحدثة في الرّتب.
-إعادة التّصنيف وما تبعه من أثر مالي وزيادة في الأجر القاعدي.
- استرجاع مهنة الأستاذيّة لمكانتها الاجتماعية مقارنة بسنوات نهاية الثّمانينات والتّسعينات.
- إتّباع طريقة جديدة في تسييّر لجنة الخدمات الاجتماعية.
- فتح ملف طبّ العمل وتفعيله.

تحليل محتوى المقابلات

جدول (81) توزيع فئات عيّنة المقابلة حسب متغيّر الجنس والأقدميّة:

الجنس / الأقدميّة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أقلّ أو يساوي 10 سنوات	03	18.75	00	00	03	15
11–20 سنة	02	12.50	00	00	02	10
21 فأكثر	11	68.75	04	100	15	75
المجموع	16	100	04	100	20	100

نستقرئ من بيانات هذا الجدول أنّ فئات عيّنة المقابلة تتوزّع بين الجنسين، بالنسبة للذّكور نجد 68,75 %من فئة الأساتذة ذوي أقدميّة مهنية من (21) سنة فأكثر، بينما نسبة 18,75 %لأساتذة ذوي أقدميّة مهنيّة ما بين(11–20) سنة. أمّا بالنسبة إلى جنس الإناث نجد 100%كلّهن من ذوات أقدميّة مهنية من (21) سنة فأكثر.

نستنتج أنّ أغلب الممثلين النقابيّين لأساتذة الطّور الثانوي هم من ذوي أقدميّة مهنيّة أكثر من (21) سنة فأكثر (ذكور وإناث) لأنّهم أدرى بمشاكل قطاع التربية والتعليم ويستطيعون التفاوّض عن مطالب الأساتذة الثانويين.

جدول (82) يمثل توزيع عيّنة المقابلة حسب متغيّر مادّة التدريس:

المواد المدرّسة	التكرار	%
مواد علميّة	10	50
مواد أدبيّة	08	40
مواد تقنيّة	02	10
المجموع	20	100

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة مسجلة عند فئة الأساتذة الذين يدرّسون المواد العلميّة التي عرفت نسبة تمثيل بـ 50%، وتليها نسبة 40% عند فئة أساتذة المواد الأدبيّة، وأضعف نسبة مسجلة لدى أساتذة المواد التقنية بـ 10%.

وتشمل المواد العلميّة المواد التالية: رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية.

وتشمل المواد الأدبية المواد التالية: تاريخ وجغرافيا، فلسفة، أدب عربي، فرنسية، إنجليزية، علوم شرعيّة.

المواد التقنية تشمل على المواد التالية: مادة التكنولوجيا بفروعها (هندسة كهربائية – هندسة ميكانيكية – هندسة مدنية – هندسة طرائق)، وكذلك مادة الاقتصاد والإعلام الآلي.

جدول رقم (83) رأي النقابيّين في وضعية الأستاذ في السّبعينات والثمانينات:

وضعية الأستاذ في السّبعينات والثمانينات	التكرار	النسبة
تصنيف عال في قانون الوظيفة العمومية	13	%65
مكانة اجتماعية راقيّة	07	%35
المجموع	20	%100

نجد في هذا الجدول المتعلّق برأي أفراد عيّنة المقابلة حول وضعية الأستاذ في السّبعينات والثمانينات نجد نسبة 65% منهم صرّحوا أنّ الأستاذ كان يتمتّع بتصنيف عال في الوظيفة العمومية، بينما نسبة 35% خصّصت إلى أنّ الأستاذ كان يتمتّع بمكانة اجتماعية راقية.

نستنتج أنّ نظرة الأساتذة النقابيين لوضعية الأستاذ في السّبعينات والثمانينات إيجابية نظرا لما كان يتمتّع به من تصنيف عال في الوظيفة العمومية ينعكس على وضعيته الاقتصادية بسبب الدّخل الشّهري المرتفع والقدرة الشرائية وحصوله على السّكن، مما عزّز من مكانته الاجتماعية الرّاقية لاستطاعته توفير شروط العيش الكريم.

حيث عبّر الأستاذ (ب.م)" قبل قانون سنة 1985، كان أستاذ التعليم الثانوي في القمّة في الوظيفة العمومية، بعد ما جاء القانون الخاص ... تدحرج السّلم وظهر الأثر المادّي في التسعينات (الأجر)،

حيث ظهر سلم جديد للأستاذ (القفّة عوض المحفظة)، وفي العشريّة السوداء لم يكن الأستاذ يستطيع المطالبة بحقوقه خاصّة منها الأجور حيث كانت الأولوية المحافظة على المدرسة."[1]

جدول (84) يمثل التعبير عن وضعية الأستاذ في الوقت الرّاهن:

وضعية الأستاذ في الوقت الرّاهن	التكرار	النسبة
فقدان هيبة الأستاذ	6	30
ظلم الإدارة للأستاذ	9	45
ضعف القدرة الشرائيّة	05	25
المجموع	20	100

نلاحظ أعلى نسبة مسجلة لدى الفئة التي تصرّح بظلم الإدارة للأستاذ والمقدّرة بـــ 45%، ثمّ تليها 30 %عند الفئة التي عبّرت بـــفقدان هيبة الأستاذ –لدى المجتمع، إلاّ أنّ الفئة الأخيرة والتي بلغت نسبتها 25% تصرّح بضعف القدرة الشّرائية للأستاذ.

عرفت الوضعيّة الاجتماعية والمهنيّة للأستاذ تغيّرا ملحوظا خاصّة في العشريّة الأخيرة متأثرة بعدّة عوامل، وهذا ما عبّر عنها الأساتذة النقابيون الذين يرون أنّ الأستاذ يتعرّض لظلم وتجاوزات الإدارة من خلال معاملاتها مع الأستاذ بالضّغط وعدم توفير الإمكانيات المادية والمعنوية لضمان حسن سير الدروس مع التلاميذ من جهة، والتضيّيق على العمل النقابي، ممارسة التهديد بالعزل أثناء القيام بفعل الإضراب وهذه التجاوزات الإدارية تؤدّي إلى فقدان هيبة الأستاذ أمام التلاميذ وأوليائهم.

وقد عبر عن وضعية الأستاذ النقابي (هـ. ع) قائلا: أنّ الأزمة التي يعيشها الأساتذة في الوقت الرّاهن تتمثل في التجاوزات من طرف الإدارة، وتهرّب المدراء من بعض المشاكل، وكذا إشكالية

[1] الأستاذ النقابي (ب.م)، الصفة: مكلّف بالإعلام للمجلس الوطني لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (26) سنة، تاريخ المقابلة 2017/05/16، على الساعة ساس11:00سا

الإسناد في جداول التوقيت، والإهانات من طرف بعض التلاميذ، ضف إلى ذلك السّكن، الأجر...وكل هذا يؤدّي إلى تراجع في مكانة الأستاذ وفقدان هيبته.[1]

أمّا الأستاذة (خ. ح) تصرّح أنّ الأستاذ يعيش أزمة علاقة مع الإدارة، المفتّش، المديريّة، والإدارة تعامل الأستاذ كأنّه قاصر ويستحق العقاب، التهمّيش، وعدم مشاركته في أخذ القرارات... تجعله يحسّ بظلم الإدارة وكذا فقدان هيبته مع التلاميذ والإدارة.[2]

جدول رقم(85) يمثل رأي النقابيّين في نوعية العراقيل التي يواجهها الأستاذ في أداء مهمّته التربوية:

العراقيل التي يواجهها الأستاذ في أداء مهمّته التربويّة	التكرار	النسبة
سوء التسيّير الإداري	05	25
نقص الإمكانيات الماديّة	07	35
نقص التأطير وعدم التحكم في التلاميذ	08	40
المجموع	20	100

من خلال إحصائيات هذا الجدول الذي يمثل رأي النقابيّين في نوعية العراقيل التي يواجهها الأستاذ في أداء مهمّته التربوية أنّ نسبة40% تصرّح–بنقص التأطير وعدم التحكم في التلاميذ– بينما نسبة 35% ترى نقص الإمكانيات الماديّة، أما نسبة 25% تظهر في سوء التسيّير الإداري.

نستنتج أنّ النقابيّين يرجعون العراقيل التي يواجهها الأستاذ في أداء مهمّته التربوية إلى نقص التأطير التربوي وعدم التحكم في التلاميذ ما يخلق جوّا من الفوضى والتشويش داخل الفوج الدراسي أو في الأروقة خاصة أثناء ساعات التدريس.

وهذا ما صرّح به الأستاذ (ب. م) "بعد العشريّة السّوداء ظهرت إفرازات عديدة أثّرت على عمل الأستاذ وتتمثل في: نقص التوظيف، صعوبة التحكم في التلاميذ، نقص الوسائل العلميّة، اكتظاظ في الأقسام، الحجم السّاعي للأستاذ يفوق الحجم القانوني، منظومة الفوج لا تشجّع على العمل،

[1] الأستاذ النقابي، (هـ. ع)، الصفة: منسّق وطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (23) سنة، تاريخ المقابلة: 2017/05/18، على الساعة:13سا و30د

[2] الأستاذ (ة) النقابي:(خ. ح) الصفة: عضو مكتب وطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (24) سنة، تاريخ المقابلة 2017/04/05، على الساعة 10:00سا

الأستاذ في أدني السّلم في وضعيات مختلفة، الفعل النقابي كان في أدنى مستوياته، النقابي كان انتهازي تسلّقي لا يهتم بالعامل...الخ"[1]

وفي نفس السيّاق صرّحت الأستاذة (ع. س) " يتلّقى الأستاذ عراقيل في أداء مهمّته تتمثل في: كثافة البرامج، وعدم كفاية السّاعات المبرمجة للتلميذ، البرامج لا تتماشى مع مستوى التلاميذ، عدم توفر الوسائل التكنولوجية، عدم تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات لعدم توفر الوسائل، ظروف العمل غير مناسبة، الاكتظاظ في الأقسام، عدم متابعة وتحكم الإدارة في التلاميذ خاصّة الغيابات، عدم متابعة الأولياء لأبنائهم (غياب الأسرة).[2]

أمّا الأستاذ (ش. ي) يذكر "العراقيل التي يواجهها الأستاذ تتمثل في أنّ: التجهيزات لا تسايّر الواقع والبرنامج، كما أنّ هناك صراع بين جيلين من الأساتذة في المؤسّسة الواحدة أو حتى في المؤسّسات الأخرى خاصة أساتذة المادة الواحدة (القدامى والجدد)، غياب الندوات الداخلية، نقص التكوين البيداغوجي، عدم وجود تنسيق في مواضيع الاختبارات في نفس المادّة، تقرّب الأساتذة من الإدارة بغرض قضاء بعض المصالح (مثلا جدول التوقيت)، الإدارة متسلّطة وتتميّز بأسلوب العقاب للأستاذ.[3]

جدول رقم(86) نوعية الصّراعات الموجودة داخل وخارج الثّانوية:

نوعية الصّراعات الموجودة خارج وداخل الثانوية	التكرار	النسبة
سوء العلاقات مع الإدارة	8	40
التميّيز في تطبيق القانون مع الأساتذة	03	13
التهميش	04	20
عدم توفر الإمكانيات الماديّة	05	25
المجموع	20	100

[1] الأستاذ النقابي (ب. م)، الصفة: مكلّف بالإعلام للمجلس الوطني لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (26) سنة، تاريخ المقابلة 2017/05/16، على الساعة 11:00سا

[2] الأستاذة :(ع. س)، الصفة: منسّق في المجلس الولائي لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (21) سنة، تاريخ المقابلة 2017/04/18، على الساعة 13:00سا

[3] الأستاذ النقابي:(ش. ي)، الصفة: منسّق في المجلس الولائي لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (22) سنة، تاريخ المقابلة 2017/02/28، على الساعة س14:00ا

تبيّن بيانات الجدول الذي يمثل نوعية الصّراعات التي يعيشها الأساتذة داخل وخارج الثانوية أنّ أعلى نسبة بلغت 40% التي تصرّح بسوء العلاقات مع أعضاء الإدارة سواء إدارة المؤسّسة أو المديرية المركزيّة (مديرية التربية)، وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 25% عند الفئة المصرّحة بعدم توفر الإمكانيات المادية، غير أنّ فئة أخرى تصرّح بالتهميش والتي بلغت نسبتها 20% والنسبة الأخيرة بلغت 13% سجلت لدى الفئة التي تصرّح بالتميّيز في تطبيق القانون بين الأساتذة.

تعبّر العلاقات بين الموظفين الأساس في حسن سير العمل واستقرار المؤسّسة التربوية، ويقصد بهذه الأخيرة العلاقة بين الأساتذة والمؤطرين التربويّين بدءا بمدير الثانوية، ثم نائب المدير للدراسات، ومستشار التربية ومساعديه، ثم المقتصد... وتتضّح هذه العلاقة من خلال أداء كل موظف إداري لمهامه القانونية المتمثلة في توفير الإمكانيات الماديّة والمعنوية لتسهيل العمل للأستاذ.

وفي هذا السياق يصرّح الأستاذ:(ط. ع)"الأستاذ عاش الحقرة (النهار يطير)، جداول التوقيت غير ملائمة موضوعة بالتميّيز، العطل المرضية تداع بالتميّيز، معايشة اصطدامات متكرّرة مع التلاميذ دون مساعدة الإدارة، توتّر العلاقة بين الأساتذة والإدارة...الخ".[1]

جدول رقم (87) مدى تحقيق الإضراب للنتائج:

مدى تحقيق الإضراب للنتائج	ك	%
حقـّـــق	12	%60
حقـّـــق نوعا ما	8	%40
لم يحقّـــق	0	%0
المجموع	20	100

[1]الأستاذ النقابي: (ط. ع)، الصفة: منسّق ولائي في المجلس الولائي لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (27) سنة، تاريخ المقابلة 2017/03/10، على الساعة 13:30سا

تشير إحصائيات الجدول أنّ60% من النقابيين (عيّنة المقابلة) أنّ الإضراب قد حقّق نتائج بينما 40% منهم يعتبرونه حقق نتائج –نوعا ما–

نستنتج أن: النقابيّين يؤكدون أنّ الإضراب قد حقق نتائج من حيث تلبية المطالب الأساسيّة لأساتذة التعليم الثانوي والتقني، بينما الذين يجدون أنه حقق نتائج –نوعا ما–أي أنّ بعض المطالب تحققت بينما بعض المطالب مازالت لم تتحقق وأشار الأستاذ (ب. ع) أنّ" الإضراب في قطاع التربية والتعليم حقّق بعض النتائج حيث أنه حرّك الطبقة الشّغيلة، إعادة الاعتبار إلى سلم القيّم الاجتماعية وذلك من خلال إعادة تصنيف مهنة التعليم في الوظيفة العمومية والقضاء على الرداءة"[1]

وأضاف الأستاذ (ل. م) من خلال ممارسة فعل الإضراب تمّ" تلبية مطالب اجتماعية كالزيّادة في الأجور، استحداث الرّتب الخاصّة بالترقيّات، طب العمل، هذا الأخير الذي ناضلت النقابة من أجله إلاّ أنّه ما زال لم يتحقّق في الميدان، أمّا المطالب التي لم تتحقق المتمثلة في قانون التقاعد الذي أحدث ضجّة وتهويل ممّا يدفع إلى احتجاجات وكذا ضرورة تحسين الأجر القاعدي للأستاذ مع المتطلبات التي يفرضها الوضع الاجتماعي (الزيّادة في الأسعار)[2]

[1] الأستاذ النقابي:(ب.ع)، الصفة: منسّق ولائي بالمجلس الولائي لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة(26) سنة، تاريخ المقابلة 2017/02/28، على الساعة 15:00سا

[2] الأستاذ النقابي:(ل. م)، الصفة: منسّق في المجلس الولائي بالمجلس الولائي لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (22) سنة، تاريخ المقابلة 2017/03/21، على الساعة 13:00سا

جدول رقم (88) المطالب ذات الأولويّة في الإضراب:

المطالب ذات الأولويّة في الإضراب	ك	%
تعديل القانون الأساسي	6	30
ملف التقاعد	8	40
طب العمل	4	20
ملف السّكن	2	10
المجموع	20	100

نجد في بيانات هذا الجدول المتعلّق بالمطالب ذات الأولوية في الإضراب أنّ نسبة 40% منها متعلقة بملف التقاعد، تليها نسبة 30% لمطلب تعديل القانون الأساسي الخاصّ بموظفي قطاع التربية والتعليم، في حين نسبة 20% متعلّقة بمطلب طب العمل، وأخيرا نسبة 10% لملف السّكن.

نستنتج أنّ ملف التقاعد من أهم المطالب التي نادى بها الأساتذة، وسعى النقابيون لتحقيقه من خلال إدراجه ضمن الأوليّات المطلبيّة في كل الإضرابات التي حدثت وتحدث في هذا القطاع.

طالب النقابيون والأساتذة في عدّة إضرابات بصفة دورية ومتكرّرة منذ سنة 2003، بتصنيف مهنة التعليم ضمن المهن الشاقّة بغية الاستفادة من حق الإحالة على التقاعد عند استيفاء الأستاذ لشرط خمسة وعشرون (25) سنة خدمة فعليّة وذلك بناء على المرسوم 97-13المعدّل للقانون 83-12 المتضمّن قانون التقاعد إلى غاية صدوره.

تصرّح الأستاذة (خ. ح) "من الأولويات التي طالما ناضلت عليها النقابة التقاعد بأقدمية (25) سنة لأنّ التعليم يتميّز بالمشقّة، دون أن ننسى ملف السّكن، ملف طب العمل والخدمات الاجتماعية."[1]

[1]الأستاذ النقابي:(خ. ح) الصفة: منسق المجلس الولائي بالمجلس الولائي لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني الخبرة (21) سنة، تاريخ المقابلة 2017/02/07، على السّاعة 10:00سا

أمّا مطلب تعديل القانون الأساسي وبعد إضرابات عديدة ومتكرّرة ظلّ هذا المطلب رئيسي إلى غاية صدور المرسوم التنفيذي 315/08 المتضمّن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.

وبعد احتجاجات متكرّرة للمؤطرين الإداريين (المقتصد، نائب المدير للدراسات، مستشار التوجيه، مستشار التربية...) والذي طالب فيه هؤلاء بإعادة تصنيف المهنة في سلم الوظيفة العمومية تصنيفا يتلاءم مع الشّهادات، بعد دراسة المطالب أعلن عن مشروع إعادة تصنيفهم، بالمقابل قوبل بالرّفض من طرف النقابيّين الذين يرفضون مساواة الأساتذة مع الإطارات التربوية بحكم مهنة الأستاذ بيداغوجيّة، ممّا يفتح المجال لإضرابات مستقبلا في حالة إعادة التصنيف للإطارات التربوية.

جدول رقم (89) مقاربة تعامل الوصاية مع الأساتذة المضربين:

تعامل الوصاية مع الأساتذة المضربين	التكرار	النسبة
تضيّيع الوقت (المماطلة)	7	35
عدم الجديّة في الحوار	4	20
التّهديد	9	45
المجموع	20	100

توضّح لنا بيانات الجدول الذي يمثل مقاربة التعامل الوصاية مع الأساتذة المضربين أنّ أعلى نسبة تمثلت في45%والتي صرّحت أنّ الوصاية تستعمل التهديد، وتليها 35% عند الفئة التي تصرّح بتضيّيع الوقت (المماطلة في إيجاد الحلول)، وأخيرا 20% عند الفئة التي تصرّح بعدم الجديّة في الحوار من طرف الوصاية.

يتعرّض الأستاذ أثناء ممارسته لفعل الإضراب لشتّى أنواع المعاملات سواء من طرف الإدارة المحلية أو الوصاية، وأهمّ هذه المعاملات أسلوب –التهديد –الذي تستعمله الوصاية للمحافظة على استقرار قطاع التربية والتعليم، حيث تقوم بتهديد الأساتذة المضربين بالخصم من الرّاتب وكذلك بإهمال المنصب في حالة عدم التحاقه في الآجال المحدّدة، واستخدام أسلوب الاستخلاف على منصب الأستاذ المضرب، ومن جهة أخرى تستعمل الوصاية أسلوب تضيّيع الوقت(اللّعب

على الوقت) وذلك بعدم التدخل في الوقت المناسب والسّريع، ولا تتدخل إلاّ بعد مرور وقت طويل الذي يحسب على الأساتذة المضربين ولما تتدخل تستعمل أساليب تهديد وتحذير وعقاب.

وبعد تضيّيع الوقت تدخل الوصاية في الحوار الذي وصفه النقابيون (بعدم جدواه) أو عدم الجديّة في الحوار وذلك بإسناد الحوار إلى غير أصحابه ممّن لا يملكون سلطة القرار، أمّا الإدارة المحليّة تقوم بتطبيق التعليمات الصّادرة عن الإدارة الوصية (الوزارة، مديرية التربية)

وتتمثل هذه التعليمات في منعهم من الدخول إلى المؤسّسة، الخصم من الرّاتب، وكذا عدم تسليمهم الوثائق الإدارية (كشهادة العمل، أو كشف الرّاتب مثلا في حالة الحاجة إليها في تلك الفترة...)، والقيام بإرسال إعذارات إدارية...الخ

وقد عبر الأستاذ (س. م)"أثناء فترة الإضراب، يتميّز الأسبوع الأوّل بالسّكوت، وكلّما طالت فترة الإضراب يتحوّل السّكوت إلى تهديد، ثم ينتقل إلى مرحلة ثالثة الجلوس إلى طاولة الحوار، ليخرج بقرار يبدأ دائما بعبارة –سوف، وسوف...، ثم الخصم التعسّفي ...إلخ.[1]

أما الأستاذ (ط. ع) أضاف" إنّ الوصاية تلعب على الوقت، التهديد والوعيد، الاستعانة بأشباه النقابات، استعمال القوّة، التضيّيق على العمل النقابي... الخ.[2]

وعبّر آخر: "عوض أن تكون هناك ترقية للعمل النقابي الذي يخدم المجتمع إلاّ أنّ الحكومة تسعى إلى:

زرع بذور الشّك في النقابيّين، التضيّيق على العمل النقابي، والتهديد والمحاكمات غير العادلة لبعض النقابيين.

[1] الأستاذ النقابي: (س. م)، الصفة: منسّق ولائي المجلس الولائي لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (24) سنة، تاريخ المقابلة 2017/04/25، على الساعة 15:30سا

[2]الأستاذ النقابي:(ط.م)، الصفة: منسّق وطني بالمجلس الولائي لنقابة أساتذة التعليم الثانوي والتقني، الخبرة (29) سنة، تاريخ المقابلة 2017/03/10، على السّاعة 15:00

الإستنتاج العـام:

من خلال تحليلنا لمجمل الجداول الخاصّة بفرضيات الدراسة المعنونة بـ:

" **الصّراعات في قطاع التربية وعلاقتها بالاحتجاج التربوي في الجزائر**"

توصّلنا إلى مجموعة من النتائج والمتمثلة في:

1. بالنسبة للفرضية الأولى والتي تتمثل في:

"**الخصوصيّة السوسيّو-ثقافية-لميدان التّربية لها تأثير على أنماط الصّراع**"

- ❖ إنّ اختيار مهنة التعليم مبني على أساس:
- ❖كون قطاع التّربية والتّعليم يحظى بفتح عدد أكبر من المناصب المالية المخصّصة للوظيفة العمومية نظرا للاحتياجات المتزايدة بحكم تزايد في عدد المتمدرسين.
- ❖ أمّا اختيار العمل فيه بالنسبة لجنس الإناث على أساس الامتيازات الموجودة في هذا القطاع والمتمثّلة في العطل الفصليّة (عطلة الشّتاء 15 يوما، عطلة الرّبيع 15 يوما، عطلة الصّيف شهران) كذلك تعاملهن أكثر مع فئة المتمدرسين (أطفالا أو مراهقين) وكذا تماشيا مع الذّهنية الشّعبية الجزائرية التي تفضّل انتساب المرأة العاملة إلى قطاع التربية والتعليم أو الصّحة وهذا ما يفسّر أعلى نسبة من إحصائيات الأساتذة هم من جنس الإناث.
- ❖باعتبار الجنس، الأساتذة الذّكور المسؤولون على الأسرة جاءت تصريحاتهم بعدم كفاية الدخل الشّهري، خاصّة المتزوّجين منهم، الذين يؤكدون على عدم كفاية الأجر ويلجؤون للمساعدة من أحد أفراد الأسرة خاصة الأبناء العاملين، أو الزوجة العاملة.
- ❖من جهة أخرى متطلبات العيش العصريّة، والانفتاح الإعلامي والثّقافي على المجتمعات يزيد من المصاريف الأسرية التي تؤثّر على كفاية الدخل الشّهري.
- ❖ممارسة الأساتذة لعمل إضافي يكون خارج أوقات العمل الرسميّة، ويستفيد منها الأساتذة الذّكور عكس الإناث اللّواتي يستغلن أوقات الفراغ للتفرّغ للشّؤون الأسرية.
- ❖العمل الإضافي يتطلّب توفير ظروف ماديّة خاصّة بممارسة الدّروس الخصوصية خاصة مقرّات التدريس.
- ❖خصوصية مهنة التّدريس مشقّتها من صعوبة التّعامل مع التلاميذ المراهقين تشكّل ضغوطا مهنية للأستاذ تجعل من هذا الأخير في منأى عن ممارسة عملا آخر.

❖ يشكل بعد مكان العمل عن مقرّ السّكن ضغطا مهنيا بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي وذلك بما يصاحبه من غيابات وتأخرات، عطل مرضية، ثم مسائلات إدارية، وخصومات من الرّاتب الشهري، وتوتّر في العلاقات بين الأستاذ والإدارة، والأستاذ والتلاميذ وأوليائهم.

❖ بعد مكان العمل عن مقرّ السّكن يستوجب على الأستاذ استعمال وسيلة نقل عموميّة أو سيارة خاصّة للوصول إلى ثانوية العمل.

❖ أساتذة التعليم الثانوي من ذوي رتبة أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي وأستاذ مكوّن للتعليم الثانوي بخبرة مهنية أكثر من (10) سنوات يملكون سيّارات خاصة يستعملونها في التنقل من مقرّ السّكن إلى مكان العمل بينما مازال أساتذة من رتبة أستاذ التعليم الثانوي (أقلّ من 10 سنوات) يستعملون وسيلة نقل عمومية لعدم امتلاكهم سيارات خاصة.

❖ يرجع ذلك إلى تحسّن الوضعية الماديّة للأساتذة ذوي أقدميّة أكثر من(10) سنوات بسبب تحسّن الدّخل الشهري

❖ إنّ عملية استحداث الرّتب لأساتذة التعليم والمتمثلة في:

– أستاذ التّعليم الثّانوي

– أستاذ رئيسي للتّعليم الثّانوي

–أستاذ مكوّن للتّعليم الثّانوي

❖ مراعاة للأقدميّة المهنيّة بغية التّرقية من رتبة إلى رتبة أعلى وإعادة التّصنيف في كل رتبة ساهم بشكل ملحوظ من تحسّن الدّخل الشّهري للأستاذ وإمكانية الاستفادة من خدمات لجنة الخدمات الاجتماعية خاصة اقتناء السيّارات بالتقسيط.

❖ يشترط توفّر ظروف عمل مناسبة في الثّانوية، تسمح للأستاذ بأداء مهنته التّعليميّة على أحسن ما يرام وتتمثل هذه الظروف في:

أ. **ظروف العمل الماديّة:** هي المحيط المادي للثانوية، البناء، الحجرات، التجهيزات والوسائل، الإنارة، التّدفئة، أدوات العمل...الخ

ب.**ظروف العمل المعنوية:** هي التّأطير الإداري البيداغوجي، العلاقات بين الفّاعلين التّربويين...الخ

❖ الغلبة من المبحوثين يجدون ظروف العمل –مناسبة نوعا ما–خاصّة ذوي رتبة أستاذ رئيسي للتّعليم الثّانوي ثم أستاذ التّعليم الثّانوي، ثم أستاذ مكوّن للتعليم الثانوي ويرجع ذلك إلى:

1. بالنسبة إلى رتبة أستاذ التّعليم الثّانوي: فهم أساتذة يتمتّعون بأقدميّة مهنيّة أقلّ أو يساوي عشر سنوات (10)، ما يدلّ أنّ لهم تصوّرات مسبقة عن أريحية العمل في التّعليم الثّانوي، في حين يصطدمون بغير ذلك في الواقع المهني.

2. بالنسبة لرتبة أستاذ رئيسي للتّعليم الثّانوي فهم الأساتذة الّذين يتمتّعون بأقدميّة مهنية ما بين (11– 20) سنة والذين تأقلموا مع ما هو موجود، وكذا مسايرتهم للواقع وانخفاض سقف تصوّراتهم المسبقة التي تكوّنت قبل التحاقهم بالمهنة وإسقاطها على الواقع المهني.

3. بالنسبة لرتبة أستاذ مكوّن للتّعليم الثّانوي فهم أساتذة يتمتّعون بأقدمية مهنية أكبر أو يساوي (21) سنة فقد اكتسبوا خبرة أكثر من الواقع، وطموحهم وصل إلى حالة من الإستقرار ويتأقلمون مع ظروف العمل، وتحصّلهم على التّرقيات المهنية.

❖ يعتبر الأساتذة ظروف العمل مازالت مناسبة نوعا ما بالمقارنة مع طبيعة المواد المدرّسة (علمية، أدبية، تقنية).

بالنسبة للمواد العلميّة: تتوفر عموما على مجمل اللّوازم والتجهيزات والوسائل التدريسيّة خاصّة على مستوى المخابر أو الورشات.

بالنسبة للمواد الأدبية: افتقار مخابر اللّغات على مستوى الثّانويات، وكذا نقص الكتب المدرسيّة، ووسائل الإيضاح والتّدريس، كالخرائط (الكرة الأرضية)، المجسّمات التوضيحيّة.

بالنسبة للمواد التّقنية: نقص في وسائل التّدريس في شعبة التكنولوجيا كالآلة الحاسبة الخاصّة بالمادة، مخابر الكيمياء ومستلزماتها من أجهزة ومحاليل.

وتجدر الإشارة إلى عدم وجود صيانة دورية لهذه الوسائل والتّجهيزات من طرف متخصّصين وتعرّضها للتّخريب والإتلاف من طرف التّلاميذ الثّانويين المشاغبين.

❖ أما ظروف العمل المعنوية فيشترك فيها كلّ الأساتذة بأنّها –مناسبة نوعا ما–

❖ يرى الأساتذة أنّ الصّراعات الداخلية في الثّانويات أمر نسبيّ حيث يتوقّف على طبيعة التسيّير فيها، كما يرون أن وجودها يمسّ مجموعة من الفاعلين التّربويين.

✓ مع التلاميذ: عدم الانضباط، عدم احترام القانون الداخلي للثانوية.

✓ مع الأساتذة: احتكار المعلومة، تميّيز الإدارة بينهم، تشكيل مجموعات متصارعة حسب المواد المدرّسة (العلمية–الأدبية–التقنيّة)

✓ مع الإدارة: نقص التأطير التربوي والإداري، اعتماد على أسلوب التّكليف في التّسيير الإداري خاصّة المناصب العليا: كالمدير، مدير الدراسات، مستشار التربية

والملاحظ أنّ تميّيز الإدارة بين الأساتذة في إسناد الأفواج، إعداد جداول التوقيت، العقوبات، بسبب عدم الانضباط يشكّل عامل مهمّ في توتّر العلاقة بين الإدارة والأستاذ وبين الأساتذة أنفسهم، ويعزّز تواجد صراعات داخلية في الثانوية.

❖ من عوامل الرضا المهني للأستاذ التقيّيم البيداغوجي والتّقييم الإداري، قد عبّر الأساتذة عن التّقييم البيداغوجي على مستوى أعلى من الرضا وهذا راجع إلى التّغيير في رزنامة إسناد المقاطعات وزيّادة عدد المناصب المالية في رتبة مفتّش مادّة، ممّا مكّنه من الإستفادة من حقّه في الزيّارات التّفتيشيّة.

❖ كما أنّ هناك اختلاف في إسناد علامة التّفتيش حسب المواد المدرّسة، أين تسند علامات تفتيش أعلى لأساتذة المواد الأدبيّة، تليها المواد العلمية وأخيرا أساتذة المواد التقنية.

❖ أما التقيّيم الإداري (التنقيط السنوي) فقد عبّر عنه الأساتذة بمستوى أعلى من الرضا المهني، وهو علامة تمنح من طرف مدير الثّانوية وتخضع لشروط موضوعية كالانضباط، المشاركة في مختلف المجالس (مجالس الأقسام، مجالس التعليم) ويحتسب في عمليات التّرقية في الدّرجة أو في التّرقية الاختيارية في الرتبة.

❖ غير أنّ تقيّيم الأداء التّربوي (المردودية المهنية) يمنحها المدير للأستاذ فصليا وفق شروط: الانضباط، المبادرات، الحضور والمشاركة في المجالس...، وتحتسب في منحة المردودية المهنيّة على أربعة فصول في السنة.

❖ وقد حدّد الأساتذة عدم الرّضا المهني لعدّة عوامل هي:

1. جدول التوقيت الأسبوعي: باعتبار جدول التّوقيت الرّكيزة الأساسية لعمل الأستاذ، فإنّه يعتبر من الأسباب المهنيّة المؤثّرة في عدم الرضا المهني، حيث عبّروا عن عدم رضاهم تماما، وهذا ما نلاحظه في بداية كل سنة دراسية حيث يفضّل الأساتذة تدريس ساعات العمل اليومية متواصلة دون توقّفات وساعات فراغ، ويرفضون العمل بالسّاعات الإضافية بسبب عدم دفع مستحقاتهم الماليّة من طرف الإدارة المركزيّة.

2. طريقة التّقييم:(نقطة المردودية، النقطة الإدارية، نقطة التّفتيش) بسبب انحياز المسؤول أحيانا لبعض الأساتذة باستعمال المحاباة أو وجود مصلحة مشتركة ممّا يزيد من توتر العلاقة بين الأستاذ والمسؤول الإداري.

3. معاملة الإدارة للأساتذة بالتّمييز من حيث التّكليف بالحراسة في الامتحانات، والغيابات والتأخرات.

❖ معظم الأساتذة من الجنسين ومهما كانت أقدميّتهم يتجنّبون ممارسة العمل الإداري المتمثل في منصب (مدير ثانوية، نائب المدير للدراسات، مستشار التربية....)، للحفاظ على ساعات التّدريس القانونية(18) ساعة في الأسبوع، والتفرّغ لمهام أخرى، خاصّة المهام الأسرية بالنسبة للأستاذات.

❖ عدم التفكير في ممارسة عمل إداري بالنسبة للذكور والابتعاد عنه لتفضيلهم التّدريس لمدّة (18) ساعة أسبوعيا بدل العمل الإداري الذي يتطلّب(40) ساعة أسبوعيا، هذا الأخير الذي تستعمل فيه بعض الأساليب غير القانونية والملتوية في التّسيير وفي اتخاذ القرارات، ما يجعله تحت تأثير ضغوطات مهنية متواصلة.

❖ إنّ الأساتذة الذين يتمتّعون بأقدميّة معتبرة لا يفكّرون في ممارسة عمل إداري، لأنّهم حقّقوا أعلى رتبة المتمثلة في أستاذ مكوّن للتعليم الثانوي، هذه الأخيرة تعادل رتبة مدير ثانوية من حيث التّصنيف، لذلك لم يعد العمل الإداري يحقّق أي امتيازات مالية ما عدا الاستفادة من السّكن الوظيفي.

بالنسبة للفرضية الثانية والمتمثلة في:

"غياب مقاربة التعامل مع الصّراعات وخصوصيتها في قطاع التربية والتعليم يؤدّي إلى زيادة وتيرتها وتعقّدها"

1. من حيث تعامل الإدارة مع الأستاذ وتشمل:

أ. الصّعوبات المهنيّة التي يواجهها الأستاذ حيث نجد:

- ❖ الأساتذة من جنس الذّكور من ذوي أقدميّة مهنيّة أقّل أو يساوي 10 سنوات يجدون صعوبة التعامل مع التلاميذ من جنس الإناث.
- ❖ أمّا الأساتذة من ذوي أقدميّة مهنيّة(21) سنة فأكثر يجدون صعوبة التعامل مع التلاميذ من جنس الذّكور.
- ❖ الأستاذات من ذوات أقدميّة مهنية أقلّ أو يساوي(10) سنوات يجدن صعوبة التعامل مع التلاميذ من جنس الإناث.
- ❖ أمّا الأستاذات ذوات أقدميّة مهنيّة من(11–20) سنة يجدن صعوبة التعامل مع التلاميذ من جنس الذّكور.
- ❖ الأساتذة والأستاذات من ذوات أقدميّة مهنيّة أقّل من(10) سنوات يجدون صعوبة التعامل مع التلاميذ من جنس الإناث.
- ❖ أمّا الأساتذة من ذوات أقدميّة مهنيّة من(21) سنة فأكثر يجدون صعوبة التعامل مع التلاميذ الذّكور.
- ❖ بينما الأستاذات من ذوات أقدميّة مهنيّة من (11 –20) سنة يجدن صعوبة التعامل مع التلاميذ من جنس الذّكور.

ويوعز ذلك إلى عدّة أسباب أهمّها:

- ❖ طبيعة تكوين الفوج الدراسي الذي تشير إحصائيات وزارة التربية الوطنية بأنّ عدد الإناث أكثر من عدد الذكور في كل الأطوار التعليميّة بما فيه الطور الثانوي الذي تصبّ فيه دراستنا، حيث تدلّ الإحصائيات أنّه تمّ تسجيل 56.72% من جنس الإناث و43.27% من جنس الذكور خلال السنة الدراسية(2015–2016)، أمّا السنة الدراسية(2016–2017) سجلت

نسبة 56.63 %من الإناث، و43.36%من جنس الذكور، غير أنّ السنة الدراسية(2017-2018) سجلت 53.43 % من الإناث و46.56% من الذكور.[1]

- ❖ أسلوب التنشئة الاجتماعية الأسرية للفتاة في وقتنا الحالي المتّسم بالدلال والتساهل
- ❖ غياب التكوين المستمر للأساتذة طيلة مسارهم المهني في ميدان علوم التربية، علم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي بما يتوافق مع النظريات الجديدة في كل ميدان مع تحيّين وتجديد المعلومات في كيفية التعامل لأنّ فاقد الشّيء لا يعطيه.
- ❖ صراع الأجيال "تقارب وتباعد الأجيال" والتي أطلق عليها "كارل منهايم" بمشكلة الأجيال." **the problème of génération**"
- ❖ الأساتذة ذوي أقدميّة مهنيّة أكثّر من(21) سنة يجدون صعوبة التعامل مع التلاميذ بسبب تباعد الأجيال حيث تتناقص لدى هذه الفئة من الأساتذة رحابة الصّدر والصّرامة والقوّة في التحكم والتعامل مع التلاميذ، إضافة إلى أنّ الأستاذ تتراجع لديه الصّحة النفسية والجسديّة ويصبح أكثر انفعالا بسبب تراكمات الضّغوط المهنية.
- ❖ أمّا من حيث المستوى فإنّ الأساتذة الذّكور يجدون صعوبة في التعامل مع التلاميذ على مستوى السنة الأولى ثانوي "الجذوع المشتركة"، ويرجع ذلك إلى انتقال التلاميذ من نمط تعليم متوسّط إلى نمط تعليم ثانوي وما يفرزه من صعوبة التكيّف مع النمط الجديد خاصة الفصل الأوّل خلال السنة.
- ❖ كما أنّ هذه الفئة من التلاميذ دخلت مرحلة المراهقة ذات تغيّرات نفسية وفيزيولوجية ما يؤدّي إلى صعوبة التحكم فيها ممّا يصدر منها من سلوكات واستفزازات عدوانية.
- ❖ بينما الأستاذات يجدن صعوبة التعامل مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كون هذه السنة هي آخر سنة في التعليم الثانوي والتي تتوّج باجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وما يشكّله من مسؤولية على عاتق الأستاذ وما يصطدم به من سلبيّات على مستوى الواقع كعدم الانضباط والاهتمام وعدم احترام النظام الداخلي من جهة التلاميذ وعدم التحكم من جهة الإدارة.

وفي هذا المجال نوضّح أنّ المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرّخ في 11 أكتوبر 2008 الذي يتضمّن القانون الأساسي الخاص بالموظّفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية قد

[1] **إحصائيات وزارة التربية الوطنية**

حدّد شروط الترقية من رتبة أستاذ تعليم ثانوي إلى أستاذ رئيسي للتّعليم الثّانوي من أستاذ رئيسي إلى رتبة أستاذ مكوّن للتّعليم الثّانوي

1. عن طريق الامتحان المهني بشرط استيفاء (5) خمس سنوات عند تاريخ إجراء الامتحان
2. عن طريق الترقيّة الاختيارية شرط (10) عشر سنوات في الرتبة الحالية للالتحاق بالرتبة السابقة

وقد استفاد الأساتذة من عملية استحداث الرتب عن طريق الترقيّة الإختيارية مباشرة بعد سنة 2008، ولهذا نجد الرّتب المستحدثة تتماشى مع الأقدميّة المهنية للأساتذة وبالتالي وجدنا صعوبات التعامل مع التلاميذ حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) تتطابق مع رتبة الأستاذ وأقدميته المهنية

- ❖تساهم طبيعة المادة المدرّسة في ظهور (بروز) صعوبة التعامل مع التلاميذ في مختلف المستويات خاصة سنوات الأولى والثالثة ثانوي ونوضّح ذلك كما يلي:
- ❖بالنسبة للمواد الأدبيّة فالأساتذة يجدون صعوبة مع سنوات الأولى والثالثة ثانوي خاصّة مواد اللّغات الأجنبية، ومادّة الفلسفة.
- ❖ بالنسبة للمواد العلميّة هناك صعوبة تعامل مع تلاميذ السنة الأولى والثانية ثانوي المتمثلة في مادة الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية.
- ❖يتّفق أساتذة المواد الأدبية والعلميّة والتقنيّة على ملائمة –نوعا ما–البرنامج الدراسي للواقع الاجتماعي الجزائري، وبعد تبنّي وزارة التربية الوطنية في سياستها الخاصة بالإصلاح التربوي، المقاربة بالكفاءات والتي تتطلّب شروط وظروف خاصة من حيث الشّكل، أما من حيث الموضوع نجد عدم وجود ترابط المواضيع بين المواد وحتى في المادة الواحدة، إضافة إلى كثافة البرنامج وافتقاده إلى غرس القيّم الدينيّة والوطنيّة للمجتمع الجزائري.
- ❖إدلاء أساتذة التّعليم الثّانوي بوجود صعوبات في أداء الوظيفة التربوية، مركّزين على الظروف المتعلّقة بالأستاذ (الصحة النفسية والجسميّة، بعد المسكن، نقص التكوين البيداغوجي)
- ❖ لا تعتبر طريقة استقبال المسؤول الإداري سببا في بروز الصّراع في الثانوية لأنه يعتمد أسلوب الباب المفتوح للجميع (حسب تصريحات المبحوثين)، وقد يشكّل مصدرا للصّراع عندما يعجز هذا المسؤول عن إيجاد حلول للمشاكل المطروحة.

❖ العلاقة بين الأساتذة والإدارة تتّسم بالصّراعات في أغلب الحالات، وتنطبق هذه الحالة على الأساتذة الذين لا يرتبطون مع الإدارة في علاقات خاصّة (من حيث الجهوية أو المادة المدرّسة، أو وجود وساطة، أو قرابة) ويرجع سبب هذه الصّراعات إلى:

1. التماطل في إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة
2. الحقرة والظّلم من طرف الإدارة من خلال التميّيز بين الأساتذة
3. التّهميش بسبب عدم مشاركته في اتخاذ القرارات داخل الثانوية أو على مستوى الوصاية

بالنّظر إلى الأقدميّة المهنيّة لأستاذ التّعليم الثّانوي فإنّه يصرّح بأسلوب مخاطبة الإدارة للأستاذ يتصف بالديماغوجية الناتجة عن الأسباب التالية:

1. عدم وجود التنفيذ الفعلي للقرارات
2. استخدام سياسة تضيّيع (هدر) الوقت والتأجيل
3. تعليق بعض المطالب المشروعة

❖ أغلبية الأساتذة تحصّلوا على التكوين البيداغوجي إمّا قبل التوظيف وهي الفئة المتخرّجة من المدارس العليا للأساتذة، وإمّا التكوين بعد التّوظيف بالنسبة لخريجي الجامعات وهذا طبقا للقانون الخاص بالتكوين 04/08 المشار إليه سابقا. ويصف الأساتذة التكوين البيداغوجي المتحصّل عليه –مفيد نوعا ما–لأنّه نظري أكثر منه تطبيقي.

❖ الثقافة القانونية المتعلّقة بواجبات وحقوق الأساتذة محدودة نظرا لإسناد تدريس مادّة التّشريع المدرسي أثناء فترة التكوين البيداغوجي لغير المختصين في القانون.

❖ تسهر الإدارة على تطبيق القوانين المتعلّقة بواجبات الأستاذ أكثر من حقوقه وهذا ما صرّح به الأساتذة بمختلف أقدميّتهم المهنيّة التي تمّ التفصيل فيها سابقا. ومن جهة أخرى يصرّح الأساتذة وبمختلف أقدميّتهم المهنيّة أنّ المسؤول الإداري يسهر على تطبيق القوانين بالتميّيز بين الأساتذة وهذا بحكم العلاقات الخاصّة التي تربط الأستاذ بالمسؤول.

❖ مهما كانت الأقدمية المهنية للأساتذة فإنّهم يلجؤون إلى نقابة التعليم الثانوي لاسترجاع حقّ من حقوقهم، ومهما كانت رتبة الأستاذ في التّعليم الثّانوي فإنّه يلجأ إلى النقابة لاسترجاع حقّه الضّائع بحيث الأستاذ المكوّن للتعليم الثانوي يكون أكثر لجوءا للنقابة، يليه أستاذ رئيسي وأخيرا أستاذ تعليم ثانوي.

❖ومن الأسباب التي تدفع الأساتذة والنقابيين إلى الاحتجاج في حالة ضياع حقّ من الحقوق توصّلنا إلى أنّ أساتذة التّعليم الثّانوي ذوي خبرة مرتفعة أكثر من(20) سنة غير موافقين على ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لأنّ هذه الفئة الأخيرة "الأساتذة" هي من تكرّس للتربية والأخلاق والقيّم.

❖الإصابة بأمراض بسبب مهنة التّعليم مرتفعة لدى الأستاذات أكثر من الأساتذة الذّكور بحكم انتساب الإناث أكثر منهم إلى قطاع التّعليم ولدى الفئة العمرية ما بين(31–40) و(41–50) سنة، فالأستاذ الملتحق حديثا يتمتّع بصحة جيّدة وطاقة ونفس جديدين وإرادة قويّة لأداء مهنة التّعليم، وهذه المرحلة تعتبر استكشافية تواجهه فيها عدّة مشاكل وعراقيل، باستمرارها مع عدم وجود حلول لها تجعله في حالة قلق وتوتّر، ما يسبب إصابته بأمراض مختلفة.

❖مناسبة ظروف العمل–نوعا ما–أو عدم مناسبتها تساهم في الإصابة بأمراض بسبب مهنة التعليم وتتمثل هذه الظروف فيما يلي:

1. ظروف مادية: الوسائل–الأجهزة
2. ظروف إدارية: جدول التوقيت–التنظيم والتّسيير الإداري–السّلطة الإدارية
3. ظروف بيداغوجية: مستويات التلاميذ–البرامج–الزيّارات التّفتيشيّة

❖إنّ روح المسؤولية التي يتمتّع بها أساتذة التّعليم الثّانوي والرغبة في استكمال البرامج الدراسية تجعل الأساتذة المصابين بأمراض بسبب مهنة التعليم في غنى عن الإستفادة من العطل المرضية أو الإستفادة من العطلة المرضية مرّة واحدة على الأكثر في الفصل الدراسي.

❖الأستاذات أكثر لجوءا إلى الاستفادة من العطل المرضية بسبب وضعيتهن الصحيّة غير مناسبة لأداء مهنتهم، خاصة بعد استكمال عطلة الأمومة، وكذا لتوفير الرعاية الصّحية لأحد أفراد الأسرة.

❖رفض الأساتذة تحديد عدد العطل المرضية بسبب عدم التحكم في استقرار الحالة الصحيّة للأستاذ، كما أنّ الضغوط المهنية التي يعيشها الأستاذ تسبّب اختلالات وتأزّمات في صحته يستوجب الاستفادة من عطلة مرضية.

❖معظم الأساتذة لم يستفيدوا من خدمات لجنة الخدمات الاجتماعية، وتتراوح مواقفهم بين –غير راض–أو –راض نوعا ما–لأنّ الاستفادة تخضع إلى معايير، الأقدميّة المهنيّة، نوعيّة الخدمة،

عدد الملفات المقدمّة، الحصص المقدمّة لكل طور، عدم الاستفادة من قبل، ممّا ضيّق حظوظ الاستفادة للطور الثانوي، واستفادة فئة قليلة منها.

- ❖ جلّ الأساتذة لا يعرفون طريقة تسيّير لجنة الخدمات الاجتماعية الولائية، وهذا مردّه إلى نقص الإعلام من طرف اللّجنة، ونقص الاستعلام الذّاتي.
- ❖ يعتبر الأساتذة أداء لجنة الخدمات الاجتماعية غير مقبولة كون معايير الاستفادة لا تناسب الأستاذ الجديد، وعدم وجود شفافيّة في التّسيير.
- ❖ تنوّع في نوعية الاستفادة من خدمات لجنة الخدمات الاجتماعية وأكثرها شراء سكن، هذا رغم قلّة المستفيدين من الأساتذة الثّانويين.
- ❖ أغلبية الأساتذة ذكورا وإناثا لا يفكّرون في الإحالة على التقّاعد، وهذا راجع إلى تركيبة العيّنة المتميّزة بالتشبيب في حين يشترط قانون التقاعد 16/15 المؤرّخ في 2016/12/31 سنّ التقاعد (60) سنة للرجال و(55) للنساء.
- ❖ الأساتذة ذوي أقدميّة أقلّ أو يساوي(10) سنوات التي تقابلها رتبة أستاذ تعليم ثانوي يستبعدون فكرة الإحالة على التقاعد نظرا لسنّ المرسوم التنفيذي 315/08 المؤرّخ في 2008/10/11 المتضمّن القانون الأساسي الخاص بالموظّفين المنتمين للأسلاك الخاصّة بالتربية وكذا المرسوم التنفيذي 12-240 المؤرّخ في 2012/05/29 المعدّل والمتمّم للمرسوم التنفيذي رقم 08-315 والذي ينصّ على استحداث رتب الأساتذة والتي تليها تبعات مالية حسّنت من الدخل الشّهري للأستاذ.
- ❖ إمكانية تقلّد الأساتذة لمناصب إدارية من خلال المشاركة في هذه المسابقات (مدير ثانوية، نائب المدير للدراسات، مفتش مادة، مفتّش إداري)
- ❖ الأساتذة الذين يفكّرون في التقاعد هم من ذوي رتبة أستاذ مكوّن ويتمتّعون بأقدمية مهنيّة أكثر من(21) سنة وذلك لعدّة أسباب منها، الاستفادة من أقصى الترقيّات في الدرجة والرتبة.
- ❖ عدم ملائمة ظروف العمل
- ❖ اختلاف وتغيّر في ذهنيّات وسلوكات وأساليب التنشئة الاجتماعية بين الأجيال الحالية والأجيال السابقة
- ❖ عدم الاستقرار في قطاع التربية والتعليم.

❖ تعتبر عملية استحداث الرّتب مكسبا أساسيا من المكاسب التي حقّقها الإضراب وما تبعها من آثار مالية في الأجر الشّهري ومنحة المردودية المهنيّة.

❖ إقرار الأساتذة خاصة ذوي أقدميّة مهنيّة أكثر من(21) سنةّ أنّ نسبية تحسّن الظروف المهنية بسبب وجود عراقيل إدارية، نقص التأطير البيداغوجي، قلّة الوسائل...

❖ أهم المطالب غير المحققة بعد القيام بعدّة إضرابات:

- إعادة تفعيل التقاعد النّسبي
- تصنيف مهنة التعليم ضمن المهن الشاقّة
- ملف السّكن وذلك بتخصيص حصص سكنية للأساتذة.

❖ الغلبة من المنخرطين في نقابات أساتذة التّعليم الثّانوي من جنس الإناث، وذلك لأنّ المنتسبين لمهنة التعليم هم إناث أكثر من الذّكور. ونظرا لخصوصيّة شخصية المرأة الباحثة عن قنوات للدفاع عن حقوقها.

❖ وكلّما زادت الأقدمية المهنية للأستاذ زاد وعيه النقابي والاهتمام بالمطالبة بالحقوق فيزيد انتسابه لنقابة الأساتذة.

❖ تعرّض الأساتذة المشاركين في الإضراب للضّغط والتّهديد أثناء وبعد الإضراب بسبب العقوبات الإدارية والمادية كالعزل، التّضييق النقابي.

❖ شعور الأساتذة غير المضربين بتأنيب الضّمير بسبب عدم مشاركة زملائهم أثناء الإضراب

- الضّغط والتهديد والمقاطعة من طرف زملائهم المضربين.
- القلق والتوتّر أثناء فترة الإضراب بسبب عدم الاستقرار والحالة غير السّوية
- الفراغ والراحة بسبب عدم ممارسة المهنة لانقطاع التلاميذ وغياباتهم بسبب الإضراب

❖ الإضراب هو شكل من أشكال التعبير عن الصّراع في قطاع التربية والتعليم، وله إفرازات سلبيّة وايجابية بعد توقفه مع مختلف الأطراف التي يتعامل معها الأستاذ (أعضاء الإدارة، التلاميذ، الأولياء، الزّملاء).

❖ تتمثل مجموعة الإفرازات الإيجابية الناتجة بعد توقف الإضراب هو زيادة تماسك وتلاحم العلاقات بين الأساتذة المضربين وغير المضربين، لأنّ تلبيّة المطالب تعود بالفائدة على الجميع.

- ❖ تتمثّل مجموعة الإفرازات السلبيّة الناتجة بعد توقف الإضراب هو توتّر العلاقة بين الأساتذة المضربين والإدارة وذلك حرصا من الإدارة على تطبيق التعليمات الصّادرة عن الوصاية.
- ❖ طريقة تعامل الوصاية مع الصّراعات هي التماطل فلا تتدخل إلاّ إلى أن تصل في شكل إضرابات متكرّرة
- ❖ الأساتذة باختلاف أقدميّتهم المهنية يرون أنّ الوصاية تعتمد على سياسة –هدر الوقت–في التعامل مع الصّراعات وعدم التدخل في الوقت المناسب.
- ❖ يعتبر سوء التّسيير وعدم اتخاذ القرارات المناسبة وعدم توفير الوسائل المادية للعمل، وسوء العلاقات بين مختلف الفاعلين التربويين، إضافة إلى تجاوز وتداخل في الصلاحيات بين مختلف المصالح، من مسبّبات الصّراعات التربويّة، وإن لم تتمكن الإدارة من إيجاد حلول سريعة محليّا تصعّد في شكل احتجاجات لإيصال مطالبهم للإدارة المركزية وهو ما يسمى بالصّراعات الداخلية التي يشترك فيها الأساتذة داخل الثانوية.
- ❖ هناك مطالب مشتركة بين أساتذة الطور الثّانوي تشكّل أساس الصّراعات الخارجية (خارج الثانوية) هي: الأجر، الترقيّة، تعديل القانون الأساسي، طب العمل، ملف السّكن، تحتاج إلى حلول من طرف السّلطات العليا كلّ في مجال اختصاصه
- ❖ تجاهل الوصاية في معالجة الصّراعات يولّد لدى الأساتذة الإصرار والتحدّي لتحقيق هذه المطالب بالتعبير عنها على شكل: احتجاجات، احتجاجات متكرّرة، ثم إضرابات متكرّرة، نظرا لاستعمال الوصاية لأسلوب المماطلة وتضيّيع الوقت.
- ❖ تطوّر أسلوب تعامل الوصاية مع المضربين في شكل التهديد بالعزل، عدم احترام بنود الاتفاقيات، الخصم من الأجور، المطالبة بتعويض السّاعات الضائعة في الإضراب، استعمال سياسة الوعود الكاذبة، التأكيد على عدم مشروعية الإضراب.
- ❖ معظم الأساتذة يتوقّعون حدوث إضرابات في السنوات القادمة بسبب عدم احترام بنود الاتفاقيات المبرمة ما بين الوصاية ونقابات الأساتذة وتعليق بعض المطالب كتفعيل طب العمل في بعض الولايات، نظام الحصص في السّكن، تخفيض سنّ الإحالة على التقاعد، تصنيف مهنة التّعليم ضمن المهن الشاقّة.

❖ تتفق أراء الأساتذة مهما كانت أقدميّتهم المهنية حول توقّع الإضراب من خلال المعطيات الواقعية منها عدم تلبية المطالب السابقة، الرّداءة في البرامج الدراسيّة، سوء التّسيير، تهميش الأستاذ.

❖ الإضراب في قطاع التربية والتعليم يتميّز عن الإضراب في القطاعات الأخرى في:

- التّعليم هو قاعدة ومحرّك للإضرابات في قطاعات أخرى
- التّعليم هو القاعدة لجميع القطاعات بما يزوّدها من إطارات وعمّال (إداريين وتقنيين)

❖ الإضراب في قطاع التربية محرّك لإضرابات في قطاعات أخرى بما توصّل إليه من نتائج إيجابية، كالترقيات، إعادة التصنيف، الزيّادة في الأجر القاعدي، إعادة الاعتبار لمهنة الأستاذية، ضبط طريقة تسيّير لجنة الخدمات الاجتماعية، فتح ملف طب العمل.

❖ الإضراب في قطاع التربية يحظى بتغطيات إعلامية كبيرة ومتواصلة لأنّه يمسّ شريحة أبناء المواطنين (التلاميذ)

❖ أمّا النتائج السلبيّة للإضراب في قطاع التربية والتعليم متمثلة في: التعرّض للضغوطات الإدارية، العقوبات، المتابعات القضائية، الضغوط الاجتماعية.

خاتمة:

رغبة منّا في محاولة فهم ظاهرة الصّراعات في قطاع التربية وعلاقتها بفعل الاحتجاج التربوي خاصة وأننا ننتمي إلى هذا القطاع، منذ أكثر من عشرين (20) سنة، خصّصناها موضوعا لدراستنا، نظرا لزيادة وتيرة ظاهرة الاحتجاجات والإضرابات في هذا القطاع منذ بداية الألفينات، مركزين فيها على الطور الثانوي.

وباعتبار أنّ التعليم مظهرا من مظاهر الحياة الفكرية، وعنصرا من عناصرها، بل هو أساسها وقوام ازدهارها، لأنه سبيل المجتمع في بنائه وترقيته، لذلك تحرص كل دولة واعية بمسؤوليتها على جعل الاهتمام والعناية الكبرى القائمة بالتّعليم محور كل اهتمامها، وإعطاء المدرسة حقّها من الرعاية والاهتمام، لتبقى باستمرار القوّة الفاعلة على قيادة المجتمع والسّير به إلى الاتجاه الذي يضمن له القوة ويقيه من أسباب الضّعف والتخلّف.

وقد شهد قطاع التربية في الجزائر عدّة إصلاحات مسّت جوانب متعددة منها، الانتقال من النظام الأساسي (9 سنوات)، إلى النظام الابتدائي (5 سنوات) بإضافة السنة التّحضيرية، والمتوسط (4 سنوات)، وكذا تغيير في نظام الشّعب على مستوى الطّور الثانوي، وذلك بتقليص ثلاث جذوع مشتركة إلى جذعين مشتركين للسنة الأولى ثانوي، (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) ويتفرّع كل جذع مشترك إلى فروع خاصة به لتتوج بامتحان شهادة البكالوريا.

كما عرف الإصلاح من جهة أخرى المناهج التربوية و البرامج التعليمية، تحديد الحجم الساعي المناسب، تحديث طرق و أساليب التعليم و الاعتماد على المقاربة بالكفاءات باعتبارها المكملة لاستراتيجية التدريس بالأهداف، زيادة و تكثيف الدورات التكوينية للأساتذة باعتباره وسيلة لترقية كفاءاتهم، بحيث يمكن اعتباره كذلك تعبئة دائمة للعاملين في القطاع ، لترقيتهم في مناصب أكثر أهمية .كما أولى الإصلاح أهميّة كبيرة للهياكل المدرسية، و كذا تنصيب خلايا استقبال التلاميذ وأوليائهم على مستوى مديريات التربية للولايات وكذا المؤسسات التعليمية، ضبط التأطير البيداغوجي الكافي، التضامن والإطعام المدرسي، الطب المدرسي (وحدة الكشف و المتابعة) محاولة تحسين ظروف التمدرس، وتكافؤ فرص النّجاح، عصرنة التّسيير البيداغوجي والإداري باستعمال وسائل التكنولوجيا والرقمنة ، تبني نظام الخوصصة و ذلك بفتح المدارس الخاصة

للأطوار التعليمية الثلاث، استحداث خليّة الإصغاء و المتابعة على مستوى المؤسسات التعليمية لتقليص من حجم المجالس التأديبية للتلاميذ ، وتقويم سلوكاتهم وفتح مناصب مالية للالتحاق بسلك الأساتذة، أمّا فيما يخصّ الوضعية المهنية للأستاذ تمّ استحداث رتب خاصة بأساتذة التعليم الثانوي، مع إعادة التصنيف لكلّ رتبة .

ورغم كل هذه الإصلاحات التي تبنّتها الوزارة الوصيّة للقطاع على مستوى النّسق التربوي، إلاّ أنّ معظم الأساتذة غير راضين عن واقع المدرسة الجزائريّة وعلى وضعيتهم المهنية التي يرونها متجهة من السيّئ إلى الأسوء، وهي في حاجة ماسّة إلى تكاتف كلّ الفاعلين التربويين على مستوى النسق التربوي كل حسب موقعه لتحمل مسؤولياته، خاصّة ما يتعلّق بالتّسيير العقلاني من الجهات الوصيّة، وغياب الحوار بين الإدارة الوصيّة والأساتذة ومختلف الأطراف ومكوّنات المجتمع من شأنه يكثّف من حدّة النّزاعات والصّراعات بينهم.

ومن خلال الدراسة السّوسيولوجيّة لهذا الموضوع، وبعد معاينة الواقع توصّلنا إلى أنّ واقع المدرسة الجزائرية (الطور الثانوي)، يعيش صراعات بين مختلف الأقطاب الفاعلة في المنظومة التربوية (أساتذة، إدارة، أولياء، تلاميذ...)، وهذه الصراعات نوعان:

- ✓ صراعات داخلية: تنفرد بها كل ثانوية على حسب موقعها وخصوصيتها وطبيعة التسيّير الداخلي لها.
- ✓ صراعات خارجية: يشترك فيها جميع أساتذة التعليم للطّور الثّانوي، المتمثّلة في إعادة النّظر في ملف التقاعد، طب العمل، ملف الخدمات الاجتماعية، الأجور...الخ

وتعتبر العلاقات بين العاملين في المؤسسة التربوية (إدارة وأساتذة) من العوامل المساهمة في وجود الصّراعات الدّاخلية في الثانوية والمتمثّلة في التداخل في الصّلاحيات والمهام المسندة من قبل المؤطّرين الإداريين، وكذلك الاعتماد على أسلوب التّكليف في التّسيير، ممّا يعرقل السّير الحسن للعلاقات بين الأساتذة والإدارة، كما تساعد العلاقات على استقرار الأفراد والتّنظيم، ويجعل الأساتذة يشعرون بأهميتهم في العمل من حيث المشاركة في اتخاذ القرارات ورسم السياسات الخاصة بمشروع الثانوية والسّعي إلى تحقيقه.

إنّ عدم توفر الظروف الماديّة للعمل يعدّ مشكلا إضافيا في زعزعة استقرار الثّانوية، يتفاوت مستوى رضا الأساتذة المهني على حسب سنوات الأقدميّة وحسب متطلبات المواد المدرّسة.

مازالت بعض المؤسّسات التربويّة (الثانويات) يتّصف مسؤوليها في التّسيير بالمحاباة والجهويّة في التعامل مع موظفيها، خاصّة في بعض الأعمال المهمّة، منها إسناد جداول التوقيت الأسبوعية، ومتابعة بعض الأعمال لفئة دون أخرى.

وتفاقم وتدهور هذه الظروف تؤدي إلى تعرّض بعض الأساتذة للإصابة ببعض الأمراض المزمنة فيزيولوجية أو عصبية، والتي حدّدها المختصين في الاضطرابات العقلية، وتشتّت في الذّهن وقلّة الانتباه...الخ، ممّا يؤدي بدوره إلى زيادة الغياب في العمل، التّأخرات وطلبات التحويل من مؤسسة إلى أخرى، وكثرة الإضرابات والاحتجاجات، وإهمال الوظيفة، وتدنّي مستوى الرّوح المعنوية وتفاقم ظاهرة الصّراع بين الأساتذة والإدارة...الخ.

شكّل ملف الخدمات الاجتماعية أزمة كبيرة لسنوات عديدة لموظفي قطاع التربية، بالخصوص الأساتذة، وذلك من جانب التّسيير الذي اتصف بعدم تكافؤ الفرص للاستفادة من الخدمات الأكثر طلبا، كسلفة السّكن واقتناء السيارة بالتقسيط...الخ، حيث أصبح هذا الملف من المحاور الأساسيّة المتناقش عليها على مائدة الحوار بين النقابيين والوصاية.

ونظرا لعدم ملاءمة ظروف العمل أصبح هاجسا للأساتذة خاصّة ذوي أقدمية أكثر من (20 سنة) المطالبة بتفعيل قانون التقاعد النسبي، خاصة وأنّ الأستاذ يتعامل مع فئة مراهقة ذات خصوصية معيّنة وتكمن الخصوصية السوسيو–ثقافية–لمهنة التّعليم في تعامل الأستاذ مع أقطاب مختلفة في نفس الزّمان والمكان وتتمثل في:

1. في حجرة الدّرس: مع التلاميذ من حيث: الجنس، السّن، المستوى الاجتماعي، المستوى التعليمي.

2. في قاعة الأساتذة: مع الزملاء من حيث: تخصّصاتهم (مواد التدريس)، وذهنياتهم وجنسّهم

3. مع الإدارة: مع مختلف المصالح الإدارية (الاستشارة، المقتصدية، النظارة...)، وتداخل المهام وتجاوز الصلاحيات من طرف المؤطرين الإداريين يشكل خلل في العلاقات.

4. مع الأولياء: أثناء الاستقبالات الفردية للأولياء، وكذلك بعد مجالس الأقسام التي يحدّد فيها مصير التلميذ كالانتقال، الإعادة، الفصل.

5. مع المفتّشين: مفتّشي المواد ومفتّشي الإدارة الّذين يفرضون طريقة عمل خاصة دون مراعاة الواقع، وكذلك عدم توحيد طرق العمل بين المفتّشين أنفسهم ممّا يؤدي الى زيادة في أعباء الأعمال المسندة.

يلجأ الأساتذة إلى ممارسة فعل الاحتجاج والإضراب باعتباره شكلا من أشكال التّعبير عن الصّراعات الموجودة على مستوى القطاع، وذلك بهدف تحقيق مطالبهم المتكرّرة والمعلّقة منذ سنوات، حيث أنّ هذا الفعل حقّق بعض المطالب بعد معاناة، وفتح المجال لقطاعات أخرى للمطالبة بحقوقهم.

ومن خلال سنوات عديدة من النّضال النقابي تمّ الاستفادة من مطلب أساسي، والمتمثّل في استحداث رتب جديدة وزيادة في الأجور، وكذا إعادة تصنيف رتبة أساتذة الطور الثّانوي ومنه حتى الأطوار التّعليمية الأخرى.

ومن جهة أخرى تم تقنين وضبط أعمال لجنة الخدمات الاجتماعية، وذلك من خلال المشاركة في التسيّير على مستوى الولايات وإخضاع الاستفادة إلى شروط معيّنة خاصة الخدمات التي يكثر عليها الطلب. ولطالما كان ملف طبّ العمل من المطالب الأساسية حيث تمّت المصادقة عليه بين الوصاية ونقابة الأساتذة إلاّ أنّه لم يفعّل ويطبّق على مستوى بعض الولايات، مما أثّر سلبا على استقرار القطاع، حيث أصبح مطلبا أساسيا في الولايات التي لم يتم فيها تفعيله.

إلاّ أنّ ملف تصنيف التعليم ضمن المهن الشّاقة وملف التقاعد لم يحظى بالقبول من طرف الوصاية ولازال من المطالب الأساسية، بل وبعد إلغاء قانون التقاعد النّسبي تحوّل المطلب إلى الإبقاء على التقاعد النسبي بدل تخفيض سنوات التقاعد.

يتعرّض الأساتذة إلى مشاكل و مضايقات جمّة نفسية منها واجتماعية عند ممارستهم لفعل الإضراب، حيث تلجأ الوصاية إلى أسلوب هدر الوقت و إذا طالت مدّة الإضراب تلجأ إلى أسلوب المعاقبة و ذلك بالخّصم من الرّاتب لأيّام الإضراب، المقاطعة الإدارية وعدم استفادتهم من الوثائق المطلوبة (شهادة عمل، كشف الراتب...)،التضيّيق على العمل النقابي و التأكيد على عدم مشروعية الإضراب من الناحية القانونية، التهديد بالعزل عن المنصب، سوء العلاقات مع التلاميذ وأوليائهم، المتابعة القضائية للممثلين النقابيين، و كذا الضّغوطات الاجتماعية من طرف وسائل الإعلام...الخ

وعليه يتوقّع الأساتذة حدوث إضرابات في السنوات المقبلة بسبب، عدم تلبية بعض المطالب المشروعة، وعدم احترام بنود الاتفاقيات المبرمة بين نقابات الأساتذة والوصاية، وكذلك من خلال ما يلاحظ على مستوى الواقع التربوي كسوء التسيّير، تهميش الأساتذة وعدم إشراكهم في اتخاذ القرارات، وكذلك ما أسماه الأساتذة بالرّداءة في البرامج، وتفاقم بعض الظواهر السلبيّة كالعنف...الخ

ومن خلال ما سبق يمكننا طرح السّؤال التالي:

هل الاستقرار والهدوء النّسبي ونقص في ممارسة فعل الإضراب من طرف الأساتذة ناتج عن نجاح مقاربة تعامل الوصاية مع هذه الصّراعات؟ أم أنّ هذا الاستقرار يخفي التّحضير لاستراتيجية جديدة للأساتذة للمطالبة بحقوقهم وتحسين وضعية القطاع؟

المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللّغة العربية:

* الكتب:

***القرآن الكريم: سورة النساء، الآية 34**

01- إبراهيم الفقي، إصرار قادة التميّز، سلسلة إصدارات بيميك، القاهرة، مصر، .1996.

02- إبراهيم زكي أخنوخ، شرح قانون العمل الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1978.

03- إبراهيم عصمت مطاوع، الإصلاح التربوي أوراق عربية وعالمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997، الطبعة الأولى.

04- إبراهيم عيسى عثمان، النظرية المعاصرة في علم الإجتماع، الشّروق، عمّان، الأردن.

05- ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر، دار الفكر بيروت، لبنان.

06- أبو العزم عطيّة مصطفى كامل، السّلوك التنظّيمي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، دون سنة.

07- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991.

08- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر،2009.

09- إحسان محمد الحسن، النظريات الاجتماعية المتقدّمة، دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة، دار وائل،2005، الطبعة الأولى.

10- أحمد حسين اللّقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1989.

11- أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2007، الطبعة الأولى.

12- أحمد رشيد، الفساد الإداري، الوجه القبيح للبيروقراطية المصرية، مطبوعات دار الشّعب، القاهرة، مصر، 1976.

13- أحمد زكي صالح، علم النفس التربويّ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.س، الطبعة الأولى.
14- أحمد عامر مصباح نبيل، التعليم الثّانوي في البلاد العربية، القاهرة، الهيئة المصرية للتأليف والنّشر،1981.
15- أحمد ماهر، السّلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، 1986.
16- أحمية سليمان، آليات تسويّة منازعات العمل، والضّمان الاجتماعي في القانون الجزائري، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر،2005، الطبعة الثالثة.
17- أحمية سليمان، التنظيم القانوني لعلاقات العمل في التشريع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1998، ج1.
18- إدوارد تيد، فرع القيادة والتوجيه في إدارة الأعمال، تر: محمد عبد الفتّاح إبراهيم، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1965.
19- اعتماد محمد علاّم، د. جلال إسماعيل حلمي، علم اجتماع التنظيم مداخل نظرية ودراسات ميدانية، مكتبة الأنجلو-المصرية، مصر،2013.
20- ألفت حقي، سيكولوجيا الطفل (علم نفس الطفولة)، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، 1998.
21- أميمة الدّهان، نظريات منظّمات الأعمال، مطبعة الصفدي، عمّان، الأردن،1992.
22- إيمان توابتي، ريما سرور، ممارسة الحقّ النقابي في التشريع الجزائري، مكتبة الوفاء القانونية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، 2016.
23- إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، العنف المدرسي، مفهومه أسبابه وعلاجه، المؤسسة الطبية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، الطبعة الأولى.
24- برنت روبن، الاتصال والسّلوك الإنساني، تر: محمد مبارك الدّباس صالح، ومحمد 25-.
25- العقيلي، عبد العزيز وآخرون، مطابع معهد الإدارة العامّة، الرياض، السعودية، 1991.
26- بوظريفة حمو وآخرون، عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي، دار الملكية، الجزائر، 2007، الطبعة الأولى.
27- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1993.

28- بوفلجة غياث، مبادئ التسيّير البشري، دار الغرب، الجزائر، 2004، الطبعة الثانية.
29- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2000، الطبعة الأولى.
30- توفيق مرعي وآخرون، تصميم المناهج، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن، 1993.
31- ثروت مشهور، استراتيجيات التطوير الإداري، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010، الطبعة الأولى.
32- جازية زعتر، أصول التنظيم والإدارة، مكتبة عين الشّمس، القاهرة، 1997.
33- جورج فريدمان، بيار نافيل، رسالة في سوسيولوجيا العمل، تر: حسين حيدر، ج2، ديوان المطبوعات، منشورات عويدات، بيروت، باريس، 1985، الطبعة الأولى.
34- حامد زهران، علم نفس النموّ والطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، 1971، دون طبعة.
35- حامد عبد السلام زهران، علم النفس الطفولة والمراهقة، علم المكتبات، بيروت، 2001.
36- حسن راوية، السّلوك في المنظّمات، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2000.
37- حسن محمد أبو رياش، وآخرون، أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، 2009، الطبعة الأولى.
38- حسين حريم، السّلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظّمات، دار زهران للنشر والتوزيع، عمّان، 1997.
39- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، الإدارة والمجتمع، دراسة في علم اجتماع الإدارة، مؤسّسة شباب الجامعة، مصر، 2006.
40- الحملاوي محمد رشاد، إدارة الأزمات تجارب محليّة وعالميّة، دار أبو المجد للطباعة، القاهرة، 1995، الطبعة الثانية.
41- خالد حامد، نزاعات العمل في ظلّ التحوّلات السّوسيو-اقتصادية في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.
42- خالد عيادة نزال عليمات، "ضغوط العمل وأثرها على الأداء"، دار الخليج، عمّان، الأردن، 2011، الطبعة الأولى.
43- الخضيري محسن أحمد، إدارة الأزمات منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على المستوى الاقتصادي القومي والوحدة الاقتصادية، مكتبة مدبولي، 1995.

44- خضير كاظم حمود، ياسين كاسب الخرشة، إدارة الموارد البشرية، دار الميسرة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2007، الطبعة الأولى.
45- خليل محمد حسن الشمّاع، د. خضير كاظم حمود، نظريّة المنظّمة، دار المسيرة، عمان، الأردن،2000، الطبعة الأولى.
46- دينيس لويد، فكرة القانون، تر: سليم الصويص، سلسلة عالم المعرفة رقم 47، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت 1981، ص 1981.
47- رابح توايحيه، قانون العمل وتنمية الموارد البشرية بالمؤسّسة الصناعية، دار الهدى، الجزائر، 2012.
48- رابح خدوسي، مذكرات شاهد 100 يوم في اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، دار الحضارة، الجزائر، 2001.
49- راتب سلامة السّعود، القيادة التربوية (مفاهيم وآفاق)، دار صفاء للنّشر، عمّان، الأردن، 2013.
50- رحالي حجيلة، الصّراع في المؤسسات وجه من أوجه العنف الكامن في المجتمع، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012.
51- رشاد عبد العزيز موسى، زينب بنت زين العايش، سيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتب، القاهرة، 2009، الطبعة الأولى.
52- رشيد أورلسان، التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي العام والتقني، 1999.
53- رشيد أورلسان، التسيّير البيداغوجي في مؤسّسات التّعليم، قصر الكتاب، دون سنة.
54- رشيد واضح، منازعات العمل الفردية والجماعية في ظلّ الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر، دار هومة، الجزائر، 2007، الطبعة الرابعة.
55- رضوان محمود عبد الفتاح، إدارة النّزاعات والصّراعات في العمل، مجموعة خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر،2012، الطبعة الأولى.
56- رفاعي محمد رفاعي، السّلوك التنظيمي، المطبعة الكمالية، 1988، القاهرة.
57- زكي محمد هاشم، الاتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، ذات السّلاسل للطباعة والنشر، 1979، الطبعة الثانية.

58- زهراء كشّان، الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات اليومية(2003-2013)، دار كردادة للنشر والتوزيع، الجزائر،2013، الطبعة الأولى.

59- زهير أبو جمعة شلبي، الصّراع التنظيمي وإدارة المنظمة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010.

60- سرية عصام نور، سيكولوجية المراهقة، مؤسسة الشباب الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، 2004.

61- سلوى عبد الحميد الخطيب، نظرية في علم الإجتماع المعاصر، مطبعة النيل، القاهرة،2002، الطبعة الأولى.

62- سليمان محمد الطمّاوي، الوجيز في القانون الإداري، (دراسة مقارنة)، دار الفكر العربي، القاهرة،1988.

63- سليمان محمد الطماوي، مبادئ علم الإدارة العامّة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1969، الطبعة الرابعة.

64- سمير عسكر، متغيّرات ضغط العمل، دراسة نظرية وتطبيقيّة في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدّة، الإدارة العامّة، معهد الإدارة العامّة، الرّياض، العدد20، 1988.

65- سنان الموسمي، إدارة الموارد البشرية، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، 2004.

66- سيزلاجي، ووالاس، السّلوك التنظّيمي والأداء، تر: جعفر أبو القاسم أحمد، معهد الإدارة العامة، الريّاض.

67- صابرينة غربي، مصادر وآثار الضغوط النفسية المهنية، دار الكتاب العربي، الجزائر،2014، الطبعة الأولى.

68- صالح حسن أحمد الدّاهري، سيكولوجيّة المراهقة ومشكلاتها، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمان،2012.

69- صبحي العتيبي، تطوّر الفكر والأنشطة الإدارية، دار ومكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2002.

70- صلاح أحمد العزي، دور التنشئة الاجتماعية في الحدّ من السّلوك الإجرامي، مدخل نظري ودراسة ميدانية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان،2011.

71- صلاح الدّين محمد الباقي، السّلوك التنظّيمي، الدار الجامعيّة، الإسكندرية، 2001.
72- صلاح الشنواني، التنظيم والإدارة في قطاع الأعمال، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 1998.
73- الصّوفي فؤاد، دراسات عن الطبقة العاملة في البلدان العربية، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، الجزائر.
74- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.
75- طه عبد العظيم، سيكولوجيّة العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.
76- عاقل فاخر، التربية: قديمها وحديثها، دار العلم للملايين للنشر والتوزيع، بيروت، 1993.
77- عامر مصباح، خصائص القيادة عند الرسول(ص)، دار هومة، الجزائر، 2003.
78- عباس رشدي العماري، إدارة الأزمات في عالم متغيّر، مركز الأهرام للطباعة والنّشر، القاهرة، 1993، الطبعة الأولى.
79- عبان الطاهر الأسود، علم الاجتماع السياسي-قضايا العنف السياسي والثّورة، الدار المصرية اللّبنانية، القاهرة مصر، د ت.
80- عبد الحميد محمد شاذلي، الواجبات المنزلية والتوافق النفسي، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2001.
81- عبد الرحمان العيسوي، سيكولوجية النمو، دار النهضة العربية بيروت د ت.
82- عبد الرحمان خليفي، الوجيز في منازعات العمل والضمان الاجتماعي، دار العلوم، عنابة، الجزائر،2008.
83- عبد الرحمان هيجان، ضغوط العمل، منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها، معهد الإدارة العامّة، الرّياض، السعودية، 1998.
84- عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث، لبنان، 2002، الطبعة الأولى.
85- عبد الرحيم محمد عدس، دور المعلّم، طبيعته وماهيته، مجلّة التربية، اللّجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 43، 1980.

86- عبد السّلام ذيب، قانون العمل الجزائري والتحوّلات الاقتصادية، دار القصبة والنّشر، الجزائر، 2003.

87- عبد العزيز المعايّطة، محمد عبد الله الجغيمان، مشكلات تربويّة معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،2009، الطبعة الأولى.

88- عبد الغفور مرازقة وآخرون، السّلوك البشري المعاصر في منظّمات الأعمال (المفاهيم والمحدّدات)، دار الأمّة، برج الكيفان، الجزائر، 2017، الطبعة الأولى.

89- عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، جسور للنّشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

90- عبد اللّطيف حسين فرج، التّعليم الثّانوي رؤية جديدة، دار الحامد للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2008، الطبعة الأولى.

91- عبد الله محمد عبد الرحمان، النظرية في علم الاجتماع، النظرية السوسيّولوجية المعاصرة، دارة المعرفة الجامعية، بيروت، 2006.

92- عبد الله محمد عبد الرحمن وآخرون، إدارة المؤسّسات الاجتماعية بين الاتجاهات النظرية والممارسات الواقعيّة، دار المعرفة الجامعية، الأزا ريطة، مصر، 2009.

93- عبد الناصر جابي، الجزائر من الحركة العمالية الى الحركات الاجتماعية، المعهد الوطني للعمل، الشراقة، الجزائر، 2001.

94- عبد الواحد علي وآخرون، التخطيط الاستراتيجي ودوره في الإصلاح المتمركز حول المدرسة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2016، الطبعة الأولى.

95- عبد الوهاب محمد كامل، سيكولوجيّة إدارة الأزمات المدرسيّة، دار الفكر، عمّان، الأردن، 2003، الطبعة الأولى.

96- عدلي علي أبو الطّاحون، في النظريات الاجتماعية المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الأزارطة، الإسكندرية، مصر، 1979، الطبعة الأولى.

97- العديلي ناصر محمد، إدارة السلوك التنظيمي، الرياض، السعودية، 1993، الطبعة الأولى.

98- عصام عبد الفتاح مطر، الفساد الإداري – ماهيّته، أسبابه، مظاهره –الوثائق العالمية والوطنية المعنية بمكافحته، دور الهيئات والمؤسّسات الحكومية وغير الحكومية في مواجهة الفساد، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2011.

99- على محمد عبد الوهاب، إدارة الأفراد، مكتبة عين الشّمس، القاهرة، مصر، 1975، ج1.
100- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، القيّادة والدّافعية في الإدارة التربويّة، دار الحامد، عمان، الأردن، 2006، الطبعة الأولى.
101- علي بن إسماعيل بن سيّدة، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية، 1972.
102- علي عوض حسن، الوجيز في شرح قانون العمل، المكتبة القانونية لدار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1996.
103- عليوة السيّد، تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد، دار السّماح، القاهرة، 2001
104- غاستون ملياري، علم النفس التربية، ترجمة: فؤاد شاهين، دار عويداك، بيروت، لبنان، 2001، الطبعة الأولى.
105- غالب عبد المعطي الفريجات، إضاءات على النّظام التربويّ، دار أزمنة، 2006.
106- فاتن عزازي، تطوير التعليم الثانوي بين الواقع وتحديات المستقبل رؤى وتوجهات استراتيجية، المجموعة العربية، القاهرة، مصر، 2014، الطبعة الأولى.
107- فاخر عاقل، أسس البحث العلمي في العلوم السّلوكية، دار العلم للملايين، بيروت،1982.
108- فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1998.
109- فارس أشتي، مدخل إلى العلم بالسياسة، دار بيسان، بيروت، 2000.
110- فاطمة عطاء الله، ملكة القيّادة الإدارية بين التميّيز والتأثّير، دار الورتلاني للكتاب، 2017، الطبعة الأولى.
111- فؤاد الشيخ سالم وآخرون، المفاهيم الإدارية الحديثة، مركز الكتب الأردني، عمّان،1992، الطبعة الرابعة.
112- فوزي حبيش، الوظيفة العامّة وإدارة شؤون الموظّفين، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1991.
113- فيروز مامي زرارقة، مشكلات وقضايا سوسيولوجية معاصرة، دار الأيّام للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن 2014.
114- كامل المغربي، السّلوك التنظّيمي وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظّيم، عمّان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1995.

115- كمال دسوقي، النموّ التربوي للطفل المراهق، دار النّهضة العربية، بيروت، د ت
116- كنعان نواف، القيادة الإدارية، دار العلم والثقافة للنّشر والتوزيع، الأردن، 2006.
117- كيث سوليغان و(آخ)، سلوك المشاغبة في المدارس الثّانوية، ماهية وكيفية إدارته، تر: د.طه عبد العظيم حسين، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
118- كيث كينان، أسس الإدارة الناجحة، تر: نعمت سليمان، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1995.
119- لوران بلان، الوظيفة العامة، تر: أنطوان عبده، المكتبة العلميّة، بيروت، لبنان،1973، الطبعة الأولى.
120- مازن ليلو راضي، حمزة حسن حضر الطائي، الفساد الإداري في الوظيفة العامّة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، 2015، الطبعة الأولى.
121- مجدي صلاح طه المهدي، المعلّم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007.
122- مجموعة من المؤلفين، علم الصراع، تر: إبراهيم إستنبولي، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، سلسلة الترجمة(02)، 2013، دمشق، سوريا
123- محسن عبد علي، حيدر نعمة غالي، القيّادة التربويّة مدخل استراتيجي، المؤسّسة الحديثة للكتاب، 2010.
124- محمد الصغير بعلي، تشريع العمل في الجزائر، 1992.
125- محمد الفالوقي، ورمضان القذافي، التّعليم الثّانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي، إسكندرية، مصر، 1990، الطبعة الأولى.
126- محمد بالرّابح، الرضا عن العمل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011
127- محمد بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربويّة، دار العلوم للنّشر، عنابة، الجزائر، 2008.
128- محمد تروزين، الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السّلوكية بالمدارس الابتدائية والمتوسّطات والثانويات، دار كنوز للإنتاج والتوزيع، الجزائر، 2012.
129- محمد جاسم محمد، مشكلات الصحة النفسيّة، مكتبة دار الثّقافة، عمّان، 2004، الطبعة الأولى.

130- محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية "السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها"، دار الميسرة، 2002، الطبعة الأولى.

131- محمد حسن محمد حمادات، الإدارة التربويّة وظائف وقضايا معاصرة، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2007، الطبعة الأولى.

132- محمد شفيق، الإنسان والمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1997 رضوان.

133- محمد عبد الكريم الحوراني، النظرية المعاصرة في علم الإجتماع، دار المجدلاوي، عمّان، الأردن، 2008، الطبعة الأولى.

134- محمد على محمد، تاريخ علم الاجتماع، الرواد والاتجاهات المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1989.

135- محمد علي جعلوك، كيف يبني المدير الفعال فريق العمل الفعال؟، دار الرّاتب الجامعية، 1999، الطبعة الأولى.

136- محمد عوض، الجرائم المضرّة بالمصلحة العامّة، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1985.

137- محمد مسلم، تنمية الموارد البشرية، دار طليطلة، المحمدية، الجزائر،2010.

138- محمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999.

139- محمود المسّاد، الإدارة الفعالة، مكتبة لبنان، بيروت، دون سنة.

140- محمود جمال الدين زكي، قانون العمل، مطبعة جامعة القاهرة، مصر،1983، الطبعة الثالثة.

141- محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي، الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو- المصرية، القاهرة، مصر،2008، الطبعة الأولى.

142- محمود سلمان العميان، السّلوك التنظيمي في منظّمات الأعمال، دار وائل، الأردن، 2010، الطبعة الخامسة.

143- محمود عودة، أسس علم الاجتماع، دار النهضة العربية، بيروت.

144- مدحت محمد أبو النصر، الإدارة بالحوافز، أساليب التحفيز الوظيفي الفعّال، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، 2012، الطبعة الأولى.

145- مدحت مطر، تنامي ظاهرة العنف في المجتمع وعلاجها، دار اليازوري العلميّة، عمّان، الأردن، 2014.

146- مراد بادي، القيادة الإدارية وعلاقاتها بتنفيذ نظام LMD، دار طليطلة، الجزائر، 2014.

147- مصباح عامر، التنشّئة الاجتماعية والسّلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثّانوية، شركة دار الأمّة، الجزائر، 2003، الطبعة الأولى.

148- مصطفى أحمد أبو عمرو، التنظيم القانوني لحقّ الإضراب في القانون المصري والفرنسي والتشريعات العربية، دار الكتب القانونية، 2009.

149- مصطفى الأشرف، الجزائر، الأمّة والمجتمع، تر: حنفي بن عيسى، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1993.

150- مصطفى خليل الكسواني وآخرون، إدارة التعلّم الصفّي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

151- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1999.

152- مصطفى محمد الطحان، التربية ودورها في تشكيل السلوك، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 2006، الطبعة الأولى.

153- معن خليل عمر، نظريات معاصرة في علم الاجتماع، دار الشّروق، عمّان، الأردن،1997.

154- معن خليل عمر، نقد الفكر الإجتماعي المعاصر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، 1982.

155- معن محمود عياصرة، إدارة الصّراع والأزمات وضغوط العمل والتغيّير، دار الحامد، الأردن، 2008، الطبعة الأولى.

156- منصور حسن، مصطفى محمد زيدان، الطفل والمراهق، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، 2008، الطبعة الأولى.

157- منير بن أحمد بن دريدي، استراتيجية إدارة الموارد البشرية في المؤسّسة العموميّة، دار الابتكار، عمّان، 2013، الطبعة الأولى.

158- منيرة حلمي، مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1965.

159- مهدي حسن زويلف، علي محمد عمر العضايلة، إدارة المنظمة نظريات وسلوك، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 1996، الطبعة الأولى.
160- موسى اللّوزي، التطوير التنظّيمي، أساسيات ومفاهيم حديثة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999، الطبعة الأولى.
161- نادية سعيد عايشور، الصّراع الاجتماعي، الاتجاهات التنظيرية، التقليدية والسّوسيولوجية، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، 2014، الطبعة الأولى.
162- ناصر الدين زبدي، سيكولوجيّة المدرّس، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، ص287.
163- ناصر العديلي، السّلوك الإنساني والتنظّيمي، منظور كلي مقارن، معهد الإدارة العامة، الرياض،1995.
164- ناصر قاسيمي، التحليل السّوسيولوجي، نماذج تطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017.
165- ناصر قاسيمي، سوسيولوجيا المنظّمات، (دراسة نظريّة وتطبيقيّة)، ديوان المطبوعات الجامعية، 2014، الجزائر.
166- نانسي ويكسون، تقويم الأداء وسيلة تحسين النوعية في تنمية الموارد البشرية، تر: سامي الفرس، معهد الإدارة العامّة، الرياض، السّعودية، 1994.
167- نذير زريبي، الوجيز في علم الاجتماع" نظريات اجتماعية"، منشورات ليجوند، الجزائر،2013.
168- نعيم إبراهيم الظّاهر، إدارة الأزمات، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن 2009، الطبعة الأولى.
169- نور الدّين حاروش، إدارة الموارد البشرية، دار الأمة، الجزائر، 2011، الطبعة الأولى.
170- هاني خلف الطراونة، نظريات الإدارة الحديثة ووظائفها، دار أسامة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2012، الطبعة الأولى.
171- هدى محمد قناوي، سيكولوجيّة المراهقة، مكتبة الأنجلو-المصرية، القاهرة، 1996، الطبعة الأولى.

172- هشام عبد الرحمن الخولي، سلوك المشاغبة في البيئة المدرسيّة (الخطر القادم) "الأعراض، الأسباب، التشخيص، القياس، العلاج، دار زهران للنّشر والتوزيع، الأردن، دون سنة، الطبعة الأولى.

173- وزارة التربية والتعليم (الأردن)، مكتبة لبنان، بيروت، 1975.

174- المعهد الوطني للعمل، **قانون الضمان الاجتماعي (نصوص تشريعية وتنظيمية)**، الديوان الوطني للأشغال التربوية والتمهين، السداسي الأول، 2018، الطبعة التاسعة متممة ومعدلة، ص 266.

***المعاجم والقواميس :**

01- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد 8، الطبعة الثالثة، 1995.

02- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين، لسان العرب، مجلد 1، دار صادر، بيروت، 1995.

03- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين، لسان العرب، المجلّد الثاني عشر، دار صادر، بيروت، 1995.

04- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت،1993.

05- ر.بودون، ف.بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة: سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، الطبعة الأولى.

06- الصالح مصلح، الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، (انجليزي-عربي-مع تعريف وشرح المصطلحات)، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السّعودية،1999.

07- عبد الهادي أحمد الجوهري، معجم علم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1998.

08- فاخر عاقل، معجم علم النفس، دار الملايين، بيروت، لبنان، دون تاريخ.

09- فرج الله عبد القادر وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، د.س.
10-مارشال جوردون، موسوعة علم الإجتماع، تر: محمد الجوهري وآخرون، الطبعة الثانية، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، مصر،2007.
11- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1989.
12- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، 1995.
13- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، فرنسي/عربي، شرح لكل المصطلحات الاجتماعية، تر: إبراهيم جابر، دار الجامعة العربية، الإسكندرية، مصر، 2014.
14-محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، التكملة والذيل والصلة لما فات صاحب القاموس من اللّغة، تحقيق: مصطفى حجازي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1، مصر، 1986.
15- معن خليل عمر، معجم علم الاجتماع المعاصر، دار الشّروق، عمان، 2000.
16- معجم رياضيات، وزارة التربية والتعليم (الأردن)، مكتبة لبنان، بيروت، 1975.
17-ناصر قاسمي، مصطلحات أساسية في علم اجتماع الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية،2017.

***<u>كتب المنهجية</u>** :

01- إحسان محمد حسن، الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية،1986.
02- بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث العلمي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000.
03- رجاء محمود أبو علاّم، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2014، الطبعة التاسعة.
04- رابح كشاد، معارف نظرية وتمارين تطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة سعد دحلب، البليدة .
05- رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2007، الطبعة الأولى.

06- صالح الدين شاروخ، منهجية البحث العلمي، دار العلوم للنّشر، عنابة، الجزائر، 2003.
07- عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية مدعم بتطبيقات وتمارين محلولة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2006، الطبعة الثانية.
08- عبد المعطي محمد وآخرون، التصورات المنهجية وعملية البحث العلمي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2002، الطبعة الأولى.
09- علي عبد الرزاق جلبي وآخرون، مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 2007.
10- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995.
11- كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثّقافة، عمّان،2009، الطبعة الأولى.
12- معتوق جمال، منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي، بن مرابط للنشر والطبع، الجزائر، 2009، الطبعة الأولى.
13- موريس أنجلس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تدريبات عملية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، إشراف ومراجعة: مصطفى ماضي، دار القصبة للنّشر، 2004.

*** الرسائل والمذكرات الجامعية :**

01- عبد النّور زيام، الاحتجاجات الشّعبية في شمال إفريقيا وتأثيرها في عمليّة التحوّل الديمقراطي، إشراف صايج مصطفى، رسالة ماجستير في العلوم السياسية، جامعة الجزائر (3)،2013-2014.
02- ابتسام يوسف محمد مرزوق، استراتيجيات إدارة الصّراع التي يتبعها مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين، رسالة ماجستير في التربية-إشراف عليان عبد الله الحولي، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين (1433هـ - 2011م).

03- توفيق حامد طوالبة، أثر الأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة، إشراف: محمد الطراونة، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية،2008.

04- عبد العزيز بن حليمة عمر، النقابات المستقلة وتعديل آليات الحراك السوسيو-مهني- أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع، إشراف: بن عيسى علاّل، جامعة البليدة 2،2015 -2016.

05- حسين زبيري، النقابات المستقلة في الجزائر، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع، إشراف: خليفة بوزبرة، جامعة الجزائر 2، 2012-2011.

06- عبد الناصر جابي، مساهمة في سوسيّولوجيا النّزاعات العمالية، الإضرابات العمالية في الجزائر (1969-1986)، إشراف: الكنز علي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الحلقة الثالثة في سوسيولوجيا العمل، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، السنة الجامعية: 1988/1987.

07- موسى كاف، استراتيجية الحركة النقابية في قطاع التربية-دراسة ميدانية حول نقابة المجلس الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني CNAPSATE، إشراف: رميتة أحمد، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع تنظيم وعمل، الجزائر 2، 2015/2014

08- رفيق قروي، علاقات العمل في المؤسسة الجزائرية-دراسة سوسيولوجية لأشكال الصّراع في ظلّ الخوصصة، (دراسة ميدانية بمؤسسة نقاوس للمصبرات-باتنة)، إشراف: إسماعيل قيرة، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنظيم والعمل، جامعة باجي مختار، عنابة،2010/2009.

09- سليم العايب، هندسة تسيّير الإطارات بالمؤسّسة الصناعية، دراسة ميدانية بالمؤسّسة الوطنية للصناعات الكهرو منزلية"ENIEM" بتيزي وزو، أطروحة دكتوراه، جامعة يوسف بن خدّة، الجزائر، قسم علم الاجتماع.

10- يمينة بن العروس، الفكر السّوسيولوجي عند مالك بن نبي، إشراف: د. جمال معتوق، أطروحة ماجستير، كليّة الآداب والعلم الاجتماعية، قسم علم الإجتماع، جامعة سعد دحلب بالبليدة، 2009.

11- مراد زغبمي، النظرية العلم -اجتماعية، رؤية إسلامية-، دكتوراه في علم الاجتماع، معهد علم الاجتماع، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 1999.

*** <u>المجلات والدوريات</u> :**

01- أبو شهاب الدّين ناصر الشّافعي، فنّ التعامل مع المراهقين (مشكلات وحلول)، دار البيان، معرفتي، منتديات مجلّة الابتسامة، 2009.

02- المربي المجلة الجزائرية للتربية، ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 13/مارس/2014، عدد خاص.

03- المربي المجلة الجزائرية للتربية، ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 13-03-2014، عدد خاص.

04- المربي المجلة الجزائرية للتربية، إصلاح المنظومة التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، مارس 2005، عدد خاص.

05- المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيّة إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، 2005، العدد 17.

06- بوضياف، للحد من العنف المدرسي، جريدة الخبر أون لاين، يوم 28/فيفري/ 2017.

07- الريدي، المراهقون والعنف المدرسي ... كيف نحمي أبناءنا ؟، جريدة الوطن، يوم 2017/02/02.

08- علي عبّاس، تأثير أنماط القيّادة الإدارية على عمليّة صنع قرارات التغيّير، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، العدد(01)، جامعة الشّرق الأوسط، الأردن، 2012.

09- وفية الهنداوي، استراتيجية التعامل مع ضغوط العمل الإداري، مسقط، العدد 58، 1994.

10- لطفي راشد، نحو إطار شامل لتفسير ضغوط العمل وكيفية مواجهتها، الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الريّاض، العدد 75، 1992.

11- عقلة المبيضين وربحي الحسن، "ضغوط العمل التي يواجهها موظفو الشؤون المالية في الإدارة المالية العامة الأردنية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 12، العدد 3، 2000.
12- إيمان النمس، دور النقابات العمالية في صنع سياسات الحماية الاجتماعية في الجزائر، حقوق النّشر الإلكتروني محفوظة لدار ناشري النشر الإلكتروني، مارس 2014.
13- نويوة صالح، خريف عمار، تصوّرات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر (294) لموضوع التدريس بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 04، جانفي 2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
14- المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسية، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس، 1998.
15- عبد الرزاق قسوم، تأمّلات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس/ أفريل، 1982، عدد 2.

***<u>المواقع الإلكترونية</u> :**

01- مستر آدم، معلومات عن أسباب ترك الشباب للدراسة، بتاريخ: 2007/05/20 مقال من الموقع: http: forum moe.gov.com/vb/show henead.php
02- منتدى المهندس الجزائري، بتاريخ: 18-08-2017، بحث حول النظام التربوي في الجزائر، من الموقع: www.uigdz.com
03- النظام التربوي في الجزائر، نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية(PFD)، http://www.infpe.edu.dz

***<u>المناشير والقوانين</u>:**

01- القانون الأساسي للعامل رقم12/78، مؤرّخ في 05أوت1978.
02- الجريدة الرسميّة للجمهورية الجزائريّة، المؤرّخ في 12 أكتوبر2008، العدد 59.
03- الجريدة الرسميّة للجمهورية الجزائريّة، 12 المؤرخ في 3 يونيو2012، المادة 72مكرّر، العدد 34.

04- الجريدة الرسمية، المؤرّخة في 13 رجب 1433هـ، الموافق لـ 3 جانفي 2012، العدد 34.

05- المرسوم التنفيذي رقم08-315 المؤرّخ في 2008/10/11 المتضمّن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، الجريدة الرسمية العدد 59 في 2008/10/12.

06-الجريدة الرسمية رقم 59 – المؤرّخ 2008/10/12.

07-الجريدة الرسمية رقم 34، المؤرّخ في 2012/06/03.

08- أمر رقم 76-57 مؤرخ في 7 رجب عام 1396 الموافق لـ 5 جويلية سنة 1976، يتضمن نشر الميثاق الوطني للمعهد التربوي الوطني، الجزائر 1976.

09- حزب جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني 1986، نشر وتوزيع قطاع الإعلام والثقافة والتكوين، جويلية 1988.

10- ج ج د ش. مرسوم 76-68 مؤرّخ في 16-04-1976، الجريدة الرّسمية، عدد 33، السنة 13-1976/04/23، يتعلق بمجلس التربية.

11- ج. م. س. النّشرة الرّسمية للتربية الوطنية، رقم 185، 16 -04-1976.

12- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرّسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 فيفري 2008، عدد خاص فيفري 2008.

13- مرسوم رئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 05 صفر عام 1421 الموافق ل 09 مايو 2000 يتضمن إحداث اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

ثانيا: المراجع باللّغة الأجنبية:

01- Abdallah mazouni, culture et enseignement en algerie et Maghreb, éol F Maspero, paris, 1969.

02- Binois René, la psychologie appliquée, que sais- je ? N°218, P. u. F, Paris.

03- BOUbekeur ben Bouzid, l'approche par compétences dans l'école algérienne, unisco-ONPS, 2006 Kaci Tahar, réflexion sur le système éducatif, casbah Edition, Alger, 2003.

04- Boudon Raymond avec Leroux robert, y'a-t-il encore une sociologie ? paris, Odile Jacob, 2003.

05- Bouvier- Ajam Maurice & autre : dictionnaire économique et social, centre d'études et recherche marxistes, édition sociales, paris, 1975.

06- c.weiman,"A study of occupational stressors and the incidence of disears/risk, journal of occupational medecine, feb; 1977.

07- Carlier Alex ander, gury groux, jean marie pernot, la gréve in, travaile et emploi, 2008/2 N°114.

08- Colestin frenet, la sante mental de l'enfant, Maspero, paris, s.d.

09- Coser .L. The functions of social conflit, N.Y, The fuse presse, 1956.

10- Crozier Michel, **le phénomène bureaucratique**, deuxième édition, Dalloz, paris, 1987.

11- Crozier Michel et freidberg Erhard, l'acteur et système, les contraintes de l'action collective, édition du seuil, France, 1977.

12- Debordieux, (ERIC) Garnier (ALEX) et autre : la violence en milieux scolaires, le désordre des choses, ESF édition paris, 1999.

13- Durkheim (E) : les règles de la méthode sociologique, p.u.f, paris, 1977.

14- Favre, conception de l'erreur et de la rupture épistémologique, revue française de pédagogie, avril: N°11, avril, mai, juin, 1995.

15- Fredrik maatouk: dictionary of sociology, English- French- Arabic, A Academia Beirut, Lebanon, 1998.

16- GHC Ameerlynnck, G.L CAEN et Pelisier : Droit de Travaille ,12 Edition éd. DALLOZ ,1984.

17- Gilbert demez, la grève : rôle des acteurs sociaux et étatique ; in reflet et perspectives, XLLE ,2003/2004, paris.

18- Gilles Ferréol, Philippe deubel, économie du travail ،Armand, paris.

19- Herbert Simon, administrative behaviour, 2 nd, éd, New York, 1965, free press.

20- Jacque pain et les autres, violence à l'école, France, éd matrice, 1997.

21- Javallier (J.C) les syndicats ouvriers, paris p.u.f, 1971.

22- Jean Rivers et Jean Savatier : droit du travail, paris, p.u.f.

23- Jean-Luc charron, organisation et gestion de l'entreprise, Dunod, Paris, 2001.

24- Kirk, using workload analysis and systems to facilitate quality and production. CONA volume (20), N°3.

25- Madeline grawitz : lexique des sciences sociales, Dalloz, paris, 1999, Javallier (J.C) relation industrielles, paris, éd. sirey, 1973.

26- MEBTOUL (M): Discipline d'usine productivité et société en Algérie. OPU.ALGER. 1986.

27- Meirio diani ،the concept of social movement, oxford, university press, 2003.

28- Phillipe Migani, les systèmes de management : en 22 fiches se synthèse et 25 QCM d'autocontrôle, éditions d'organisation, Paris, 1993.

29- Raymond Boudan, les méthodes en sociologie، call p.u.f ; éd. Paris 1988.

30- Raymond Boudon et Philippe Bernard et autres, dictionnaire de la sociologie, éd Larousse, paris.

31- Robert, baron, behavior in organization, mass Allyn and bagon, Boston, 1983.

32- S.kobassa,"stressful life events :personality and health"،journal of personality and social psychology (37), 1979.

33- Szilgay.M. Wallace, organization behavior and performance, llionis, and company, 1987.

34- Touzard. H la médiation et la résolution des conflits paris p.u.f, 1977.

35- Warren Bennis, carnets de leader ship, centre québécois de leadership, N1 université du québécois, 1989.

36- Weber (m), économie et société. Paris. 1971.

37- White, white, introduction to the study of public administration, 4 th éd, (Macmillan Co, Inc. NEW YORK) 1955.

38- Bleandonu Gérard, dictionnaire de psychologie, éd, Gallimard, paris, 1996.

39- Bulletin official de l'éducation national, loi d'orientation sur l'éducation national, N°08-04 du 23 janvier 2008.

40- Carra et Sico, une autre, perspective sur les violences, l'expérience de Victination, éd Armand Colin, 1997.

41- Claudine chaulet, une violence a part, Alger, insaniyat, centre urologique, sociale et culturel ; N°10 janvier- avril, 2000.

42- D. Larue, économie d'entreprise, éd hachette, paris.

43- Gille Faure, structure, organisation et efficacité de l'entreprise, édition Dunod, paris, 1991.

44- http://wwww.gns.dz/ELEES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE.39html30/05/2017.

45- Inbes. P : Dictionnaire de la langue (1789-1960) tome 3 CNRS, paris, 1974.

46- Jean François dhemin, Brigitte fournie, 50 thème d'initiation a l'économie d'entreprise, édition Bréal, paris, 1998.

47- Lorenz konred, l'agression, une histoire naturelle du mal, trad.vihua Fritsch, paris, Flammarion, 1969.

48- Paul. Albou, problèmes humaines de l'entreprise, Dunod, paris, 1975.

الملاحق

الجمهوريـــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــة الشعبيـــــة

وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــث العلمـــي

جامعـــــة الجزائـــــر -02-

كليـــــة العلـــــوم الإنسانيـــة و الإجتماعيـــة

قســـم علـــم الإجتمـــاع

من إعـــداد الباحثـــة: مبـــاركي وهيبـــة

إستمـــارة

نحن بصدد إنجاز رسالة الدكتوراه في موضوع الصراعات في قطاع التربية لذا نرجو من سيادتكم الإجابة عن أسئلة هذه الاستمارة المرفقة بكل موضوعية وصدق ونضمن لكم السرية التامة، ونؤكد أن إجابتكم لا تستعمل إلا لأغراض علمية بحتة.

لكم جزيل الشكر على مساعدتكم وتعاونكم وصدق إجابتكم.

الـسنـــــــة الجامعيـــة: 2015 – 2016

البيانات الشخصية :

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: أقل أو يساوي 30 ☐ من 31 إلى 40 ☐

من 41 إلى 51 ☐ من 51 فأكثر ☐

3- الحالة العائلية: أعزب (ة) ☐ متزوج(ة) ☐ مطلق(ة) ☐

أرمل(ة) ☐

4- المؤهل العلمي:

بكالوريا+ تقني ☐ ليسانس ☐ مهندس ☐

ماستر ☐ ماجستير ☐

5- الأقدمية:

أقل أو يساوي 10 سنوات ☐ من 11-20 سنة ☐

من 21 سنة فأكثر ☐

6- الرتبة: أ.ت.ثانوي ☐ أ.ت.ث. رئيسي ☐ أ.ت.ث. مكون ☐

7- المادة المدرسة .....

8- المستويات المسندة لهذه السنة :

- أولى ثانوي ☐
- ثانية ثانوي ☐
- ثالثة ثانوي ☐

الوضعية (الظروف الاجتماعية)

9- هل توجهك لمهنة التعليم كان :.

- اختيار شخصي ☐ تأثير من طرف آخر ☐
- تناسب المهنة مع الشهادة ☐ صدفة ☐
- غيره حدد.....

10- هل الدخل الفردي يلبي حاجيات الأسرة ؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا يلبي ☐

11- هل لديك من يساعدك في المصاريف الأسرية ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

- إذا كان "نعم" أو "أحيانا" من يكون

الابن ☐ البنت ☐ الزوج(ة) ☐ الوالد ☐ الوالدة ☐

آخر حدد .....

12- هل تمارس عملا آخر بالإضافة إلى مهنة التعليم؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

- إذا كان "نعم" أو "أحيانا" ما هي الأسباب

- تلبية احتياجات الأسرة المتزايدة ☐ - شراء سيارة ☐

- دفع أجرة السكن ☐ - شراء مسكن ☐

غيره حدد.....

13- هل المسافة بين مقر السكن الثانوية التي تعمل فيها

بعيدة جدا ☐ بعيدة ☐ نوعا ما ☐ قريبة ☐ قريبة جدا ☐

14-هل التنقل من مقر سكنك إلى الثانوية التي تعمل بها يتم بواسطة؟

وسيلة نقل عمومية ☐ سيارتك الخاصة ☐ سيارة أجرة ☐

مشيا على الأقدام ☐ أخرى أذكرها .....

الوضعية المهنية

15- هل ظروف العمل في المؤسسة التي تعمل فيها؟

مناسبة جدا ☐ مناسبة ☐ مناسبة نوعا ما ☐

غير مناسبة ☐ غير مناسبة تماما ☐

في كل الحالات لماذا؟ .....

16- هل تعيش صراعات داخل المؤسسة؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "نعم" أو "أحيانا" بين مع من :

إدارة المؤسسة ☐ التلاميذ ☐ الزملاء الأساتذة ☐ غيره ☐

حدد .....

17- في كل الحالات ما هي أسباب الصراعات؟

حددها .....

18- حدد مستوى رضاك المهني في العناصر التالية:

مستويات الرضا المهني / العناصر	راض جدا	راض	غير راض	غير راض تماما	لا اعرف
تقييم الأداء التربوي (علامة المردودية)					
تقييم العمل من طرف مدير المؤسسة (العلامة الإدارية السنوية)					
تقييم العمل من طرف مفتش المادة					

19- ما هي الأسباب المهنية الداخلية التي تؤثر في مستوى رضا الوظيفي؟

(اختر إجابة واحدة)

مستويات الرضا المهني / الأسباب	راض جدا	راض	نوعا ما	غير راض	غير راض تماما	لا اعرف
طريقة توزيع جدول التوقيت الأسبوعي بين الأساتذة						
طريقة التقييم بين الأساتذة						
معاملة الأساتذة بالتمييز بينهم (التكليف بالحراسة الإضافية)						
العمل في المعاملة بين الأساتذة						
الحصول على امتيازات						

20- هل تفكر في ممارسة عمل إداري في قطاع التربية ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

21- - في حالة الإجابة بـ "نعم" أو "أحيانا" ما طبيعة المنصب؟

أذكره .....

- في حالة الإجابة بـ "لا" لماذا؟ .....

22- هل العلاقة بينك و بين الإدارة تتسم بـ :

الصراعات الحادة ☐ الصراعات ☐ التوافق ☐ آخر ☐

حدد .....

23- في حالة الإجابة بـ "الصراعات" أو "الصراعات الحادة" هل يعود ذلك إلى:

التهميش ☐ الحقرة ☐ غيره حدد .....

24- في كل الحالات هل ذلك راجع الى:

الوساطة ☐ القرابة ☐ الجهوية ☐ المادة المدرسة ☐ آخر ☐

أذكره .....

25- هل المسؤول يعتمد على طريقة :

الباب المفتوح للجميع ☐ الباب المفتوح لممثلي الأساتذة ☐

الباب المفتوح لبعض الأساتذة ☐ آخر حدده .....

26- ما رأيك في أسلوب مخاطبة الأستاذ من طرف الوصاية التربوية

يتميز بالمرونة ☐ ديماغوجي (مجرد وعود) ☐ يتميز بالصرامة ☐

يعتمد على العقلانية ☐ تحيز لفئة معينة ☐

27- هل أسلوب التعامل مع الأساتذة من طرف الإدارة ؟

يعيد الاعتبار للأستاذ ☐ يضغط على الأستاذ ☐ يهمش الأستاذ ☐

يراعي المصلحة العامة ☐ لا اعرف ☐

28- هل تواجهك صعوبات في أداء وظيفتك التربوية البيداغوجية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

29- في حالة الإجابة بـ "نعم" أو "أحيانا" ما هي هذه الصعوبات؟

صعوبات تنظيمية ☐ صعوبة مرتبطة بالتلميذ ☐

صعوبة مرتبطة بالأستاذ ☐

30- مع أي فئة من التلاميذ تجد صعوبة تعامل؟

أ- من حيث الجنس

فئة الذكور ☐ فئة الإناث ☐

ب- من حيث المستوى

تلاميذ سنة أولى ثانوي ☐ تلاميذ سنة ثانية ثانوي ☐

تلاميذ سنة ثالثة ثانوي ☐

31- ما رأيك في البرنامج الدراسي الخاص بالمادة المدرسة مقارنة بالواقع الاجتماعي الراهن؟

يتلاءم تماما ☐ يتلاءم ☐ يتلاءم نوعا ما ☐ لا يتلاءم ☐

لا يتلاءم بتاتا ☐

32- إذا كانت الإجابة "لا يتلاءم" أو "لا يتلاءم بتاتا" لماذا؟

.....

34- هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا ؟ نعم ☐ لا ☐

35- في حالة الإجابة بـ نعم ما رأيك في التكوين الذي تلقيته؟

مفيد جدا ☐ مفيد ☐ مفيد نوعا ما ☐ غير مفيد ☐

غير مفيد تماما ☐

36-هل أنت عل علم بالقوانين الخاصة بحقوق وواجبات أستاذ التعليم الثانوي؟

كلها ☐ بعضها ☐ تلك المتعلقة بالواجبات ☐ تلك المتعلقة بالحقوق ☐

آخر حدد .....

37- هل القوانين المتعلقة بالأستاذ مطلقة في الواقع ؟

نعم كلها ☐ المتعلقة بالواجبات ☐

المتعلقة بالحقوق ☐ تطبق ولكن بالتمييز بين الأساتذة ☐

38- في حالة ما تشعر بضياع حق من حقوقك كيف تتصرف؟

تشتكي شفهيا ☐ تشتكي كتابيا ☐ تستعمل الوساطة ☐ تلجأ إلى النقابة ☐

آخر أذكره .....

39- ما رأيك في ميثاق أخلاقيات المهنة ؟

غير موافق عليه تماما ☐ غير موافق عليه ☐

موافق على بعض نصوصه ☐ موافق عليه كليا ☐

- في كل الحالات لماذا؟ .....

40- هل أصبت بمرض ناتج عن ضغوط مهنية في التعليم ؟ نعم ☐ لا ☐

41- في حالة الإجابة بـ " نعم" هل تطلب ذلك عطلة مرضية خلال السنة الدراسة الحالية ؟

نعم ☐ لا ☐

42- إذا كانت الإجابة بـ "نعم" هل كم عدد العطل المرضية ؟

مرة واحد خلال الفصل ☐ مرتين خلال الفصل ☐

أكثر من مرتين خلال الفصل ☐ غيره حدد .....

43- ما رأيك في تحديد عدد العطل المرضية ؟

غير موافق تماما ☐ غير موافق ☐ موافق إلى حد ما ☐ موافق ☐

موافق تماما ☐

44- ما تقييمكم لأداء الخدمات الاجتماعية

غير مقبولة ☐ مقبولة نوعا ما ☐ مقبولة ☐

- في كل الحالات لماذا؟ .....

45- هل استفدتم من الخدمات الاجتماعية ؟

نعم ☐ لا ☐

46- إذا كانت الإجابة بـ "نعم" بين نوع الاستفادة

سلفة شراء سيارة ☐ سلفة شراء سكن ☐ المشاركة في مخيمات ☐

أخرى حدد .....

47- ما هي الطريقة المفضلة لديك في تسيير الخدمات الاجتماعية ؟

الطريقة القديمة ☐ الطريقة الجديدة ☐ لا اعرف ☐

- في كلتا الحالتين لماذا؟ .....

48- هل فكرت في التقاعد ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

49- إذا كانت الإجابة بـ "نعم" أو "أحيانا" لماذا ؟

.....

50- ما هي المكاسب التي حققها لك الإضراب ؟

زيادة الراتب ☐ المركز المهني ☐ الترقية ☐ تحسين الظروف المهنية ☐

تحقيق الذات ☐ غيره حدد .....

51- ما رأيك في الرتب المستحدثة للأستاذ (أستاذ تعليم ثانوي رئيسي- أستاذ تعليم ثانوي مكون)؟

تخدم الأساتذة عموما ☐ تخدم الأساتذة ذوي الوساطة ☐

تخدم بعض الأساتذة فقط ☐

52- ما هي المطالب التي لم تحقق بعد ؟

ملف السكن ☐ تعديل القانون الأساسي للأساتذة ☐ طب العمل ☐

آخر حدد .....

53- ما هو سبب تكرار الإضراب ما قبل السنة الجارية (2015- 2016)

عدم تلبية المطالب ☐ ظهور مطالب جديدة ☐

غيره أذكره .....

في كل الحالات وضح إجابتك؟ .....

54- أجب حسب وضعية الإنخراط في النقابة ؟

كنت منخرط (ة) وانسحبت ☐ لم أكن منخرطا ولكني انخرطت ☐

كنت منخرطا ولا زلت ☐ سوف أنخرط ☐ لم أنخرط إطلاقا ☐

55- ماذا كنت تشعر أثناء فترة الإضراب في السنوات الماضية ؟

المشاركة / الإجابات	كمشارك في الإضراب	غير مشارك في الإضراب
أشعر بالقلق		
أشعر بالضغط و التهديد		
أشعر بتأنيب الضمير		
أشعر بالفراغ		
أشعر بالراحة		

56- كيف أصبحت طبيعة علاقتك مع الفاعلين في المؤسسة بعد توقف الإضراب؟

طبيعة العلاقة / الفاعلين	متوترة جدا	متوترة	متماسكة نوعا ما (سطحية)	متماسكة	متماسكة جدا
مع الزملاء المضربين سابقا					
مع الزملاء الذين لم يضربوا					
مع التلاميذ					
مع الأولياء					
مع الإدارة					

57- كيف تتعامل الوصاية مع الصراعات الخاصة بالأساتذة منذ العشرية الأخيرة؟

تعالجها بسرعة ☐ لا تتحرك إلا إذا وصلت إلى الاحتجاجات ☐

تنتظر إلى أن تزداد وتيرة الاحتجاجات ☐ تنتظر إلى أن تصل إلى الإضراب ☐

تنتظر إلى أن تصل إلى إضرابات متكررة ☐ غيره حدد .....

58- كيف ترى الإضراب في قطاع التربية مقارنة بالإضراب في القطاعات الأخرى؟

.....

59- هل تتوقع إضرابات أخرى مستقبلا في قطاع التربية في الطور الثانوي؟

نعم ☐ ربما ☐ لا ☐

60 -إذا كانت الإجابة بـ نعم أو ربما ما هي مؤشرات هذا الاحتمال ؟

المؤشرات: .....

61- في حالة الإجابة بـ "لا" لماذا ؟

.....

دليل المقابلة:

س1_ كيف ترى وضعية الأستاذ في السّبعينات والثمانينات؟

.....

س2_ كيف ترى وضعية الأستاذ في الوقت الراهن؟

.....

س3_ ما هي العراقيل التي يواجهها الأستاذ في أداء مهمته التربوية؟

.....

س4_ نوعية الصّراعات التي يعيشها الأساتذة داخل وخارج الثانوية؟

.....

س5_ هل ترى أنّ الإضراب يحقق دائما نتائج؟ اشرح.....

.....

س6_ ماهي المطالب ذات الأولوية من خلال ممارسة الإضراب؟

.....

س7_ كيف تتعامل الوصاية مع الأساتذة أثناء ممارسة فعل الإضراب؟

.....