الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة . 02 .

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســم العلوم الاجتماعية

العنـــــــــــوان

الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية وأثرها في الاغتراب الوظيفي، الثانوية نموذجا.

(دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة المدرسين بالطور الثانوي بمدينة ورقلة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

تخصص علم اجتماع الاتصال

إعداد الطالب:

بوخلوه عبد الحفيظ.

إشراف الدكتورة:

مولاي علي الزهرة

السنة الدراسية: 2022 / 2023

الإهـــــــــــــداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى روح والدي العزيزين طيب الله ثراهما وأسبغ عليهما شآبيب رحماته، إلى روح والدتي التي افتقدتها منذ الصغر، إلى روح والدي الذي ما فتئ يحظني على طلب العلم، وضحى في سبيل ذلك الغالي بجهده وماله وعرقه بدمه ودموعه...

إلى زوجتي وأبنائي، وأتمنى أن يسلكوا الدرب ذاته، إلى إخواني وأخواتي كل باسمه والحمد لله الذي بنعمه تتم الصالحات.

الشكـــــــر والتقديـــــــر

لا يسعني في نهاية هذا العمل المتواضع بعد حمد الله وفضله إلى أن أترحم على روح الفقيد والأب الغالي الدكتور بن عيسى علال الذي كان الأستاذ الموجه والأب الناصح والمشرف على هذا العمل، فأسأل الله العلي القدير أن يسكنه فسيح جنانه وأن يسبغ عليه شآبيب رحماته إنه ولي ذلك والقادر عليه، كما أتوجه بالشكر الجزيل لأستاذتي الدكتورة مولاي على الزهرة، نظير وتوجيهها ومثابرتها، وحرصها على متابعة هذا العمل وإخراجه في أحسن صورة، حيث لم تكن تغفل عن أي شاردة، وأهم من ذلك كله تفانيها في عملها بإخلاص وضمير حي قل نظيره، وأكبر من ذلك كله قبولها الإشراف على هذا العمل، وعلى رحابة صدرها وصبرها علي، وما ذلك إلا أخذا بيدي للوصول بهذا العمل إلى النهاية المنشودة فلله درها، ولا نزكي على الله أحدا، كما أتوجه بالشكر لهيئة المناقشة لقبولها مناقشة هذا العمل بالتوجيه والإثراء تشجيعا للبحث العلمي والرقي به، كما لا أنسى شكري وتقديري لكل الأساتذة والزملاء الذين ساعدوني في إنجاز هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

إن ما يميز العلاقات داخل المدرسة هو الحوار البناء بين أعضاء الجماعة التربوية، والقيام بالواجبات المطلوبة على أكمل وجه، لأجل نجاح العملية التربوية، إلا أن كثيرا من الأساتذة ممن لم يتمكنوا من القيام بالمهام الموكلة إليهم يلجؤون إلى التقرب من رؤساء العمل بشتى الوسائل ومن ذلك نقل صور قاتمة عن بقية الزملاء، ونشر الإشاعات عنهم، وتشكيل تحالفات سرية ومعلنة، كل ذلك جعل التنظيم الرسمي متمثلا في إدارة المؤسسة وبما تستند إليه من تشريعات وسلطات مخولة لها قانونا يفقد فعاليته في التحكم في السير الحسن للمؤسسة التربوية لصالح التنظيم غير الرسمي، كما أن هذه الفئة هي من ترتقي إلى المناصب العليا دون بذل أي جهد، وفي ظل ذلك أصبح الأستاذ الجاد والطموح يصاب بحالة من الإحباط والاغتراب في محيط العمل. من خلال ذلك كله جاءت هذه الدراسة والموسومة بعنوان: الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية وأثرها في الاغتراب الوظيفي، الثانوية نموذجا (دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة المدرسين بالطور الثانوي بمدينة ورقلة) ولقد هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرض لظاهرة وجود جماعات غير رسمية داخل الإدارة التربوية بشكل أعمق، ومحاولة طرحها بأكثر دقة، ووصف هذه الظاهرة وصفا سليما مجردا عن أي خلفية أو أفكار مسبقة.
- تفسير ظاهرة الاغتراب الوظيفي من خلال الكشف عن العلاقة التي قد تكون بين وجود جماعات غير رسمية داخل الإدارة التربوية في جوانبها السلبية والاغتراب الوظيفي.
- معرفة مصادر الاغتراب الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي، وأبعاده ومؤشراته.
- معرفة الفروق الموجودة بين أساتذة الطور الثانوي، ومدى تأثير وجود جماعات غير رسمية داخل الإدارة التربوية في تعرضهم للاغتراب الوظيفي، انطلاقا من تلك الفروق.

أما المنهج المعتمد في الموضوع الذي بين أيدينا هو المنهج التحليلي الوصفي لأنه المنهج المناسب لدراسة الظواهر الاجتماعية، وكانت العينة المختارة للدّراسة غير احتمالية وهي (العينة القصدية)، حيث أخذناها من مجتمع البحث بنسبة تقارب 26.50%، ولقد طبقناها على189 أستاذا ينتمون إلى 12 ثانوية من ثانويات مدينة ورقلة، وبما أن المنهج الذي تم اعتماده في هذه الدّراسة هو منهج التحليل الوصفي فإن ذلك استلزم الاستعانة بتقنية: الاستمارة كتقنية رئيسة والمقابلة كتقنية مساعدة، ولقد دارت إشكالية الدراسة حول وجود جماعات غير رسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية ومدى تأثيرها على الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي (الثانوية)، ولقد توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين الحجم الساعي المكثف والاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي.
- أن الأستاذ يشعر بالارتياح بالانتماء لمهنة التعليم في السنوات الأولى للتدريس ثم يقل ذلك الشعور بتقدمه في ممارسة مهنة التعليم. كما يزداد شعوره بالعزلة والاغتراب الوظيفي.
- أهم عوامل نشأة الجماعات غير الرسمية داخل الوسط الثانوي هي نوع القيادة التربوية وطريقتها في التسيير، بالإضافة للمصالح الشخصية، وأن القيادة الضعيفة من أهم أسباب ذلك، وهي المسبب الأول للاغتراب الوظيفي.
- تزداد حدة الاغتراب الوظيفي لدى المدرسين الأساتذة أكثر من الأستاذات.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

Study Summary:

What distinguishes the relations within the school is the constructive dialog between the members of the educational community for the success of the educational process, but many teachers and members of the administrative staff who were unable to carry out the tasks assigned to them resort to evading the heads of work by various means, including the transmission of gloomy pictures from the rest of the colleagues. This has made the official organization represented by the management of the institution and the legislation and powers on which it is legally empowered to lose its effectiveness in controlling the good quality of the educational institution in favor of the informal organization, and these opportunists are the ones who rise to senior positions without any effort. In this context, the serious teacher became frustrated and alienated in the work environment. Through all this came this study, which is entitled: **Informal groups within the administration of the educational institution and their impact on job alienation, case of secondary school** (a field study of a group of teachers in the secondary education phase in the city of Ouargla). The objectives of this study are as follows:

- Tackling the phenomenon of the probable existence of informal groups within the educational administration in a deeper way, and try to deep with it, describing this phenomenon properly and without any preconceived ideas.
- Explaining the phenomenon of job alienation by revealing the relationship that could be attributed to the existence of informal groups within the educational administration in its negative aspects and job alienation.
- Recognizing the sources of job alienation in the teacher of secondary education, its dimensions and indicators.
- Highlighting the differences between secondary school teachers and the extent to which the presence of informal groups within the educational administration affects their knowledge of job alienation, based on these differences.

The method adopted in the study is the analytical-descriptive method because it is the most appropriate approach to study social phenomena, and the sample chosen for the study was (purposeful sample), and was the total of teaching at the secondary stage in Ouargla, Algeria, where we took the sample from the research community by about 26.50% of teachers, we applied it to 89 teachers belonging

to 12 high schools in Ouargla using the following technology: Investing as a key technique and interviewing as an assistive technique. The research problem circulates around: **The existence of informal groups within the administration of the educational institution on the job alienation of teachers within the secondary education institution.** Upon this, the following findings have been concluded:

- There is no relationship between the intense hourly volume and the job alienation of secondary education teachers.
- The teacher is satisfied with belonging to the profession of education downgrades from their early years during their progress in the practicing he profession of education. They are also increasingly feeling alienated.
- Job alienation among male-teacher is more acute than among female-teachers.
- The most significant factors in the formation of informal groups within the secondary environment are the type of educational leadership and its way of conducting, in addition to personal interests, because vulnerable leadership is one of the most important reasons for this to happen, and it is also the reason of job alienation.

الإهداء.

الشكر والتقدير.

قائمـــــة محتويـــات الدّراســـــــة

الموضـــــــــــوع	الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	
مقدمـــــــــــة	
الباب الأول الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: البناء المنهجي للدّراسة	
تمهيـــــد	
1. أسباب اختيار الموضوع	21
2. أهمية الدّراســـــة.....	22
3. أهداف الدّراســة.....	23
4. الإشكاليــة.....	23
5. الفرضيـات.....	25
6. تحديد المفاهيــم.....	26
7. المقاربات السوسيولوجية.....	30
8. الدراسات السابقـة.....	33
10. صعوبات الدّراسـة.....	47
الفصل الثاني: الاتصال والجماعات غير الرسمية	
تمهيـــد:	
1. الاتصـــال المؤسساتي (التنظيمي).....	51
1.1 تعريف الاتصال.....	51
2.1 مفهوم الاتصال التنظيمي وأهميته.....	53
3.1 معيقات الاتصال التنظيمي.....	56
4.1 وسائل الاتصال التنظيمي وأهدافه.....	59
5.1 أنماط الاتصال التنظيمي	61

وأنواعه.....	64
2. الجماعـــــات.....	64
1.2 مفهوم الجماعة.....	64
2.2 نشوء الجماعات.....	65
3.2 أهداف الجماعات.....	66
4.2 أنواع الجماعات.....,,.....	68 72
3. الجماعات غير الرسمية.....	72
1.3 تعريف الجماعات غير الرسمية.....	73
2.3 أسباب نشوء الجماعات غير الرسمية ووظائفها.....	78
3.3 أنواع الجماعات غير الرسمية	79
4.3 خصائص الجماعات غير الرسمية..... خلاصـــــة الفصل.	
الفصـل الثـالث **الإدارة المدرسيـــــة والتعليم الثانوي**	
تمهيـــــــد.	
1. مفاهيم عامة حول الإدارة وأنواعها.....	85
1.1 مفهوم الإدارة.....	85
2.1 أنواع الإدارة.....	86
1.2.1 مفهوم الإدارة العامة.....	86
2.2.1 الإدارة التربوية.....	87
3.2.1 الإدارة التعليمية.....	88
4.2.1 الإدارة المدرسية.....	90
3.1 العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.....	91
2. الإدارة المدرسية.....	91
1.2 مكونات الإدارة المدرسية.....	91
2.2 أهداف الإدارة المدرسية وخصائصها.....	93
3.2 أنماط الإدارة المدرسية.....	94

1.3.2 الإدارة الأوتوقراطية.....	95
2.3.2 الإدارة الديمقراطية (التشاركية، التشاورية)	98
3.3.2 الإدارة الترسلية (المتساهلة).....	101
3 التعليم الثانوي.....	103
1.3 التعريف بمرحلة التعليم الثانوي.....	103
2.3 لمحة تاريخية عن تطور التعليم في الجزائر.....	103
3.3 هيكلة التعليم الثانوي وأهدافه.....	109
1.3.3 هيكلة التعليم الثانوي.....	109
2.3.3 أهداف التعليم الثانوي.....	110
4.3 مميزات مرحلة التعليم الثانوي.....	111
5.3 البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي.....	111
6.3 مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر.....	112
4. المدرسة الثانوية.....	114
1.4 مؤسسة التعليم الثانوي.....	114
1.1.4 تعريف المدرسة.....	114
2.1.4 تعريف الثانوية	115
3.1.4 هياكل ومرافق الثانوية.....	115
4.1.4 المجالس البيداغوجية والإدارية بالثانوية.....	115
5.4 مدير التعليم الثانوي.....	122
1.5.4 تعريف مدير الثانوية.....	122
2.5.4 علاقة المدير بالأطراف الفاعلة في المؤسسة.....	122
3.5.4 مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي.....	124
4.5.4 نصابه الأسبوعي.....	125
5.5.4 خصائص مدير التعليم الثانوي.....	126
خــلاصة الفصل.	
الفصــل الرابع **الاغتـــراب الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي**	
تمهيـــــــد **1. وظيفة التربية والتعليم**.....	130

1.1 تعريف الوظيفة العمومية.....	131
1.2 تعريف الموظف.....	131
3.1 علاقة الموظف بالإدارة.....	132
4.1 مفهوم التربية والتعليم.....	133
5.1 عناصر التعليم.....	135
6.1 التعليم الرسمي في القديم.....	136
7.1 موظفي التربية والتعليم.....	137
2. أستاذ التعليم الثانوي.....	138
1.2 مفهوم المعلم – الأستاذ.....	138
2.2 مهام ووظائف أستاذ التعليم الثانوي.....	139
3.2 الحقوق والواجبات.....	140
3.2 توظيف أساتذة التعليم الثانوي.....	141
4.2 رتب سلك أساتذة التعليم الثانوي.....	142
5.2 علاقات الأستاذ في الوسط التربوي.....	142
6.2 ضغوط العمل التي تواجه أستاذ التعليم الثانوي.....	143
3. الاغتـــــراب الوظيفي.....	148
1.3 مفهوم الاغتراب.....	148
2.3 تاريخ مصطلح الاغتراب.....	149
3.3 مجالات الاغتراب.....	151
4.3 الاتجاهات النظرية للاغتراب.....	154
5.3 الاغتراب الوظيفي.....	165
1.5.3 مفهوم الاغتراب الوظيفي.....	165
2.5.3 العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي.....	166
3.5.3 مراحل الاغتراب الوظيفي.....	169
4.5.3 مظاهر الاغتراب الوظيفي في الوسط التربوي.....	170
6.3 أنواع أخرى للاغتراب.....	170
	171
	174

1.6.3 الاغتراب السياسي.....	175
2.6.3 الاغتراب الاقتصادي.....	177
3.6.3 الاغتراب الديني.....	178
4.6.3 الاغتراب الثقافي.....	178
5.6.3 الاغتراب النفسي.....	179
6.6.3 الاغتراب التعليمي.....	180
7.6.3 الاغتراب الاجتماعي.....	185
8.6.3 الاغتراب الأسري.....	186
7.3 أبعاد الاغتراب ومظاهره.....	
8.3 نتائج الاغتراب.....	
9.3 قهر الاغتراب.....	
خلاصـــة الفصـل.	

البـــــــاب الثانـــــي

الجانب الميداني للدّراســـــــــــة

الفصل الخامـــس

التعريف بميدان الدراسة والأسس المنهجية المتّبعة ومواصفات العينة

تمهـــــــــيد:	
1. التعريف بميدان البحث (مجالات الدّراسة)	193
1.1 مجالات الدراسة.....	193
1.1.1 المجال المكاني (الجغرافي).....	193
2.1.1 المجال البشري للدراسة.....	194
3.1.1 المجال الزمني للدّراسة.....	195
2. المنهج وتقنيات البحث والمعاينة: (مناهج وأساليب الدّراسة)	196
1.2 المنهج المتّبع في الدراسة.....	196
2.2 تقنيات البحث: (أدوات جمع البيانات الميدانية)	198
3.2 المعاينة.....	200
3. **مجتمع البحث والعينة**.....	200
1.3 مجتمع البحث	200
2.3 العينة وأهم مواصفاتها.....	200

الفصـــل الســـــادس **الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالحجم الساعي الأسبوعي للأستاذ**	
1 عرض وتحليل البيانات العامة (البيانات الشخصية) لأفراد العينة.....	203
2 عرض وتحليل الفرضية الأولى.....	210
3 النتيجة الجزئية الأولى.....	224
الفصل السابـــع: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية **في مجال التعليم**	
1 عرض وتحليل الفرضية الثانية.....	238
2 نتائج الفرضية الثانية.....	246
الفصل الثامـــن **الاغتراب الوظيفي وعلاقته**	
1 عرض وتحليل الفرضية الثالثة.....	249
2 نتائج الفرضية الثالثة.....	276
الفصل التاســـع **الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية** **وخبرة مدير الثانوية**	
1. عرض وتحليل الفرضية الرابعة.....	280
2. النتيجة الجزئية الرابعة.....	308
الاستنتاج العام للدراســة.....	310
خاتمـــــــــــــة.....	311
التوصيـــــــــــات.....	313
قائمة المراجـــــــــع.....	315
قائمة الملاحـــــــــق.....	321

- قائمة الجـــــــــــداول:

الرقـــــــم	العنـــــــــــــــوان	الصفحـة
جدول رقم 01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	203
جدول رقم 02	توزيع أفراد العينة حسب السن	204
جدول رقم 03	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	205
جدول رقم 04	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية	206
جدول رقم 05	توزيع أفراد العينة حسب الوضعية المهنية	207
جدول رقم 06	توزيع أفراد العينة حسب عدد ساعات العمل	208
جدول رقم 07	توزيع أفراد العينة حسب الوضعية الاجتماعية	209
جدول رقم 08	توزيع أفراد العينة حسب الانزعاج من الحجم الساعي المكثف	210
جدول رقم 09	توزيع أفراد العينة حسب قبول الإدارة مراجعة جدول التوقيت الأسبوعي	211
جدول رقم 10	توزيع أفراد العينة حسب التمييز بين الأساتذة في جدول العمل الأسبوعي	212
جدول رقم 11	توزيع أفراد العينة حسب التردد على الثانوية خارج أوقات العمل	113
جدول رقم 12	توزيع أفراد العينة حسب القيام بزيادة ساعات إضافية للرفع من مستوى التلاميذ	214
جدول رقم 13	توزيع أفراد العينة حسب الالتزام بالوقت المخصص لاستقبال أولياء	215
جدول رقم 14	توزيع أفراد العينة حسب حضور الاجتماعات الرسمية التي تعقدها	216
جدول رقم 15	توزيع أفراد العينة حسب التفاعل في الاجتماعات بالنقاش والإثراء	217
جدول رقم 16	توزيع أفراد العينة حسب الاستجابة لدعوات الإضراب ومقاطعة الأعمال الإدارية.	218
جدول رقم 17	الانزعاج من الحجم الساعي المكثف وعلاقته بالجنس	219
جدول رقم 18	الانزعاج من الحجم الساعي المكثف وعلاقته بالوضعية المهنية	221
جدول رقم 19	الانزعاج من الحجم الساعي المكثف وعلاقته بالوضعية الاجتماعية	222
جدول رقم 20	الانزعاج من الحجم الساعي وعلاقته بالأقدمية المهنية	223
جدول رقم 21	توزيع أفراد العينة حسب طريقة الالتحاق بمهنة التعليم:	228
جدول رقم 22	دوافع اختيار مهنة التعليم من طرف الأساتذة	229
جدول رقم 23	توزيع أفراد العينة حسب الاستفادة من تكوين قبل التعيين	230
جدول رقم 24	توزيع أفراد العينة حسب ممارسة مهنة أخرى بالتزامن مع مهنة التعليم.	231
جدول رقم 25	توزيع أفراد العينة حسب الندم على اختيار مهنة التعليم	232
جدول رقم 26	توزيع أفراد العينة حسب الاهتمام بنتائج المؤسسة في المسابقات	233
جدول رقم 27	توزيع أفراد العينة حسب الارتياح بالانتماء لمهنة التعليم	234
جدول رقم 28	توزيع أفراد العينة حسب الشعور بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل	236
جدول رقم 29	شعور الأستاذ بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل وعلاقته بالجنس	237
جدول رقم 30	الشعور بالعزلة والاغتراب في محيط العمل وعلاقته بالوضعية الاجتماعية	238

جدول رقم 31	الشعور بالعزلة والاغتراب في محيط العمل وعلاقته بالوضعية المهنية	240
جدول رقم 32	الشعور بالكآبة والعزلة والاغتراب وعلاقته بالأقدمية المهنية.	241
جدول رقم 33	الشعور بالكآبة والعزلة والغربة في محيط العمل وعلاقته بالسن.	243
جدول رقم 34	الشعور بالارتياح بالانتماء لمهنة التعليم وعلاقته بالأقدمية المهنية.	244
جدول رقم 35	الفئة التي يتواصل معها الأستاذ أكثر داخل الثانوية.	2499
جدول رقم 36	توزيع أفراد العينة حسب استعداد زملاء العمل لحل المشاكل.	250
جدول رقم 37	توزيع أفراد العينة حسب مناقشة الأمور الشخصية مع زملاء العمل.	251
جدول رقم 38	توزيع أفراد العينة حسب مبادلة أرقام الهاتف ومواقع التواصل الاجتماعي مع الزملاء.	252
جدول رقم 39	توزيع أفراد العينة حسب الانخراط في تنظيم نقابي.	253
جدول رقم 40	توزيع أفراد العينة حسب التحفظ في الكلام مع الزملاء.	254
جدول رقم 41	توزيع أفراد العينة حسب تسبب الآراء الشخصية في مشاكل مع زملاء العمل.	255
جدول رقم 42	توزيع أفراد العينة حسب تأثير وجود جماعات غير رسمية ذات طابع انتهازي على العطاء المهني للأستاذ.	256
جدول رقم 43	توزيع أفراد العينة حسب وجود بعض الزملاء يترصدون الأخطاء لإيصالها للإدارة.	257
جدول رقم 44	توزيع أفراد العينة حسب وجود زملاء يقومون بنشر الشائعات داخل الثانوية.	258
جدول رقم 45	توزيع أفراد العينة حسب كيفية التصرف في حال النزاعات	259
جدول رقم 46	توزيع أفراد العينة حسب المشاركة في بعض الأنشطة التطوعية	260
جدول رقم 47	توزيع أفراد العينة حسب المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية والدينية.....	261
جدول رقم 48	توزيع أفراد العينة حسب وجود زملاء يقومون بالوشاية وتزييف الحقائق	262
جدول رقم 49	توزيع أفراد العينة حسب تقبل النصح والنقد الإيجابي من الزملاء	263
جدول رقم 50	توزيع أفراد العينة حسب وجود زملاء يرسمون صورة قاتمة عن الإدارة	264
جدول رقم 51	توزيع أفراد العينة حسب إقامة علاقات صداقة تتعدى حدود الزمالة	266
جدول رقم 52	توزيع أفراد العينة حسب الطابع الغالب في العلاقة بين الزملاء	267
جدول رقم 53	تأثير وجود جماعات غير رسمية على العطاء المهني وعلاقته بالجنس.	268
جدول رقم 54	المشاركة في الأنشطة التطوعية وعلاقته بالجنس	269
جدول رقم 55	الطابع الغالب في التعامل وعلاقته بالجنس.	270
جدول رقم 56	تأثير وجود جماعات غير رسمية وعلاقته بالوضعية الاجتماعية.	271
جدول رقم 57	تأثير وجود جماعات غير رسمية وعلاقته بالوضعية المهنية.	273
جدول رقم 58	تأثير وجود جماعات غير رسمية وعلاقته بالأقدمية المهنية	274
جدول رقم 59	توزيع أفراد العينة حسب الأسلوب المعتمد من المدير في تسيير المؤسسة.	280
جدول رقم 60	توزيع أفراد العينة حسب الأسلوب الغالب للمدير في التوجيه ونقل المعلومات.	281
جدول رقم 61	توزيع أفراد العينة حسب مشاركة المدير الأساتذة في المناسبات الاجتماعية.	282
جدول رقم 62	توزيع أفراد العينة حسب تهديد المدير للأساتذة باستخدام سلطاته القانونية.	283

جدول رقم 63	توزيع أفراد العينة حسب تساهل المدير مع الأساتذة المقصرين في عملهم.	284
جدول رقم 64	توزيع أفراد العينة حسب تلبية المدير لحاجيات الأساتذة المتعلقة بالعمل.	285
جدول رقم 65	توزيع أفراد العينة حسب احتياج وساطة الزملاء لقضاء المصالح الإدارية.	287
جدول رقم 66	توزيع أفراد العينة حسب تشجيع المدير للأساتذة المجدين والأكفاء.	288
جدول رقم 67	توزيع أفراد العينة حسب القيام بمراجعة المدير عند التعرض للقهر والتعسف الإداري.	289
جدول رقم 68	توزيع أفراد العينة حسبطرق مواجهة المدير بنفسك أو بواسطة الزملاء	291
جدول رقم 69	توزيع أفراد العينة حسب استماع المدير للإشاعات التي تصله عن الأساتذة.	292
جدول رقم 70	توزيع أفراد العينة حسب تأثير طريقة التسيير الإداري في الاغتراب الوظيفي للأستاذ.	293
جدول رقم 71	توزيع أفراد العينة حسب القيادات التي تؤدي إلى اغتراب الموظفين.	294
جدول رقم 72	توزيع أفراد العينة حسب إنصاف المدير للأستاذ عند التعرض لاستفزاز التلاميذ.	297
جدول رقم 73	طبيعة القيادة المؤدية للاغتراب الوظيفي وعلاقتها بالجنس.	299
جدول رقم 74	نوع القيادة المؤدية للاغتراب وعلاقتها بالوضعية الاجتماعية.	300
جدول رقم 75	نوع القيادة المؤدية للاغتراب وعلاقتها بالأقدمية المهنية	302
جدول رقم 76	الاحتياج لوساطة الزملاء وعلاقته بالوضعية المهنية.	304
جدول رقم 77	طريقة التسيير المؤدية للاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية المهنية.	305
جدول رقم 78	العلاقة بين الوضعية المهنية ونوع القيادة التربوية المؤدية للاغتراب.	306

قائمـــــــــــة الأشكال:

الرقـــــــم	العنـــــــــــــــوان	الصفحـة
الشكل رقم 01	الطاقم الإداري للتعليم الثانوي (المدير ومساعدوه)	126

قائمة الملاحـــــــــق:

الرقـــــــــــم	العنـــــــــــــــوان
الملحق رقم 01	استمـــــــــارة البحث.
الملحق رقم 02	دليل المقابلة خاص بالأساتذة.
الملحق رقم 03	دليل المقابلة خاص بمدراء الثانويات.
الملحق رقم 04	الترخيص بإجراء بحث ميداني (جامعة البليدة 2 /كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية / قسم العلوم الاجتماعية) التاريخ: 29 / 04 / 2018
الملحق رقم 05	رخصة القيام بدراسة ميدانية (مديرية التربية لولاية ورقلة) (مصلحة التكوين والتفتيش/ مديرية التربية لولاية ورقلة) الفترة: 2، 3، 6، ماي 2018 التاريخ: 30 / 04 / 2018.
الملحق رقم 06	رخصة القيام بدراسة ميدانية (مصلحة التكوين والتفتيش/ مديرية التربية لولاية ورقلة) الفترة: من 07 / 05 /2018 إلى 04 /07 / 2018 التاريخ: 30 / 04 / 2018

مقدمـــــــــة

تعد وظيفة التربية والتعليم من أشرف وأنبل الوظائف قديما وحديثا، لأن المؤسسة التربوية تعد من أهم المؤسسات التي تعنى بالتنشئة الاجتماعية، كما أن التربية والتعليم تعد الواجهة الحقيقية التي يقاس بها مدى تقدم الأمم ورقيها وازدهارها، ولأجل ذلك فإن الأمم المتحضرة أعطت لهذا العنصر أهمية كبيرة من خلال تسخير جملة هائلة من الإمكانات المادية والبشرية واستثمرت فيه إلى حد بعيد فالمدرسة هي صانعة رجال المستقبل فمنها يتخرج الطبيب والمهندس والقاضي...الخ، وهذا لا يتحقق إلا في ظل استقرار العنصر البشري التربوي أو القيادي وذلك من خلال الإعداد الجيد وتوفير كافة الظروف المساعدة لمن يتولى هذه الوظيفة، سواء من الناحية البيداغوجية أو المهنية أو الاجتماعية، ولقد قامت عدة نظريات في هذا المجال حيث اهتمت بنوع القيادة التربوية التي تتولى الإشراف على المؤسسة التربوية، كما قامت نظريات أخرى اهتمت بالعوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي، حيث تعددت الأسباب المؤدية للاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي منها الضغوط المهنية بالإضافة إلى ضغوط الحياة الاجتماعية، ولقد رأينا بأن الجماعات غير الرسمية من أكبر العوامل المسببة للاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، وما ينجر عن ذلك من آثار سلبية ليس على مستوى الحياة المهنية للأستاذ بل حتى على المستوى الاجتماعي، ولأجل ذلك كانت هذه الدراسة التي سعينا من خلالها إلى النظر في علاقة الجماعات غير الرسمية بالاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، والتي كان ميدانها ثانويات مدينة ورقلة بالجزائر، ولقد حاولنا قدر المستطاع أن تكون هذه الدراسة متوافقة مع أبجديات البحث العلمي ومنه فقد تم تقسيمها إلى بابين رئيسيين كما يلي: الباب الأول: الجانب النظري للدراسة حيث تناولنا فيه أربعة فصول وهي: الفصل الأول: البناء المنـهجي للدّراســة وتضمن: (أسباب اختيار الموضوع، أهمية الدّراسة. أهداف الدّراسة، الإشكالية، الفرضيات، تحديد المفاهيم، المقاربات السوسيولوجية، الدراسات السابقة، صعوبات

الدّراسة) أما الفصل الثاني فكان بعنوان الاتصال والجماعات غير الرسمية وتناولنا ثلاث عناصر أساسية وهي الاتصـــال المؤسساتي (التنظيمي) ثم الجماعات وأنواعها ثم الجماعات غير الرسمية أما الفصـل الثـالث فكان بعنوان الإدارة المدرسية والتعليم الثانوي وتناولنا فيه مفاهيم عامة حول الإدارة وأنواعها، ثم تعرضنا إلى الإدارة المدرسية وأنماطها ثم المدرسة الثانوية حيث وتطرقنا فيه إلى مؤسسة التعليم الثانوي (الثانوية) كمرفق عام ثم التعليم الثانوي ثم قيادة التعليم الثانوي أما الفصل الرابـــــع فكان بعنوان الاغتـــراب الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي واستعرضنا فيه ثلاث عناصر أساسية وهي وظيفة التربية والتعليم باعتبارها وظيفة عمومية، ثم أستاذ التعليم الثانوي باعتباره محور العملية التعليمية ثم الاغتـــراب الوظيفي بصفة عامة ومن خلاله تطرقنا إلى أنواع أخرى للاغتراب وكذا مظاهر الاغتراب لدى أستاذ التعليم الثانوي، أما الباب الثاني الجانب الميداني للدّراسة وقسمناه إلى خمسة فصول حيث تناولنا في الفصل السادس التعريف بميدان الدراسة، ومن خلاله تطرقنا إلى مجالات الدراسة والمتمثلة في (المجال المكاني (الجغرافي)، المجال البشري، المجال الزمني) والأسس المنهجية المتّبعة والتقنيات المستعملة في البحث والعينة وأهم مواصفاتها، وفي الفصل السابع تناولنا البيانات الميدانية ونتائج البحث، وفيه تم عرض وتحليل البيانات العامة (البيانات الشخصية) لأفراد العينة، وكذا عرض وتحليل الفرضية الأولى، وفي الفصل الثامن تم عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية، وفي الفصل التاسع تم عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وفي الفصل العاشر تم عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة، لنصل إلى الاستنتاج العام للدراسة، وما يلي ذلك من الاقتراحات والتوصيات التي استطعنا استخلاصها من خلال هذه الدراسة.

البـــاب الأول

الجانب النظـــــري
للدراســـــة

الفصـل الأول

البنـاء المنـهجي للدّراسـة

1. أسباب اختيار الموضـوع.
2. أهمية الدّراســــــــة.
3. أهداف الدّراســــــة.
4. الإشكاليـــــــــــة.
5. الفرضيـــــــــات.
6. تحديد المفاهيـــــــم.
7. المقاربات السوسيولوجية.
8. الدراسات السابقـــــة.
9. صعوبات الدّراســــــة.

1. أسباب اختيار الموضوع: إن اختيارنا لهذا الموضوع يعود لعدة عوامل ومن أهمها:

1- إن المتأمل للاتصال الإداري يرى بأن الاتصال داخل المؤسسة لا يأخذ الطابع الرسمي في كل الأحوال- وإن كان هو المطلوب- بل يأخذ أحيانا أخرى طابعا غير رسمي، ونحن هنا نتفاعل مع هذا النوع من الاتصال من خلال هذه الدّراسة.

2- كما أن للرغبة والميل الذاتي لهذا الموضوع بحكم تجربتنا في التعليم في الطور الثانوي، دور كبير في هذا الاختيار وذلك حين لمسنا شيئا من القدرة – المحدودة – في التطرق لظاهرة الاغتراب الوظيفي داخل إدارة المؤسسة التربوية لدى فئة من الأساتذة المدرسين بالطور الثانوي، بفعل سلوكات تولدت عن الاتصال غير الرسمي، حيث فسح المجال لوجود جماعات غير رسمية... وتولدت هذه الرغبة من خلال العمل لسنوات طويلة بسلك التدريس في الثانوي وما شاهدناه في هذه الفترة، من خلال الاحتكاك بأهل الاختصاص، باختلاف ايديولوجياتهم وانتماءاتهم الفكرية وبيئاتهم الاجتماعية.

3-إن وجود جماعات غير رسمية داخل المؤسسة التربوية وما نتج عنه من علاقات قائمة على المصالح الشخصية والعاطفية بعيدا عن المهنية، أنتج حالة من الاغتراب الوظيفي لدى مجموعة من الموظفين المخلصين، وأصبح يهدد كيان المدرسة التي تعد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، لأن هذه العلاقات القائمة مجرد علاقات آنية، قائمة المصالح الشخصية، كما لا تترك لها أثرا في الواقع، وهي في تزايد مستمر إذ عزلت الفرد عن محيطه التربوي، وولدت لديه حالة من القطيعة تجاه محيطه إلى درجة الاغتراب.

4- إن وجود جماعات غير رسمية داخل المؤسسة التربوية بقدر ما سمح بالقضاء على الجمود الذي تعرفه المعاملات ذات الطابع الإداري الرسمي كما قلل من حدة القوانين التي أثقلت كاهل المربين، ومنحهم فرصة التقارب من بعضهم، وطرح مشاكلهم بعيدا عن التكلف الإداري، إلا أنه

كثيرا ما أدى إلى نتائج عكسية، حيث استغله أصحاب المصالح لتغليب مصالحهم الخاصة على حساب المصلحة العامة، وعلى حساب زملائهم في العمل، هذا التضارب في المصالح أدى إلى جو من الصراع نتج عنه اغتراب وظيفي لدى غالبية الموظفين، وعلى رأسهم الأساتذة. ولقد جاءت هذه الدراسة لوصف هذه الظاهرة وتحليلها، وما إذا كان لوجود الجماعات غير رسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية في الجزائر علاقة بالاغتراب الوظيفي، وهل كان لانحراف الاتصال غير الرسمي عن أهدافه تأثير في علاقات الأساتذة المدرسين مع بعضهم إلى درجة الاغتراب؟

2. أهمية الدّراسة: إن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه بحيث لا يستطيع أن يعيش في عزلة عن محيطه الاجتماعي عموما ووسطه المهني خصوصا، وذلك من خلال التفاعل عن طريق جملة من العلاقات المتبادلة، ولا يتم ذلك إلا عن طريق الاتصال والحوار المتبادل، وتبادل الخبرات والتوجيه وتقديم النصائح لأجل تحقيق جملة من الأهداف المنشودة داخل المجتمع، أو داخل المؤسسة التي ينتمي إليها ومنها المؤسسة التربوية، وعليه فإن أهمية الدّراسة تكمن فيما يلي:

01 – الكشف عن أهم أنواع الاتصال، وهو الاتصال المؤسساتي، ودور هذا الأخير سواء كان رسميا أو غير رسمي في المدرسة الجزائرية في إرساء قواعد عمل حكيمة في الأداء التربوي.

02 –إدراك أهمية وجود جماعات غير الرسمية داخل إدارة المدرسة الجزائرية، والاستفادة المثلى من عمليات الاتصال التي لا تتم في نطاق رسمي ودورها في تعزيز العلاقات المهنية والإنسانية وتبادل الأفكار الخبرات، ونقل المعلومات، والتفاعل بين الموظفين، داخل مؤسسة العمل.

03 – التعرف على عوامل الاغتراب داخل المدرسة، ووضع الحلول الملائمة التي من شأنها الحفاظ على وحدة المؤسسة التربوية.

04 – محاولة استيعاب أهم حاجات الأساتذة في الطور الثانوي، ولفت انتباه القائمين على شؤون التربية والتعليم لذلك لتحسين أوضاعهم المهنية والاجتماعية، مما ينتج عنه تحسين أدائهم التربوي.

05 – معرفة إحدى المراحل التعليمية التي يكون فيها المدرس معرضا للاغتراب الوظيفي، والتوصل إلى الفئة التي تكون أكثر عرضة للاغتراب.

3. أهداف الدّراسة: إن أهم الأهداف التي نسعى لبلوغها من وراء هذه الدّراسة تتمثل فيما يلي:

1- التعرض لظاهرة وجود جماعات غير رسمية داخل الإدارة التربوية بشكل أعمق، ومحاولة طرحها بأكثر دقة، ووصف هذه الظاهرة وصفا سليما مجردا عن أي خلفية أو أفكار مسبقة.

2- تفسير ظاهرة الاغتراب الوظيفي من خلال الكشف عن العلاقة التي قد تكون بين وجود جماعات غير رسمية داخل الإدارة التربوية في جوانبها السلبية والاغتراب الوظيفي.

"3- محاولة فهم تلك العلاقة التي يمكن أن تكون بين المدرس ورئيسه وبقية زملائه في العمل، من خلال العلاقات الخفية غير المصرح بها سواء كانت من زملائه في المؤسسة أو من أطراف من خارج المؤسسة وأكثر دقة من ذلك محاولة جعل وجود الجماعات غير رسمية في خدمة أهداف المدرسة وتعزيز العلاقات المهنية وتوجيهها نحو الجوانب الإيجابية من خلال اقتراح حلول من شأنها إحداث نوع من التوازن والانسجام بين الاتصالات غير الرسمية والعلاقات المهنية الهادفة.

5- معرفة مصادر الاغتراب الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي، وأبعاده ومؤشراته.

5- معرفة الفروق الموجودة بين أساتذة الطور الثانوي، ومدى تأثير وجود جماعات غير رسمية داخل الإدارة التربوية في تعرضهم للاغتراب الوظيفي، انطلاقا من تلك الفروق.

6 – معرفة العوامل المؤدية إلى تدني أداء أستاذ التعليم الثانوي.

7 – اكتشاف طبيعة العلاقات القائمة بين الفاعلين التربويين وبقية أعضاء الجماعة التربوية.

4. الإشكالية:

تعد مهنة التربية والتعليم من أجل المهن وأقدسها، حيث يتم من خلالها إعداد الأجيال للمستقبل بما يعود بالنفع على الأمة في شتى مجالات الحياة، فهي الممول الرئيس لجميع

المهن والوظائف الأخرى، كما أن تقدم الأمم وازدهارها إنما يقاس بمستوى التعليم وعدد المتعلمين، ومدى الإمكانات التي توفرها الدولة للتربية والتعليم، ولكي تصل إلى تعليم مثالي وراق يتحتم توافر الجو الملائم والمناخ المثالي للأستاذ حتى يؤدي رسالته على أكمل وجه، في ظل قيادة تربوية رشيدة تسهر على توفير ذلك المناخ، مثل الحوار البناء والقيام بالواجبات على أكمل وجه، والإخلاص في العمل، لأجل نجاح العملية التربوية، ولكي يكون ذلك ممكنا لا بد أن يستند العمل الإداري والتربوي إلى قوانين وأعراف وسلوكات وأخلاق مهنية يخضع لها جميع أعضاء الجماعة التربوية، لكن لاحظنا في الوقت الحالي أن الوسط التربوي أصبح يتميز بكثير من السلوكات التي لا تمت لمهنة التربية والتعليم بأي صلة، ومن شأنها أن تنتهي بأستاذ التعليم الثانوي إلى درجة الاغتراب الوظيفي، ذلك أن كثيرا من الأساتذة وأعضاء الطاقم الإداري ممن لم يتمكنوا من القيام بالمهام الموكلة إليهم يلجؤون إلى التقرب من رؤساء العمل للتغطية عن عجزهم، وذلك بنقل صور قاتمة عن بقية الزملاء، ونشر الإشاعات عنهم وإلى تشكيل تحالفات سرية ومعلنة، هذا الأمر أثر بشكل كبير على سلوك المدرسين على المستويين الشخصي والمهني، إلى درجة الإرباك كما جعل التنظيم الرسمي متمثلا في إدارة المؤسسة وبما تستند إليه من تشريعات وسلطة مخولة لها قانونا يفقد فعاليته في التحكم في السير الحسن للمؤسسة التربوية لصالح غير الرسمي، وعليه فإن هذه الجماعات ما كان لها أن تتواجد في الوسط التربوي وتسيطر على الحياة المهنية للأستاذ إلى درجة الاغتراب الوظيفي أو تزعزع التقاليد التي كرسها واحتكم إليها الاتصال الرسمي في وجود قائد تربوي حكيم، وفي ظل توافر مناخ تربوي سوى يستند للقانون والتشريع والتقاليد والأخلاق المهنية. وانطلاقا مما سبق طرحنا السؤال التالي:

السؤال العام:

– هل لوجود جماعات غير رسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية علاقة بالاغتراب الوظيفي للأستاذ داخل مؤسسة التعليم الثانوي؟

ولذلك قمنا بطرح التساؤلات الفرعية التالية انطلاقا من السؤال العام:

1) ما مدى ارتباط الاغتراب الوظيفي بالحجم الساعي الذي يقضيه المدرس داخل الثانوية؟

2) ما مدى ارتباط الاغتراب الوظيفي بأقدمية الأستاذ في مهنة التعليم؟

3) هل هناك فرق في درجة الاغتراب بين الجنسين؟

4) أي القيادات التربوية التي تلعب دورا رئيسا في الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي؟

5. **الفرضيات:** الفرض "HYPOTHESE" لقد عرف ليون فستنجر Leon Festinge ودانيال كاتز Daniel Katz الفرضية بأنها: " التوقع المسبق لبعض العلاقات الأساسية بين متغيرات الظاهرة على أن يبقى مدى مطابقة هذا التوقع المسبق للواقع مرتبطا بالإنجاز التطبيقي للبحث"[1]

الفرضية العامة: "هي عبارة عن تفسير احتمالي شامل للظاهرة" والفرضية ليست قانونا بل هي مشروع قانون فقد تصبح نظرية علمية أو قانونا بعد اختبارها وتأكيد صدقها عن طريق التجربة".

ومن خلال التساؤلات السابقة توصلنا إلى الفرضية العامة التالية:

كلما توسع نطاق الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المدرسة الثانوية كلما أدى ذلك إلى اغتراب وظيفي لأستاذ التعليم الثانوي.

[1] – أحمد بن مرسلي، **مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال**، الطبعة 4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014، ص 90.

الفرضيات الجزئية:

1- يرتبط الاغتراب الوظيفي بعدد ساعات العمل التي يقضيها الموظف داخل المدرسة الثانوية.

2- الاغتراب الوظيفي يكون أكثر حدة كلما كان للمدرس أقدمية في مجال التعليم.

3 – تزداد حدة الاغتراب الوظيفي لدى المدرسين الأساتذة أكثر من الأستاذات.

4 – كلما كان مدير الثانوية ضعيفا ومتساهلا كلما زادت درجة الاغتراب الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي.

6. تحديد المفاهيم: المفهوم: «عبارة عن تصور ذهني عام ومجرد لظاهرة أو أكثر، وللعلاقات الموجودة بينها[1]» فالمفاهيم إذن هي لغة البحث التي من خلالها يستطيع الباحث أن يعبر عن موضوعه وأفكاره وأيديولوجيته، كما تسمح له بتحديد أهداف بحثه، كما أن لكل علم مصطلحاته ومفاهيمه الخاصة به والتي تميزه عن بقية التخصصات، والمفاهيم تعد بمثابة المفاتيح أو لغة التواصل بين المختصين والباحثين ومن ذلك العلوم الاجتماعية".

- **الجماعات غير الرسمية** «التنظيم غير الرسمي»: يعرف معجم مصطلحات التنظيم والإدارة التنظيم غير الرسمي بأنه " تلك العلاقات الشخصية والاجتماعية المتنوعة التي ينشئها العمال، ويستمرون في إقامتها، وهي علاقات لا تخططها الإدارة أو تقيمها بصفة مباشرة، لكنها تنشأ وتستمر بسبب العمل، وبسبب وجود العمال في أمكنة واحدة أو متقاربة..."

[1]- أنجرس موريس، (2006)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية – تدريبات عملية**- ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، الجزائر، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص 158.

ويعتبر الدكتور عبد الباسط محمد حسن ف أن "... البناء غير الرسمي يتمثل أساسا في الجماعات التي تتكون بطريقة تلقائية، والتي تنشأ للاتصال المستمر، والتفاعل الحر بين الأفراد والجماعات في محيط العمل[1]..."

«هي تلك الجماعات التي تضم الأشخاص الذين يتم تفاعلهم اجتماعيا وفقا لاعتبارات التماثل في الجنس أو البناء النفسي أو العقائدي أو البيولوجي والمادي أو في ضوء القربى والمحاباة أو المصالح المشتركة[2]».

كما بين Mayo من خلال تجاربه بأن التنظيم غير الرسمي هو مجموعة من الأنماط السلوكية بعيدة عما تحدده المنظمة، يعبر عن التفاعل بين الأفراد أثناء قيامهم بعملية العمل، والذي يظهر في شكل نظام اجتماعي يمتثل الأعضاء إلى قواعده " يعبر عنه بالتنظيم غير الرسمي[3]"

التعريف الإجرائي: هي تلك الجماعات التي تتخذ لها كيانا مستقلا موازيا للإدارة الرسمية داخل مؤسسة العمل، ويتفاعل أعضاؤها فيما بينهم وفقا لاعتبارات شخصية بعيدا عن المهنية.

- **الإدارة التربوية:** تعريف أحمد هستان وحسن طه: «هي علم وفن تسيير العناصر البشرية في المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة بوجود تسهيلات وإمكانيات مادية في زمان ومكان محددين[4]».

– يعرفها أحمد بلقيس بأنها: «عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية، وتنسيق أعمال العاملين فيها، وتوجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة وتنفيذها وتطويرها».

---

[1] – حسان الجيلاني، **قضايا اجتماعية معاصرة**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2014 ص108.

[2]– لطفي دنيري، **مفاتيح إدارة جماعات العمل في التنظيم**، أم البواقي، جامعة العربي بن مهيدي، مجلة الباحث الاجتماعي، عدد 10، سبتمبر 2010، ص335.

[3] – عبد الوهاب سويسي، **نظريات التنظيم وتصميم المنظمات**، ط2، الجزائر، دار النجاح للنشر والتوزيع، ص34

[4] – محمد بن حمودة، **علم الإدارة المدرسية**، نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، الحجار، عنابة، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، ص45

– "هي مجموع العمليات والإجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين، للاتجاه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل، وعلاقاته بالمجتمع[1]".

– والإدارة التربوية بمفهومها الحديث هي مجموعة من العمليات المتشابكة والشاملة لكل النظام في المجتمع المتمثل في جهاز التربية والتعليم الرسمي وما يضعه من سياسة تربوية وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية، كما تهتم بتنظيم العناصر البشرية وتنظيم العناصر المادية والتجهيزات والأنظمة والتشريعات وتنظيم الأفكار والقيم والاتجاهات[2]

التعريف الإجرائي: هي تلك المؤسسة الحكومية والتي توكل إليها مهمة تسيير وتنظيم المؤسسات التربوية وتزويدها بمختلف الكوادر البشرية وكذا الفصل في النزاعات التي يمكن أن تحدث بين أعضاء الجماعة التربوية.

- **الإدارة المدرسية:** يعرفها أحمد إبراهيم أحمد بأنها: "ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها[3]".

– ويشير محمد سيف الدين فهمي وحسين عبد المالك محمود إلى أن الإدارة المدرسية: "هي جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة الذي يتكون من المدير ومساعديه

---

[1] – جودت عزت عطوي، **الإدارة المدرسية الحديثة**، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، الطبعة 8,عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص 17.

[2]– محمد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسية الحديثة**، ط 1، "عمان، دار الشروق، للنشر والتوزيع، الأردن، 2005. ص52.

[3]- محمد بن حمودة، **علم الإدارة المدرسية**، مرجع سبق ذكره، ص46.

والمدرسين والإداريين والفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، وبما يتمشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبناءه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة"[1].

التعريف الإجرائي: هي تلك الإدارة التي تتولى مهمة الإشراف على العملية التعليمية من خلال تطبيق البرامج الدراسية وتنفيذ التعليمات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والتنسيق بين جميع الفاعلين التربويين من أساتذة وتلاميذ وموظفين إداريين ومهنيين لتحقيق أعلى النتائج الدراسية.

- **الاغتراب الوظيفي:** هو اغتراب العاملين عن ذواتهم في نشاط العمل.

–هو عدم قدرة العامل على التعبير عن قدراته وكوامنه ومن ثم يصير العمل مملاً، ولا يساعـد على النمو الشخصي.

– الاغتراب الوظيفي هو شعور المغترب (العامل) بأنه عبد لعمله، وأن العمل غريب عنه وأنه لا يرى نفسه في العمل المنتج[2]،

التعريف الإجرائي: هو حالة الفراغ والعزلة والشعور بعدم الانتماء التي يكون فيها أستاذ التعليم الثانوي بعيدا عن محيط عمله، في حالة من الرفض وعدم القبول واللانتماء العاطفي أو الوجداني أو الأدبي لمؤسسة العمل. كما يشعر بحالة من التذمر من طاقم العمل ومن العمل ذاته.

- **الثانويـــــــــة Lycées:** هي: "مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتختص بالتربية والتعليم"[3].

الثانوية: هي "مؤسسة عمومية établissement public ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتختص بالتربية والتعليم[2]. كما تنشأ وتلغى بمرسوم تنفيذي"[1]

---

[1]-محمد عبد القادر عابدين، مرجع سبق ذكره ص56.

[2] – محمد حضر عبد المختار، **الاغتراب والتطرف نحو العنف**. القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع، ج م ع، 47.

[3] – محمد تروزين، **الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية بالمدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات**، تلمسان، الجزائر، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر، ص 05.

التعريف الإجرائي: هي مؤسسة عمومية يديرها طاقم إداري، تزود التلميذ بجملة من الخبرات والكفاءات العلمية والأخلاقية بواسطة أساتذة مختصين في مختلف المواد، تنتهي بحصوله على شهادة البكالوريا لدخول الجامعة.

8. المقاربات السوسيولوجية: ويقصد بها الأصول النظرية للدّراسة وهي المذهب الفكري للبحث أو الجذور الفكرية التي نظرت له، فالمقاربة السوسيولوجية إنما تعني المرجعية التي انطلق منها الباحث محاولا ربطها بما يصادفه في الميدان، كما تعد هذه المقاربات مرجعية أو خلفية الجانب النظري للبحث. كما تعد موجها رئيسا للأبحاث والدراسات السوسيولوجية، كما أنها تساعد الباحث على فهم الموضوع المدروس وفهم الواقع وتفسيره. والنظرية بالنسبة للباحث تعتبر بمثابة البوصلة بالنسبة للملاح[2]، ومعرفة المفاهيم المساعدة على الربط بين الجانب النظري والجانب الميداني، وأهم النظريات التي لها علاقة بالظاهرة المدروسة هي:

1. نظرية العلاقات الإنسانية: وهي إحدى المدارس التي تفرعت عن المدرسة السلوكية: BEHEVIORAL SCHOOL ولقد اهتمت النظرية كذلك بالتنظيم غير الرسمي – وهو شبكة العلاقات غير الرسمية بين أفراد التنظيم– كالنقابة والصداقات وعلاقات العمل. ولقد جاءت المدرسة السلوكية نتيجة للانتقادات والنقائص وقصور المدرسة التقليدية لأن هذه الأخيرة ركزت على الجوانب الهيكلية والتنظيمية للمؤسسة أو المنظمة سعيا منها لتحقيق أعلى مستوى من الإنتاج، في الوقت الذي أهملت العنصر الإنساني، ويقصد بالعلاقات الإنسانية كيفية التنسيق بين جهود الأفراد المختلفين من خلال إيجاد جو عمل يحفز على الأداء الجيد والتعاون بين الأفراد بهدف الوصول إلى نتائج أفضل بما يضمن إشباع رغبات الأفراد الاقتصادية والنفسية والاجتماعية. وظهرت في نهاية العشرينيات من

---

[1] – **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية**، العدد 57 السنة السابعة والأربعون، الأحد 24 شوال عام 1431 هـ الموافق 3 أكتوبر سنة 2010 م، ص11

[2] - بلخيري مراد، **محاضرات في سوسيولوجيا العمل**، ط1، قسنطينة، ألفا للوثائق، الجزائر، 2019، ص 55.

القرن التاسع عشر، ومن رواد هذه المدرسة إلتون مايو Elton Mayo وزملاؤه في جامعة هارفارد الأمريكية ومن أهم مبادئ النظرية: أن الكفاية الإنتاجية للفرد تتحدد بالطاقة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بشكل يفوق الطاقة البدنية. كما أن الحافز المادي ليس الحافز الوحيد الذي يدفع العامل لبذل المزيد من الجهد، بل إن للحوافز المعنوية أثر يفوق الحافز المادي. كما أن سلوك العاملين في المنظمة يتحدد باندماجهم في المجموعة فهم لا يتصرفون كأفراد منعزلين عن بعضهم[1]، أي أن سلوك الفرد وإنتاجيته يتأثران بما تتفق عليه الجماعة، وأن التنظيم غير الرسمي يتشكل تلقائياً في أي منظمة وهو يفوق التنظيم الرسمي في الأثر والأهمية. خاصة إذا اتجه لخدمة أهداف التنظيم، كما أننا نجد في كل منظمة قادة غير رسميين يتمتعون بكاريزما وخصائص تؤثر في سلوك العاملين، ولا تقل قوة أدوارهم عن القادة الرسميين، كما ترى ضرورة تشجيع تكوين الجماعات في موقع العمل من خلال القيادة الديموقراطية وإعطاء فرصة أكبر للمشاركة وتنمية الاتصالات بين الإدارة والجماعات بما يضمن إحداث نوع من التوازن داخل التنظيم وأيضا الولاء للمنظمة وقلة الصراعات أو العزلة والاغتراب في العمل. ومن النظريات تعزز هذا الاتجاه نظرية (X) ونظرية (Y) للكاتب دوجلاس ماكريجور DOGLAS MCGREGOR.Y THEORY والتي تندرج ضمن مدخل العلوم السلوكية أو تنمية التنظيمات، حيث ترى ضرورة دراسة السلوك الإنساني الفردي والجمعي وفهمه كأساس لتحسين العمل الإداري وتطويره من اجل تحقيق الأهداف المحددة، و يعد دوجلاس ماك غريجور رائدا من رواد مدرسة العلاقات الإنسانية في توجه يعرف بمدرسة الأنساق الاجتماعية[2]، التي تدرس العوامل النفسية وتلك المتعلقة باتخاذ القرارات التي يسهل تكاملها تعديل سلوك العمال

[1] - محمد عبد القادر عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 31

[2] _ عبد الكريم بوحفص، **تطور الفكر التنظيمي الرواد والنظريات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017. ص 88.

وتحقيق التطابق بين نشاطهم وأهداف التنظيم. كما تضع موازنة بين حاجات العامل وحاجات التنظيم[1]، وهذه من العوامل التي تؤدي إلى تحفيز العمال ويحد من اغترابهم الوظيفي

2. <u>مدخل الصراع</u>: وذلك من خلال وجهة النظر الحديثة وهو الاتجاه التفاعلي أو الشرطي، وحسب تعريف Robins روبينز للصراع بأنه "النشاط المعتمد الذي يقوم به الشخص بغية إفساد جهود شخص آخر بواسطة شكل من أشكال الإعاقة التي تؤدي إلى إحباط الشخص وتسبب في عدم تمكنه من تحقيق أهدافه ومصالحه[2]"، ومن أبرز رواد هذا الاتجاه "هيجل"، و" كارل ماركس" و " فريد ريك" حيث تركزت كتاباتهم على تجميع أفكار الصراع الاجتماعي والعملية الجدلية، عتها في صورة تحليل للتغير الاجتماعي، أو علاقات الاتصال بين القوى المجتمعية. ويرتكز منظور الصراع على الافتراضات التالية:

– أن المجتمع يتألف من مجموعة من الفئات والجماعات تتباين مصالحهم بشدة.

– أن كل جماعة تعمل على تحقيق مصالحها الخاصة في إطار المنافسة مع الآخرين، وتعمل على مقاومة الجهود التنافسية للآخرين.

– إن الصراع في المجتمع موجود في كل زمان ومكان، ذلك أن العناصر المكونة له تعمل باستمرار للحصول على مكاسبها القديمة.

– المجتمعات ليست في حالة توازن، وإنما هي في حالة صراع وتغير مستمر.

ونظرة علماء الإدارة للصراع لا تختلف عن نظرة علماء الاجتماع بل هناك ارتباط وثيق بينهما من حيث تأثير الصراع داخل الفرد على صراعه داخل المجتمع وبالتالي الصراع بين الجماعات. وتقوم وجهة النظر الحديثة على أن الصراع حالة يمكن تجنبها وأن الصراع انعكاس طبيعي للتجديد كما

[1]– محمد عبد القادر عابدين، مرجع سبق ذكره، ص32

[2] – زايد مراد، **<u>الاتجاهات الحديثة في إدارة المنظمات</u>** (مدخل تسيير المؤسسات) ط1، دار الخلدونية، الجزائر، 2012، ص 239.

أن الحد الأدنى من الصراع يعد ظاهرة صحية مطلوبة وهي شيء عاديا بل ضروريا في بعض الأحيان[1]، كما أن وجوده يحد من الصراع وأن إدارته تعد من وظائف المدير الإداري وإذا ما تم فهمه فإنه يمكن الاستفادة من جوانبه الإيجابية لصالح استمرار المنظمة والعاملين بها. وبما أننا في هذه الدراسة نتناول الجماعات غير الرسمية، ونحن هنا يعنينا الصراع الأفقي بين الموظفين داخل مؤسسة تعليمية وهي الثانوية لأن الجماعات غير الرسمية تعمل بشكل مواز للتنظيم الرسمي وهذا من شأنه أن يؤدي إلى الصراع التنظيمي، والذي هو "هو حالة من الاستياء أو عدم الرضا يشعر بها الفرد أو الجماعة جراء تصادم المصالح أو الأهداف أو الحاجات أو القيم...الخ ويتم التعبير عن هذه الحالة في شكل (شكاوى، تمرد، عزلة، وعدم تعاون، تهديد بترك العمل، تقصير في أداء الواجب، خلاف مع الزملاء...الخ) مما يستلزم اتخاذ إجراء معين (مساومة، تسوية، تهدئة، تشكيل لجان التحقيق...الخ) يتناسب مع كل حالة على حدة" الصراع[2]

ومن مظاهره – الصراع التنظيمي– الصراع على السلطة[3] القائم بين الطاقم التربوي والطاقم الإداري أو الصراع على الشرعية القائم بين الجماعات الرسمية صاحبة الحق في اتخاذ القرار والجماعات غير الرسمية خاصة في ظل القيادة الضعيفة.

9. الدراسات السابقة: إن أي باحث اجتماعي، لا غنى له عن الاطلاع على التراث النظري لمن سبقه حتى يستطيع أن يرسم معالم دراسته من خلال النتائج المتوصل إليها إذ يستطيع أن يستنير

---

[1] – زايد مراد، مرجع سبق ذكره، ص275.

[2] – مصطفى يوسف كافي، **إدارة الصراع والأزمات التنظيمية**، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص 12، ص 53.

[3] - مصطفى يوسف كافي، **الاتصال والصراع التنظيمي**، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2017، ص 120.

على ضوء تلك النتائج من خلال تصحيح المعتقدات السابقة قبل الشروع في البحث أو ربما استطاع أن يتناولها بالنقد ويتبين الخلل الذي ورد فيها، وهذا لا يعني التقليل من شأن تلك الدراسات، ذلك أي أن باحث لا يستطيع أن يبدأ من فراغ، أما بالنسبة لموضوع هذه الدّراسة التي بين أيدينا فقد تم تناوله من قبل بعض الباحثين على الرغم من ضآلة تلك الدراسات حيث ركزت على الجانب النفسي، ولم تركز على مؤسسة المدرسة بالذات، على حسب ما هو متوفر لدينا في الوقت الحالي وبالتالي فهناك بعض الدراسات أشارت إلى أثر الجماعات غير الرسمية في الاغتراب الوظيفي للموظفين وهي مشابهة للدّراسة التي بين أيدينا وتتمثل في ما يلي:

أولا: الدراسات التي تناولت الجماعات غير الرسمية:

1. الدراسات العربية:

- الدراسة الأولى: دراسة طلعت إبراهيم لطفي[1]، (1983) حول **الجماعات غير الرسمية ومشكلات العمل داخل المصنع**، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الجماعات غير الرسمية بالنسبة لمشكلات العمل داخل شركة الإسمنت العربية (سافكو)، واعتمد الباحث في جمع البيانات على مجموعة من الأدوات المنهجية منها تحليل الوثائق والسجلات، كم استعان بالمقابلة غير المقننة بالإضافة إلى الملاحظة البسيطة والاستبيان، وقد احتوت عينة البحث على 572 عاملا واقتصرت على العمال الذين يعملون في الأقسام والورش الإنتاجية المختلفة داخل الشركة، ولقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية: حجم جماعات العمل غير الرسمية يتراوح بين عضوين وسبعة أعضاء مما يزيد من إمكانية التفاعل فيما بينهم. تتميز الجماعات غير الرسمية محل الدراسة بتكرار اللقاءات بين أعضائها وبشكل مطرد

[1] – طلعت إبراهيم مصطفى، **جماعات العمل الرسمية ومشكلة دوران العمل داخل المصنع، (دراسة ميدانية لعينة من العاملين والذين تركوا العمل بمصنع النسيج بمدينة بني سويف)**، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن معهد التخطيط العربي، المجلد 3، العدد 1، يونيو 1995، ص 166.

مما يزيد من احتمالات التفاعل فيما بينهم. الأسس التي تقوم عليها جماعات العمل غير الرسمية مرتبة حسب أهميتها بالشكل التالي: التعاون في أداء العمل، الأقدمية، التشابه في المهنة، العمر، وقرب محل الإقامة، والتقارب المكاني في العمل. أن جماعات العمل غير الرسمية تؤدي وظائف أخرى داخل المؤسسة الصناعية غير تلك التي رسمتها المنظمة لنفسها منها تخفيف شعور العامل بالملل والتعب، كما أنها وسيلة لإظهار العواطف والمشاعر النبيلة تجاه الآخر، كما يتعرف العامل من خلالها على طبيعة العمل، وكيفية حل مشكلاته وخلافاته مع رؤساء وزملاء العمل. غالبية أنماط القيادة غير الرسمية تهتم بحل المشكلات الشخصية والاجتماعية للعمال أكثر من اهتمامها بحل مشكلات العمل والإنتاج. هناك جملة من العوامل تؤدي إلى ضعف الكفاءة الإنتاجية من أهمها: سوء العلاقة مع الرؤساء، عدم إشباع حاجات العامل، سوء ظروف العمل المادية، بالإضافة إلى سوء النواحي الفنية والتكنولوجية. –عدم الانتماء إلى جماعات العمل غير الرسمية من أهم العوامل المؤدية إلى ضعف الكفاءة الإنتاجية وبالمقابل فإن العمال المنتمين إلى جماعات عمل غير رسمية يرتفع مستوى إنتاجهم كما وكيفا وتقل عدد مرات غيابهم عن العمل، ويكونون أشد ولاء لمؤسسة العمل. سلوك العامل يشابه سلوك زملائه العمال المنتمين لنفس التنظيم غير الرسمي من حيث معدلات الإنتاج، عدد مرات التغيب عن العمل، الولاء لمؤسسة العمل.

- الدراسة الثانية: دراسة عباس بلة محمد أحمد (2006) بعنوان التنظيمات الإدارية غير الرسمية في المؤسسات التربوية – دراسة ميدانية[1]– وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة حقيقة التنظيمات الإدارية غير الرسمية في المؤسسات التربوية وكذا الكشف عن الأسباب المؤدية إلى

[1] – عباس بلة محمد أحمد، **التنظيمات الإدارية غير الرسمية في المؤسسات التربوية – دراسة ميدانية**– مجلة جامعة أم القرى التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن، العدد الثاني، يوليو 2006، ص 297.

ظهور التنظيمات الإدارية غير الرسمية في المدارس، وكذا الوقوف على الآثار الموجبة والآثار السلبية لهذه التنظيمات، وطبق الباحث هذه الدراسة بمدارس منطقة كرري بمحافظة أم درمان ولاية الخرطوم بجمهورية السودان، واتبع الباحث المنهج الكمي، واعتمد الاستبانة في جمع البيانات، من خلال توزيع الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها 72 معلما ومعلمة. وهو ما نسبته 58 بالمئة من مجتمع الدراسة ونوصل الباحث في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– التنظيمات الإدارية غير الرسمية حقيقة موجودة في المدارس.

– الانتماءات القبلية أو الجهوية لا تمثل سببا رئيسا لتكوين التنظيمات غير الرسمية.

– أهم الأسباب التي تؤدي التي ظهور التنظيمات غير الرسمية هي انشغال المدير بأمور غير المدرسة، وأسلوبه في معاملة العاملين في المدرسة، وكذا سلبيته في مواجهة مشاكل المعلمين والمدرسة، والبطء في اتخاذ القرارات وأيضا وتشابه ميول الأفراد، والمصالح الشخصية،

– الرغبة في الانتماء والحماية لدى الأفراد، المصالح المشتركة بين أفراد التنظيمات الإدارية غير الرسمية تعد أحد أسباب تكوين التنظيمات غير الرسمية،

– أن للتنظيمات الإدارية غير الرسمية آثار سلبية أكثر وأوضح من آثارها الإيجابية على العمل داخل المدرسة لذلك يجب القضاء عليها والتخلص منها.

ثانيا: <u>الدراسات التي تناولت الاغتراب:</u>

ثالثا: الدراسات التي تناولت الجماعات غير الرسمية والاغتراب الوظيفي:

1. دراسات أجنبية:

- **دراسة شارل بيرو وآخرون** (1998) حيث قام بقياس العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والخبرة داخل الجماعة غير الرسمية، لدى عينة مكونة من 182 عاملا من منطقة كيبك بكندا[1]،

وهدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة الممكنة بين الاغتراب الوظيفي والخبرة داخل الجماعة والانتماء إلى جماعة غير رسمية حيث انطلقت الدراسة من الفرضية التالية: أن الشعور بالانتماء إلى جماعة غير رسمية يقلل من درجة شعور العامل بالاغتراب الوظيفي وتوصلت الدراسة إلى نتيجة أن هناك علاقة سلبية بين الشعور بالاغتراب الوظيفي والخبرة داخل الجماعة غير الرسمية.

- **دراسة فانسو روسو وآخرون** (2001)[1] وكان موضوع الدراسة حول علاقة الاغتراب بدور الجماعات غير الرسمية، وهدفت الدراسة إلى البحث عما إذا كان هناك علاقة بين مختلف أبعاد الاغتراب الوظيفي والمتمثلة في (الانفصال النفسي، الشعور بالعجز، اللامعنى، اللامعيارية) والانتماء إلى جماعة غير رسمية واشتملت عينة الدراسة على 217 عاملا من مختلف قطاعات العمل، وأكدت نتائج الدراسة أن العمال الذين ينتمون إلى جماعات غير رسمية أقل انفصالا نفسيا وأقل شعورا بالعجز مقارنة بالعمال الذين لا ينتمون إلى جماعات غير رسمية.

1. <u>دراسات عربية</u>:

الدراسة الأولى: دراسة العسال، رنا محمد مصطفى، (2009)[2] بعنوان: الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مديري مدارسهم. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي

---

[1] - منصور بن زاهي، **<u>الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات</u>**، دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري، شعبة علم النفس وتسيير الموارد البشرية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية: 2006 /2007، ص 96.

[2] – العسال، رنا محمد مصطفى، **<u>الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن</u>**، (أطروحة دكتوراه)، جامعة عمان العربية، الأردن، Https://search.emarefa.net/detail/BIM-588167.2009

لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مديري مدارسهم. كما هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر كل من الجنس والإقليم في متغير الاغتراب الوظيفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الثانوية العامة في الأردن للعام الدراسي (2007 – 2008) واشتملت عينة الدراسة على (110) مديرا ومديرة، و(330) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولجمع البيانات، قامت الباحثة بتطوير استبانتين ودليل مقابلة، استخدمت الاستبانة الأولى للكشف عن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، واستخدمت الثانية للكشف عن مستوى أدائهم الوظيفي، واستخدمت دليل المقابلة لمعرفة مظاهر الاغتراب الوظيفي وأسبابه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك مستوى متوسطا من الاغتراب الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام وفي كل مجال من المجالات التالية: فقدان المعنى، فقدان المعايير، الانعزال الاجتماعي، فقدان السيطرة، واللامبالاة. هناك مستوى أداء وظيفي عال لدى أفراد عينة الدراسة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس في الثانوية العامة في الأردن بشكل عام وفي جميع المجالات، تعزى إلى متغير الجنس حيث إن الذكور كانوا أكثر اغترابا من الإناث. أمّا بالنسبة لمتغير الإقليم فإن المعلمين في إقليم الوسط أظهروا اغترابا وظيفيّا أكبر من معلمي إقليمي الشمال والجنوب في مجال فقدان السيطرة فقط، توجد علاقة ارتباط سلبية ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى أدائهم الوظيفي أي أنه كلما زاد مستوى الاغتراب انخفض مستوى الأداء، أهم مظاهر الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم كانت فقدان المعنى، وفقدان المعايير، والانعزال

الاجتماعي، وفقدان السيطرة واللامبالاة وعدم الانتماء. من أهم أسباب شعور المعلمين بالاغتراب الوظيفي في المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم كانت: تدني راتب المعلم وغلاء المعيشة وعدم الارتقاء بعدالة في السلم الوظيفي وانتشار الوساطة والمحسوبية، واكتظاظ الصفوف بالطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من التوصيات من أهمها:

- اطلاع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على نتائج هذه الدراسة من حيث مستوى الاغتراب الوظيفي لبحث سبل التقليل من مستواه المعلمين.
- الاهتمام بمشاعر الاغتراب لدى المعلمين في إقليم الوسط والبحث عن أسبابه ودراستها ومحاولة علاجها من قبل المسؤولين التربويين، والعمل على مواجهتها قبل تفاقمها.

- الدراسة الثانية: دراسة محمود الكنعان بعنوان: تأثير المتغيرات الشخصية والتنظيمية على مستوى الاغتراب الوظيفي، وانطلق الباحث من تساؤل مفاده: هل هناك علاقة بين التسرب الوظيفي وضعف الولاء التنظيمي، وانخفاض المواطنة التنظيمية، وضعف الالتزام بالدوام، وبين مستوى الاغتراب الوظيفي؟ وقد اختار الباحث أن يقيس مستوى الاغتراب الوظيفي الذي يشير إلى مقدار الانفصال بين الفرد والوظيفة التي يقوم بها من خلال أربعة أبعاد هي انعدام القوة، انعدام المعنى، انعدام المعايير، الاغتراب النفسي، وقد أراد الباحث أن يتعرف على تأثير المتغيرات الشخصية (العمر، التعليم) والمتغيرات التنظيمية (المرتبة، المكانة الخ..) على مستوى الاغتراب الوظيفي المشار إليها، وأهم نتائج الدراسة تمثلت في ما يلي: هناك مستوى متوسط من الاغتراب على الرغم من ارتفاع درجة الرسمية، وانخفاض متوسط لكل من درجة المشاركة، ودرجة الاستقلالية، لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات الشخصية وبين مستوى الاغتراب الوظيفي، إنه كلما ارتفعت المكانة التنظيمية للفرد قل مستوى الاغتراب، توجد علاقة سلبية بين مستوى الاستقلالية لدى الفرد ومستوى الاغتراب الوظيفي أي

أن المركزية تؤثر في رفع مستوى الاغتراب الوظيفي، كلما زادت المشاركة قل مستوى الاغتراب الوظيفي، أن من يقوم بأعمال روتينية يرتفع لديه مستوى الاغتراب الوظيفي[1].

- الدراسة الثالثة: دراسة عبد الله عويدات[2] (1995) وكانت بعنوان مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية بالأردن، وهدفت الدراسة إلى استقصاء مدى شيوع مظاهر الاغتراب عند معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن، وبيان أثر عوامل الجنس والمؤهل الأكاديمي والخبرة والحالة الاجتماعية على أبعاد الاغتراب، وقد خددت الدراسة مظاهر الاغتراب بخمسة أبعاد وهي فقدان المعايير، فقدان المعنى، فقدان السيطرة، الانعزال الاجتماعي، وعدم الانتماء واللامبالاة. وطبق الدراسة الميدانية على عينة عشوائية طبقية مكونة من 966 معلما ومعلمة في المدارس الحكومية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى شيوع ظاهرة الاغتراب بدرجة كبيرة لدي أفراد العينة، وقد كان عامل الجنس العامل الوحيد من بين العوامل المستقلة الذي أظهر أثرا ذو دلالة إحصائية، حيت أظهر الذكور اغترابا من الإناث في العينة[1]. وعلى كافة الأبعاد في حين لم تظهر آثار ذات دلالة إحصائية في باقي العوامل المستقلة. وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات تؤكد على أهمية معالجة الظروف المحيطة بالعمل التي تؤدي إلى اغتراب المعلمين وضرورة تحسين ظروف العمل الخاصة بالمعلمين وخاصة النواحي المادية.
- الدراسة الرابعة: دراسة عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب وهدفت الدراسة إلى التعرف على الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من

---

[1]– محمود الكنعان، **تأثير المتغيرات الشخصية والتنظيمية على مستوى الاغتراب الوظيفي**. دراسة محكمة نشرتها مجلة الإدارة العامة الصادرة عن معهد الإدارة، المملكة العربية السعودية. 23 ديسمبر2008م، العدد 92 ص 147.

[2] – عبد الله عويدات (1995) **مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية بالأردن**، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات – العدد الخامس– يوليو 2013، ص 182.

المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من 120 معلما ومعلمة العاملين بمدارس محافظة الأحمدي، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية (مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وقائمة كورنال الجديدة للنواحي العصابية والاضطرابات الجسمية، ومقياس الاغتراب الوظيفي) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: – توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات على بعد تبلد الشعور، وبعد نقص الشعور بالانجاز، وبعد تكرار تبلد الشعور على مقياس الاحتراق النفسي في اتجاه المعلمين.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات عينة الدراسة على مقياس الاغتراب الوظيفي، ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الاضطرابات الجسمية والعمر والخبرة.

– يمكن التنبؤ بالاغتراب الوظيفي من خلال متغيرات الدراسة التي تشمل الاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية.

– توجد فروق دالة على مقياس الاغتراب الوظيفي ترجع إلى الحالة الصحية في اتجاه المرضى.

– توجد فروق دالة على مقياس الاغتراب الوظيفي ترجع إلى النوع في اتجاه المعلمين ولا توجد فروق دالة على مقياس الاغتراب الوظيفي ترجع إلى التفاعل بين النوع والحالة الصحية. وتوجد فروق دالة على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى الحالة الصحية في اتجاه الأصحاء. ولا توجد فروق دالة إحصائيا على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى النوع أو التفاعل بين النوع والحالة الصحية وتوجد فروق دالة على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى إقامة الأسرة في اتجاه المتزوجين وأسرهم معهم، ولا توجد فروق دالة إحصائيا على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى الحالة الاجتماعية والتفاعل بين الحالة الاجتماعية وإقامة الأسرة[1].

[1] – عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب، **الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، دولة الكويت، المجلد 41 ، العدد2 ، 2013، ص 11.

2. دراسات محلية:

- دراسة منصور بن زاهي (2007) بعنوان: الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد حجم معاناة الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات، وكذا التعرف على طبيعة العلاقات التي تربط الشعور بالاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز، وكذا التعرف على بعض العوامل المكونة للاغتراب الوظيفي، وكذا علاقة بعض المتغيرات الديمغرافية والوسيطة بالاغتراب الوظيفي. واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستمل أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من 231 إطارا من الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات بشركة سوناطراك، العاملين في المديريات الجهوية بالجنوب الجزائري ب (حاسي مسعود، حاسي الرمل، حوض بركاوي)

أما أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فتمثلت فيما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي باختلاف الانتماء إلى جماعة غير رسمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي باختلاف السن.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي باختلاف الحالة العائلية[1].

التعليق على الدراسات السابقة:

- **الدراسات التي تناولت الجماعات غير الرسمية:** يمكن القول أن معظم الدراسات قد تناولت الجماعات غير الرسمية من جانبها الإيجابي حيث اعتبرتها عامل حماية للعمال، ومنها دراسة عباس بلة محمد أحمد، كما اعتبرت أن الجماعات غير الرسمية تساهم بشكل كبير في الرضا الوظيفي. وأن لها تأثيرا إيجابيا قويا على عملية اتخاذ القرارات في المؤسسة. إلا أن ذلك لم

ينف وجود أوجه اتفاق وأوجه اختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة وذلك من خلال ما يلي:

من حيث الهدف: من أقرب الدراسات التي اتفقت مع دراستنا من ناحية اتحاد الأهداف نجد دراسة عباس أحمد التي هدفت إلى معرفة طبيعة التنظيمات الإدارية غير الرسمية في المؤسسات التربوية والكشف عن الأسباب المؤدية إلى ظهور التنظيمات الإدارية غير الرسمية في المدارس، وكذا الآثار الإيجابية والآثار السلبية لهذه التنظيمات.

أما من حيث العينة: فنجد أن أغلب الدراسات قد اعتمدت العمال المهنيين والطلبة الجامعيين والموظفين الإداريين في المؤسسات الخدماتية والإنتاجية، وكذا المؤسسات ذات الطابع الاجتماعي. ومنها دراسة عباس أحمد، وأكتر دقة أساتذة التعليم الثانوي ومنها دراسة العسال ودراسة عويدات.

ومن حيث متغيرات الدراسة: نجد اختلافا بين دراستنا والدراسات الأخرى فمنها من اعتمد الجماعات غير الرسمية كمتغير مستقل وهذا ما يتطابق مع ما ذهبنا إليه في هذه الدراسة كدراسة عويدات ودراسة شارل بيرو ودراسة فانسو روسو وآخرون وبالمقابل نجد دراسات أخرى اختلفت عن دراستنا من هذه الناحية ومنها دراسة عباس أحمد التي اعتمدت الجماعات غير الرسمية كمتغير تابع.

من حيث الطريقة والأدوات المستخدمة: لقد اتفقت معظم الدراسات السابقة مع دراستنا من حيث اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي، باستثناء دراسة عباس أحمد الذي اعتمد المنهج الكمي، كما اعتمدت تقنية أساسية لجمع البيانات وهي الاستبانة تم المقابلة، وهناك دراسات اعتمدت تقنيات أخرى إلى جانب هاتين التقنيتين منها تحليل الوثائق والسجلات، الملاحظة البسيطة ومنها دراسة طلعت إبراهيم لطفي.

ومن ناحية النتائج المتوصل إليها: فنجد أن دراستنا قد توصلت إلى نفس النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات على غرار دراسة العسال وعويدات، من حيث كون الجماعات غير الرسمية تنشأ

انطلاقا من تشابه الوظائف والقرب المكاني والأقدمية في العمل والجنس وتقارب السن والمكانة الاجتماعية، والانتماء لبيئة واحدة، وأن التنظيم الرسمي قد يكون المسبب الرئيس لاتخاذ العمال مواقف سلبية تجاه المنظمة منها التمرد، عدم التعاون، انخفاض الأداء، وتراجع الولاء التنظيمي، كما اتفقت معظم الدراسات أن أسس تشكل الجماعات غير الرسمية تتمثل في التعاون في أداء العمل، الأقدمية في العمل، التشابه في المهنة أو المنصب، السن، والجنس وقرب محل الإقامة، والتقارب المكاني في العمل وتقارب المكانة الاجتماعية، والانتماء لبيئة واحدة. العلاقات الجهوية وعامل الصداقة.

- **الدراسات التي تناولت الاغتراب:**

من ناحية الهدف: فمن الدراسات التي اتفقت مع دراستنا نجد دراسة دراسة العسال ودراسة عويدات ودراسة شارل بيرو وآخرون ودراسة فانسو روسو وآخرون.

ومن ناحية العينة: فنجد أن هناك دراستين كانت عينة البحث متمثلة في المعلمين والأساتذة ومدراء المؤسسات التربوية، وهما دراسة العسال، ودراسة عويدات.

ومن ناحية المتغيرات: نجد اختلافا بين دراستنا والدراسات الأخرى فمنها من اعتمد الاغتراب الوظيفي كمتغير مستقل، ومنها دراسة العسال، أما الدراسات التي تطابقت مع دراستنا من ناحية اعتماد الجماعات غير الرسمية كمتغير مستقل والاغتراب الوظيفي كمتغير نابع نجد دراسة ودراسة شارل بيرو ودراسة فانسو روسو وآخرون.

ومن حيث الطريقة والأدوات المستخدمة: نجد دراسة تشارلز وآخرون حيث طبق مقياسا للاغتراب مكونا من ستة أبعاد وهي: (فقد القوة، اللامعيارية، العزلة الاجتماعية، الاغتراب بصفة عامة، الأنومي، غربة الذات)

ومن ناحية النتائج المتوصل إليها: فنجد أن دراستنا قد توصلت إلى نفس النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات ومنها أن الذكور كانوا أكثر اغترابا من الإناث، وأن الاغتراب يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء، وإلى فقدان المعنى، وفقدان المعايير، والانعزال الاجتماعي، وفقدان السيطرة واللامبالاة وعدم الانتماء وأنه كلما زاد الشعور بالاغتراب الوظيفي قل الاجتهاد والأداء وزاد الغياب ومن هذه الدراسات دراسة الكنعان ودراسة موشي بناي وآخرون ودراسة بن زاهي.

- **خلاصة الدراسات السابقة وميزة هذه الدراسة:** من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة توصلنا إلى النتائج التالية:

– أن الجماعات غير الرسمية تعد ضرورة الحياة المهنية بغض النظر عن طبيعة المؤسسة إنتاجية أو خدماتية أو تربوية، وبغض النظر عن الظروف الزمانية والمكانية والبيئية والمجتمعية.

– أن الجماعات غير الرسمية تتخذ طابعا سلبيا أو إيجابيا انطلاقا من تصرف وطريقة التسيير التي يعتمدها القائد الإداري في المؤسسة وتوجيه المرؤوسين.

– هناك افتقار كبير للدراسات التي تناولت الجماعات غير الرسمية والاغتراب الوظيفي في آن معا بغض النظر عن طبيعة المتغير أو ترتيبه، وهناك نذرة كبيرة في الدراسات المحلية خاصة.

– تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تعد إضافة إلى الرصيد المحلي الذي يفتقر إلى هذا النوع من الدراسات حيث ربطت بين الجماعات غير الرسمية والاغتراب الوظيفي في داخل المؤسسة التربوية، وخاصة أن معظم الدراسات السابقة كانت عينة الدراسة عمال المؤسسات الخدماتية والربحية. سواء كانت دراسات أجنبية أو عربية أو محلية.

– اتفاق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في معظم النتائج المتوصل إليها، واختلفت مع بعضها فيما يتعلق بالاغتراب الوظيفي.

– تعدد الأبعاد والمقاييس التي اعتمدتها الدراسات السابقة في قياس الاغتراب.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:** وتتمثل فيما يلي:

– اختيار المنهج المناسب للدراسة والأساليب الإحصائية الملائمة وكيفية تحليل البيانات.

– المقاربات السوسيولوجية المعتمدة وطريقة عرض الجانب النظري في هذه الدراسات.

– بناء الاستبانة أو المقابلة بالاستعانة ببعض الفقرات، والتخلي عن بعض الفقرات الأخرى.

– الاستفادة من المراجع التي وظفتها الدراسات السابقة، مما يسمح بإثراء موضوع الدراسة الجديدة.

– الاطلاع من خلالها على دراسات أخرى لم يستطع الباحث الوصول إليها.

– المقارنة والربط بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث الأهداف خاصة ومتغيرات الدراسة والمنهج المتبع والتقنيات المستخدمة والنتائج المتوصل إليها ...الخ.

9. صعوبات الدراسة:

ونعني بصعوبات البحث هنا مجمل العوائق التي تحول دون إنجاز البحث على أكمل وجه سواء كانت صعوبات معرفية أو ميدانية أو اقتصادية[1].. فإذا كان الباحث في العلوم الطبيعية يستطيع أن يجري تجاربه على ما هو بصدد بحثه من خلال ملاحظات خارجية، وإذا أدركنا بأن العلاقة التي تربط الظواهر الطبيعية مع بعضها هي علاقات سببية أي وجود أسباب معينة يؤدي بالضرورة إلى نتائج معينة...إلا أن الأمر يختلف عند دراسة الظواهر الإنسانية حيث يجد الباحث صعوبة في دراسة الظاهرة الاجتماعية ومن أسباب ذلك أن «عالم الأنشطة لا يمكن ملاحظته وفهمه إلا من الداخل»[2]. ومن أهم الصعوبات التي واجهتنا في هذه الدراسة ما يلي:

- فمن الصعوبات الميدانية لمسنا بعض الصعوبة من قبل المبحوثين أثناء جمع المعلومات الميدانية فإذا علمنا أن الظاهرة الاجتماعية معقدة ومتشابكة، بل نجد أن الظاهرة محل الدّراسة تتأثر بظواهر أخرى، وسبب ذلك هو الإنسان ذاته بسبب التحفظ الذي يبديه أثناء التعامل مع الباحث، وحساسيته أو تحيزه أحيانا أخرى وعدم حياده لتأثره بعوامل معينة مثل عامل البيئة، العامل الإيديولوجي، العامل السياسي، العامل الثقافي الشيء الذي يعيق مجرى البحث أو يؤثر على نتائجه.
- ومنها التحفظ المبالغ فيه من قبل بعض مدراء المؤسسات أثناء قيامنا بالدراسة الميدانية، وعدم التجاوب في بعض الأحيان وخاصة مع المعلومات العامة والبسيطة والتي لا تدخل في إطار السرية، والتي من المفترض أن تكون في متناول الجميع.

---

[1] - عامر مصباح، **منهجية إعداد البحوث العلمية " مدرسة شيكاغو"**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، 2006، ص 57.

[2] . محي الدين مختار، **الاتجاهات النظرية والتطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية**، الجزء1، منشورات جامعة باتنة، ب ط، الجزائر، 1999، ص 10.

- افتقار بعض الإدارات للمعلومات الخاصة بقطاعها حيث وجدنا أنفسنا تائهين بين المصالح الإدارية بحثا عن المعلومة.

الفصـل الثـانـي

الاتصـــال
والجماعات غير الرسمية

- تمهيـــــد.

1. الاتصال المؤسساتي (التنظيمي).
2. الجماعـــــــــــــــات.
3. الجماعات غير الرسميـــــــة.

- خلاصة الفصل.

تمهيـــــــــــد:

إن الاتصال داخل المؤسسة سواء كانت عامة أو خاصة يتخذ شكلين في الغالب اتصال رسمي واتصال غير رسمي، وفي هذا الفصل سنتعرض لتعريف الاتصال بصفة عامة، بدءا بدلالاته اللغوية، إلى التعريف به من وجهة اجتماعية سوسيولوجية، وكنا نود أن نتناوله في سياقه التاريخي ولكن ذلك يؤدي إلى تشعب الموضوع وإلى إخراجه عن سياقه، تماشيا مع طبيعة التخصص الذي نتناول فيه هذا الموضوع، كما سنعرض للاتصال من منظور إداري أي داخل المنظمة أو مؤسسة العمل، لنصل إلى أهم أنواعه والمتمثلة في الاتصال الرسمي والاتصال غير الرسمي أو ما يسمى بالجماعات غير الرسمية وهي موضوع الفصل محل الدراسة ومن خلالها تطرقنا إلى الجماعات بصفة عامة وتكونها وأهدافها لنصل إلى الجماعات غير الرسمية وأسباب تشكلها ووظائفها وأنواعها وخصائصها.

1. الاتصـــال المؤسساتي (التنظيمي):

1.1 تعريف الاتصال: لا يوجد تعريف موحد اتفق عليه العلماء لتحديد مفهوم الاتصال لأنه يتداخل مع العديد من العلوم الإنسانية الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس وعلم الصحافة والإدارة وغيرها من العلوم المهتمة بدراسة الاتصال.

أ. الاتصال في اللغة: يعود أصل كلمة اتصال (communication) في اللغات الأوربية إلى جذور الكلمة اللاتينية communis وتعني بالانجليزية common أي مشترك أو اشتراك، فنحن نقول: يا فلان شاركنا الرأي أو الحديث أو المشورة في اتخاذ القرار [1]، ومن هذه الكلمة cmmunis اشتقت كلمة commune التي كانت تعني في القرنين العاشر والحادي عشر الميلادي الجماعة المدنية، بعد انتزاع الحق في الإدارة الذاتية للجماعات في كل من فرنسا وإيطاليا وبعدها اكتسبت الكلمة المغزى السياسي والإيديولوجي فيما عرف ب كومونة باريس في القرن الثامن عشر، أما الفعل اللاتيني لجذر الكلمة communicare. فمعناه يذيع أو يشيع ومن هذا الفعل اشتق من اللاتينية والفرنسية نعت communique الذي يعني "بلاغ رسمي" أو بيان أو توضيح حكومي،[2] والاسم يعني المعلومات المبلغة، فنقول: اتصل بالشيء ووصله إليه بمعنى أنهاه إليه وأبلغه إياه، كما يعني الرسالة الشفوية أو تبادل الأفكار والآراء أو المعلومات عن طريق الكلام أو الإشارات، كما تعني الكلمة أيضا شبكة الطرق أو شبكة الاتصالات.

وعرفها قاموس مختار الصحاح بأنها "وصل الشيء بالشيء وصلا".

---

1 – يسرى إبراهيم حسني، **الاتصال والسلوك الإنساني (رؤية في انثربولوجيا الاتصال)**، ب ط، مصر، البيتاش سنتر للنشر والتوزيع، ب م ن، 1999، ص 41.

2 – اسعيداني سلامي، **1000سؤال في الاعلام والاتصال**، ط 1، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2013، ص17.

ويعرف قاموس أوكسفورد الاتصال بأنه: "نقل وتوصيل أو تبادل الأفكار والمعلومات بالكلام أو الكتابة أو الإشارات " [1].

ويعرف "تشارلز كولي" الاتصال بأنه: "الميكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية، وتنمو وتتطور الرموز العقلية بواسطة وسائل نشر هذه الرموز عبر المكان واستمرارها عبر الزمان، وهي تتضمن تعبيرات الوجه الإيماءات والإشارات ونغمات الصوت والكلمة والطباعة والخطوط والتلفون..." ويرى" محمد يسرى إبراهيم حسن بأن الاتصال: "هو وسيلة المجتمع لاستمرار العلاقات بين الأفراد، فهو الذي يميز الإنسان عن الحيوان [2]".

والاتصال هو عملية هادفة لنقل المعلومات والأفكار والمهارات والاتجاهات من طرف لآخر يؤدي إلى أثر معين على متلقي الرسالة، وفيها يتم تبادل المعلومات أو الأفكار بين مرسل ومستقبل أو مرسل ومستقبلين، فعندما نتكلم نريد من يسمعنا وعندما نكتب نريد من يقرأ، وعندما نستخدم الابتسامات نريد من يستقبلها ويفهمها ويستجيب لها بابتسامات مماثلة.

"والاتصال هو عملية تفاعل اجتماعي يستخدمها الناس لبناء معان تشكل في عقولهم صورا ذهنية images للعالم ويتبادلون هذه الصور الذهنية عن طريق الرموز [3] .

ويذهب محمد علي البدوي إلى تعريف الاتصال بأنه " خلق جو من الاتفاق بين الأفراد والجماعات بهدف تبادل المعلومات والأفكار والاتجاهات والحياة ككل [4]".

ب. مفهوم الاتصال في علم الاجتماع:

---

[1] . إبراهيم أبو عرقوب، **الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي**، ط1، مصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ب س، ص17.

[2] . يسري إبراهيم حسني، المرجع المذكور سابقا، ص 42.

[3] . إبراهيم أبو عرقوب، المرجع نفسه، ص 19.

[4] . محمد علي البدوي، **دراسات سوسيو – اعلامية**، ط 1، بيروت/لبنان، دار النهضة العربية، 2001، ص14.

هناك ثلاثة مداخل تتعلق بتعريف ودراسة الاتصال في العلوم الاجتماعية.

المدخل الأول: تبناه علماء الاجتماع والنفس حينما درسوا الاتصال من خلال التحليل المقارن لسلوك الكائنات الإنسانية، وكان محور اهتمام هذه الدراسات هو مستويات تعقيد السلوك المتضمن في عملية الاتصال، لا مضمون الاتصالات أو الرسائل الاتصالية.

المدخل الثاني: وهو الذي تبناه بعض علماء النفس الاجتماعي، حينما قصروا دراستهم للاتصال على اللغة وتحليل الرسائل والنتائج الوظيفية له، ويتفق مع هذا التعريف تعريف "ليندربرج" و"لارش" حيث ذهبوا إلى أن الاتصال هو نقل المعاني باستعمال الرموز (فالفكرة الرئيسة هنا هي الاشتراك في المعاني).

المدخل الثالث: في نطاق العلوم الاجتماعية ويتمثل في دراسة الاتصال من منظور شامل يشمل المعنى والوظيفة والهدف والنتائج السلوكية ويطلق على هذا الاتجاه نظرية المعلومات.

2.1 مفهوم الاتصال التنظيمي وأهميته:

1.2.1 مفهوم الاتصال التنظيمي:

أ- " **الاتصال الإداري**: هو عملية تتم بين طرفين أو أكثر لتبادل المعلومات والآراء، والتأثير في المواقف والاتجاهات. وهو بذلك يكون أداة تحليلية تفسيرية للسلوك البشري داخل المنظمة"[1]

ب- الاتصالات الإدارية: "هي عملية إدارية لها جوانبها الاجتماعية والسلوكية تهتم بتوفير كافة المعلومات اللازمة لاستمرار العملية الإدارية عن طريق تجميع المعلومات ونقلها أو تبادلها أو إذاعتها بحيث يتيسر لفرد أو جماعة إحاطة آخرين بأمور ومسائل يجهلونها مع التأثير في سلوكهم

[1] ـ رضوان بلخيري، سارة جابري، **مدخل للاتصال والعلاقات العامة**، ط1، المحمدية، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، 2013، ص 35.

وتوجيهه إلى وجهة يريدها المرسل على أن تتم عملية الاتصال في صورة متبادلة من طرفين وليس من طرف واحد[1]."

ج- الاتصال التنظيمي: هو "ذلك الاتصال المتواجد في المؤسسة، وينحدر من السلطات ويشارك في تسير الأفراد، بمعنى على التأثير في دافعية الأفراد والتماسك الاجتماعي للمؤسسة..."

والاتصال التنظيمي كعملية هو " نشاط إداري واجتماعي ونفسي داخل المنظمة، يساهم في نقل وتحويل الأفكار عبر القنوات الرسمية لهدف خلق التماسك في وحدات التنظيم وتحقيق أهداف المنظمة"[2]

والاتصال داخل المؤسسة هو الأداة الأساسية لكل عمليات التفاعل التي تتم داخله ومن خلاله يتم نقل وتبادل كل الرموز الثقافية وتلك المتعلقة بالتسيير إلى الأطراف المعنية داخل المؤسسة وفيما بين أقسامها[3].

2.2.1 أهمية الاتصال التنظيمي: تتمثل أهمية الاتصال التنظيمي فيما يلي:

- تحقيق السرعة في تبادل المعلومات: لأن الاتصال الإداري تحكمه قوانين محددة، تبدأ من تحديد القائمين بالاتصال، كما تلزم العاملين في المؤسسة الواحدة الالتزام بالإجراءات الواجب اتباعها، والمسؤوليات الناتجة عن الإخلال بتلك الإجراءات، بخلاف الاتصال الإنساني والاجتماعي فإنه في غالب الأحيان تسوده العفوية واللامبالاة وحسب مزاج الأشخاص.

---

[1]- محمد سليمان حمو، **الاتصالات الإدارية**، ط 1، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2015 ص13.

[2] - مصطفى يوسف كافي، **الاتصال والصراع التنظيمي**، المرجع المذكور سابقا، ص41.

[3]- ناصر قاسيمي، **الاتصال في المؤسسة دراسة نظرية وتطبيقية**، ط 2، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص 8.

– تخطيط العمل: إن المدراء والمسؤولين لا يستطيعون التفرد بالقرار لوحدهم – كأصل عام– لتحقيق أهداف المؤسسة، بل يتم تحديدها من خلال الاجتماعات والمقابلات والقرارات المدروسة، وكل ذلك يحكمه نظام محدد ومتكامل من الاتصالات ذات الطابع الإداري.

– توفير معلومات متكاملة: إن أنظمة الاتصال الإدارية تعمل على جمع المعلومات وتنظيمها وترتيبها وتبويبها بشكل يسمح بالوصول للمعلومة بشكل سريع وفعال سواء بالنسبة للمسؤولين أو الموظفين مما يوفر الوقت والجهد المادي والبشري.

– البعد عن التخمين والتقدير الشخصي: إن وجود نظام إداري وأساليب محددة في الاتصال يوفر للمدير مرجعية واضحة المعالم تسمح له بتسيير المؤسسة بشكل جيد بعيدا عن التقدير الذاتي وغير الموضوعي أو التسيير العشوائي للمؤسسة.

– تحقيق الدقة في المعلومات: يؤدي نظام الاتصالات الإدارية إلى توفير معلومات سليمة في ظل توافر التوثيق الجيد للمعلومات، وبالنتيجة اتخاذ قرارات سليمة تكون في صالح المؤسسة[1].

– التنفيذ الكفء للعمل: فالسير الحسن للمؤسسة كثيرا ما يتوقف على قدرة الأفراد والمديرين على التواصل، من خلال النقاش الفعال والقدرة على الحديث والاستماع وكتابة التقارير.

– تحقيق ديمقراطية العمل: يسمح الاتصال الإداري بتبادل الآراء بين أطراف التنظيم كما يخلق جوا من انتقادهم لبعضهم، مما يجعلهم يشعرون بنوع من الديمقراطية أثناء العمل.

– الرقابة على العمل: من خلال أساليب الاتصالات السائدة في مؤسسة العمل يمكن جمع المعلومات حول الموظفين من حيث التزامهم بخطط العمل، أو الإخلال بها مما يعطي فرصة للمسؤولين وأجهزة الرقابة بتصحيح ذلك الاختلال الموجود، وتشجيع المجدين على الأداء.

---

[1]- أسامة خيري، **الجديد في القيادة الإدارية**، ط 1، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص 149.

– فتح المجال للاحتكاك البشري: حيث يتيح الفرصة للاحتكاك وتبادل المعلومات والخبرات سواء كان ذلك بين أعضاء المؤسسة الواحدة، أو حتى الأعضاء من خارج المؤسسة.

– التعرف على آراء الآخرين: فالاتصال يعطي الفرصة للموظف للتعرف على أفكار الآخر، من خلال المشاركة والحوار أثناء تأدية المهام داخل المؤسسة، ما يسمح له برسم صورة في ذهنه للموظفين في المؤسسة، وبناء عليها يرسم خطة التعامل داخل المؤسسة انطلاقا من سلوك الأشخاص وميولهم ورغباتهم، مما يتيح له بناء شخصيته والتموقع الجيد داخل المؤسسة.

– الإعلام والتعليم والترفيه والإقناع: ففي مؤسسة التعليم حيث يكون للاتصال دور هام[1] في نقل المعلومات للأطراف الأخرى من مديرين ومربين، كما يمكن التلاميذ من التزود بمعلومات وأفكار جديدة وتثقيفهم وتنويرهم وتأهيلهم اجتماعيا وتربويا ونفسيا وسلوكيا.

3.1 معيقات الاتصال التنظيمي: إن أهم الأشياء التي تعيق الاتصال داخل المؤسسة أو تمنع حدوثه بشكل جيد منها ما هو متعلق بالمرسل ومنها ما هو متعلق بالرسالة ومنها ما هو متعلق بالقناة التي تم بها نقل الرسالة، وتتمثل في ما يلي[2]:

1.3.1 المعيقات المرتبطة بالمرسل: ومن ذلك الحالة النفسية للمرسل والمشاكل الاجتماعية التي يمر بها وما يصاحب ذلك من توتر وقلق، حيث يرسل الرسالة بشكل متسرع، لا ينتقي فيها الكلمات السليمة، الشيء الذي يربك المستقبل، بالإضافة إلى الافتراضات الخاطئة للمرسل حول طبيعة وثقافة الشخص المستهدف بالرسالة والنتيجة أن المتلقي لا يعي الرسالة بشكل جيد، كما لا يفهم المغزى منها، أو يدركها بكيفية ما، لا يقصدها المرسل، وسبب ذلك هو الفجوة الثقافية بين المرسل والمستقبل مثل استعمال لغة لا يفهمها المستقبل، بالإضافة إلى اختلاف المستوى التعليمي،

---

[1]– أسامة خيري، المرجع المذكور سابقا، ص 162.

[2]– رضوان بلخيري، سارة جابري، المرجع المذكور سابقا، ص 50.

والبيئة والتقاليد والقيم، كما أن إرسال الرسالة في توقيت غير مناسب يعد من المعوقات الأساسية للاتصال، فأحيانا يكون المستقبل في حالة نفسية سيئة وغير مستعد للاستماع للآخر خاصة إذا كانت الرسالة تحمل جملة من الانتقادات للمستقبل. وأحيانا يكون المرسل غير مؤهل للاتصال مثل عدم الإلمام بفنون الاتصال، وعدم القدرة على التخاطب، أو تكون الرسالة طويلة والمستقبل غير متحمس للاستماع.

2.3.1 المعيقات المرتبطة بوسيلة الاتصال: ويرجع ذلك لاختيار وسيلة غير ملائمة، أو اختيار مجموعة من الوسائل غير متناسقة أو منسجمة فيما بينها، وأحيانا تتوفر الوسيلة إلا أن الاستخدام الخاطئ لها يمنع وصول الرسالة بشكل جيد، مثل استخدام وسائل تقليدية لا تتماشى والسرعة التي تتطلبها الرسالة الحديثة، كما أن تزاحم وسائل الاتصال قد يؤدي إلى مشاكل فنية وإدارية، فقد لا تصل الرسالة أبدا وأحيانا تكون بشكل مشوه، وخاصة في المناطق التي تكون فيها البنى التحتية لوسائل الاتصال قديمة وغير متماشية مع التطور الذي تشهده تكنولوجيا الاتصال.

3.3.1 المعيقات المرتبطة بمضمون الرسالة: وأبرز هذه المعوقات تكون في لغة الرسالة ذاتها، كأن تكون بلغة ركيكة وغير واضحة وغير مفهومة، نظرا لعدم إلمام المرسل بالموضوع الذي تتضمنه الرسالة، أو يكون الهدف غير واضح بالنسبة له، أي عدم قدرته على تحديد أهدافه بدقة.

4.3.1 المعيقات المرتبطة بالتغذية الراجعة: وأهمها ما يلي:

- عدم متابعة عملية الاتصال، وعدم الاكتراث لنتائج الرسالة سواء كانت سلبا أو إيجابا.
- افتراض المرسل بأن التغذية الراجعة غير ضرورية وخاصة في ظل الإدارة الديكتاتورية، وسببه الفهم الخاطئ لعملية الاتصال من قبل الإدارة العليا، لأن المسؤول الإداري يرى أن الاتصال الإداري مجرد أوامر وتعليمات، فلا يهتم بردود فعل العمال، خاصة إذا كانت القرارات

المتخذة ضد رغباتهم، أو يمكن مراجعتها بطريق الحوار والنقاش، مما لا يشجع العمال على إبداء آرائهم وتصويب المدراء عند ارتكاب أخطاء مهنية[1].

- تركيز المرسل على النتائج والأهداف التي يسعى إليها وإغفاله لحاجات وأهداف المستقبل.

ضعف البنى التحتية فكثيرا ما تكون ذات اتجاه واحد وليس اتجاهين[2].

- ضخامة المؤسسة: فكلما كان حجم المؤسسة كبيرا كلما أدى ذلك إلى بطء الاتصالات الإدارية وفعاليتها، حيث تتعدد المستويات الإدارية، مما يصعب عملية اتخاذ القرار إلا بالعودة إلى الرؤساء في أعلى السلم الإداري، وخاصة إذا كان للمؤسسة عدة فروع بعيدة عن المؤسسة الأم، حتى في وجود وسائل اتصال حديثة ومتطورة.
- نذرة الاتصالات أو الإفراط فيها: إن كثرة الاتصالات تعتبر عبئا على العمال داخل المؤسسة، حيث تصيب العمال بالضجر وتصبح عديمة الفعالية، فكثرة الاجتماعات يفقد الاتصال هيبته، وتصبح شكلية بالنسبة للعمال.
- الصعوبات النفسية والسلوكية: نظرا لتعدد الفاعلين داخل المؤسسة الواحدة، ونظرا لاختلاف وظائفهم وأدوارهم ومستوياتهم، فينتج عن ذلك كله اختلاف مكانتهم وامتيازاتهم وبعدهم أو قربهم من سلطة اتخاذ القرار، وكذا طبيعة تفاعلهم مع بعضهم، مما يولد نوعا من التوتر وعدم الانسجام بين العمال، فينتج عن ذلك كله خلق جماعات منعزلة عن بعضها، وأحيانا متصارعة مع بعضها، وهذا كله يؤدي إلى عرقلة عملية الاتصال.

---

[1]– أسامة خيري، المرجع المذكور سابقا، ص 162.

[2]– رضوان بلخيري، سارة جابري، المرجع المذكور سابقا، ص 51.

4.1 وسائل الاتصال التنظيمي وأهدافه:

1.4.1 وسائل الاتصال التنظيمي: تصنف وسائل الاتصالات الإدارية إلى وسائل شفوية، وسائل كتابية، وسائل غير لفظية كما يلي:

– الوسائل الكتابية: وفيها يتم نقل وتبادل المعلومات بين المرسل والمستقبل عبر الكلمة المكتوبة وتتخذ عدة أشكال، منها الرسائل والمذكرات والمنشورات والتقارير والمقترحات والشكاوى والنشرات الدورية والملصقات والجرائد الداخلية والصور والأفلام، والمجلات والكتيبات والخرائط ويمتاز هذا النوع من الاتصال بأنه أكثر فاعلية ومرجعا يمكن العودة إليه من طرف الرؤساء والمرؤوسين لتحديد المسؤوليات خاصة عند حدوث مشاكل أثناء العمل، أو عند حدوث التباس أثناء التطبيق، كما تتيح للموظف عدم التسرع في اتخاذ القرار، كما يمكن حمايتها من التحريف، إلا أنها تتميز بالبطء في نقل المعلومات، كما يمكن الفهم الخاطئ للرسالة إذا كانت تحمل أكثر من معنى[1].

– الوسائل الشفهية: وفيها يتم نقل المعلومة بين المرسل والمستقبل بطريقة شفهية ويتخذ ذلك عدة أشكال مثل المقابلات الشخصية والمكالمات الهاتفية والندوات والاجتماعات والمؤتمرات ويمتاز هذا النوع من الاتصال بأنه يتيح للموظف تبادل وجهات النظر مع مديره وسؤاله حول أي غموض يشوب الرسالة الموجهة إليه، مما يسمح بإيجاد حلول للمسائل المطروحة بطريقة سريعة ومرنة، كما أنها تتيح للمرسل معرفة رد فعل المستقبل تجاه الرسالة من خلال رده الصريح، أو من خلال تعبيرات وجهه، وقد تكون بديلا فعالا عن الاتصالات الكتابية خاصة إذا كان الموظف لا يعرف القراءة والكتابة، وبالمقابل فإن المرسل أحيانا يفقد القدرة على التركيز بسبب كثرة النقاش والجدل، وفيها يمكن ضمان سر

[1]– محمد سليمان حمو، المرجع المذكور سابقا، ص33.

المعلومات[1].

– الوسائل غير اللفظية: وهذه الوسائل ليست مكتوبة ولا شفوية، حيث يكون فيها التواصل بين المرسل والمستقبل عن طريق الإشارات والإيماءات بتعبيرات الوجه وحركة العينين، إشارات اليدين وطريقة الجلوس... كوسائل للتعبير عن الرضا أو عدمه، أو لإبداء ملاحظات أو إرسال رسائل للمرسل بكيفية ما، كما أن المرسل أو المستقبل قد يكونا عاجزين عن القراءة أو الكتابة سواء كان ذلك بسبب عاهة خلقية، أو بسبب الجهل، كما أن هذه الوسائل غير اللفظية يتم فهمها تبعا لثقافة المنظمة، أي أنها ليست ذات نمط واحد متفق عليه بين الجميع في بعض الحالات.

2.4.1 أهداف الاتصال التنظيمي: تتمثل أهم أهداف الاتصال التنظيمي فيما يلي:

– تعريف المرؤوسين بالسياسات والأهداف والبرامج، التي وضعت لخدمة أهداف المؤسسة.

– شرح وتفسير القواعد والإجراءات التنفيذية وتوضيح أهميتها وارتباطها بالأهداف العامة للمؤسسة

– متابعة الإنجازات من خلال تقارير المعلومات الصاعدة من الأسفل إلى الأعلى والتي توضح مستويات الإنجاز ومعدلاته.

– تبادل المعلومات بين وحدات المستوى التنظيمي الواحد والذي يسهم في تحقيق التكامل لانجاز الأعمال والتنسيق الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف

– استمالة الأفراد وإثارة دوافعهم للعمل، لأن نظام الاتصال يؤكد ضرورة التفاعل بين الأفراد، وتأكيد علاقات العمل بين الوحدات والأفراد في المستويات التنظيمية المختلفة.

[1]– حسين حريم، **مبادئ الإدارة الحديثة**، ط2، عمان، دار الحامد للنشر، المملكة الأردنية الهاشمية، 2009. ص 282.

5.1 أنماط الاتصال التنظيمي وأنواعه:

1.5.1 أنماط الاتصال التنظيمي[1]:

أ – **النمط الأول: شكل العجلة:** حيث يكون الاتصال بين أعضاء المجموعة عن طريق الرئيس، ولا يستطيع فيه أي عضو من أعضاء المجموعة الاتصال بالآخر إلا عن طريق الرئيس الذي يستطيع الاتصال بالجميع، واستخدام هذا الأسلوب يجعل سلطة القرار تتركز بيد الرئيس أو المدير.

ب– النمط الثاني: شكل الدائرة: يكون فيه كل عضو مرتبط بعضوين داخل المنظمة، حيث يستطيع أن يتصل بهم اتصالا مباشرا، ويمكن أن يتم الاتصال بباقي الأعضاء بواسطة أحد الأفراد الذي يتصل بهم اتصالا مباشرا.

ج– النمط الثالث: شكل السلسلة: في هذا النمط يكون جميع الأعضاء في خط واحد، حيث لا يستطيع أي منهم الاتصال المباشر بفرد أو بفردين، إلا إذا كان أحد الأفراد الذين يمثلون مراكز مهمة، والفرد الذي يقع في منتصف السلسلة يملك النفوذ والتأثير الأكبر في منصبه الوسطي.

د– النمط الرابع: شكل الكامل المتشابك: وفيه يمكن لكل فرد من أفراد الجهاز الإداري الاتصال المباشر بأي فرد من أفراد المنظمة، حيث يكون الاتصال في جميع الاتجاهات، ومن عيوب هذا النمط أنه يؤدي إلى البطء في عملية توصيل المعلومات، مع إمكانية تعرضها للتحريف.

2.5.1 أنواع الاتصال التنظيمي: يمكن تقسيم الاتصال الإداري إلى عدة أنواع تبعا لعدة عوامل ويقسم بصفة أساسية إلى اتصال داخلي وآخر خارجي، حيث يقسم بالنسبة للمصدر الذي تتدفق منه المعلومات إلى اتصال رسمي واتصال غير رسمي واتصال صاعد واتصال نازل واتصال أفقي.

أ– **الاتصال الرسمي:** هو كافة العلاقات التي تربط الأعمال والنشاطات مع بعضها بخطوط

---

[1] - محمد سليمان حمو، المرجع المذكور سابقا، ص 34.

السلطة الرسمية، والتي تظهر في إطار منسق على شكل وحدات أو تشكيلات تنظيمية متدرجة من الأعلى إلى الأسفل، وتتحد داخل الإطار الرسمي الأدوار التنظيمية المتوقعة من مختلف الأفراد للقيام بتنفيذ تلك النشاطات، وكذلك الطرق والأساليب المرغوبة لتعامل الأفراد بعضهم ببعض.

– هو الاتصال الذي يتم بين المستويات المختلفة في المؤسسة بالطرق الرسمية المتفق عليها كالاجتماعات أو تداول التقارير بين الموظفين.

– هو التنظيم المقصود الذي يهتم بالهيكل التنظيمي وبتحديد العلاقات والمستويات، وتقسيم الأعمال وتوزيع الاختصاصات وتحديد خطوات السلطة والمسؤولية، أي أنه يشمل القواعد والترتيبات التي تعبر عن الصلات الرسمية بين العاملين، بهدف تنفيذ سياسات العمل في المؤسسة.

– هو الطريقة أو القناة التي تحدد مسبقا بصفة رسمية[1] ملزمة لجميع العاملين في المنظمة الإدارية من أجل إتباعها في جميع اتصالاتهم أثناء أدائهم لمختلف النشاطات داخل المؤسسة الإدارية من أجل إتباعها في جميع اتصالاتهم أثناء أدائهم لمختلف النشاطات داخل المؤسسة.

ويقسم الاتصال الرسمي إلى ثلاثة أنواع كما يلي:

1. الاتصال النازل : وهو الاتصال الأكثر شيوعا في المنظمات والذي يبدأ من المواقع الإدارية العليا في المنظمة وصولا إلى المستويات الأدنى، أي تتدفق من أعلى التنظيم إلى أسفل التنظيم، وتأخذ هذه الاتصالات في الغالب صيغة الأوامر والتعليمات، والمذكرات والمنشورات والاجتماعات، وتهدف إلى نقل الأوامر والتعليمات والتوجيهات والقرارات، والطلبات المحددة لإنجاز أعمال معينة من قبل الإدارة العليا وبما يتوافق مع الأهداف أو الخطط الموضوعة من قبل الإدارة العليا، وغالبا ما تكون التغذية العكسية في هذا النوع من الاتصالات منخفضة.

[1] - رضوان بلخيري، سارة جابري، المرجع المذكور سابقا، ص 40.

2 – الاتصال الصاعد: هو الاتصال القائم على نقل المعلومات والتقارير والبيانات والملاحظات والآراء من المستويات الدنيا في المنظمة إلى الإدارة العليا لمعرفة مستوى الإنجاز المتحقق، وذلك لغرض معرفة الإدارة العليا ما تحقق من أهداف أو ماهية المعوقات التي حالت دون ذلك، ويمكن أن تكون هذه الاتصالات بشكل شفهي أو تحريري (تقارير) ولمختلف مجالات العمل في المنظمة

3 – الاتصال الأفقي: وهو الاتصال الذي يجري ما بين المستوى الإداري الواحد، أي يتم بين الأفراد أو الجماعات المتقابلة في المستويات المتقابلة، مثل اتصال مدير بمدير آخر أو المدرسين مع بعضهم البعض، ويأخذ في الغالب صفة التشاور والتنسيق من أجل تحقيق الأداء الأفضل في العمل وبما يحقق التوافق بين كافة الأطراف العاملة في المنظمة لبلوغ تلك الأهداف المرسومة لها، ويعزز هذا النوع من الاتصالات العلاقات التعاونية بين المستويات الإدارية المختلفة خصوصا إذا ما ركز على تنسيق العمل، وتبادل المعلومات وحل المشكلات للحد من الصراعات ودعم صلات التعاون بين العاملين.

ب– الاتصال غير الرسمي: هو الخطوط المتقطعة التي تتم خارج إطار الهيكل التنظيمي، والتسلسل الوظيفي الذي ترسمه الخارطة التنظيمية للمنظمة، وهي تعبير عن شيوع العلاقات الشخصية، بعيدا عن الأطر الرسمية التي تحكم إدارة المنظمة باعتبارها خروجا عن المألوف في صيغ الاتصال داخل المنظمة.

– هو ذلك الاتصال الذي يتم بوسائل غير رسمية لا يقرها التنظيم ولا يتطلبها وإنما ينشأ نتيجة وجود صلات شخصية وعلاقات اجتماعية بين العاملين في التنظيم وهذه الاتصالات تقوم بجوار الاتصالات الرسمية وتكملها[1].

[1]– إبراهيم عبد العزيز شيما، **أصول الإدارة العامة**، ط 2، دار النشر منشأة المعارف، ص 391.

2. الجماعـــــات:

1.2 مفهوم الجماعة: يرى أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد العال في كتابهما المشترك علم النفس الاجتماعي بأن الجماعة هي: " وحدة اجتماعية تتكون من عدد من الأفراد لكل منهم دوره الذي له علاقته مع غيره، ويشتركون في تنظيم معين من المعايير ينظم سلوك كل منهم "

ـ الجماعة: " مجموعة إنسانية منظمة يكون التأثير بين عناصرها متبادلا[1] ".

ـ ويرى علي السلمي بأن الجماعة[2] "هي عدد من الأفراد يتصلون مع بعضهم بشكل منتظم وبأسلوب مباشر غالبا، خلال فترة من الزمن، ويتميز هؤلاء الأفراد بإدراكهم بأنهم جماعة مختلفة عن غيرها من الجماعات الأخرى".

وذهب سميث smith إلى أن "... الجماعة الاجتماعية تتألف من مجموعة من الأعضاء يدركون وحدتهم الجماعية ولديهم المقدرة على العمل، أو أنهم يعملون بالفعل بطريقة متحدة إزاء البيئة التي تجمعهم[3]" ويتضح من تعريف سميث أن معيار العمل هو الهدف الوحيد الذي تتشكل بسببه الجماعة، وأن بيئة العمل هي البيئة الوحيدة التي يمكن أن تشكل الجماعة، في حين أن الواقع يثبت بأن هناك عدة بيئات اجتماعية يمكن أن تتشكل فيها جماعة.

أما كرش creech وكرتشفيلد crutchfield فيقرران أن: «... المعيار الذي على أساسه يمكن تقرير ما إذا كانت مجموعة معينة من الأفراد يمكن أن تشكل جماعة نفسية يرتكز على دعامتين».

---

[1]– محمد بن حمودة، **علم الإدارة المدرسية**، مرجع سبق ذكره، ص155.

[2]– جابر نصر الله، لوكيا الهاشمي، **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، دار الهدى، الجزائر، 2006، ص69.

[3]– إبراهيم مذكور وآخرون، نخبة من الأساتذة، **معجم العلوم الاجتماعية**، الطبعة 1. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج مصر العربية، 1985, ص

– أن يمارس الأفراد وجودهم كجماعة في المجال النفسي لكل فرد معين، وأن يعملوا ويستجيبوا كجماعة.

– أن يتفاعل مختلف الأفراد مع بعضهم البعض تفاعلا ديناميكيا..

من خلال هذا التعريف يبدوا أن معيار وجود جماعة هو التفاعل بين أفراد تلك الجماعة[1].

2 .2 نشوء الجماعات: يذهب «عدلي سليمان» وعبد المنعم هاشم إلى أن هناك أربع مراحل يتم خلالها تشكل الجماعة:

1– ظهور عوامل تستثير التكوين الجماعي: وهي مرحلة قبل تشكل المرحلة، وفي هذه المرحلة يكون الأفراد محاطين بجملة من الظروف والعوامل تحفزهم على أن يشكلوا جماعة مثل وجود أهداف أو مصالح مشتركة، أو شعور الأفراد بخطر يهدد كيانهم أو مصالحهم.

2 – الجماعة في سبيل التكوين: حيث يؤدي اتصال الأفراد فيما بينهم، وتشابه الأهداف والمصالح التي يسعون لتحقيقها إلى بداية تشكيل الجماعة وتتصف هذه المرحلة بأنها:

– أهداف الجماعة ليست واضحة تماما وغير محددة.

– أهداف الأعضاء لا تزال غير دقيقة.

– أعضاء الجماعة يشتركون بحذر في نشاطها.

– عدم الانتظام في حضور الاجتماعات.

– عدم وجود نظام داخلي يحدد الأهداف والحقوق والواجبات.

– يسعى الأعضاء إلى تحديد أهدافهم بشكل يكاد يكون متسرعا.

– عدم رغبة الأعضاء في تولي الأدوار القيادية، وأن يكونوا في الواجهة، إلا في حالات نادرة.

– يحاول بعض الأعضاء السيطرة على الجماعة.

---

[1]– حسان الجيلاني، **التنظيم والجماعات**، ط 1، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ج م ع، 2008، ص114.

– يكون اتكال الأعضاء على من يتصدى للقيام بدور قيادي.

– تكون علاقة الجماعة بالجماعات الأخرى غير واضحة ومتذبذبة ويشوبها الحذر.

– تكون برامج الجماعة وأنشطتها غير محدودة بشكل دقيق، بل تطغى عليها العمومية والشمول.

3– الجماعة في طور التنظيم: وفيها تنشأ الجماعة، كما تحدد الحقوق والالتزامات، وتتخذ فيها الحوافز والروادع[1]، وذلك بناء على وجود قانون داخلي ينظم سير الجماعة، التي تتميز في هذه المرحلة بما يلي:

- تصبح أهداف الجماعة واضحة نسبيا للأعضاء.
- معرفة الأعضاء لبعضهم، كما تنشأ علاقات صداقة ومودة بينهم.
- يكون الأعضاء أكثر فعالية وأكثر مشاركة في أعمال الجماعة.
- زيادة انضباط أعضاء الجماعة، وحضورهم الاجتماعات التي تعقدها الجماعة.
- يزداد تحمل الأعضاء الأعباء ومسؤوليات الجماعة.
- يزداد اتصال الجماعة بالجماعات الأخرى.

4– الجماعة الناضجة: وفيها تكتمل الجماعة وتكون أهدافها واضحة ومحددة المعالم، ويصبح لها كيان مستقل يميزها عن الجماعات الأخرى، حيث يشعر الأعضاء بالانتماء لهذه الجماعة ويدافعون عن مصالحها وأهدافها، ويصبحون ملتزمين بالقوانين التي سطرتها لنفسها[2].

3.2 أهداف الجماعات: إن الفرد وفي جميع المستويات قد لا يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى الوصول إليها سواء كانت أهدافا إيجابية أو سلبية والأمثلة عديدة منها الانضواء تحت النقابات

---

[1]– حسان الجيلاني، **التنظيم والجماعات**، المرجع المذكور سابقا، ص115.

[2]- حسان الجيلاني، **الجماعات في التنظيم**، المرجع المذكور سابقا، ص19.

العمالية أو النوادي الثقافية داخل المؤسسة التربوية مثلا، ولأجل ذلك فإنه ينضوي تحت جماعة ما، هذه الجماعات نجدها تسعى لتحقيق جملة من الأهداف من أهمها:

- محاولة معرفة المعيقات التي تحول دون تحقيق أهدافها وبالتالي القضاء عليها بمعرفة مسبباتها، وذلك عندما تشعر الجماعة بصعوبة تحقيق أهدافها أو عجزها عن ذلك، خاصة عند ظهور عوامل جديدة لم تكن متوقعة.
- محاولة البروز كفرد فاعل له دور في التغيير وتحقيق السعادة لأفرادها، وخاصة في حالة الشعور بوجود منافسته من جماعة أخرى تحمل نفس الأهداف، أو تذمر أفرادها من الواقع الذي يعيشونه معها، وتهديدهم بالانسحاب إلى جماعة أخرى أكثر نضجا، واستعدادا لتحقيق أهدافهم.
- محاولة القضاء على عوامل الصراع والتذمر بين أطرافها للحفاظ على وحدة الجماعة وتحقيق أهدافها عن طريق غرس روح التعاون والوعي والمسؤولية، وذلك بإنشاء لجان للصلح أو مجالس تأديبية إذا استدعت الضرورة.
- في الجماعة التي يسودها الجو الأوتوقراطي يزداد اهتمام كل فرد بأهدافه الذاتية والتي تحقق له نوعا من الإشباع في نواح معينة وفيها يزداد الصراع حول المركز في الجماعة.

والقيادة الرشيدة داخل الجماعة تحاول قدر المستطاع أن تكون قريبة وعلى جانب كبير من الحياد تجاه جميع أعضاء الجماعة للقضاء على الغيرة والصراع الذي قد يحدث بين أفرادها[1].

[1]– حسان الجيلاني، **الجماعات في التنظيم**، المرجع المذكور سابقا، ص43.

4.2 أنواع الجماعات: لقد اتجهت أراء علماء النفس والاجتماع إلى تصنيف الجماعات وفق عدة اعتبارات بالشكل التالي:

1.4.2 من حيث قوة التأثير: تصنف إلى جماعة أولية وجماعة ثانوية.

أ- الجماعات الأولية: groupe primaire: هي نوع من الجماعات الصغيرة التي تجمعها أواصر الحب والصداقة بين أعضائها وتربطهم علاقات مباشرة أو وجها لوجه، ويسود الولاء والانتماء والصداقة والقيم الواحدة بين أعضائها[3].

- هي جماعة أولية تقوم على المودة والروابط الوثيقة، تتكون من قادة بطريقة تلقائية من الشباب في المناطق الحضرية، وقد يكون هدفها الصداقة، أو اللعب أو أنشطة جمعية أخرى.[1]

وتتميز هذه الجماعات حسب الدكتور حسان الجيلاني بما يلي:

- أنها أطول بقاء من حيث استمرارها (الدوام والاستمرار).
- التفاعل فيما يقوم على الصيغ العاطفية (الألفة والمودة).
- قلة عدد أعضائها (اعتبارها جماعة ضيقة).
- العلاقات المباشرة وتقوم على المواجهة اليومية.
- تتحكم في أعضائها العادات والتقاليد.

وتتميز هذه الجماعة بكونها تؤثر في علاقات الفرد المستقبلية تجاه الجماعات التي سوف ينظم إليها في المستقبل.

ب - الجماعة الثانوية: groupe secondaire: وهي من أكثر الجماعات التي يرتبط بها الفرد والتي تتضمن التفاعل المستمر، كما أن العلاقة بين أعضائها ليست قائمة على أسس المودة والألفة والتعاون، وإنما على أسس موضوعية مثل النقابات، التقسيمات الرسمية في المنظمة.

---

[1]- حسين حريم، المرجع المذكور سابقا، ص161.

« هي الجماعة التي تكون العلاقات بين الأفراد المكونين لها غير مباشرة، أي أن الاتصالات تتم بالضرورة عن طريق أشخاص آخرين يمثلون دور الوسيط، ويكون الشعور بالانتماء إلى الجماعة الثانوية ضعيفا مقارنة مع الجماعة الأولية، مثل الحزب السياسي، والنقابة المهنية[1]

وحسب الأستاذ الدكتور حسان الجيلاني فإن هذه الجماعة تتميز بما يلي:

- قصيرة البقاء.

- تتكون من عدد كبير من الأعضاء.

- العلاقة بين الأعضاء قد لا تكون مباشرة.

- الأعضاء يجمعهم هدف قد يسبق وجود الجماعة.[2]

2.4.2 الجماعات من حيث الانتماء: تقسم إلى:

أ- الجماعات النفسية: «هي الجماعات التي تتكون من نتيجة ارتباط أفرادها بعلاقات شخصية، تجعلهم يدركون بعضهم البعض نفسيا» وتتميز بقوة الروابط والعلاقات الودية بين أفرادها.

ب- الجماعات المحلية: هي الجماعات التي تنشأ لغرض تحقيق هدف معين من خلال الارتباط العاطفي والودي، وغالبا ما تكون ذات ارتباطات تلقائية غير مخططة، وتصبح لمرور الوقت ذات أثر مهم في توجيه نشاط المنظمة سلبا أو إيجابا بناء على تطلعات الجماعة وأهدافها.

3.4.2 الجماعات من حيث التنظيم[3]: تقسم إلى:

أ- الجماعات المنظمة: لقد حدد مكدوكال مميزات الجماعة المنظمة فيما يلي:

- وجود بعض العناصر المستمرة في حياتها.

- وعي الجماعة بطبيعتها وأهدافها.

---

[1]- محمد بن حمودة، المرجع المذكور سابقا، ص 156.

[2] - حسان الجيلاني، **الجماعات في التنظيم**، المرجع المذكور سابقا، ص24.

[3] - حسان الجيلاني، **التنظيم والجماعات**، المرجع المذكور سابقا، ص118.

– تفاعل الجماعة مع غيرها من الجماعات المتماثلة.

– وجود قانون ملزم لأعضائها.

– وجود بناء يؤدي إلى تمايز الوظائف وتقسيمها بين أعضاء الجماعة.

ب–الجماعات غير المنظمة: تتكون نتيجة لظرف يثار من قبل الأعضاء، أو متغير يتم الاتفاق عليه ضمنيا من قبل الجماعة، ويستجيبون له بطريقة عفوية، مثال ذلك الإضراب (إذا لم يكن ضمن إطار نقابي)

ج– الجماعات المرجعية ومبادئها: هي الجماعات التي تكون معاييرها مقياسا يقتدي به من قبل الآخرين، حيث تكون مرشدا ودليلا للفرد يحاول الوصول إليه أو يوليها الثقة في التعامل، أو يسعى الأفراد إلى الانتماء إليها لثقته بإمكانية تحقيقها للأهداف التي يسعى إليها دون غيرها.

وتنقسم إلى نوعين من الجماعات، الجماعة المرجعية الإيجابية والجماعة المرجعية السلبية، بناء على الأثر الذي تتركه في سلوك الفرد.

4.4.2 من حيث حرية الانضمام: تنقسم إلى:

أ – جماعة اختيارية: هناك جماعة ينتمي إليها العامل بمحض إرادته واختياره، ومثال ذلك النوادي الثقافية داخل المؤسسات التربوية.

ب – جماعة إجبارية: وهي التي ينتمي إليها العامل دون أن يكون له حرية الاختيار وهذه الجماعات في الغالب هي جماعات رسمية.

5.4.2 حيث نوع التنظيم الجماعي: وتقسم إلى:

أ – جماعة النادي: وهي جماعة مكونة من أفراد تربطهم علاقات اجتماعية قوية، وتتميز هذه الجماعة بأنها جماعة رسمية، تصنع شروطا معينة لعضويتها، كما أن عمرها الزمني طويل.

ب – جماعة الهوية: وهي الجماعة التي تهتم بممارسة نشاط معين، بينما العلاقات الاجتماعية بين أعضائها تأتي في المرتبة الثانية، وهي تهدف إلى إكساب الأعضاء مهارات معينة، دون اعتبار كبير لنموهم من النواحي الأخرى.

ج– اللجان والمجالس (الجماعات الإدارية): ومثل هذه الجماعات تتكون من أعضاء منتخبين من قبل كل جماعة أصلية.

6.4.2 من حيث الزمن: وتنقسم إلى:

أ– جماعة دائمة: هي التي تمارس نشاطها بطريقة ثابتة ومستقرة استقرارا نسبيا.

ب – جماعة مؤقتة: هي التي تضم عددا من الأفراد يجتمعون للقيام بمهمة مؤقتة ومحددة[1].

7.2.2 من حيث التكوين: وتنقسم إلى:

أ – جماعة رسمية: وهي الجماعة التي يكون دور كل واحد منها محددا ومكتوبا في بعض الأحيان.

– وهي الجماعة التي تعتمد أنشطتها على التقنين والتنظيم العقلاني الرشيد، فضلا عن توفر القواعد المحددة والأهداف الواضحة والقيادة المناسبة[2].

ب – جماعة غير رسمية: وهي الجماعة التي يكون أثرها أقوى في سلوك الفرد.

هي الجماعة التي تتشكل بطريقة عفوية (تلقائية) أثناء التقاء الأفراد في مكان عمل واحد وخضوعهم لنظام واحد[3].

---

1 – jen Maie, **estion des ressources humaine**, librarie VUIBERT, Paris, 2008, p112[1]

[2]– حسان الجيلاني **الجماعات في التنظيم**، المرجع المذكور سابقا، ص24.

[3]– محمد بن حمودة، المرجع المذكور سابقا، ص 156.

3. الجماعات غير الرسمية:

1.3 تعريف الجماعات غير الرسمية: «التنظيم غير الرسمي» يعرف معجم مصطلحات التنظيم والإدارة التنظيم غير الرسمي بأنه: " تلك العلاقات الشخصية والاجتماعية المتنوعة التي ينشئها العمال، ويستمرون في إقامتها، وهي علاقات لا تخططها الإدارة أو تقيمها بصفة مباشرة، لكنها تنشأ وتستمر بسبب العمل، وبسبب وجود العمال في أمكنة واحدة أو متقاربة..."

وهناك تعريف آخر يذهب إلى أن التنظيم غير الرسمي " نسق العلاقة الشخصية الذي ينمو بصفة تلقائية أثناء تفاعل الأفراد داخل التنظيم الرسمي".

ويذهب عبد الباسط محمد حسن فيعتبر أن "... البناء غير الرسمي يتمثل أساسا في الجماعات التي تتكون بطريقة تلقائية، والتي تنشأ للاتصال المستمر، والتفاعل الحر بين الأفراد والجماعات في محيط العمل[1]..." أما قاموس علم الاجتماع فيرى بأنها "جماعة ليس لها قواعد، أو أهداف، أو قيادات ذات تحديد رسمي، وتتميز عموما بالتلقائية وصغر الحجم والطابع المؤقت وقيام التفاعل بين أعضائها على المصالح المشتركة والاتصال المباشر الودي ..."[2]

«هي تلك الجماعات التي تضم الأشخاص الذين يتم تفاعلهم اجتماعيا وفقا لاعتبارات التماثل في الجنس أو البناء النفسي أو العقائدي أو البيولوجي والمادي أو في ضوء القربى والمحاباة أو المصالح المشتركة». وقد تكون هذه الجماعات غير الرسمية ضمن الجماعات الرسمية في العمل وهو الغالب[3] كما بين Mayo من خلال تجاربه بأن التنظيم غير الرسمي هو مجموعة من الأنماط

---

[1]– حسان الجيلاني، **قضايا اجتماعية معاصرة**، المرجع المذكور سابقا، ص108.

[2]– حسان الجيلاني، **الجماعات دراسة نفسية اجتماعية للجماعات عير الرسمية**، ط 1، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2018، ص 20.

[3]-لطفي دنبري، **مفاتيح إدارة جماعات العمل في التنظيم**، مجلة الباحث الاجتماعي، عدد 10، سبتمبر 2010، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، ص335.

السلوكية بعيدة عما تحدده المنظمة، يعبر عن التفاعل بين الأفراد أثناء قيامهم بعملية العمل، والذي يظهر في شكل نظام اجتماعي يمتثل الأعضاء إلى قواعده " يعبر عنه بالتنظيم غير الرسمي.[1] وذهب إلى أنه يوجد داخل أي منظمة رسمية تنظيم غير رسمي قد لا يتفق معه في السياسات والأهداف لكن نجاحه يرتبط بالاعتراف أولا بوجود هذه التنظيمات غير الرسمية..

2.3 أسباب نشوء الجماعات غير الرسمية ووظائفها:

1.2.3 أسباب نشوء الجماعات غير الرسمية:

إن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، فلا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين، مما قد لا يساعده على تحقيق أهدافه وحاجياته المادية والمعنوية نظرا لعجزه عن القيام بحاجاته بمفرده، وبالتالي نجده ينخرط في جماعات العمل بصورة تلقائية تتعدى علاقات العمل والالتزامات المهنية إلى العلاقات الاجتماعية التي تتسم بالعفوية والبعد عن ضغوط العمل... وهناك عدة أسباب تؤدي إلى نشوء الجماعات غير الرسمية ولعل أهمها:

- القرب المكاني: فالعلاقات غير الرسمية تنشأ بين الأشخاص الذي يعملون في مؤسسة واحدة، بحكم تبادل المصالح والتفاعل الدائم بينهم أثناء العمل، وخير دليل على ذلك أن أغلب تلك العلاقات تزول بمجرد تغير مكان العمل، والانتماء إلى مؤسسة أخرى.
- تشابه الوظيفة: فالوظيفة الواحدة تؤدي إلى انجذاب العمال إلى بعضهم بهدف تبادل الخبرات والمصالح التي تتطلبها تلك الوظيفة، بل وحتى داخل الوظيفة الواحدة تتنوع الجماعات غير الرسمية فالمعلم ينجذب إلى ما يمارسون معه وظيفة التعليم، ولكن يكون أكثر انجذابا لمن يشتركون معه في تدريس مادة معينة.

---

[1]- عبد الوهاب سويسي، **نظريات التنظيم وتصميم المنظمات**، ط2، دار النجاح للنشر والتوزيع، الجزائر، ص34.

- السن والأقدمية في العمل: نجد العمال الذين لهم أقدمية في العمل أكثر ميلا وانجذابا وأكثر تواصلا مع من في مثل سنهم، ومن يملكون نفس الخبرة المهنية، حيث يشكلون مع بعض جماعات غير رسمية، في حين نجدهم أكثر تحفظا وأقل توافقا مع الموظفين الذين دخلوا العمل حديثا، حيث يتعاملون معهم بحدة وبعدم التنازل، وعلاقتهم كثيرا ما تنحصر في جو العمل بل ينظرون إليهم في بعض الأحيان نظرة دونية، وأنهم ليسوا أهلا للتواصل معهم خارج إطار العمل.
- المكانة الاجتماعية: فالمكانة الاجتماعية للفرد داخل المؤسسة أو التي اكتسبها خارج المؤسسة تجعله يتميز عن بقية العمال في المؤسسة، وتجعله ينتظم في جماعات غير رسمية مع الفئات التي تقاسمه تلك المكانة دون غيرها.
- جمود التنظيم الرسمي: فإن التسيير الدكتاتوري أو غير الديمقراطي وتغليب الجانب القانوني أكثر من الجانب الإنساني، وهذا ما لا ينسجم مع أساليب الإدارة الحديثة والتي تستدعي المرونة في العمل إلى حد ما، كل ذلك يؤدي إلى تشكل جماعات غير رسمية مضادة للتنظيم الرسمي.
- انعدام العدالة في المؤسسة: إذا كانت القيادة الإدارية تتخلى عن التزاماتها الأخلاقية والقانونية والإدارية اتجاه الموظفين حيث تغيب روح المسؤولية والعدالة، كما تغيب معايير الكفاءة في تقييم أداء العمال فإن هؤلاء يلجئون إلى التمرد على قرارات الإدارة وعدم احترامها، ويشكلون جماعات غير رسمية تضم فئة المنبوذين والمقهورين من الإدارة، كلما سنحت الفرصة وكثيرا ما تدخل في صراع مع فئة المقربين من الإدارة[1].

[1] - حسان الجيلاني، **قضايا اجتماعية معاصرة**، ص61.

- تفكك المؤسسة وتكون مراكز نفوذ: إن ظهور أصحاب المصالح ومراكز القوى داخل المؤسسة يؤدي إلى تشكل جماعات غير رسمية هدفها خدمة المؤسسة والمحافظة على مصالحها واستمرارها، وهم أصحاب الضمائر الحية.
- ميل المسؤولين للتجسس على أعضاء التنظيم: مما يؤدي إلى الحذر وعدم الثقة بالآخر.
- دكتاتورية الإدارة: قمع الحريات وانعدام الحوار والمركزية المفرطة، مما جعل بعض الموظفين يشعرون بالعزلة داخل المؤسسة.
- اتساع المؤسسة: واتساع مراكز إصدار القرار يؤدي إلى تعدد السلطات داخل المؤسسة الواحدة، وسوء الفهم والتطبيق للقرارات مما يعطي مجالا للتأويل والفوضى وظهور جماعات غير رسمية.

2.2.3 وظائف الجماعات غير الرسمية: لجماعات العمل غير الرسمية عدة وظائف تقوم بها لصالح المنتمين إليها وأهم هذه الوظائف ما يلي:

أ – الوظائف الاجتماعية: ويعنى بها المكانة التي يخطئ بها العامل بين بقية زملائه، والتي تميزه عن بقية العمال مثل الشعور بالتقبل من قبل الآخرين، وهذه المكانة يصل إليها العامل من خلال تضحياته في سبيل تحقيق أهداف الجماعات ونكران الذات، مثل الحملات التحسيسية والتبرع والمساهمات المادية ومساعدة الآخرين والسؤال عن أحوالهم وظروفهم المعيشية...الخ

ب – الوظائف النفسية: يذكر " شيندان" جملة من الوظائف النفسية التي تؤديها جماعات العمل غير الرسمية ونذكر منها:

1 – تخفيف الشعور بالملل.

2 – إتاحة الفرصة أمام الأفراد لاكتساب مكانة معينة.

3 – تهيئة الفرصة لزيادة الاستجابات الانفعالية وتدفقها.

4 – زيادة الشعور بالأمن.

كما للجماعات غير الرسمية دور هام في تقريب وجهات النظر بين الإدارة والعمال أو بين العمال فيما بينهم، وذلك للحد من الصراع والشقاق في الوسط المهني وخلق مناخ ملائم لجو العمل.

ومنها أيضا:

1 – الوظائف الرسمية: إن استقرار الأفراد نفسيا لا يتحقق إلا إذا شعروا بانتمائهم إلى إحدى الجماعات الموجودة في المؤسسة ذلك الانتماء هو الذي يشعرهم بذاتهم وبقدراتهم ومدى تقبلهم من الآخرين، بحيث إذا شعر العامل بأنه محل رفض فإن هذا يلحق به جملة من الصعوبات النفسية ومنها انعدام الثقة بالآخرين وعدم الشعور بالأمان مما يجعله غير راض عن الوضع الذي هو فيه مما يؤدي به إلى العزلة والاغتراب المهني، وبالنتيجة اهمال العمل مما يضعف مركز المؤسسة.

2– الوظائف الاجتماعية: إن وظائف التنظيم غير الرسمي هو تحديد دور العاملين وتصنيف مراتبهم الاجتماعية ليست كما هي مقررة في الهيكل التنظيمي، بل كما يقررها التنظيم غير الرسمي وحسب عبد الباسط محمد حسن هناك أربع وظائف للتنظيم الرسمي وهي:

- تهيئة الفرصة للفرد للتعرف على دوره الاجتماعي.
- تحديد مستويات الأداء وفقا لمصالح العاملين.
- إخضاع الأفراد لعناصر الضبط الاجتماعي.
- تحقيق الاتصال بين الأفراد وتوثيق الروابط بينهم، لأن ذلك يجعل الفرد يشعر بأن الجماعة في حاجة إليه.

ج– الوظائف الإيجابية:

- زيادة تماسك الجماعة وتضامنها في مواجهة المشاكل الاجتماعية والمهنية مما يدعم موقف الأفراد اتجاه الإدارة (خاصة الإدارة الدكتاتورية).

- الرفع من معنويات العمال، وذلك عن طريق خلق جو مقبول ويشجع على العمل والتناسق الإيجابي.

د- الوظائف السلبية:

- إن وجود جماعات متصارعة داخل مؤسسة العمل من العوامل التي تؤدي إلى عدم الجدية والصرامة في العمل، وخاصة من طرف الجماعات غير الموالية للسلطة الإدارية.
- اللجوء إلى التوقف عن العمل كمظهر من مظاهر الاحتجاج وذلك بفعل تضامن جماعات العمل مع بعضها.
- نشوء بعض الظواهر الدخيلة والتي لا يتقبلها التنظيم الرسمي ولا يقر بعضها إلا في حدود ضيقة مثل التخريب، الغياب بداعي المرض، الصراع.

وقد وضع عبد الباسط محسن في كتابه «علم النفس الصناعي» أربع وظائف أساسية للجماعة غير الرسمية وهي:

1 – تعريف كل عضو بدوره الاجتماعي ضمن الجماعة.

2 – تحديد مستويات الأداء أو الإنتاج وفقا لمصالح العاملين في حالة وجود خلافات بين الإدارة والأعضاء.

3- إخضاع الفرد لقيم ومعايير الجماعة.

4- تدعيم الاتصال بين أفراد الجماعة وتوثيق الترابط الاجتماعي بينهم.

3.3 أنواع الجماعات غير الرسمية: الأنواع الشائعة للجماعات غير الرسمية نوعين هما:

1 – جماعات المصالح: هي التي " تجمع الأفراد غير المنتمين إلى نفس مجموعة العمل الرسمية معا لتحقيق بعض المصالح أو الأهداف المشتركة".

وهي جماعات تتكون من أفراد يلتقون فيما بينهم لتحقيق مصالح هذه الجماعة مع مصالح التنظيم

الكلي للمؤسسة التي يعملون بها[1].

حيث تلجأ هذه الجماعات إلى تشكيل جبهة ضغط في مواجهة الإدارة، مستندة لوجود أكبر عدد من العمال المنتسبين إليها إذ كلما زاد العدد ازدادت قوة تلك الجماعة، وكل ذلك لتحقيق مصالح أفرادها مثل: الأجر، بعض الخدمات، والامتيازات...

2- جماعات الصداقة: وتتكون تلك الجماعات من مجموعة من الأفراد يشتركون في صفات معينة مثل السن، الوظيفة، الديانة...الخ، كما أنه ليس من الضروري أن تتشابه الوظائف غير الرسمية لأعضاء هذه الجماعات، ويسعى أعضاؤها إلى تحقيق هدف مشترك مثل جماعات النادي، أو الجماعات ذات الاتجاه السياسي أو العرقي أو الأخلاقي، أو الديني، وهذه الجماعات تتميز عن جماعات المصالح بكونها تمتد إلى خارج بيئة العمل أو المنظمة (من جهة الاتصالات والنشاطات.

*ولقد فرق دالتون Dalton بين ثلاثة أنواع من الجماعات:

1- الجماعة الأفقية: وهي التي ينتمي أعضاؤها إلى نفس الفئة، ويعملون في نفس المصلحة وهم متساوون في المكانة الإدارية كما يشتركون في وظيفة واحدة وينتمون إلى سلم إداري موحد مثل ثلاث معلمين ينتمون إلى نفس الصنف.

2-الجماعات العمودية: حيث نجد اختلافا في المراكز الإدارية والمسؤوليات والرتب في إطار المنظمة، فقد تضم المدير ورئيس المصلحة، والمستخدم كما نجد هناك تعاون في السن والخبرة المهنية، ولكن الضرورة اقتضت تشكلهم في إطار غير رسمي إما للضرورة أو الحاجة الماسة لبعضهم أو تكون لهم علاقة اجتماعية حتى قبل انضمامهم للمؤسسة أدت إلى تقاربهم.

---

[1]- لطفي دنبري، المرجع المذكور سابقا، ص339.

3 – الجماعة المختلطة: وتتشكل من أشخاص ينتمون إلى درجات هرمية مختلفة وإلى مديريات أو مصالح مختلفة ويعملون في أماكن مختلفة، وفيها لا يتم مراعاة التدرج الإداري أو الرئاسي، والهدف من ذلك تسريع وتيرة العمل بما يخدم مصالح المؤسسة.

وهناك تصنيفات أخرى للجماعات غير الرسمية كالتالي:

1)– مجموعات الزمر: تتكون من الأشخاص الذين يشاركون بعضهم بعضا ويحافظون على معايير اجتماعية معينة، حيث لا يتم قبول الشخص في الزمرة إلا بموافقة جميع أفراد المجموعة.

2)– مجموعات شبه الزمرة: ترتبط بالزمرة، وأعضاءها لا يشاركون في الزمرة الرئيسية فيمنحون قبولا جزئيا فقط.

3)– الجماعات المعزولة: المعزولون لا يشكلون مجموعة، بل عددا من الأفراد قد تحصل بينهم وبين المجموعة العاملة اتصالات لا قيمة لها[1].

[1]- المهندس محمد الشكرجي، **إدارة المشاريع الصناعية**، الطبعة 3، بيروت، مطابع دار الكتب، لبنان، 1968، ص259.

4.3 خصائص الجماعات غير الرسمية: تتميز بالخصائص التالية:

– تعبير تلقائي وعفوي ويؤدي إلى إشباع نفس داخلي أفضل من الرسمي.

– يظهر خاصة عندما تلجأ الإدارة إلى مراقبة المعلومات وتصنيفها، أو إذا كانت رسائل الإدارة غير واضحة مما يسمح بالتأويل والتغيير الشخصي.

– هذا النوع ينتشر داخل المنظمة بشكل غير مقنن بقوانين ولوائح رسمية، وليس موجودا في شبكة الهيكل التنظيمي.

– كل فرد يمكن أن يعمل كوسيلة اتصال عندما يكون لديه الدافع لذلك، فيصبح هو الوسيلة والمتصل في نفس الوقت.

– تزداد فعالية الاتصال غير الرسمي في أوقات الشدة والشعور بالقلق وعدم الأمان.

– يتم نقل البيانات بصفة أساسية بطريقة شفوية.

– السرعة الفائقة في نقل البيانات والمعلومات.

– يستخدم الأفراد الاتصال غير الرسمي للحصول على كم كبير من المعلومات المتعلقة بهم.

– عدم القدرة على البقاء لفترة طويلة لكونه غير مضبوط بقوانين لا يمكن اختراقها

– يتميز هذا النسق من الاتصال بالمرونة ويعبر عن الرغبة التلقائية من جانب الأفراد، والجماعات في إقامة أنماط للتفاعل الاجتماعي فيما بينهم.

– كما أنه الطريقة المثلى لممارسة وتنشيط العلاقات الاتصالية الإنسانية عن طريق العلاقات الشخصية وعلاقات الصداقة.

– هو وسيلة للحصول على المعلومات بسرعة.

كما يمتاز الاتصال غير الرسمي بكونه:

–يكمل الاتصال الرسمي في كثير من المواقف، ويزيد من سرعة انتقال المعلومات.

- يدعو إلى استكمال المعلومات والبيانات التي يتعذر – أحيانا – على الاتصال الرسمي تحقيقها.
- تمهيد الطريق إلى تذليل الصعوبات أو العراقيل التي تقف في طريق الأداء والتطور.
- ينمي الشعور بالانتماء لدى العاملين عن طريق تفهمهم.
- يساعد على تسيير عملية التفاوض مع النقابات العمالية.
- يخلق التوازن مع التغيرات المحيطة نحو العمل بطريقة أيسر وأسرع[1].

[1]- رضوان بلخيري، سارة جابري، المرجع المذكور سابقا، ص47

خلاصـــة الفصـل:

بعد استعراضنا لهذا الفصل يمكن القول بأن سر نجاح المؤسسة إنما يعتمد على شكل الاتصال السائد بين الأطراف الفاعلين داخلها، وعليه تطرقنا إلى أهمية الاتصال التنظيمي والوسائل الناجعة التي يقوم عليها وأهم المعيقات التي من شأنها أن تحول دون نجاح العملية الاتصالية، مثل تداخل الصلاحيات وغياب روح المسؤولية انطلاقا من وجود تنظيم غير رسمي موازٍ للتنظيم الرسمي، لكن ذلك لا يعني بأن الجماعات غير الرسمية ذات طابع سلبي دائما، بل قد تكون ضرورية وفي خدمة المنظمة، بل لا يمكن في بعض الأحيان الاستغناء عنها، وإن كان التنظيم الرسمي لا يقرها كما أنها تتشكل بصفة عفوية وغير مخطط لها، كما أنها أحيانا قد تكون عامل تشويش على التنظيم الرسمي وعلى السير الحسن للعمل، كما قد تكون سببا في تراجع أداء العمال والموظفين، إذا اتخذت طابعا انتهازيا من خلال افتعالها للمشاكل بالإضافة إلى التصرفات غير المهنية الدخيلة خدمة للمصالح الشخصية على حساب المصلحة العامة للمؤسسة، وإذا ذكرنا بأن هناك عواملا تؤدي لنشأة الجماعات غير الرسمية، إلا أن ذلك لا يعد كافيا لوحده حيث لا يمكن إغفال دور التنظيم الرسمي في ذلك، سواء كانت الإدارة قوية أو ضعيفة مع وجود نوع من التباين في ذلك أي في قوة الجماعة غير الرسمية أو ضعفها.

الفصـــــل الثالـــث

الإدارة المدرسية والتعليم الثانوي

تمهيـــد.

1. مفاهيم عامة حول الإدارة التربوية وأنواعها.
2. الإدارة المدرسية.
3. التعليم الثانـــــــــوي.
4. مؤسسة التعليم الثانوي (الثانوية).

خلاصة الفصل.

تمهيـــــــد:

على الرغم من أن علم الإدارة علم حديث النشأة مقارنة مع بقية العلوم إلا أنه تطور تطورا كبيرا وأصبح موجودا في كل القطاعات الاقتصادية والسياسية والإعلامية...الخ، ولكن نلمس وجوده بشكل أكبر في الإدارة التربوية، نظرا لأهمية هذا العنصر في التسيير والتوجيه حيث أصبح علما قائما بذاته له أصوله ونظرياته الخاصة به، لما للتربية من دور كبير في إعداد المواطن المثالي، وسنحاول في هذا الفصل التفريق بين هذه المفاهيم جميعها الإدارة التربوية، الإدارة التعليمية، الإدارة المدرسية، وسنعرض لأوجه الاتفاق بينها، ثم نتطرق إلى مرحلة التعليم الثانوي التي تعد أخر المراحل التعليمية في منظومة التربية والتكوين، كما أنها تفتح للتلميذ آفاقا جديدة للالتحاق بالجامعة بعد الحصول على شهادة البكالوريا أو الانخراط في إحدى المدارس العسكرية، أو إحدى مراكز التكوين المهني، كما أنها تعد مرحلة حساسة بالنسبة للناشئة حيث يكون فيها التلميذ في مرحلة المراهقة، مما يكون له أثر كبير على تصرفاته، وخاصة تجاه المربين والأساتذة وبالتالي يجعلهم في صدام دائم معه وخاصة إذا وافق ذلك وجود قيادة تربوية مستهترة أو ضعيفة، مما يؤثر على عطاء الأستاذ واجتهاده إلى حد بعيد، ثم نتطرق إلى مؤسسة التعليم الثانوي، باعتبارها هيكلا للتعليم أو مرفقا عاما.

1 مفاهيم عامة حول الإدارة التربوية وأنواعها:

1.1 مفهوم الإدارة: كلمة الإدارة لها أصل لاتيني Ad بمعنى To أو Minister بمعنى Serve والكلمة كلها تعني: To Serve ومعناها (لكي يخدم) فهي تعني "خدمة" ذلك أن من بعمل بالإدارة يقوم بخدمة الآخرين[1]. والإدارة كعلم قائم بذاته لم يوجد إلا في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، ولقد تعددت تعريفات الإدارة ولم تتفق على تعريف موحد وأهمها ما يلي: هي فن وعلم أو أسلوب الهيمنة أو السيطرة علي الأشياء أو الأفراد وتوجيهم نحو الوجهة الصحيحة[2]

– تعريف فريدريك تايلور هي: " المعرفة الصحيحة لما يراد أن يقوم به الأفراد والتأكد من أنهم يفعلون ذلك بأحسن طريقة وأقل التكاليف[3]"

– تعريف بيتر دركرهي: "جهاز متعدد الوظائف يدير العمل والمديرين والعمال"

– برنامج التعليم المفتوح هي: استغلال الموارد المتاحة من خلال التنظيم والتنسيق للجهود الجماعية بشكل يحقق الأهداف المحددة بكفاية وفعالية وبوسائل إنسانية مما يساهم في تحسين حياة الإنسان سواء أكان عضوا في التنظيم أو مستفيدا من خدماته".

---

[1]– صفاء نواف بني حمدان، **الإدارة والعلاقات الإنسانية**، الطبعة الأولى، عمان، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، 2014، ص13.

[2]– إسماعيل عباس الأخرس، **مدير المدرسة الفعال واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة**، الطبعة الأولى، مراجعة وتدقيق سامي حريز، دار الراية للنشر والتوزيع عمان، المملكة الأردنية الهاشمية،2008، ص29.

[3]– أكاديمية هامبتون للدراسات والتدريب، **النظريات الإدارية والاقتصادية وتطبيقاتها**، الطبعة الأولى، ترجمة دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، 2015، ص21.

تعريف جيمس لوندي James L Lundy: "هي أساسا مهمة التخطيط والتنسيق والتحفيز والرقابة على أنشطة الآخرين نحو هدف محدد .."[1]

تعريف جون مي: "الإدارة هي الحصول علي أقصى نتائج بأقل جهد حتى يمكن تحقيق أقصى سعادة لكل من صاحب العمل والعاملين مع تقديم أفضل خدمة للمجتمع".

تعريف وليم هوايت: "الإدارة فن ينحصر في توجيه وتنسيق ورقابة عدد من الأشخاص لإنجاز عملية محدده أو تحقيق هدف معلوم".

– الإدارة هي تحديد الأهداف المطلوب تنفيذها [2]وتخطيط وتنظيم وتوجيه وقيادة وتنسيق جهود ومهارات العاملين من أهل تنفيذ هذا الهدف[3].

2.1 أنـــــواع الإدارة:

1.2.1 مفهوم الإدارة العامة: الإدارة هي تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة مجهوداتهم، فإذا كانت هذه الأعمال تتعلق بتنفيذ السياسة العامة للدولة أطلق عليها في هذه الحالة الإدارة العامة... وهي تشمل الأعمال الحكومية باختلاف أنواعها الاقتصادية، الاجتماعية، الزراعية، الصناعية، الصحية، التعليمية، وهي أيضا: " الإدارة الحكومية التي تتسم بطابع سياسة الدولة، وتهدف إلى تقديم خدمات لأفراد المجتمع دون توقع أي ربح مادي، وتكون مسؤولية العاملين مسؤولية عامة.

---

[1]- باسم الحميري، **الإدارة الوظائف والممارسة**، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 2015، ص 15.

[2]- أسامة خيري، المرجع المذكور سابقا، ص33.

[3] - وجيه الفرج، **قضايا في الإدارة التربوية والمدرسية والصفية**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق النشر والتوزيع، عمان؛ الأردن، 2010؛ ص26.

ويعرف فيجنر وزميله الإدارة العامة بأنها: « تنسيق المجهودات الفردية والجماعية لتنفيذ السياسة العامة للدولة[1]"

ولقد عرفها ليونارد هوايت وهو أستاذ الإدارة العامة بجامعة شيكاغو الأمريكية بأنها: "تتكون من جميع العمليات التي تستهدف تنفيذ السياسة العامة...»

وعرفها الباحث والسياسي الأمريكي توماس وودرو ويلسون (1856–1924) بقوله: "إنها العمليات المتعلقة بتحقيق أهداف الحكومة بأكبر مقدار من الكفاءة وبما يحقق الرضا لأفراد لشعب"

ويذهب بعض الدارسين إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية تعتبر أول دولة أنشأت وطبقت علم الإدارة العامة ثم انتقلت فيما بعد إلى بقية دول العالم المتحضر.

2.2.1 الإدارة التربوية: إن المبادئ العامة للإدارة العامة تنسحب على الإدارة التربوية إلى حد بعيد مع شيء من الاختلاف في التفاصيل المتعلقة بالأهداف وطبيعة العمل وظروفه[2]، حيث أن الإدارة تهتم بجملة عمليات إدارية منها رسم السياسات واتخاذ القرارات وهذا ما نجده لدى الإدارة التربوية، وإذا اعتبرنا أن التربية نشاط إنساني له غاياته ويتفاعل فيه إنسان مرب مع إنسان متعلم لينتج إنسانا ومواطنا صالحا تتوافر فيه حقائق ومعلومات وقيم واتجاهات وعادات ومهارات، فإن الإدارة والإشراف، وما يتبعها من خدمات وتسهيلات هي محور الإدارة التربوية، ومن أهم تعريفات الإدارية التربوية:

– تعريف أحمد هستان وحسن طه: «هي علم وفن تسيير العناصر البشرية في المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة بوجود تسهيلات وإمكانيات مادية في زمان

[1] – جودت عزت عطوي، **الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2014، ص21.

[2]– محمد بن حمودة، المرجع المذكور سابقا، ص45.

ومكان محددين[1]».

– ويعرفها أحمد بلقيس بأنها: «عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية، وتنسيق أعمال العاملين فيها، وتوجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة وتنفيذها وتطويرها». وهي أيضا: " مجموع العمليات والإجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين، للاتجاه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعية، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل، وعلاقاته بالمجتمع".

– والإدارة التربوية بمفهومها الحديث هي مجموعة من العمليات المتشابكة والشاملة لكل النظام في المجتمع المتمثل في جهاز التربية والتعليم الرسمي (الوزارة) وما يضعه من سياسة تربوية وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية، كما تهتم بتنظيم العناصر البشرية (الموظفين الإداريين والتربويين، المعلمين والأساتذة، والتلاميذ). وتنظيم العناصر المادية (الأبنية، الهياكل) والتجهيزات والأنظمة والتشريعات وتنظيم الأفكار والقيم والاتجاهات (المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة)[2].

3.2.1 الإدارة التعليمية: هناك من يذهب إلى عدم التفريق بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية، ويرى أن الفرق بينهما مجرد اختلاف في الاستخدام أو الترجمة عن المصطلح الأجنبي EDUCATION فإذا كانت التربية تضطلع بها مؤسسات رسمية وغير رسمية متعددة مثل الأسرة، الرفاق، المدرسة، المسجد، الإعلام... فإن المقصود بالإدارة التربوية هو إدارة التعليم الذي يتم من خلال المؤسسات الرسمية فقط (المدارس والجامعات).

والتمييز بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية يقودنا إلى التمييز بين التربية والتعليم فالتربية أعم وأشمل

---

[1]-محمد عبد القادر عابدين، المرجع المذكور سابقا، ص52.

[2]- جودت عزت عطوي، المرجع المذكور سابقا، ص21.

من التعليم وهي في متناول عدة فئات ولا تحتاج إلى تكوين أكاديمي، مثل الأسرة في حين أن القائم بوظيفة التعليم يخضع لقوانين ولوائح رسمية ومناهج تدريس صادرة عن السلطة العليا، وإذا كانت وحدة الإدارة التربوية هي المؤسسة التربوية الرسمية الأم وهي وزارة التربية والتعليم المرتبطة بالجهاز السياسي في الدولة (السلطة التنفيذية) فإن وحدة الإدارة التعليمية هي الإدارة المسؤولة عن متابعة الخطط وتنفيذ السياسة التربوية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم وهي هنا مديريات التربية والتعليم على مستوى الولايات. وعندنا في الجزائر ثلاث مستويات للإدارة التعليمية: هي المستوى الوطني ويتمثل في الإدارة المركزية والمتمثلة في وزارة التربية والتعليم والمستوى المحلي ويتمثل في مديرية التربية على مستوى الولايات، والمستوى المدرسي ويتمثل في مؤسسة التعليم حيث نجد ثلاث مستويات مدرسية وهي: المدرسة الابتدائية، تليها المتوسطة، تليها الثانوية، ومثالا عن هذه الأخيرة فإنها تسير من طرف مدير له سلطات وصلاحيات واسعة على مستوى مؤسسته، تحت إشراف الإدارة التعليمية وهي مديرية التربية ويساعده في إدارة المؤسسة مجموعة من الموظفين ويعمل على تهيئة الجو المناسب للعمل المدرسي لتنفيذ المنهج التعليمي بمعناه الشامل.

ويعرف محمد منير مرسي الإدارة التعليمية بأنها: "مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية[1]

كما تعرف بأنها: الهيمنة العامة على شؤون التعليم بالدولة بقطاعاته المختلفة وممارسته بأسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه[2]. أما عرفات عبد العزيز سلمان فيرى بأنها: "الكيفية التي يدرجها التعليم في المجتمع بما يتلاءم وفلسفته وطبيعته، وظروفه ومثله واتجاهاته الفكرية والتربوية، وذلك لتنفيذ السياسيات المرسومة له في المستويات المختلفة في الدولة...

---

[1]- –محمد عبد القادر عابدين، المرجع المذكور سابقا، ص53.

[2]- جودت عزت عطوي، المرجع المذكور سابقا، ص21.

4.2.1 الإدارة المدرسية: تشكل الإدارة المدرسية جزءا من الإدارة التعليمية والإدارة التربوية وصلتها بهما هي صلة الخاص بالعام، ويشير أحمد إبراهيم أحمد إلى أن الإدارة المدرسية هي: "ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئة بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها[1]".

– ويشير محمد سيف الدين فهمي وحسين عبد المالك محمود إلى أن الإدارة المدرسية: "هي جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة الذي يتكون من المدير ومساعديه والمدرسين، والإداريين والفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، وبما يتمشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبناءه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة"[2].

ويعرفها البعض بأنها:" الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (إداريين وفنيين) بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبناءها تربية صحيحة، وعلى أسس سليمة"[3].

– ويعرفها حسن الحريري بأنها: "مجموعة عمليات تقوم بها هيئة المدرسة بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها".

– وتعرفها نهلة الحمصي بأنها: "جزء من الإدارة التربوية، وهي عملية تنظيم وتوجيه لفعالية المعلمين، ورفع كفاية الإنتاجية للعملية التعليمية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق الأهداف التربوية".

---

[1]- محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية، المرجع المذكور سابقا، ص46.

[2]–محمد عبد القادر عابدين، المرجع المذكور سابقا، ص56.

[3]– جودت عزت عطوي المرجع المذكور سابقا، ص 22.

ويعرفها ضياء الدين زاهر بأنها: "منظومة متكاملة تستهدف القيام بعمليات تخطيط وتسيير وتقويم للموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة والتوصل إلى مجموعة من القرارات التي يؤدي تطبيقها إلى تحقيق الأهداف المرجوة بفعاليةّ.

– ويعرفها حسن الحريري بأنها: "مجموعة عمليات تقوم بها هيئة المدرسة بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها".

والإدارة المدرسية هي "علم وفن"، فهي تعد علما من حيث أنها تستوجب على المدير الإلمام الكافي بالنظريات والمعارف والنظريات الإدارية التي تحكم الإدارة العامة مع فهم مراميها وأهدافها، وهي فن من خلال ما يكتسبه من مهارات تؤدي إلى ترقية أساليب العمل لتحقيق الأهداف التربوية[1].

3.1 العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

يعتبر علم الإدارة علما حديثا نسبيا، حيث كان أول ظهور له في مجالي الصناعة والتجارة ثم انتقل إلى مجال التربية في منتصف القرن العشرين تقريبا ولقد اشتقت الإدارة في التربية كثيرا من مفاهيمها ومضامينها وقواعدها من علم الإدارة بينما انفردت موضوعاتها بما يرتبط بإعداد الأفراد للحياة وتوفير القوى اللازمة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ويمكن القول بأن العلاقة المنطقية بين الإدارة العامة والإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية هي علاقة تضمن أو شمول فالإدارة العامة أعم وأشمل من الإدارة التربوية وهذه أشمل من الإدارة التعليمية وهذه الأخيرة تتضمن الإدارة المدرسية.

2. الإدارة المدرسية:

1.2 مكونات الإدارة المدرسية: على اعتبار الإدارة المدرسية منظومة متكاملة INTEGRATED SYSTEM فإنها تتكون من أربع مكونات عامة وهي:

[1] – عيون حسين، **الدليل المنهجي في التسيير الإداري لمراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي**، ط، الجزائر، الديوان للنشر، 2015، ص 13.

1.1.2 المدخلات: وهي التي تحدد غايات الإدارة وتتمثل في:

– رسالة المدرسة وفلسفتها وأهدافها.

– الموارد البشرية (المدير، الطاقم التربوي والتعليمي والمهني والتلاميذ)

– الموارد والإمكانات المادية (لأبنية، المرافق، التجهيزات)

– منظومة الخدمات الإضافية (خدمات صحية ورياضية)

– المنظومة المعلوماتية الفرعية (أساليب العمل والأهداف وطرق اتخاذ القرار)

2.1.2 العمليات: وتشير إلى الأنشطة التي يتم من خلالها تحويل المدخلات إلى مخرجات وتتضمن:

- التخطيط: يتم من خلاله تحديد الغايات ورسم السياسات وتحديد الميزانيات.
- التنظيم: يتم فيه تحديد المهام وتوزيعها وتحديد المسؤوليات والصلاحيات وطرق الاتصال بين العاملين.
- القيادة: يتم من خلالها التفاعل بين المدير والمرؤوسين الذي يتولى معرفة احتياجاتهم وتحفيزهم على العمل.
- الرقابة: يتم من خلالها تقويم النتائج وتقييمها.

3.1.2 المخرجات: وهي المحصلة النهائية لجميع العمليات والمؤثرات في البيئتين الداخلية والخارجية وهي صنفان:

- مخرجات إنتاجية: (قرارات وسياسات وتشريعات وأداء جيد وإنتاجية...)
- مخرجات وجدانية: (رضا وظيفي، علاقات متينة)

4.1.2 بيئة المنظومة[1]: وهي البيئة التي تتفاعل فيها المنظمة (المدرسة) وتؤثر على أدائها وفعالتيها سلبا أو إيجابا وهي صنفان:

[1] – وجيه فرج، المرجع المذكور سابقا، ص132.

- البيئة الخارجية: تقع خارج حدود المدرسة
- بيئة داخلية: تقع داخل حدود المدرسة.

2.2 أهداف الإدارة المدرسية وخصائصها:

1.2.2 أهداف الإدارة المدرسية: إن هدف الإدارة المدرسية لا ينحصر في التسيير والمحافظة على النظام وتلقين المعارف للتلاميذ، بل توفير كل الظروف والإمكانات اللازمة للتمدرس والعمل على تحقيق الأغراض الاجتماعية والتربوية[1]، كما أن وظيفة المدرسة تتغير تبعا للنظام التربوي السائد في المجتمع وعلاقته بالنظم السياسية والاقتصادية، ومنه فإن أهداف الإدارة المدرسية تتمثل فيما يلي:

1- الحرص على تطبيق الأهداف التعليمية العامة.

2- توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على نمو التلميذ بشكل متوازن عقليا وجسميا وروحيا واجتماعيا ونفسيا ومعرفيا.

3- تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يتبناها المجتمع من أجل قيام مجتمع متوازن.

4- الإعداد الجيد للتلاميذ والحرص على مراعاة الفروق الفردية والاستعدادات الفكرية لديهم.

5- الانفتاح على المجتمع ومعرفة تطلعاته للمساهمة في حل المشكلات.

6- الحرص على توفير الكتاب المدرسي للتلميذ وكافة التجهيزات المساعدة على التعلم.

7- انفتاح المدرسة على محيطها الداخلي، حيث تعمل على تلافي الصراع وتقوية العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية من أساتذة وتلاميذ وأولياء الأمور.

2.2.2 خصائص الإدارة المدرسية: يمكن حصر أهم خصائص الإدارة المدرسية فيما يلي:

1- أن تكون منسجمة مع إيديولوجية الدولة وفلسفتها الاجتماعية السائدة، حيث تسعى إلى تحقيق أهداف الدولة وأراءها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

2- استخدام أسلوب إداري يتوافق مع البيئة التي توجد فيها المؤسسة، حضرية كانت أو ريفية.

---

1 - وجيه فرج، المرجع المذكور سابقا، ص132.

3- أن تتحلى بالمرونة في التعامل مع أعضاء الهيئة الإدارية والتربوية والمهنية.

4- أن تكون عملية، بحيث تكيف الإدارة الأصول والمبادئ النظرية حسب متطلبات الموقف العملي.

5- المحافظة على المهنية في التعامل مع كافة الأحداث التي تتعلق بالمدرسة.

6- الحرص على استغلال كافة الطاقات البشرية والموارد المادية المتوفرة[1].

3.2 أنماط الإدارة المدرسية: يقصد بالنمط هنا، الأسلوب الذي يتبعه المدير في إدارة شؤون مدرسته، وجملة السلوكات والتصرفات التي يتبعها في كافة المواقف التربوية. وقد عرف أحمد زكي بدوي النمط بأنه: «وحدة وظيفية تعمل ككل الأجزاء يمكن التمييز بينها...» ويقول أيضا: «إن النمط هو الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما، ويعتبر عينة مختارة من هذه الفئة، وهو بمثابة مثال لها في مجموعتها..» وتختلف ممارسات مديري المدارس في إدارتهم لها فمنهم من يعتمد أسلوب السلطة والسيطرة المطلقة ومنهم من يعتمد أسلوب التعاون والمشاركة في الرأي، وهناك من يعطي الحرية الكاملة لأعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري في إدارة شؤون المدرسة وفقا لخبراتهم وتطلعاتهم. وسبب ذلك إنما يعود إلى شخصية المدير في حد ذاته انطلاقا من إعداده وتكوينه وفلسفته التربوية ومنها ما يعود إلى الإمكانات المادية المتاحة، وإلى البيئة التي توجد فيها المؤسسة التربوية ومدراء المدارس لا يسيرون مؤسساتهم دائما وفق نمط واحد محدد، بل قد ينتقلون من نمط إلى آخر أحيانا وذلك تبعا للمزاج الذي يكون فيه المدير أو للظروف المحيطة والمتغيرات الطارئة أو للمواقف التي تصادف المدير أثناء العمل، والأول أي الدائم يطلق عليه النمط الأساسي أما الثاني فيطلق عليه النمط الثانوي.

وأهم الأنماط التي توصل إليها الباحثون تتمثل فيما يلي:

---

[1]- محمد عبد القادر عابدين، المرجع المذكور سابقا، ص62.

1 – الإدارة الأوتوقراطية (الدكتاتورية أو التسلطية)

2 – الإدارة الديمقراطية (الإنسانية أو المتساوية)

3– الإدارة المتساهلة (الفوضوية أو التسيبية أو الديمقراطية المطلقة)

1.3.2 الإدارة الأوتوقراطية: Autocratic or Authoritation: تعتبر الإدارة الأوتوقراطية أن السلطة الإدارية مفوضة إليها من سلطة أعلى منها مستوى، وأن المسؤولية الضمنية قد منحت لها وحدها، ولم تفوض لغيرها[1]. ويعتبر المدير نفسه في ظل الإدارة الأوتوقراطية أنه مركز السلطة والقرار فهو الذي يفكر ويخطط وينظم ويتخذ القرارات وما على المرؤوسين سوى الاستجابة والتنفيذ[2] ويستطيع المرؤوسون في ظل هذا النمط اتخاذ الموقف الذي يرونه مناسبا مع المدير، فهو يظهر الود والصداقة لمن وافقه سلوكه ـ أحيانا ـ ويظهر عدم الرضا لمن خالفه ذلك السلوك ولا يهتم ببناء علاقات إنسانية، كما يهتم المدير الأوتوقراطي بالعمل بالدرجة الأولى، بالحرص على تحقيق الصورة التي رسمها في ذهنه لمؤسسته، ولا يهتم بمصالح العمال خاصة إذا كانت متعارضة مع مصالح المؤسسة. ومن سمات هذا النوع من المدراء أنه غامض في تعليماته وأوامره ويتعصب لرأيه، ومن ثمار هذا النوع من الإدارة أنه يؤدي إلى عزلة المؤسسة عن محيطها، وعدم رغبة المرؤوسين في تحمل المسؤولية، وتدني مستوى رضاهم الوظيفي، ويؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء في حضور المدير وانخفاضه في غيابه.

أسس الإدارة الأوتوقراطية:

1– التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأسفل، فهو يتلقى التعليمات من المستويات العليا (مديرية التربية)، ويأمر المرؤوسين (أساتذة، إداريين، عمال مهنيين) الالتزام بها.

---

1 – جودت عطوي، المرجع المذكور سابقا، ص23.

2– وجيه فرج، المرجع المذكور سابقا، ص48.

2- عدم رسمه للخطط التعليمية فهي تصدر من السلطة العليا، ويلزم المرؤوسين بتنفيذها (الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ).

3- سيادة مظاهر الولاء الشخصي الظاهري للمدير وليس للمرؤوسين، أما الانتقاد فلا يكون مباشرة للمدير، إلا في حالات نادرة، ما يؤدي إلى عدم الثقة بين المرؤوسين، وشيوع النفاق والمداهنة ونقل أخبار المرؤوسين للمدير بغية التقرب منه، وللحصول على بعض المزايا.

4- غياب الموضوعية والثقة في التوجيه والتقييم[1].

5- غياب دور المرؤوسين في المشاركة في الإدارة إذ يحدد كل خطوات العمل لوحده، ولا يسمح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات، كما يأمرهم بالرجوع إليه في جميع الأعمال التي يقومون بها، وحتى تلك التي من صميم اختصاصهم، مما يطمس شخصيتهم، ويهز ثقتهم بنفسهم ويولد لديهم الضغط والاضطرابات النفسية وغياب روح الانتماء لمهنة التدريس، وبالتالي الاغتراب عن الوظيفة.

6- غياب احترام شخصيات التلاميذ نتيجة التزامهم بإتباع طرق معينة في التعلم والسلوك.

7- التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى، الروحية والعاطفية والنفسية، وعدم مراعاة الفروق الفردية.

ويؤمن هذا المدير بما يلي:

1)- أن المعلمين كسالى وغير طموحين ولا قدرة لهم على الابتكار أو تحمل المسؤولية، وبالتالي يجب أن يتلقوا التوجيهات في شكل أوامر ليلتزموا بها ويرتفع أداؤهم.

2)- يتميز بالفاعلية ويسأل عن كل كبيرة وصغيرة وهو متحمس لعمله بشكل كبير.

3)- الحزم والانضباط الدائم وعدم تقبل النقد أو الرجوع عن الأخطاء الصادرة منه.

1- محمد عبد القادر عابدين، المرجع المذكور سابقا، ص68.

4)- الاجتماعات التي يعقدها تكون غير دورية وتتسم بالسرعة وتكون في نطاق ضيق إلى أبعد الحدود لعدم إتاحة فرص المناقشة.

5)- إن إصدار القرارات دون مشاركة العاملين يزيد من احتمالية الخطأ، عند تنفيذ تلك القرارات.

6)- سيطرة الخوف على العاملين في ظل القيادة الدكتاتورية في جو من القلق والرهبة.

7)- السعي إلى الاستفادة المثلى من العامل وتسخيره للعمل إلى أقصى درجة ممكنة مما يولد لديه الإحباط والاغتراب عن مهنة التدريس، والسعي إلى التقاعد المبكر.

8)- يؤمن هذا النوع من المدراء بأن المكافأة والعقاب طريقة جيدة لتحفيز الأفراد لأن الإنسان كائن بيولوجي يخلص في العمل إذا تم إشباع حاجاته الفسيولوجية[1].

9)- يعالج المدير الأوتوقراطي الأخطاء عن طريق معاقبة المخطئ ليكون عبرة لغيره، وعليه يهتم بالبحث عن أخطاء المرؤوسين، وخاصة الذين ينتقدون سياسته ولا يدينون له بالولاء.

نتائج القيادة الأوتوقراطية:

1- إضعاف الروح المعنوية للمرؤوسين وعدم شعورهم بالانتماء للمدرسة.

2- ظهور المنافسة السلبية بين المدرسين بدل المنافسة الشريفة ومحاولة التقرب للمدير بشتى الوسائل مما يؤدي إلى نشر الإشاعات وترصد الأخطاء.

3- انعدام الثقة بين المدير والأساتذة من جهة، وبين الأساتذة أنفسهم من جهة ثانية.

إلا أن هذا النوع من القيادة أحيانا يكون ناجعا في بعض المواقف منها:

- أوقات الأزمات.
- عندما يكون الأساتذة جدد، أو عديمي الخبرة.

---

[1]-جودت عطوي، المرجع المذكور سابقا، ص25.

- عند افتقاد المرؤوسين ومنهم الأساتذة لروح المبادرة والمسؤولية.
- عندما تكون نوعية القرارات ذات أهمية كبيرة، وأن الإخلال بها يؤدي إلى خلل داخل المؤسسة.

وخلاصة القول فإن هذا النوع من القيادة يقوم على فكرة الزعامة إذ أن القائد يطبق فيه سياسة الباب المغلق على مرؤوسيه وزواره دون استثناء، كما يلزم الجميع الحصول على إذن مسبق للدخول ليضفي عليه شيئا من الهيبة، التي يتطلع إليها من هم دونه في هذا المنصب.

وتنطبق على القيادة الأوتوقراطية في نظرتها إلى المرؤوسين نظرية (×) لماكريجور"Me groger" والتي تقوم على افتراضات عدة أساسها أن الإنسان لا يعمل ولا يحب العمل لذا يجب استخدام أسلوب القهر معه والتهديد بالعقاب للتأكد من قيامه بالعمل.

2.3.2 الإدارة الديمقراطية (التشاركية، التشاورية)

– **تعريف الديمقراطية Democratic Leadership**: الديمقراطية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية (**Demos**) وتعني الشعب، و كراتوس (cratos) وتعني عامة الناس والنصف الثاني (Kratla) والكلمتين معا تعنيان: حكم عامة الناس أو سلطة الشعب[1].

–الديمقراطية هي اتجاه يختص بالمشاعر والعواطف الإنسانية في الإدارة المدرسية وحسب محمد منير مرسي فإن الديمقراطية هي:

- طريقة حياة وأسلوب أكثر منها نظاما سياسيا وتشمل المؤسسات الاجتماعية بما فيها المدرسة.
- تسمح الديمقراطية بأقصى حرية للفرد في إطار حرية الآخرين وحقوقهم.
- تقوم الديمقراطية على احترام كرامة الفرد باعتباره إنسان.
- تقوم على اشتراك جميع العاملين في المؤسسة في اتخاذ القرار والذي يكون في الأخير بناء على رأي الأغلبية.

---

[1] - صبري سعيد، **الديمقراطية**، الموسوعة السياسية للشباب، نهضة مصر، للطباعة والنشر والتوزيع، ج م العربية، ط 1، 2007، ص 07.

- تقوم على مبدأ الاستعمال القانوني المشروع للسلطة.

إذن فهذا النمط من الإدارة يأخذ بمبدأ المشاركة في اتخاذ القرار وتنفيذه، ويقوم المدير قبل اتخاذ القرار بتزويد جميع العاملين بالمعلومات، التي تساعدهم على اتخاذ القرار السليم، كما يوزع جزءا من أعباء العمل على بعض العاملين الأكفاء مع تحديد المسؤولية، ويهتم بالعاملين أكثر من اهتمامه بالعمل. كما يقوم بإشراك المرؤوسين في حل المشكلات ومن هذا المنطلق فإن القيادة الديمقراطية تقوم على ثلاث مرتكزات أساسية تتمثل فيما يلي:

1- إقامة العلاقات الإنسانية بين القائد ومرؤوسيه.

2- إشراك المرؤوسين في بعض المهام القيادية.

3- تفويض السلطة للمرؤوسين.

كما تقوم القيادة الديمقراطية على بناء الثقة بين المرؤوسين والاستفادة المثلى من آرائهم وخبراتهم بهدف تعزيز انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها، وتحقيق السياسات التي تطمح لتحقيقها، كما أن المدير في ظل هذا النوع من القيادة يحافظ على هدوئه، كما لا يتميز بسمات وخصائص تجعل المدرسين يهتمون به من أول وهلة، وهو ملم بآراء المدرسين ومعتقداتهم بسبب كثرة الاجتماعات والمناقشات[1]، كما يعمل على تلافي الصراع بين العمال، ويقوم برفع الروح المعنوية لديهم باعتماد أسلوب الترغيب والتحفيز لا التخويف، وهو يأخذ بالنظرية القائلة بأن: «تعدد العقول أقدر على إنتاج الأفكار الصائبة من عقل الفرد، مهما بلغ هذا العقل من كفاية ومهارة». وتنطبق على القيادة الديمقراطية في نظرتها إلى المرؤوسين نظرية (Y) في القيادة لماكريجور، والتي تقول: " إن الفرد العادي يقبل على العمل مثله مثل أي نشاط آخر كاللعب والنوم، كما أنه يمارس عملية التوجيه والضبط الذاتيين من أجل العمل على بلوغ أهداف التنظيم إذا كان ملتزما بأهدافه وتطلعاته".

[1] – وجيه الفرج، المرجع المذكور سابقا، ص 231.

- أسس الإدارة الديمقراطية وخصائصها:

1- الإقرار بالفروق لدى الأساتذة والتلاميذ فهي تسعى إلى التعرف على الفروق في الميول[1] والقدرات والحاجات والاستعدادات والمهارات، وبالتالي تشجيع الابتكار والإبداع وتنمية المواهب.

2- المعلمون والأساتذة يمتازون بالطموح والقدرة على الابتكار لذا لا يمكن تخطيط العمل بدقة وإلزامهم به.

3- التحديد الواضح لوظيفة كل عضو في المدرسة ومهامه الشيء الذي يضمن عدم تداخل الصلاحيات والمهام.

4- تشجيع جهود العاملين في المدرسة وتحقيق روح التعاون فيما بينهم بعيدا عن الذاتية والأنانية بالحب والاحترام.

5- المشاركة الفعالة في تحديد السياسات والبرامج من قبل التلاميذ والهيئة التدريسية وتنفيذ العمل وتقويم النتائج وعدم اتخاذ كل ذلك من طرف المدير وحده.

6- كفاءة السلطة مع المسؤولية، إذ يقوم المدير بتفويض بعض المهام والسلطات للمرؤوسين انطلاقا من خبرتهم وحبهم للعمل، ويوفر لهم فرص النجاح في العمل، والسلطات التي تسمح لهم بالتنفيذ.

7- اعتماد معيار القدرة والرغبة في تنفيذ المهام ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب مع مراعاة العدالة في توزيع المهام ومنحها للمرؤوسين.

8- الحرص على إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة والبيئة التي توجد فيها، وتعزيز انتماء الفرد لمؤسسة العمل، بحيث يحرص المعلم على الرغبة في العمل بعيدا عن القلق والتوتر والملل.

---

[1] - بادي مراد، **القيادة الإدارية وعلاقتها بتنفيذ نظام LMD**، الطبعة الأولى، دار طليطلة للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2015، ص90.

9- مراعاة التوازن عند وضع البرنامج المدرسي وتنفيذه والتوفيق بين وجهات النظر، وعدم التفرد بالرأي أو التعصب لجهة على حساب أخرى.

10- إنشاء برنامج للعلاقات العامة بهدف توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية والمجتمع المحلي من ناحية أخرى بهدف التعريف بسياسة المدرسة وأنشطتها، وبرامجها والقيام بأنشطة اجتماعية وثقافية وتربوية وبيئية لخدمة المجتمع المحلي والتعريف بالمدرسة، والصعوبات التي تواجهها.

11- يشجع المناخ الديمقراطي على التجريب والبحث وتبادل الخبرات بين العاملين وبين الرؤساء والمرؤوسين.

12- يستخدم المكافأة من أجل تحفيز العامل على بذل جهد أكبر لصالح المؤسسة.

13- يعالج المدير الديمقراطي الأخطاء بطريقة سلسة ومهذبة ويحرص على عدم إيذاء الآخرين أو التطلع لأخطائهم، كما لا يلجأ إلى اتخاذ الإجراءات القانونية التعسفية في حق العامل إلا عند الضرورة القصوى[1].

3.3.2 الإدارة الترسلية المتساهلة: Laissez – fair – free Leadership وهي القيادة التي تعطي للقاعدة الحرية المطلقة في ممارسة نشاطها والقائد يصبح في ظلها كالمستشار بفقده السيطرة على القاعدة مباشرة وإنما يحاول توجيهها بشكل غير مباشر[2]، ولقد ذكر ديفز Davis عدة مسميات يمكن إطلاقها على هذا النوع من القيادة وهي القيادة الحرة والقيادة غير الموجهة، والقيادة المطلقة، ويقول محمد الغنام وآخرون " إن هذا النوع من القيادة جاء

ثورة على النمط الأوتوقراطي في الإدارة. وتسير القيادة الترسلية كما يقول بوراب Burrup على النظرية القائلة:/ «إنه من المرغوب فيه ترك الناس يفعلون كما يشاءون طالما أنهم لا يخرجون

1 - جودت عزت عطوى، المرجع المذكور سابقا، ص27.

2 - بادي مراد، المرجع المذكور سابقا، ص92.

كثيرا عن الخط المرسوم لهم[1]» والمدير في هذا النمط الإداري يتميز بشخصيته المرحة والمتواضعة وبمعلوماته الفنية المتعلقة بمهنته كما يتحدث مع كل فرد من أفراد المدرسة باحترام، مما يترك العاملين يسيرون على النهج الذي يختارونه كما يتحاشى تعريف المسؤولين بوجهة نظره، فلا يوجد توجيه حقيقي ولا رقابة فعالة، حيث يصبح محيط العمل يسوده التوتر والقلق والتسيب. والمدير السائب لا يهتم كثيرا بالعمل والمدرسين إذ المهم عنده أن تبقى المؤسسة على قيد الحياة.

- خصائص الإدارة المتساهلة:

1- لا يعرف المدرسون موقف المدير من كل واحد منهم، لأنه يتجنب إصدار حكمه في الأمور المعروضة عليه، كما أنه يستمع لجميع الآراء بابتسامة وبصبر.

2- يدعو أعضاء هيئة التدريس إلى اجتماعات كثيرة وغير مبرمجة سلفا حيث يسودها كثيرا من النقاشات الهامشية دون الخروج بنتيجة تذكر.

3-لا يضبط حضور المدرسين أو غيابهم على اعتبار أن المدرسة تسير بنفسها، وأن العمل شر في حد ذاته وأن معظم الناس أشرار أو خبثاء ولا داعي لتحفيزهم، بل يفوض هذه الشؤون إلى بعض الأساتذة.

.

[1]- وجيه الفرج، المرجع المذكور سابقا، ص152.

3 التعليم الثانوي:

1.3 التعريف بمرحلة التعليم الثانوي: هي آخر مرحلة من التعليم الذي يتلقاه جميع التلاميذ حيث أنه يأتي بعد اجتياز التلميذ مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط. كما يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي[1].

ويعرف جميل صليبا المرحلة الثانوية بأنها: "مرحلة تقوم بتهذيب وتلقين وتعليم معين لغاية إعداد التلاميذ إعدادا تربويا اجتماعيا ثقافيا للاطلاع على مبادئ وقيم المجتمع، والاندماج مع أفراده[2]"

وكما جاء في إعادة هيكلة التعليم الثانوي سنة 1992 وفي نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في 2008 إحدى الحلقات الرئيسية في سلسلة منظومة التربية والتكوين، حيث يستقبل التلاميذ المنتقلين من مرحلة التعليم المتوسط ويؤمن لهم التعليم في شعب مختلفة من جهة، ويزود التكوين المهني والتعليم العالي بأعداد هائلة من جهة أخرى وتسمى مدارس التعليم الثانوي بالمدارس الثانوية.

2.3 لمحة تاريخية عن تطور التعليم في الجزائر: يعد الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 أول نص تشريعي على هذا المستوى حيث وضع المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري، وشكل الإطار التشريعي لسياسة التربية التي ترتكز على:

– تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية للشعب الجزائري وغرس قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الإنسانية.

– تثقيف الأمة بتعميم التعليم والقضاء على الأمية وفتح باب التكوين أمام جميع المواطنين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الاجتماعية.

---

[1] - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، جانفي، 2008. ص13.

[2] – خديجة بن فليس، **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**، ط1، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014، ص 57.

– تكريس مبادئ الديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني.

– ضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته.

ولقد مر النظام التربوي والتعليمي بعد الاستقلال بثلاث فترات أساسية وهي:

الفترة الأولى (1962 م – 1976 م): وكان من أولوياتها ما يلي[1]:

– تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النائية.

– جزأرة إطارات التعليم.

– تكييف مضامين التعليم الموروثة عن نظام التعليم الفرنسي.

– التعريب التدريجي للتعليم.

وكان من نتيجة ذلك ارتفاع نسب تمدرس الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة من 30% إبان الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال إلى 70% في نهاية المرحلة.

الفترة الثانية: ابتداء من سنة (1976 م – 1992 م): وابتدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، حيث كرس الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة 3 سنوات، وأرسى التوجيهات الإنسانية للتربية الوطنية كما أرسى الاختيارات والتوجهات الأساسية للتربية باعتبارها:

– منظومة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.

– ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين.

– منفتحة على الحضارات الأخرى وذات توجه علمي وتكنولوجي. كما وحّد لغة التعليم في كل المراحل بحيث جعل كل المواد تدرس باللغة العربية وأعطى مكانة معتبرة للغات الأجنبية. كما جعل

---

[1] - ابراهيم بوترعة، **التربية والتعليم بين الأمس واليوم**، ط 1، القبة القديمة، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2014، ص 345.

التربية والتعليم من صلاحيات الدولة ومنع أي مبادرة خاصة (أي إلغاء التعليم الخاص)، كما ربط النظام التربوي الوطني بالمخطط الشامل للتنمية الاشتراكية، وهدف إلى إشراك الأسرة والأولياء في عمل المؤسسة التربوية، ودعا إلى التفتح على الحياة العملية من خلال تشجيع الطفل على العمل اليدوي[1]، وعلى العموم كان يهدف إلى تحقيق ما يلي:

1/ أهداف وطنية: وتتمثل في تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل للقيام بالواجبات الوطنية وإكسابهم المعارف العالية، والتكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقة للعدالة والتقدم.

2/ أهداف دولية: تتمثل في منح التربية التي تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب، ونشر السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم وتلقين مبدأ المساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل أشكال التفرقة والتمييز بما يتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

ومر التعليم بموجب هذا الأمر حسب المراحل التالية:

1 – تعليم تحضيري غير إجباري.

2– تعليم أساسي إلزامي ومجاني لمدة 9 سنوات.

3– تعليم ثانوي عام / تعليم ثانوي تقني لمدة 3 سنوات.

وشرع في تطبيق أحكام هذا الأمر اعتبارًا من السنة الدراسية 1980–1981، على مرحلة التعليم الأساسي. وسبق الشروع في هذا التطبيق إنشاء مؤسسات تجريبية للطور الثالث من التعليم الأساسي.

الفترة الثالثة: ابتداء من سنة (1992 م – 2003 م): وفي هذه المرحلة عاشت البلاد فترة عصيبة تميزت بانفلات الجانب الأمني، وتميزت بين الدعوة إلى مدرسة منفتحة على الخبرات العالمية،

---

[1]- ابراهيم بوترعة، المرجع المذكور سابقا، ص 361.

وبين مدرسة مرتبطة بقيم المجتمع وتطلعاته، ولم يعد للوزارة مرجعية أو هيئة علمية تعود إليها في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتربية. وتم تشكيل عدة لجان من قبل الوزارة لإصلاح الوضع القائم ووضع الاقتراحات والحلول دون تنفيذ ذلك على أرض الواقع[1].

– الفترة الرابعة من 2003 إلى الآن: حيث انطلق فيها تطبيق إجراءات الإصلاح وكان ذلك في ظل علاقات وظروف دولية متغيرة أفرزتها أحداث 11 سبتمبر 2001، حيث وجهت أصابع الاتهام للمناهج التربوية في العالم العربي والإسلامي وتحت الضغط توجهت الأنظمة الحاكمة لتغيير مناهجها ومنها الجزائر[2]، وتميزت هذه الفترة بما يلي:

أ . تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية: وذلك في ماي 2000، حيث تم تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وتكونت من حوالى 158 عضوا، أوكلت لها مهمة التفكير وتقديم اقتراحات بخصوص ثلاثة مواضيع كبرى هي: تحسين نوعية التأطير بشكل عام والتأطير التربوي بشكل خاص، والسبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي، وإعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها، وقد تُوِّجت أشغال اللجنة بعد تسعة أشهر بإصدار ملف ضخم تضمن تحليلاً معمقا لتطور المنظومة التربوية الجزائرية والإنجازات التي حققتها وكذا الاختلالات التي أفرزتها. وشكل هذا الملّف موضوعاً لعدة اجتماعات لمجلس الحكومة خلال شهري فبراير ومارس من عام 2002، وذلك قصد دراسة مختلف الاقتراحات الواردة فيه وتحديد الإجراءات التي يتطلبها تطبيقها وضبط آجال التطبيق.

ب . تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين: وذلك بواسطة الأمر رقم09/03، المؤرخ في 13

[1] – عبد القادر فوضيل، **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، المحمدية، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع. 2016، ص 82.

[2] – إبراهيم بوترعة، المرجع المذكور سابقا، ص 384.

أوت 2003، الذي يعدل ويتمم الأمر رقم 76/35، المؤرخ في 16 أفريل 1976، والمتضمن تنظيم التربية والتكوين. حيث مس التغيير عدة جوانب وأهمها الأعمال اليدوية ودحرجة اللغة العربية لصالح اللغة الفرنسية، والقيم الروحية حيث ألغى شعبة العلوم الإسلامية ومن أهم ما جاء به هذا الأمر:

– إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية، في نشاطات الإيقاظ أو كمادة مستقلة.

– فتح المجال للمبادرة الخاصة للاستثمار في التعليم، عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم في جميع المستويات. وقد جرى بعد صدور هذا الأمر، على المستوى التنظيمي، إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل 3 أطوار، هما: طور التعليم الابتدائي ومدته 5 سنوات وطور التعليم المتوسط ومدته 4 سنوات، كما استحدثت هيآت استشارية هي:

– المجلس الوطني للتربية والتكوين، الذي لم ينشأ بعد.

– المرصد الوطني للتربية والتكوين[1].

– المركز الوطني البيداغوجي لتعليم تامزيغت.

– المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجية الإعلام والاتصال في التربية.

– اللجنة الوطنية للمناهج.

جـ – صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية[2]: ويتعلق الأمر بالقانون التوجيهي رقم 08–04، المؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق ل 23 يناير 2008. وتضمن أحكام القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية، لإصلاح المنظومة التربوية،

[1] – عبد القادر فوضيل، المرجع المذكور سابقا، ص 66

[2] – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم 04 مؤرخة في 27 جانفي، 2008.

ويأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية الإطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات التي يواجهها المجتمع، وتتماشى مع التحولات الوطنية والدولية والتي من بينها على الخصوص:

– ظهور التعددية السياسية في الجزائر وما يترتب عن ذلك من ضرورة إدراج مفهوم الديمقراطية في المناهج الدراسية.

– التخلي عن الاقتصاد الموجه والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق.

– عولمة الاقتصاد وما يتطلبه من التحضير اللائق للأفراد والمجتمع.

– التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة، وما تفرضه بخصوص إعادة تصميم ملامح المهن.

ولقد حدد القانون التوجيهي للتربية الغايات التي ينبغي للسياسة التربوية تحقيقها فيما يلي:

– تعزيز دور المدرسة في بلورة الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري.

– ضمان العمل على ترسيخ قيم المواطنة.

– انفتاح المدرسة على الحضارات والثقافات الأخرى واندماجها في حركة الرقمية العالمية.

– إعادة تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم بشكل عام وإلزامية التعليم الأساسي.

– تثمين وترقية الموارد البشرية. وتجدر الإشارة إلى أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، يتميز عن الأمر رقم 35.76، المؤرخ في 1976/4/16 في النقاط التالية:

– حصر مجاله في قطاع التربية (التربية التحضيرية، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي).

– تكييف النظام التربوي مع التحولات الناجمة عن انتهاج سياسة اقتصاد السوق.

– إتاحة الفرصة للأشخاص الطبيعيين والمعنويين لفتح مؤسسات للتربية والتعليم في إطار الشروط

التي يحددها التشريع والتنظيم[1].

– إدراج تعليم اللغة الأمازيغية والمعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.

– ضبط حقوق وواجبات أعضاء الجماعة التربوية (التلاميذ، الأساتذة، المدراء).

– وضع إطار قانوني لمعاقبة المخلين بالأحكام المتعلقة بالطابع الإلزامي للتعليم الأساسي.

– إلغاء احتكار الدولة لتأليف الكتب المدرسية وإقامة نظام لاعتمادها والمصادقة على الوسائل التربوية المكملة والمؤلفات شبه المدرسية.

– إنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين واستحداث مجلس وطني للمناهج كهيئة علمية بيداغوجية مستقلة تعنى بمهمة تصور وإعداد برامج التعليم.

3.3 هيكلة التعليم الثانوي وأهدافه:

1.3.3 هيكلة التعليم الثانوي: عرف التعليم الثانوي عدة إصلاحات تمثلت في تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي ابتداء من الموسم الدراسي 2005 – 2006 ثم تنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي ابتداء من الموسم الدراسي 2006 – 2007 ثم تنصيب السنة الثالثة من التعليم الثانوي ابتداء من الموسم الدراسي 2007 – 2008 وبذلك أصبحت الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تتكون من جذعين مشتركين في السنة الأولى وهما جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا يتفرع عنهما ست شعب ابتداء من السنة الثانية كما يلي:

الجذع مشترك آداب: يتفرع عنه شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية.

الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا: يتفرع عنه شعبة الرياضيات، شعبة تقني رياضي، شعبة العلوم التجريبية، شعبة التسيير والاقتصاد[2].

---

[1] - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، جانفي، 2008.

[2] - - خديجة بن فليس، المرجع المذكور سابقا، ص 63.

2.3.3 أهداف التعليم الثانوي: يهدف التعليم الثانوي أساسا إلى المساهمة في الخارطة المعاصرة للتطورات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع عن طريق جعل التلميذ يتكيف مع المستجدات من خلال إكسابه جملة من المعارف والخبرات العملية والقيم السلوكية وذلك من خلال مراجعة الأنظمة التعليمية وإعادة النظر فيها وإصلاحها إصلاحا جذريا. والتعليم الثانوي يعد مكملا لما بدأه التعليم المتوسط ويهدف أساسا إلى ما يلي:

– التحكم في اللغة العربية باعتبارها أداة اتصال وتعلم وتطور في المجال العلمي والتكنولوجي[1].

– معرفة التاريخ الوطني وجغرافية الجزائر ومكانتها الإقليمية والدولية.

– الاكتساب المستمر للقيم الثقافية الضرورية لإعداد الشباب للمشاركة في مجتمع نافع وفعال.

– مواءمة التعليم الثانوي قدر المستطاع مع حاجات أفراد المجتمع.

– التركيز على تطوير المهارات الأساسية في حقول المعرفة الإنسانية والعلمية خاصة، ما يسمح له بمتابعة الدراسات العليا.

– التركيز بشكل أكبر على التعليم الفني والتدريب المهني للالتحاق بالحياة العملية في المرحلة المتقدمة من التعليم الثانوي، للالتحاق بالحياة العملية.

– التأكيد على أن أفضل نوعية تقدم من التعليم تلك التي يتم إعدادها جيدا من حيث المحتوى، المخرجات، التنظيم، التقديم، القياس، استخدام المقرر وذلك من خلال التقويم المستمر له[2].

– التعرف على قدرات التلاميذ ودفعهم نحو الابتكار والإبداع والتجديد، والتحليل والتعميم والتكيف مع مختلف الوضعيات.

– تنمية شعور التلميذ بالمسؤولية اتجاه نفسه ودراسته ومجتمعه ووطنه، وتعريفه بحقوقه وواجباته.

---

[1] – خديجة بن فليس، المرجع المذكور سابقا، ص 58.

[2] – المرجع نفسه، ص 64.

– تنمية روح البحث والنقد لدى التلميذ، وقدرته على التقييم الذاتي[1].

4.3 مميزات مرحلة التعليم الثانوي: تتميز هذه المرحلة بما يلي:

- عدد أقل من المدارس وعدد أكبر من الطاقم التربوي والإداري والمهني داخل المرفق الواحد.
- قاعدة ارتباط أضيق بالمجتمع المحلي بسبب محدودية الرقعة الجغرافية. ويتصف بنسبة مردود أعلى على المستوى الوطني والإقليمي والاجتماعي.
- يتطلب تكاليف مادية أعلى مقارنة بالمراحل المتقدمة (الابتدائي، والمتوسط)[2].
- قدرة أقل للأهل في الارتباط بالحياة المدرسية[3]

5.3 البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي: يبرز البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي فيما يلي:

- تعتبر مرحلة التعليم الثانوي ذات أهمية بالغة حيث أن معظم بؤر التوتر الاجتماعي تتكون أثناء فترة المراهقة وهي الفترة المتميزة في رسم معالم حياة الإنسان ومستقبله، وتوافق مرحلة التعليم الثانوي، كما تتشكل فيها معظم المهارات الأساسية لتطوير الحياة الاقتصادية.
- تساهم هذه المرحلة في تحقيق الفهم الحقيقي لقيم المجتمع الجديد، وكيفية التجاوب مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع.
- تهيء الناشئة لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو التوجه إلى الحياة المهنية وبقية ميادين الحياة الاجتماعية.

---

[1] – عبد اللطيف حسين فرج، **نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، ما قبل وبعد عولمة التعليم**، الطبعة الأولى، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، 2008، ص 138.

[2]– رمضان سالم النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009 ص 24.

[3]– المرجع نفسه، ص 22.

- اتصال مرحلة التعليم الثانوي بما سبقها من مراحل وما يلحقها من مراحل التعليم الأخرى، فهي مرحلة وسط بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، وبالتالي فإن هذا يتطلب الدقة في تخطيط مناهج وبرامج هذه المرحلة.

6.3 مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر: وتتمثل أهمها فيما يلي:

- عدم التوافق بين مناهج الدراسة ومتطلبات سوق العمل، بالإضافة إلى الافتقار للإمكانات المادية والبشرية، مع افتقاد الطاقم البشري إلى التأهيل والإعداد الجيد في الجانب البيداغوجي والتشريعي القانوني والنفسي... الخ.

- تتميز المناهج الدراسية في هذه المرحلة بالاعتماد على الكتاب المدرسي بصفة أساسية باعتباره مرجعا أساسيا للتلميذ والقائم بالأساس على تراكم المعلومات النظرية، كما أنه أصبح يفقد محتواه شيئا فشيئا نظرا لتغيير الدروس وحذف أخرى كل سنه وبشكل مطرد أحيانا، كما أنه أصبح يرهق كاهل التلميذ نظرا لحجمه الكبير، كما أن امتلاكه ليس في متناول الجميع.

- الزيادة في أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي مع ما يقابله من إخفاق أكاديمي، وبالنتيجة الهدر المادي والبشري والتسرب المدرسي المرتفع في هذه المرحلة بالذات.

- عزلة التعليم الثانوي عما يجري في الجامعة أي عدم التكامل والتنسيق بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، حيث يجد الطالب الجامعي الجديد نفسه تائها في هذه المرحلة[1].

- الجمود واللاستقرار بفعل الصراعات الايديولوجية والفكرية التي حالت دون تحقيق النتائج المرجوة، مع المراجعة المتسرعة للبرامج بعيدا عن المقاييس العلمية المعتمدة من أغلب دول العالم.

---

[1] – جلال عبد الحليم، **محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي**، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2016. ص 124.

– انهيار القيم في ظل العولمة حيث لم يعد الأستاذ أو المربي[1] هو النموذج الأمثل للمجتمع بصفة عامة، وللطالب بصفة خاصة حيث أصبح الأستاذ يمارس مهامه بشيء من الملل

– واللامبالاة في ظل انعدام التقدير والاعتراف وكل ذلك ينعكس على التحصيل العلمي للتلميذ.

[1] – بن عبد الله محمد، **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح**، وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015 ص 08.

4. المدرسة الثانوية:

1.4 مؤسسة التعليم الثانوي:

1.1.4 تعريف المدرسة: هناك عدة تعريفات للمدرسة أوردها علماء اجتماع التربية، وتدور حول إطار عام هو" أنها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وتساعده في حملها، وهذه الحاجة تتمثل في تطبيع أفراده اجتماعيا ليكونوا أعضاء أو مواطنين صالحين ومنتجين".

ويشير إبراهيم ناصر 1992 إلى أن المدرسة: " مؤسسة تنفذ الأهداف التي يتبناها المجتمع، ويرسمها لنفسه وفقا لخطط ومناهج محددة، وعمليات تفاعل، وأنشطة متنوعة ومبرمجة داخل الصفوف وخارجها أما محمد نجيب النجيحي (1997 م) فيقول أن المدرسة: "وسيلة وآلة ومكان في آن واحد حيث ينتقل الفرد في ذلك المكان، وبواسطة تلك الآلة من حياة تتمركز حول ذاته، إلى حياة تتمركز حول الجماعة، بحيث يصبح من خلال تلك الوسيلة إنسانا اجتماعيا، وعضوا منتجا وفاعلا في المجتمع.[1]

- **تعريف المدرسة عند من علماء التربية:**

- تعريف فرديناند بوسيون: مؤسسة اجتماعية ضرورية تكمن أهميتها في إبقاء عملية التواصل بين الأسرة والدولة بهدف إعداد جيل جديد يندمج في الحياة الاجتماعية ".
- تعريف فريدريك هاستون: هي "نظام معقد يعتمد على السلوك المنظم الذي يحقق مجموعة من الوظائف والمهام في إطار معين من النظام الاجتماعي".

1 – محمد عبد القادر عابدين، المرجع المذكور سابقا، ص 42.

– تعريف ريموند بدون: "نظام اجتماعي يقوم بمجموعة من الوظائف مثل وظيفة الإدماج ووظيفة الحراك الاجتماعي، وهذا النظام التعليمي يضم مجموعة من الأشخاص يتميزون بالمعرفة وهدفهم إخراج جيل جديد على كفاءة عالية، والعمل على استمرارية هذا النظام"

2.1.4 تعريف الثانوية Lycées:

– هي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتختص بالتربية والتعليم[1].

– هي مؤسسة عمومية établissement public ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتختص بالتربية والتعليم[2]. كما تنشأ وتلغى بمرسوم تنفيذي.

3.1.4 هياكل ومرافق الثانوية: وتتمثل في: (مخابر للأشغال التطبيقية، قاعات للإعلام الآلي، مكتبة، قاعة للتوثيق والإعلام المدرسي، منشآت وتجهيزات رياضية، نواد ثقافية وعلمية، قاعة متعددة النشاطات)، كما تزود أيضا بوسائل تعليمية وتجهيزات تقنية وتربوية، كما يمكن أن تحتوي على مطعم وإقامة مما يسمح بأن يكون لها نظام داخلي أو نصف داخلي.

4.1.4 المجالس البيداغوجية والإدارية بالثانوية:[3] وتتمثل فيما يلي: مجلس التسيير والتوجيه، مجلس التعليم، مجلس القسم، مجلس التأديب. مجلس التنسيق الإداري.

---

[1]– محمد تروزين، **الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية بالمدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات**، تلمسان، الجزائر، دار كنوز للانتاج والنشر والتوزيع. ص 5.

[2]– **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية**، العدد 57، الأحد 24 شوال عام 1431 هـ الموافق 3 أكتوبر سنة 2010 م، السنة السابعة والأربعون، ص11

[3]- خلفهوم المكي، **الدليل المرجعي في التسيير الإداري لمديري مؤسسات التربية والتعليم في الجزائر**، الطبعة الثانية، العلمة، بيت الحكمة، الجزائر، 2015، ص44.

أ. **مجلس التوجيه والتسيير** (مجلس التربية والتسيير عندما يتعلق الأمر بالتعليم الأساسي): وقد أنشىء بواسطة القرار الوزاري رقم91.152، المؤرخ في 1991/02/26 والقرار الوزاري رقم91.151، المؤرخ في 1991/02/26، ويضطلع بتسيير الثانوية ويجتمع في دورة عادية (3) مرات في السنة بناء على استدعاء من رئيسه أو يجتمع في دورة غير عادية بناء على استدعاء من رئيسه أو بطلب من أغلبية أعضائه، لا تصح مداولات مجلس التوجيه والتسيير إلاّ إذا حضرت الأغلبية البسيطة من أعضائه. وتتخذ القرارات بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين. لا تكون قرارات مجلس التوجيه والتسيير نافذة إلاّ بعد أن تصادق عليها السلطات السلمية، ويتشكل من: مدير الثانوية رئيسا. ناظر الثانوية نائبا للرئيس. موظف المصالح الاقتصادية المكلف بالتسيير (المقتصد) المستشار الرئيسي للتربية أو مستشار التربية. المستشار الرئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. ثلاثة (3) ممثلين عن الأساتذة منتخبون من طرق زملائهم. ثلاثة (3) ممثلين منتخبين عن المساعدين التربويين والموظفين الإداريين والعمال المهنيين. رئيس جمعية أولياء التلاميذ أو من يمثله. ثلاثة (3) ممثلين عن التلاميذ من بين مندوبي الأقسام ينتخبهم زملاؤهم (ممثل واحد عن كل مستوى)

- **مهامه**: يتداول مجلس التوجيه والتسيير فيما يلي:

– مشروع ميزانية الثانوية.

– الحساب الإداري وحساب التسيير.

– مشروع المؤسسة.

– تقديم الاقتراحات في المسائل المتعلقة بالتسيير البيداغوجي.

– قبول الهبات والوصايا. وهذه يشترط فيها موافقة السلطة العليا.

– كل تدبير من شأنه تحسين سير الثانوية ويشجع على تحقيق أهدافها[1].

– إبداء الرأي في مشاريع توسيع المؤسسة وترميمها وتجهيزها وإبرام الصفقات والعقود.

– وضع المشروع التربوي للمؤسسة وتقييم ظروف الدراسة ونتائجها.

ب. مجلس التعليم conseil d'enseignement: تنص المادة الأولى من القرار الوزاري رقم171–91، المؤرخ في 1991/3/2، على ضرورة إنشاء مجالس تعليم في كل متوسطة وثانوية ومتقن.

- **مهام مجلس التعليم:** تتمثل فيما يلي:

– تسهيل التشاور بين أساتذة المادة الواحدة والمواد المتقاربة.

– تحليل المواقيت والبرامج والتعليمات التربوية.

– دراسة الوسائل الضرورية للتنسيق الجيد والتعاون بين الأقسام المتوازية والمتتابعة.

– دراسة كيفية استعمال الاعتمادات المالية المخصصة للوسائل التربوية.

– تقديم جميع الاقتراحات المتعلقة بترقية وتطوير تعليم المادة.

- **تشكيلة مجلس التعليم:** يتشكل مجلس التعليم من:

(مدير المؤسسة، الذي يرأس اجتماعات المجلس. الناظر، المسير المالي (المقتصد)، المستشار الرئيسي للتربية، جميع أساتذة المادة)[2]

– عند غياب مدير الثانوية يترأس مجالس التعليم نائب المدير للدراسات، أو الأستاذ مسؤول المادة

– عندما يكون عدد مناصب التعليم (عدد أساتذة المادة) أقل من 5 فإنه يمكن ضم المواد المتقاربة

---

[1]- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 57، 2010، ص12

[2] – القرار رقم 192 مؤرخ في 26 / 03 / 91، معدل ومتمم بالقرار 298 مؤرخ في17 /06 / 06.

أو المتكاملة مثلا (فلسفة وعلوم إسلامية، لغات أجنبية، رياضيات علوم فيزيائية علوم طبيعية، تربية بدنية وتربية فنيّة...) في مجلس واحد[1].

- **وتيرة اجتماع مجلس التعليم:** يجتمع مجلس التعليم مرتين، على الأقل، في السنة (مرة في بداية السنة الدراسية وأخرى في نهايتها)، ويكلف الأستاذ المسؤول على المادة بمتابعة تنفيذ التوصيات التربوية، بالتعاون مع الناظر. كما يمكن للمدير وعند الضرورة أن يعقد مجلسين أو عدة مجالس[2]بالتعاون مع الناظر. كما يمكن للمدير وعند الضرورة أن يعقد مجلسين أو عدة مجالس للتعليم في مواد مختلفة شريطة عقدها في قاعات منفصلة، كما يعقد جلسة عمل تمهيدية قبل انعقاد المجالس مع جميع الأساتذة.

ج. مجلس القسم conseil de classe: تنص المادة الأولى من القرار الوزاري رقم157-91، المؤرخ في 1991/2/26، على إنشاء مجالس أقسام لكل قسم تربوي في الثانويات والمتاقن والمتوسطات.

- **مهام مجلس القسم:** من بين المهام التي يسندها القرار الوزاري السابق لمجالس الأقسام، ما يلي:

– دراسة كل المسائل التي لها علاقة بالحياة في القسم.

– التشاور بين أساتذة القسم الواحد وضمان الانسجام في المقاييس، والكيفيات المعتمدة لتقييم عمل التلاميذ.

– القيام بالحصيلة الإجمالية للقسم وتقدير نتائج كل تلميذ. وبناء عليها يتم منح المكافآت

---

[1]- إبراهيم حروش **التشريع والتنظيم المدرسيين لطلبة المدارس العليا للأساتذ في الآداب والعلوم الإنسانية** بوزريعة . الجزائر ص 19.

[2]- سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي**، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى، الجزء 2، 2010، ص319

(لوحة الشرف، التشجيع، التهنئة، الامتياز)، وتنبيه أصحاب النتائج الضعيفة بمنح (الإنذار، التوبيخ).

– تحليل نتائج كل تلميذ بمعية مستشار التوجيه المدرسي واتخاذ القرارات المناسبة بشأن النجاح أو إعادة السنة أو التوجيه للحياة المهنية. كما أن مداولات القسم تخضع للسر المهني.

- **تشكيلة مجلس القسم:** يتشكل من: (مدير الثانوية بصفته رئيسا، الناظر، مستشار التربية، جميع الأساتذة الذين يدرسون القسم المعني، مستشار التوجيه المدرسي والمهني للقطاع الذي تتبع له المؤسسة، رئيس الأشغال)

- **وتيرة اجتماع مجلس القسم:** يجتمع مجلس القسم 4 مرات في السنة على الأقل، واحدة في بداية السنة الدراسية وواحدة في نهاية كل فصل.

كما تسجل مداولات مجلس القسم والقرارات التي يتخذها في محاضر تدّون في سجل خاص.

توقع المحاضر من طرف جميع أعضاء المجلس.

د. مجلس التأديب conseil de discipline: تنص المادة الأولى من القرار الوزاري رقم: 90.178 ، المؤرخ في 1990/3/2، على إنشاء في كل متوسطة وثانوية مجلس تأديب.

- **مهام مجلس التأديب:** تتمثل فيما يلي[1]:

– المشاركة في تنفيذ الشروط التي تساعد على ازدهار المجموعة التربوية.

– اقتراح الإجراءات التي تستهدف حماية المحيط المدرسي المناسبة إقرار النظام وتوفير الجو الملائم لقيام التلاميذ بنشاطاتهم في جو من الصفاء والطمأنينة.

[1] – رقيق مولود، **دليل موظفي التعليم في التشريع المدرسي**، تلمسان، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر، 2012، ص61.

– تسليم المكافآت للتلاميذ أصحاب السلوك الحسن.

– الفصل في المخالفات التي تصدر عن التلاميذ عند إخلالهم بالنظام الداخلي للمؤسسة، وإنزال العقوبات بالمخالفين منهم.

- **تشكيلة مجلس التأديب:** بتشكل مما يلي:

– مدير المؤسسة بصفته رئيسا له.

– الأعضاء الشرعيون في مجلس التوجيه والتسيير.

– الأعضاء المنتخبون الذين يمثلون الموظفين المدرسين (الأساتذة) وأولياء التلاميذ في مجلس التوجيه والتسيير.

– الأستاذ الرئيسي لقسم التلميذ المعني الذي تكون مشاركته بصفة استشارية.

- **وتيرة اجتماعات مجلس التأديب:** يجتمع مجلس التأديب في نهاية كل فصل للاطلاع على الحالة المعنوية للمؤسسة ووضعية الانضباط فيها. كما يمكن لمدير المؤسسة أن يستدعي مجلس التأديب للاجتماع للفصل في الأخطاء والمخالفات الصادرة من بعض التلاميذ. كما يمكن أن يستدعى مجلس التأديب للاجتماع بطلب من الأغلبية البسيطة من أعضائه، كما ترسل نسخة من محضر مداولات مجلس التأديب إلى السلطات السلمية للاطلاع عليها.

- **أصناف العقوبات التي يصدرها مجلس التأديب[1]:** يتم تصنيف العقوبات تبعا لخطورة الخطأ المرتكب من طرف التلميذ، إلى ثلاثة درجات وهي: عقوبات من الدرجة الأولى: يمكن لمدير المؤسسة أن يتخذها من دون استشارة مجلس التأديب. تتمثل في: الإنذار المكتوب، التوبيخ. تتعلق هذه العقوبات إما بالغيابات غير المبررة التي يصل عددها إلى ثلاثة غيابات في الشهر،

[1] – القرار الوزاري رقم: 90.178، المؤرخ في 1990/3/2، المادة 18.

أو بعدم الانضباط، أو بسلبية النتائج الدراسية.

عقوبات من الدرجة الثانية: وتتمثل في:

– الإقصاء المؤقت من يوم واحد إلى 8 أيام. ولهذه العقوبة علاقة بالانضباط والغيابات والسلوك. ويستلزم إصدار هذه العقوبة اجتماع مجلس التأديب.

– عقوبات من الدرجة الثالثة: وتتمثل في:

– الإقصاء من النظام الداخلي، إذا كانت المخالفة ذات صلة بالحياة الجماعية.

– الإقصاء من المؤسسة مع اقتراح التحويل إلى مؤسسة أخرى أو بدونه.

هـ – مجلس التنسيق الإداري: القرار 156 مؤرخ في 26 فيفري 1991 هو المجلس الذي يساعد مدير المؤسسة في التسيير اليومي للمؤسسة ويجتمع مرة على الأقل في الأسبوع.

- **تشكيلته:** (مدير الثانوية بصفته رئيسا، الناظر، المستشارون الرئيسيون والمستشارون التربية، المقتصد أو المكلف بالتسيير المالي، رؤساء الأشغال في الثانوية، ويمكن للمدير وهند الحاجة أن يدعوا للتشاور أي موظف أخر يعمل بالمؤسسة[1]،

- **مهامه:** تهدف الاجتماعات الأسبوعية لمجلس التنسيق الإداري أساسا إلى ما يلي:

– التعاون المتين والتنسيق الفعال بين مختلف المصالح.

– إقامة جو من الثقة داخل المؤسسة.

– تساعد المدير على السهر على قيام تعاون وحوار مثمر في المؤسسة.

[1] – المادة 26، من القرار 156 مؤرخ في 26 فيفري 1991.

– مناقشة التعليمات الرسمية وشرحها.

– ضبط برنامج الأعمال التي يشرع فيها وتقييم المهام المنجزة[1]

5.4 مدير التعليم الثانوي:

1.5.4 تعريف مدير الثانوية:

- من الزاوية التربوية هو موظف يضطلع بمهام ومسؤوليات تحددها القوانين، وهو قبل ذلك معلم له أقدمية في قطاع التربية، امتلك خبرات وقدرات ومهارات مهنية وعلمية وتربوية، واكتسب خبرة لا بأس بها في التسيير البيداغوجي واحتك بالطاقم الإداري بالمؤسسة عن قرب وأخذ ولو جزءا يسيرا عن تقنيات الإدارة. أهلته لتولي إدارة المدرسة[2].
- ومن الجانب التشريعي: هو مستخدم في قطاع الوظيفة العمومية بصفته موظفا في إدارة مؤسسة مدرسية تابعة للتربية الوطنية من فئة مستخدمي إدارة مؤسسات التعليم والتكوين حسب المادة 76من القانون 08 /04.

وفي بحثنا محل الدراسة المدير هو شخص أوكلت له مهمة إدارة مدرسة ثانوية والإشراف على تسييرها، ويعين بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

2.5.4 علاقة المدير بالأطراف الفاعلة في المؤسسة:

- الناظر: يساعد المدير في النشاطات الإدارية والتربوية، كما يعمل على مراقبة التلاميذ وتوجيههم ومتابعة نتائجهم الدراسية وتفعيل النشاط الثقافي والفني والرياضي بالمؤسسة وينوب المدير في جميع الحالات عدا الأمر بالصرف، كما يقدم له تقارير دورية عن حالة المؤسسة.

---

[1] - رقيق مولود، المرجع المذكور سابقا، ص 66.

[2] – وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **التسيير التربوي والإداري**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004، ص 17.

- المقتصد: يساعد المدير في تسيير المستخدمين العاملين تحت إشرافه، ويعمل على توفير الظروف المادية والتعليمية والاجتماعية ومسك الحسابات، ومتابعة العمليات التقنية، وهو عضو في المجالس الإدارية والبيداغوجية التي يرأسها المدير عدا مجالس الأقسام.
- مستشار التربية: علاقته بالمدير تتمثل في جملة من النشاطات التربوية والبيداغوجية ومنها تنسيق العمل مع المساعدين التربويين ومتابعة نشاط التلاميذ والأساتذة وخاصة ما تعلق بالحضور والغياب وتقديم عروض وتقارير دورية بذلك.
- الأساتذة: توفير الظروف الملائمة لعملهم في جو من الحوار والتعاون ومتابعة نشاطهم وتوجيههم من خلال الزيارة في الأقسام أو أثناء انعقاد المجالس المختلفة، كما يعمل على حل مشاكلهم عند الضرورة.
- التلاميذ: يعتبر المدير بمثابة الأب بالنسبة للتلاميذ من خلال متابعة سلوكهم ونتائجهم الدراسية والعمل على توجيه النصح والإرشاد لهم.
- جمعية أولياء التلاميذ: تعتبر حلقة الوصل بين المدرسة والأسرة فهي ذات طبيعة استشارية كما تعمل على إيجاد الحلول الناجعة للرقي بالمستوى الدراسي، من خلال الدعم المادي والمعنوي والوقوف على انشغالات التلاميذ وظروفهم واحتياجاتهم.
- المفتشين: من خلال متابعة أعمال الطاقم التربوي والإداري بالنصح والتوجيه، والعمل على تجسيد ملاحظات المفتشين في الواقع ورفع تقارير بشأن المقصرين، بما يعود بالنفع على المؤسسة.
- مديرية التربية: تنفيذ التعليمات الصادرة عنها وموافاتها بالأعمال المطلوب انجازها، ورفع جميع الانشغالات التي لا يستطيع المدير البث فيها.

- النقابة: توفير الظروف المادية والمعنوية من مكاتب ولوحات إشهارية والترخيص بالاجتماعات طبقا لما يسمح به القانون دون محاباة أو تمييز[1].

3.5.4 مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي: إن مدير مؤسسة التربية والتعليم يعد موظفا لدي الدولة وموكلا من طرفها طبقا للمادة 23 من القانون رقم: 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير سنة 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، وكذا المادتين: 156 و159 من المرسوم التنفيذي رقم: 08 – 315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المعدل والمتمم وتتمثل في ما يلي[2]:

– المهام البيداغوجية: تسجيل التلاميذ الجدد، ضبط خدمات الأساتذة، التنظيم العام لأنشطة التلاميذ وجداول توقيت الأقسام، تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة بالبرامج، تشكيل الأفواج التربوية، تحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها، وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين، تنسيق مهام ونشاطات الأساتذة مسؤولي المواد في كافة مهامهم، مراقبة دفاتر النصوص، زيارة الأساتذة في الأقسام وإسداء النصح والتوجيه، المشاركة في التفتيش الذي يجرى بالمؤسسة، مناقشة ومتابعة المشاركة في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها، وفي عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية الوطنية.

– المهام التربوية: توفير جو ملائم لتكوين مجموعة متماسكة بعيدة عن الصراع، العمل على نشر جو من الاحترام والتعاون والعلاقات الإنسانية، تطوير الأنشطة الاجتماعية داخل المؤسسة، حماية الوسط المدرسي بإقامة النظام، عقد مجلس التأديب عند الضرورة، مكافأة التلاميذ المتفوقين ومعاقبة المخالفين.

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **التسيير التربوي والإداري**، الأمر 97 –02 المتعلق بعلاقات العمل المتمم للقانون 90 – 11، الحراش، الجزائر، 2004، ص 58.

[2] – خلفهوم المكي، المرجع المذكور سابقا، ص20.

– المهام الإدارية: فتح ومسك الملف الشخصي للموظف، منح نقطة سنوية لكل موظف، إرسال التقارير والجداول الدورية لمديرية التربية في أجالها، يستقبل البريد الوارد وفرزه والاحتفاظ به في سجلات خاصة يؤشر ويوقع على المراسلة الإدارية ويراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق الوصاية كما يتخذ الإجراءات اللازمة لحماية أمن الأشخاص والممتلكات يسهر على وضع التدابير اللازمة لحفظ الصحة بتوفير النظافة، يمثل المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية، ينفذ مداولات مجلس التسيير والتوجيه يفتح السجلات والدفاتر الرسمية المتداولة قبل البدء في استخدامها[1].

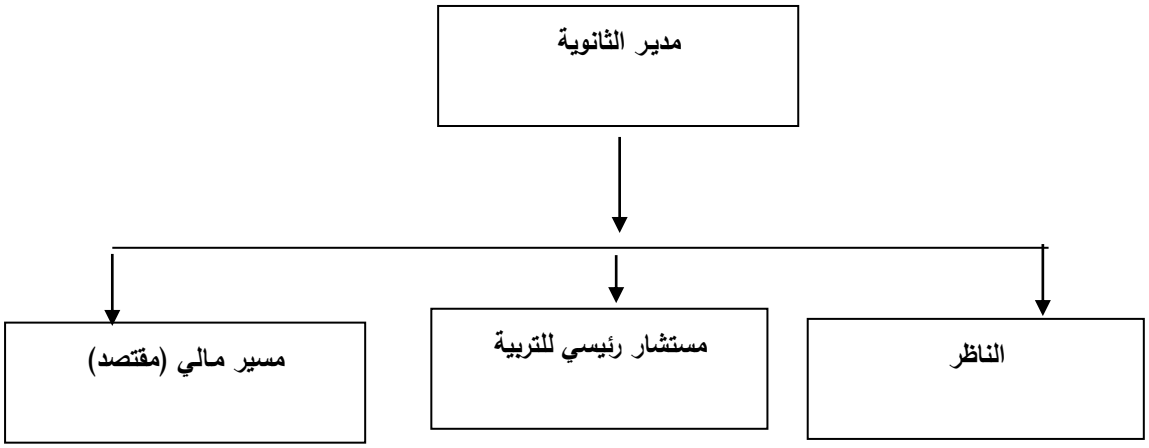
النشاطات المالية: يعد الآمر بالصرف حيث: يتولى الالتزام بالنفقات وتصفيتها ودفعها في حدود الاعتمادات المخصصة، يعاين حقوق المؤسسة فيما يتعلق بالإيرادات، يتحمل المسؤولية الكاملة أمام الوصاية في الإيرادات والنفقات، يتابع وضعية الالتزامات وكذا التواريخ المحددة لها، يراقب مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال والمواد التابعة للمؤسسة ويقوم بصفة دورية بمتابعة صندوق المال والعتاد، يراقب مختلف السجلات والوثائق ويؤشر عليها، يراقب الوثائق التي ترسل إلى هيئات المتابعة والرقابة، يقوم بالتعاون مع المسير المالي بإعداد مشاريع الميزانية وطلبات المقررات المعدلة، كما يقدم معه الحساب المالي لمجلس التوجيه والتسيير، انجاز الميزانية، انجاز الخريطة الإدارية، إنجاز الخريطة التربوية، إنجاز البطاقة الوصفية، وثيقة الميزانية السابقة، أوراق الالتزامات للسنة المنصرمة.

كما يمارس سلطاته على جميع الموظفين والأعوان بالمؤسسة، ويتحمل مسؤولية الأداء المنتظم للمؤسسة المكلف بإدارتها واتخاذ التدابير الضرورية لضمان السير الحسن لها، وحفظ النظام وأمن

[1]–سعد لعمش، المرجع المذكور سابقا، ص 19.

وسلامة الأشخاص والممتلكات. والتصرف باسم الثانوية وتمثيلها أمام القضاء وأجهزة الحياة المدنية. وتنفيذ مداولات مجلس التوجيه والتسيير[1].

4.5.4 نصابه الأسبوعي: حسب نص المادة من القرار 176 و175 فإنه يلتزم بالحضور الدائم في المؤسسة كما هو مطالب بالحضور في أي ساعة من ليل أو نهار أثناء ممارسة وظائفه كما يلتزم بالحضور إلى المؤسسة في حالة الضرورة حتى خارج أوقات العمل ليلا أو نهارا، وبالرجوع إلى قانون الوظيفة العمومية فإن التوقيت الأقصى للموظف الإداري هو 40 ساعة أسبوعيا.



شكل 1: الطاقم الإداري للتعليم الثانوي (المدير ومساعدوه)

ملاحظة: يمكن أن يزيد عدد المستشارين الرئيسيين للتربية عن الواحد في الثانويات التي تتوفر على عدد كبير من التلاميذ.

5.5.4 خصائص مدير التعليم الثانوي: إن أهم الخصائص الواجب توافرها فيه تتمثل فيما يلي:

1- القدرة أو الكفاءة: (الذكاء المرتفع) فيجب أن يتمتع بالقدرة على التحليل والطلاقة اللغوية وإيصال ما يريد للمرؤوسين مثل إصدار الأحكام والأوامر والقدرة على حل المشكلات وفهمها والتأقلم مع مختلف المواقف الصعبة بالإضافة إلى الطموح ومواجهة الأزمات بحكمة ورزانة، مع القدرة على توقع الظواهر غير المتوقعة قبل وقوعها والتي قد تعرقل السير الحسن للمؤسسة[1].

[1] – خلفهوم المكي، المرجع المذكور سابقا، ص20.

2 – صفات جسمية: مثل الصحة الجيدة التي تسمح له بأداء مهامه، وكذا المظهر الجيد الذي يليق بالمنصب الذي يشغله حتى لا يكون معرضا للسخرية من قبل جماعة العمل أو البيئة الخارجية المحيطة.

3 – التفوق الأكاديمي: أي يملك أسمى الشهادات العلمية التي تفوق جماعة العمل، ما يسمح له باستغلال كافة الموارد البشرية والمادية التي تخدم المؤسسة. بالإضافة إلى الرصيد الفني الذي يسمح له بالاطلاع على كل ما يدور في المؤسسة، وحسن تسيير الاجتماعات والتواصل الجيد مع أعضاء الجماعة التربوية عموما.

4 – صفات شخصية: وتتمثل في الحضور الذهني والوعي والقدرة على تحمل المسؤولية، والوعي بأنها تكليف وليس تشريف بالإضافة إلى التعاون والتكامل مع الطاقم التربوي والإداري والاستقامة والعدل، والتواضع، والنظام، والصبر وضبط النفس في جميع المواقف.

5 – صفات خلقية: مثل الحفاظ على عتاد المؤسسة وعدم استغلالها لمصلحته الشخصية وعدم التحيز لأي عضو من أعضاء الجماعة التربوية لاعتبارات عرقية أو جهوية أو نقابية.

6– صفات اجتماعية: أي تكون له القدرة على معرفة عادات الآخرين (أي البيئة الخارجية) التي توجد بها المؤسسة التربوية (حضرية، ريفية) كما يجب أن يحفز العمال المجدين حتى يزيد من إنتاجية المؤسسة ويقضي على مظاهر الاغتراب والإحباط، وأن يبتعد عن سماع الإشاعات والوشايات والأكاذيب، بل يكون وسيلة ربط بين أعضاء الجماعة التربوية[2].

---

[1]- عيون حسين، المرجع المذكور سابقا، ص 13.

[2]–فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي، المرجع المذكور سابقا، ص 76.

خـــلاصة الفصل:

على الرغم من أن علم الإدارة علم حديث النشأة مقارنة مع بقية العلوم إلا أنه تطور تطورا كبيرا وأصبح موجودا في كل القطاعات الاقتصادية والسياسية والإعلامية...الخ، ولكن نلمس وجوده بشكل أكبر في الإدارة المدرسية، نظرا لأهمية هذا العنصر في التسيير والتوجيه حيث أصبح علما قائما بذاته له أصوله ونظرياته الخاصة به، لما للتربية من دور كبير في إعداد المواطن المثالي، ولذلك تناولنا الإطار البشري القائم بالتسيير وذلك من خلال التطرق إلى أنماط الإدارة المدرسية وهذا أيضا يخضع لعدة عوامل منها شخصية المسير الإداري وكذا البيئة التي توجد فيها المؤسسة التربوية، كما حاولنا إلى حد كبير إزالة الغموض بين مفهوم الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية حيث لا يمكن أن نتطرق لأي مفهوم من هذه المفاهيم بمعزل عن الآخر، كما تعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية في حياة الناشئة فهي تعتبر حلقة وسطى بين التعليم العادي والتعليم الجامعي، بل تعد قاعدة للتخصص الذي يوجه إليه الطالب بعد نجاحه في شهادة البكالوريا، وإذا أخفق في نيل هذه الشهادة فيكون قد اكتسب جملة من المهارات الفنية والخبرات العلمية تؤهله لولوج عالم الشغل والاستعداد لتحمل أعباء الحياة، وهذا يستدعي تظافر جهود كافة أعضاء الجماعة التربوية من أجل الإعداد الجيد للتلميذ سواء من ناحية الهياكل والوسائل المادية أو من خلال نوعية التعليم ذاته أو الوسائل البشرية من خلال الإعداد الجيد للطاقم التربوي والإداري والابتعاد به عن الصراعات الداخلية أو الفكرية التي من شأنها أن تعصف بالعملية التعليمية برمتها، أي وجود مناخ مثالي يساعد الأستاذ على أداء رسالته والتلميذ على النجاح، في ظل قيادة حكيمة متمثلة في مدير المؤسسة التربوية (الثانوية).

الفصـــل الرابـــــــع

الاغـتـراب الوظيفي
لدى أستاذ التعليم الثانوي

- **تمـهيد**

1. **وظيفة التربية والتعليم.**
2. **أستاذ التعليم الثانـــوي.**
3. **الاغتراب الوظيـــــفي.**

- **خلاصة الفصل.**

تمهيـــــــد:

تعد وظيفة التربية والتعليم من أسمى الوظائف وأجلها لما لها من دور في إعداد الناشئة، عبر مراحلها الثلاث ومنها المرحلة الثانوية، حيث يجب أن يضطلع بهذه المهمة رجال أكفاء ولكي يكونوا كذلك فإن هذا يستدعي الانتقاء الموضوعي والعلمي لمن يتولى هذه المهمة بعيدا عن الحسابات الضيقة، وكذا الإعداد الجيد للأستاذ سواء من الناحية النفسية أو التربوية العلمية مع توفير كافة الظروف المهنية وكذا الحوافز المادية والاجتماعية التي تساعده على العطاء وبذل أقصى جهد ممكن لأجل نجاح العملية التعليمية والوصول بها إلى غايتها، وإبعاده عن جميع الضغوط التي قد يتعرض لها بمناسبة الوظيفة أو بسببها والتي من شأنها أن تعيقه عن أداء رسالته النبيلة باعتباره محور العملية التعليمية، وإذا حدث العكس فإن ذلك من شأنه أن يجعل الأستاذ يتذمر من هذه الوظيفة وقد يصل به الأمر إلى درجة الاغتراب الوظيفي وخاصة بتظافر عوامل أخرى لا تقل حدة عن هذه العوامل، وهذا ما سنتعرض له من خلال هذا الفصل وهو الاغتراب الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي.

1. وظيفة التربية والتعليم:

1.1 تعريف الوظيفة العمومية: هناك اتجاهين ذهب إليهما علماء الإدارة العامة فيما يتعلق بالمعنى الاصطلاحي للوظيفة العامة وهما:

- الاتجاه الموضوعي التحليلي: " الوظيفة العمومية هي مجموعة من الاختصاصات القانونية التي يجب أن يمارسها شخص مختص ومحدد تتوافر فيه شروط معينة بطريقة دائمة مستهدفا الصالح العام".
- الاتجاه الشكلي الوصفي: هي مجموعة من الأشخاص الذين يقومون بالعمل لخدمة المرافق العامة.

التعريف الراجح: هي مجموعة من الأوضاع والنظم العامة التي تختص بالموظفين العموميين في الدولة.

أما التوظيف: فهو مجموعة عمليات وإجراءات تتخذها المنظمة لاقتناء الموارد البشرية اللازمة التي تتوفر فيها شروط الكفاءة والقدرة اللازمة لتولي منصب شاغر.

1.2 تعريف الموظف: هو العامل بأجر مهما اختلفت صورة هذا الأجر سواء كان راتبا شهريا أو أجرا مقطوعا أو حصة من أرباح الشركة[1].

التعريف الفقهي للموظف العام: إن مصطلح الموظف العام هو من أصل لاتيني يعود لكلمة " function "وتعني المهمة.[2]

تعريف الموظف العام في القانون الجزائري: عرف الأمر 06 – 03 الموظف العام في المادة 4 منه: " يعتبر موظفا كل عون عين في وظيفة عمومية دائمة ورسم في رتبة السلم الإداري.

---

[1]– أيمن أحمد الدويك، **السلوك الانتهازي في العمل**، الطبعة 1، دار الخلدونية، للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، 2007، ص 20.

[2]Fruncis HAMON. Droit des fonctions publiques. Volume 1.L.G.DJ. Paris.2002. P 07.

والترسيم هو الإجراء الذي يتم من خلاله تثبيت الموظف في رتبته"[1]" ومن هذا التعريف نستنتج بأن العون المتعاقد مع الإدارة أو المؤقت لا يشمله هذا التعريف على الرغم من تمتعه ببعض الامتيازات التي يحظى بها الموظف العام ومنها الأجر الشهري أو العطل الأسبوعية أو السنوية، إلا أنه يفتقد إلى الاستقرار المهني وما يتبعه من مزايا وظيفية مثل الترسيم والترقية في الدرجة أو السلم الوظيفي.

أما التعريف الخاص للموظف العام فقد ورد في المادة 2 من الأمر 06- 01 المؤرخ في 20 فبراير 2006 بأنه:

1 – كل شخص يشغل منصبا تشريعيا أو تنفيذيا أو إداريا أو قضائيا أو في أحد المجالس المحلية المنتخبة سواء كان معينا أو منتخبا دائما أو مؤقتا مدفوع الأجر أو غير مدفوع الأجر بصرف النظر عن رتبته وأقدميته.

2 – كل شخص آخر يتولى ولو مؤقتا وظيفة أو وكالة بأجر أو دون أجر وساهم بهده الصفة في خدمة هيئة عمومية أو مؤسسة عمومية أو أي مؤسسة أخرى تملك الدولة كل أو بعض رأسمالها أو أي مؤسسة أخرى تقدم خدمة عمومية.

3 – كل شخص آخر معرف بأنه موظف عام أو من في حكمه طبقا للتشريع والتنظيم المعمول به.

3.1 علاقة الموظف بالإدارة: إن علاقة الموظف بالإدارة أساسها القانون والتنظيم، فهي ليست علاقة تعاقدية بين عامل وأجير بل هي علاقة أساسها القانون والتنظيم، وذلك بناء على نص المادة 07 من الأمر 06 – 03 كما يلي: " يكون الموظف في وضعية قانونية أساسية وتنظيمية " وعليه فإن الموظف لا يستطيع اختيار المصلحة التي يعمل فيها أو اختيار مسؤوله المباشر، أو

[1]- عمار بوضياف، **الوظيفة العامة في التشريع الجزائري**، الطبعة 1، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2015، ص22

اختيار أجره وتعويضاته، أو اختيار مواقيت العمل والانصراف، أو اختيار فترة العطلة التي تناسبه أو يدخل في صراع مع الإدارة لأجل الاستفادة من بعض المزايا التي لا يقرها التنظيم. لأن اعتماد الطابع الشخصي في الوظيفة العامة يخل بالمصلحة العامة التي تقوم عليها الوظيفة العمومية. كما يؤثر على علاقة المرؤوسين برؤسائهم ويفقدها طابع الإلزام. فمن جهة الموظف يبقى محافظا على مبدأ الاحترام لرؤسائه. ويبتعد عن الانتهازية والتزلف للرؤساء من أجل الحصول على مزايا غير مستحقة، وبالمقابل فإن رئيس العمل يبتعد عن الاستبداد أثناء قيامه بأعباء الإدارة، كما يبتعد عن استغلال المرؤوسين أو ابتزازهم بما يتنافى وعلاقات العمل في مؤسسات الوظيف العمومي.

4.1 مفهوم التربية والتعليم:

1.4.1 <u>مفهوم التربية</u>: من الناحية اللغوية: جاء في قاموس المنجد:" يقال: رب، يرب، ربا"، بمعنى رب تربية، والتربية هي التنمية والتهذيب والتنشئة. واستعمل العرب قديما كلمة التأديب في معنى قريب من كلمة التربية، المستعملة اليوم، أما من الناحية الفلسفية: فهناك تعريفات عديدة بحسب وجهة نظر كل مفكر ومنهم: أفلاطون Platon (438 ق م – 347 ق م) الذي يرى "أن التربية هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال"[1]

– يرى أرسطو Aristote (384 ق.م – 322 ق م) أن الغرض من التربية "هو إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الأرض للنبات والزرع".

ويرى المربي والشاعر الانجليزي المشهور جون ميلتون J.Milton (1608 م – 1674 م) "أن التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحا لأداء أي عمل –عاما كان أو خاصا – بدقة وأمانة في السلم والحرب".

[1] - محمد بن حمودة، المرجع المذكور سابقا، ص17.

ويرى المجدد الفرنسي جان جاك روسو J.J Rousseau (1712 م – 1778 م)" أن الطبيعة البشرية خيرة والفساد يأتي من المجتمع، والغاية من التربية أن لا نحشو رأس الوليد بالمعلومات، إنما أن نهذب قواه العقلية، و نجعله قادرا على تثقيف نفسه بنفسه بعيدا عن مؤثرات المجتمع[1]". ومن الناحية الاجتماعية: " فإن التربية بالنسبة للفرد عملية تطبيع اجتماعي ينتج عنها اكتسابه الصفة الاجتماعية الإنسانية التي يتميز بها عن سائر الحيوانات الأخرى" و يرى المهتمين بالفكر التربوي أن التربية هي: "إعداد الفرد ليكون مواطنا وعضوا متعاونا مع الجميع، وليكون عاملا ومنتجا في المستقبل..."

ومن وجهة نظر المفكرين والعلماء المسلمين: يرى حجة الإسلام أبي حامد الغزالي: "(1058 م – 1111 م) أن التربية لا تكون موجهة إلى الصبيان فقط بل إلى الإنسان العادي أيضا، وفي كل مراحل عمره، وأن هذه التربية يطغى عليها الطابع الصوفي وهي مخصصة للعالم الآخر أكثر مما هي مهتمة بأمور الدنيا والغاية القصوى للعملية التربوية تتمثل عنده في غرس الدين في النفوس للفوز برضا الله والحفاظ على الإيمان وتثبيته". ويرى العلامة ابن خلدون (1332 م – 1406 م) أن التربية ضرورة اجتماعية، وذلك في مقدمته تحت عنوان " فصل في أن العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري" ودعا فيه إلى التدرج في تلقين العلوم للمتعلم والانتقال به من المحسوس إلى المعقول، وعدم إرهاق الطالب بمواد كثيرة في آن واحد وتجنب استعمال القسوة معه".

[1]– المرجع نفسه، ص 20.

2.4.1 مفهوم التعليم: هو الجهد الفكري الذي تنظم الدولة ظروفه وهياكله، وتضبط محيطه ووسائله، وتهيء مرافقه بهدف إيجاد الوسائل والأساليب التي تسهم في نشر الأفكار والمعارف والقيم وتوريثها للأجيال وعامة الناس[1].

والتعليم هو عملية يتم فيها بذل الجهد من قِبَل المعلم ليتفاعل مع طلابه ويقدم علماً مثمراً وفعالاً من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطلاب، وقد يحدث التعليم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وهو عملية شاملة، فيشتمل على المهارات والمعارف والخبرات كالسباحة وقيادة السيارة والحساب والكيمياء والشجاعة والأخلاق ...الخ.

والتعليم في واقعنا المدرسي هو الفعل التربوي الهادف الذي يلتقي فيه جهد المعلم، ونشاط المتعلم من خلال التفاعل مع الأوضاع والأحداث التي يصنع منها المحيط المدرسي مواقف تعلمية، أو يصنع منها المعلم خطة تشاركية يدفع فيها المتعلم لإثراء خبراته وتنظيمها[2].

وهو "مرحلة عملية تتم بواسطتها ترجمة المنهج وما يشمله من أهداف ومعارف وأنشطة إلى سلوك واقعي محسوس لدى التلاميذ[3]"

5.1 عناصر التعليم: للتعليم عناصر محددة، وله مدخلاته وعملياته ومخرجاته، أما مدخلاته فهي:

المعلم: ويتم ذلك بإعداده بيداغوجيا ونفسيا وصقل خبراته ومهاراته وكفاءاته الأدائية بفهم عملية التعليم وقواعدها، والأصول الإدارية للتربية والتعليم في الجزائر، من خلال فهم العلاقات السائدة بين الزملاء والإدارة التربوية، واستيعاب دوره القيادي في القسم ونظريات التربية

---

[1]- عبد القادر فوضيل، المرجع المذكور سابقا، ص 16.

[2]– المرجع نفسه، ص 16.

[3] – أحمد مسعودان، **الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم**، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد الرابع، أفريل 2008، ص 29..

والمبادئ والأسس التي يقوم عليها النظام التربوي في المجتمع، والخلفية الثقافية والاجتماعية التي يمتلكها، من خلال فهم ثقافة المجتمع للوصول به للمستوى الذي يؤهّله لممارسة مهنة التعليم.

الطالب: وما يتعلّق به من دوافع وميول واتجاهات بالإضافة إلى البيئة التعليمية، وعناصرها، ومستوى تنظيمها، بالإضافة إلى مصادر التعليم المتوافرة فيها.

المادة الدراسية: ونوعيتها، وطريقة تنظيمها.

وأما عمليات التعليم فهي: طرق التدريس والأساليب المتبعة به، ودور المعلمين والطلبة المؤثر فيها، وكذا الأنشطة والتدريبات التي يتم تنفيذها خلال العملية التعليمية، وكذا التقويم وأساليبه والمواضيع التي يشتمل عليها. في حين تشتمل مخرجات العملية التعليمية على: زيادة مهارات الطلبة ومعارفهم. تحفيز ذكاء الطلبة. الاهتمام بالموضوع التعليمي. زيادة الثقة بالنفس، وزيادة النمو الاجتماعي للطلبة. زيادة قدرة الطلبة على مواجهة المواقف المختلفة، وتعديل السلوك الفردي للطلبة.

6.1 التعليم الرسمي في القديم: لقد كان التعليم الرسمي قديما حكرا على فئة قليلة من الناس ممن توافر لهم الدعم المالي، فلم تكن الكتب والمخطوطات المنسوخة في متناول جميع فئات المجتمع، وذلك قبل اختراع الطباعة عام 1454 ميلادي كما أن عملية التعلم واكتساب المعرفة كانت تتم بطريق الرواية الشفوية أو بطريق التقليد والمحاكاة، ولأجل ذلك فقد اقتصرت جل معارفهم ومهاراتهم على الأنشطة الزراعية والصناعات الحرفية، كما أن التراث الشعبي المخزون في الذاكرة الجماعية للشعوب وأيضا القيم والمثل العليا والعادات والتقاليد تناقلتها الأجيال عبر الرواية الشفوية والممارسة، ومع التطور الذي عرفته البشرية عبر العصور واختراع الطباعة التي من خلالها ارتفعت معدلات القراءة والكتابة "وأصبح بالإمكان الاحتفاظ

بالمعرفة، ثم إعادة إنتاجها واستهلاكها في أوساط أعداد متزايدة من الناس في أمكنة متعددة[1]" انتشرت الكتب والصحف والمجلات واتسعت درجة المقروئية وكان للثورة الصناعية وتوسع المدن في العالم الغربي وانتشار وسائل الإعلام والاتصال الحديثة أصبح التعليم النظامي معيارا لتقدم الشعوب وتطور الأمم، خاصة أن بعض الدول جعلته ملزما وفرضته خاصة في السنوات الأولى لحياة الطفل وخصصت ميزانيات ضخمة في سبيل ذلك بل وفرضت عقوبات على الأولياء المتهاونين في تعليم أبنائهم، كما تزايد الطلب على أنواع بعينها من التدريس التخصصي القادر على توليد قوى عاملة مؤهلة لمواكبة الاقتصاد الصناعي والتجاري للدول المتطور بوتيرة متسارعة، حيث أصبح التعليم والمؤهلات العلمية التي يمتلكها الفرد هي السبيل للتوظيف والارتقاء في السلم الوظيفي والمهني، في الوقت الذي تقلصت فيه فرص العمل بالنسبة للعاملين غير المهرة وذوي المؤهلات العلمية المتواضعة والتي لا تتماشى مع حاجة سوق العمل المعتمد على التقانة الحديثة، كما أصبح للتعليم دور في تربية الفرد وإعداده لأن يكون فاعلا في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لوطنه وأمته. وسنتطرق في هذا الفصل إلى المراحل التي مر بها التعليم في الجزائر.

7.1 موظفي التربية والتعليم: موظف التربية هو كل من له صفة رجل التربية غير أنه لا يتولى مهمة التدريس، بل له الإشراف التربوي على التلميذ، من حيث تنظيم الصفوف وقت الدخول والخروج، والسهر على مواظبتهم، ومتابعة سلوكهم داخل المؤسسة، وإنجاز تقارير بهذا الخصوص بشأنهم، وإخطار الإدارة بذلك وهم: سلك مساعدي التربية، سلك مستشاري التربية، سلك نظار الثانوية.

---

[1]– أنتوني غدنز، ترجمة وتقديم فايز الصياغ، **علم الاجتماع**، الطبعة الرابعة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان، المنظمة العربية للترجمة، ص 537.

أما موظف التعليم فهو كل من له صلة بالتدريس بشكل مباشر أي على علاقة بالتلميذ في القسم أي الفوج التربوي، يدرسه ويمتحنه، ويصحح له فروضه، ويستدركه، ويقويه تعليميا، ويراقب كل أعماله الدراسية في إطار التقويم المستمر وهؤلاء هم[1]:

– سلك معلمي المدرسة الابتدائية.

– سلك أساتذة المدرسة الابتدائية.

– سلك أساتذة التعليم الأساسي.

– سلك الأساتذة التقنيين في الثانوي.

– سلك أساتذة التعليم الثانوي.

– سلك الأساتذة المبرزين[2].

2. أستاذ التعليم الثانوي:

1.2 مفهوم المعلم – الأستاذ:

1.1.2 المعلم: اسم فاعل لفعل علم، ونقول: معلم أي قام بفعل التعليم، والذي يكون مجاله المتعلم حيث يقوم بتلقينه جملة من المعارف والخبرات وتنشئته تنشئة سليمة.

والمعلم أو المدرس هو الذي يعلم في المدرسة وهو كل من يمارس تعليم علم أو فن.

2.1.2 **الأستاذ:** جمع أساتذة، وأستاذون، وأساتيذ ويرى أنور محمد الشرقاوي بأن مفهوم الأستاذية يتشكل من جانبين:

– جانب علمي: ويعنى تنمية مجموعة الاستعدادات والخصائص والمهام المتعلقة بممارسة المهنة.

---

[1]- دمان ذبيح عاشور، **القانون الأساسي لأسلاك التربية**، ط1، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى، 2011، ص13.

[2] - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 59. أكتوبر 2008، ص12

– جانب فني: وهو متعلق بخصوصية ممارسة المهنة حيث أن لكل أستاذ أسلوبه الذي يتميز به عن غيره حسب الموقف والتلميذ المتمدرس.

وعند مزج ما سبق يمكن الوقوف على ثلاثة أصناف من الأستاذية وهي:

– الأستاذ المحتضن: يقتصر دوره على مساعدة التلميذ على أن ينمو دون أن يقدم له العلم المناسب فهو يرعاه ماديا، ونفسيا واجتماعيا، مع إغفال الجانب العلمي إلى حد بعيد.

– الأستاذ الملقن: يهتم بنقل ما يملكه من علم ومعرفة وخبرة إلى تلاميذه، أو أي مهارة يدوية أو حركية إلى من يتلقى عنه التدريب.

– الأستاذ الراعي: هو الذي يحرص على نقل ما لديه من معرفة وعلم وخبرة ومهارات إلى تلاميذه، بالإضافة إلى جوانب أخرى من السلوك والقيم الهدف من ورائه تفجير الطاقات الكامنة للتلميذ مع المحافظة على عدم استعمال أسلوب القهر أو نكران شخصية التلميذ.[1]

2.2 مهام ووظائف أستاذ التعليم الثانوي: تتمثل فيما يلي:

- تربية التلاميذ ومنحهم حسب مادة الاختصاص تعليما في المواد الأدبية والتكنولوجية والفنية والتربية البدنية والرياضية وتأطيرهم ومرافقتهم في الأنشطة الثقافية إذا اقتضي الأمر.
- مساعدة التلميذ وتدريبه على كيفية استخدام المعرفة.
- تزويده بالقدرات للحصول على المعرفة.
- تنظيم وترشيد التلاميذ من خلال ما يلي:
- التعرف على الظروف الاجتماعية والنفسية والصحية والثقافية والبيئية وقدراتهم واحتياجاتهم.
- نقل ملاحظاته عن التلاميذ للإدارة أو عرضها على مستشار التوجيه المدرسي.
- استعمال وسائل الإيضاح والتكنولوجيا الحديثة لأجل إيصال المعلومة للتلميذ. وضبط الصف بما يتماشى مع التوجيهات والنصوص القانونية.

- الحرص على تحقيق التلاميذ لأعلى النتائج، من خلال معالجة مشاكل التعلم.
- أن يطلع على المستجدات العلمية والمعرفية أو القانونية (لتنمية مهاراته التربوية والفنية).
- الإخلاص للوظيفة النبيلة التي يشغلها.
- المساهمة في تطوير المنهاج والكتاب المدرسي.
- يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.[1]

3.2 الحقوق والواجبات:

1.2.3 الحقـــــــوق: يتمتع أستاذ التعليم الثانوي بجملة من الحقوق تتمثل فيما يلي:

– يلزم الأساتذة الناجحون في المسابقة باستكمال تربص تجريبي مدته سنة واحدة. يتعين عليهم فيها متابعة تكوين بيداغوجي تحدد مدته ومحتواه وكيفية تنظيمه من طرف وزير التربية الوطنية.

– كما يجتاز الأساتذة المتخرجون من المدارس العليا أو الناجحون بطريق المسابقة أثناء فترة التربص امتحانا للترسيم يشتمل على اختبارات كتابية وشفهية.

– بعد انقضاء فترة التربص واعتمادا على النتائج المحصل عليها في امتحان الترسيم وكذا تقرير تفتيش الترسيم يرسم المتربصون أو يخضعون إلى تمديد التربص مرة واحدة لنفس المدة أو يسرحون بدون إشعار أو تعويض.

– يستفيد الأستاذ بعد الترسيم من الترقية في الدرجة حسب مدتين دنيا ومتوسطة طبقا للمادة 12 من المرسوم الرئاسي رقم 07 – 304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007[1].

[1] – الجريدة الرسمية العدد 59 / 12 أكتوبر 2008. ص4.

1.2.3 الواجبـــــــات: يلتزم أستاذ التعليم الثانوي بجملة من الواجبات أهمها ما يلي:

– القيام بالتدريس بنصاب أسبوعي قدره 18 ساعة وعند الاقتضاء يمكن إكمال نصابهم في مؤسسة أخرى في المقاطعة.

– إعداد الدروس وتقييم عمل التلاميذ.

– المشاركة في الاجتماعات والمجالس المنعقدة خارج المؤسسة.

– الالتزام بالبرامج والتعليمات المحددة من قبل وزارة التربية.

– المشاركة في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها وفي لجانها وكذا في دورات التكوين وتحسين المستوى.

– مرافقة التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة التربوية بمناسبة التظاهرات والنشاطات التربوية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاحها على المحيط.

– الاستفادة من عطلتهم السنوية أثناء فترة العطلة المدرسية إلا أن ذلك لا يعفيهم من المشاركة في الامتحانات والمسابقات والدورات التكوينية.

– يمكن منحهم أوسمة تشريفية ومكافآت نظير جهودهم وأعمالهم.

2. 4 توظيف أساتذة التعليم الثانوي: يتم ذلك عن طريق: المسابقة الخارجية لأجل التوظيف، حيث يتقدم لها المترشحون الحائزون على شهادة الماستر أو شهادة معترف بمعادلتها. كما تتم ترقيته لرتبة أستاذ مكون عن طريق المسابقة المهنية.

– أما أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي: يتم ترقية أستاذ التعليم الثانوي إلى رتبة أستاذ رئيسي بطريقتين[1]:

[1] - الجريدة الرسمية، المادة 71، العدد 59 / 12 أكتوبر 2008. ص11.

الطريقة الأولى: عن طريق الامتحان المهني من بين 80 % من بين المناصب المطلوب شغلها بهذه الكيفية والمعني بها أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون 5 سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الطريقة الثانية: عن طريق الاختيار بعد التسجيل على قوائم التأهيل في حدود نسبة 20 % من بين المناصب المطلوب شغلها بهذه الكيفية والمعني بها أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون 10 سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

5.2 رتب سلك أساتذة التعليم الثانوي: يضم سلك أساتذة التعليم الثانوي الرتب التالية:

- رتبة أستاذ التعليم الثانوي.
- رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي.
- رتبة الأستاذ المكون في التعليم الثانوي.

6.2 علاقات الأستاذ في الوسط التربوي: يمكن تلخيصها فيما يلي:

المدير: من خلال التشاور ورفع الانشغالات التي تعيق العملية التربوية، وأحيانا حتى الانشغالات الاجتماعية خاصة تلك التي لها علاقة بأداء الأستاذ.

الناظر: من خلال النشاطات التربوية والبيداغوجية ومتابعة نتائج التلاميذ والندوات الداخلية.

المقتصد: تتمثل في توفير الإمكانات والوسائل التعليمية (وسائل الإيضاح المختلفة) ومنها وسائل الكتابة، الكتاب المدرسي ...الخ، بالتنسيق مع المدير. كما يمثل الأستاذ لدى المصالح المالية بمديرية التربية.

مستشار التربية: تتمثل في متابعة غياب التلاميذ وفرض انضباطهم واستدعاء أولياء أمورهم بناء على الملاحظات والتقارير التي يرفعها الأساتذة. كما أن هذه الأعمال يتكفل بها مساعدوا التربية نيابة عن مستشار التربية.

التلاميذ: من خلال تزويدهم بالمعارف والدروس بشكل منتظم ونصحهم وتوجيه سلوكهم ومتابعة نتائجهم الدراسية ومعاقبة المخالفين منهم، واستدعاء أولياء أمورهم عند الضرورة.

مستشار التوجيه: من خلال الاستفادة من خبرته في التعامل مع التصرفات الطارئة التي تصدر من قبل التلاميذ داخل القسم، وكذلك توجيه التلاميذ أصحاب التصرفات الشاذة إليه عند الضرورة.

المفتش: تتمثل في العمل بالنصائح والتوجيهات التي يسديها المفتش، وأيضا حضور الندوات والأيام التربوية التي يعقدها المفتش. كما يحمي الأستاذ من أي تعسف قد يطال الأستاذ من قبل المدير وخاصة في الجانب البيداغوجي.

مديرية التربية: حيث يكون ملزما بالعمل بتوجيهاتها وتنفيذ جميع الالتزامات الصادرة عنها مثل حراسة الامتحانات والمسابقات، وبالمقابل التوجه اليها عندما يتعرض لأي تعسف من قبل المدير أو المفتش أو من أي طرف كان أثناء العمل أو بمناسبته شريطة احترام السلم الإداري (التدرج الرئاسي)

7.2 ضغوط العمل التي تواجه أستاذ التعليم الثانوي:

1.7.2 مفهوم ضغوط العمل Job Stress: هي المتغيرات التي تحيط بالعاملين وتسبب لهم شعورا بالتوتر.

وتعرفها الهنداوي بأنها: " تجربة ذاتية تحدث لدى الفرد محل هذا الضغط اختلالا نفسيا كالتوتر أو القلق أو الإحباط، أو اختلالا عضويا كسرعة ضربات القلب أو ارتفاع ضغط الدم، ويحدث هذا الضغط نتيجة لعوامل قد يكون مصدرها البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد نفسه..."[1]

[1] – مصطفى يوسف كافي، **إدارة الصراع والأزمات التنظيمية**، ص 94.

ويشير فوزي فائق إلى أن كلمة ضغوط العمل تدل على مجموعة المواقف أو الحالات التي يتعرض لها الفرد في مجال عمله والتي تؤدي إلى تغيرات جسمية ونفسية نتيجة لردود فعلية لمواجهتها، وقد تكون هذه المواقف على درجة كبيرة من التهديد فتسبب الإرهاق والتعب والقلق من حيث التأثير فتولد شيئا من الانزعاج[1].

يقصد بها "تلك المثيرات أو التغيرات في البيئة الداخلية أو الخارجية بدرجة من الشدة والدوام مما ينهك القدرة التكيفية للعمال والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدي إلى اختلال السلوك[2]" وبقدر استمرار الضغوط بقدر ما يتبعها من استجابات جسمية ونفسية غير صحية

وهنا نعني إدراك المعلم لعدم قدرته على مواجهة متطلبات وأعباء مهنة التعليم بسبب مصادر المحيط المدرسي في تفاعلها مع العوامل الشخصية، بحيث يترتب عليها مجموعة من الآثار النفسية والفيزيولوجية والسلوكية، حسب شدة الضغوط واستمرارها.

2.7.2 مصادر ضغوط العمل: ومنها ما يلي:

أ – ظروف العمل وطبيعته: وعلى رأسها الضوضاء وقد يكون مصدرها مؤسسة العمل ذاتها أو من خارجها، كالقيام ببعض الأشغال أثناء العمل أو تكون مؤسسة العمل بالقرب من السوق أو وسط حي شعبي مما يحدث إرباكا لدى الأستاذ فيضطر لرفع صوته لإيصال المعلومة مما يسبب له أمراضا جسدية ومنها الأحبال الصوتية.(وهذا غير معترف به من

---

[1]– مصطفى يوسف كافي، **إدارة الصراع والأزمات التنظيمية** 94.

[2]– بشير لعريط، **الأخصائي النفسي وإدارة الضغوط نظام العمل بالمناوبة**، مجلة العلوم الاجتماعية مجلة محكمة تصدرها كلية العلوم الاجتماعية، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، الجزائر، العدد الثاني، 2006، ص132.

الأمراض المهنية لدى مؤسسة الضمان الاجتماعي)،وأيضا درجة الحرارة بالإضافة إلى التهوية الناقصة وأيضا بعد السكن عن مقر العمل مما يزيد في أعبائه المالية[1].

ب – عبء الدور: ويكون ذلك عند قيام الفرد بمهام لا يستطيع إنجازها في الوقت المتاح أو أن هذه المهام تتطلب مهارات عالية لا يمتلكها الفرد مثل تحضير الدروس ومراقبة التلاميذ وتصحيح الامتحانات والواجبات المنزلية مع العدد الكبير للتلاميذ (أكثر من المتعارف عليه) ونقل الأعمال إلى المنزل وكثافة البرامج، وأحيانا يلزم الأستاذ بتدريس مادة ليست من اختصاصه مما يتطلب منه بذل جهد جسدي وفني أكبر من المعتاد. وهنا يحدث التداخل بين قواعد العمل ومطالب العائلة[2] وكذا الاهتمام المتزايد بالإنجاز وحب الكمال والظهور في صورة مثالية إرضاء لرب العمل، مما يؤثر على حياته المهنية والأسرية في آن معا.

ج – غموض الدور: ويعني عدم معرفة حدود المسؤوليات والسلطات بدقة وعدم وضوح معايير تقييم العمل، وكذا الأهداف التي تنوي المؤسسة تحقيقها ومن ورائها وزارة التربية. ويحدث ذلك عند نقص المعلومات حول مناهج التعليم من حيث أهدافها أو محتوياتها وطرق التدريس الواجب اعتمادها، أو عندما تقدم له معلومات من قبل الإدارة أو المفتش غير واضحة أو لا يستوعبها هو شخصيا.

د – صراع الدور: يكون عندما يتعرض المعلم لموقف يفرض عليه متطلبات متعارضة، مثل مقرر دراسي أكبر من الساعات الواجب تدريسها أو حجما ساعيا موزعا بطرق غير مدروسة[3]، فيقع في موقف متناقض بحيث أن الامتثال لإحداها يجعل من الصعب الامتثال للأخرى مثل أن يفرض

---

[1]– منصور مصطفى، **الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها**، منشورات قرطبة، المحمدية، الجزائر، ب ط، 2010، ص47.

[2] – مصطفى يوسف كافي، المرجع المذكور سابقا، ص 95.

[3] _محمد عبد العزيز، **العوامل المؤثرة في الإيقاعات المدرسية**، مجلة العلوم الاجتماعية مجلة محكمة تصدرها كلية العلوم الاجتماعية، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، الجزائر، العدد الثاني، 2006، ص46.

على الأستاذ عدد كبير من التلاميذ ويطلب منه الحفاظ على سكينة القسم وهدوءه أو يجد نفسه أمام أدوار متعددة كالالتزامات العائلية والالتزامات النقابية المهنية أو الحزبية أو الرياضية وما يطلب منه من أعمال إدارية...الخ، وأحيانا تعارض توقعات الآخرين مع القيم التي يؤمن بها الأستاذ كأن يرى ضرورة استخدام العقاب الجسدي في حين يرى محيطه المهني عدم جدوى العقاب البدني في تغيير سلوك التلاميذ[1].

هـ – سوء العلاقات في العمل: واهم مصادرها ما يلي:

– سوء العلاقة مع المدير أو المفتش: من خلال الزيارات المتكررة وغير العقلانية، والإصرار على ملاحظة الأبعاد الظرفية والشكليات، عندما يتبع المدير الأسلوب التسلطي تجاه الأساتذة أو "ممارسة العنف الرمزي في صيغة ألفاظ أو تلميحات أو إيحاءات ..."[2] أو العقاب والقهر وكثرة النقذ والتوبيخ وربما الشتم والعقاب الجسدي أحيانا وعدم السماح للأساتذة بالمشاركة في اتخاذ القرار، وعدم مراعاة العلاقات الإنسانية في العمل مما يقلل من حيوية الأستاذ وإبداعه.

– سوء العلاقة مع الزملاء: إن عدم القدرة على إنشاء علاقات طيبة مع زملاء العمل وكثرة المشاكل والصراع الدائم في بيئة العمل، وضعف الاتصال معهم يولد ضغطا لدى الأستاذ مما ينتج عنه العزلة وعدم الثقة بالآخرين والافتقار للدعم عند الأزمات الاجتماعية، أو والإدارية...الخ.

– سوء العلاقة مع التلاميذ: وأهم مصدر لها هو اكتظاظ الفصل الدراسي وعدم اكتراث المدراء لما يعانيه الأستاذ تجاه ذلك، إذ نجد الكثير من التلاميذ غير راغبين في الدراسة أصلا أو متسمين

---

[1] – [1]– منصور مصطفى، المرجع المذكور سابقا، ص 69.

[2] – حيدش سعد، **الاتصال وممارسة العنف الرمزي للقيادة التربوية**، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مجلة دولية دورية أكاديمية محكمة، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد 27، السداسي الثاني 2013، ص 128.

بالعدوانية واستفزاز الأستاذ مما يجعل الأستاذ يحاول ضبط الصف الدراسي ليتسنى له إلقاء الدرس، كل ذلك يؤثر سلبا على سلوك الأستاذ وأداءه وصحته النفسية والجسدية.

3- الاغتـــــــراب الوظيفي:

1.3 مفهوم الاغتراب:

- معنى الاغتراب لغويا: لقد وردت كلمة (غرب) في لسان العرب لابن منظور لتدل على معنى النوى والبعد: فغريب أي بعيد عن وطنه، والجمع غرباء والأنثى غريبة، والغرباء هم الأباعد و"اغترب فلان إذا تزوج إلى غير أقاربه" وعليه فإن الكلمة تدل في العربية على معنيين: المعنى الأول: يدل على الغربة المكانية والمعنى الثاني: يدل على الغربة الاجتماعية. وجاء في مختار الصحاح: الاغتراب بمعنى (غريب) والغرباء أيضا الأباعد و(التغريب) النفي عن البلد، و(أغرب) جاء بشيء غريب، و(أغرب) صار غريبا، ويقال: (أغرب عني) أي تباعد، و(الغارب) ما بين السنام إلى العنق ومنه قولهم (حبلك على غاربك) أي اذهبي حيث شئت[1].

وجاء في معجم العلوم الاجتماعية (1975) أن الاغتراب بوجه عام هو (البعد عن الأهل والوطن)[2].

وجاء في منجد اللغة والأعلام: غرب غربا ذهب، وغرب فلان عنا أي تنحى وغرب في سفره أي تمادى وغرب في الأرض أي أمعن فيها، وتغرب: نزح عن الوطن، وغربه أي أبعده ونحاه وحمله على الغربة ونفاه عن البلد الذي وقعت الجناية فيه[3].

- المعنى الاصطلاحي للاغتراب: إن المقابل للكلمة العربية (اغتراب) أو غربة هو الكلمة الإنجليزية (Aliénation) والكلمة الفرنسية (Aliénation)، وفي الألمانية (Entfremdung)،

---

[1] – صلاح الدين أحمد الجماعي، **الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي**، ط 1، جمهورية مصر العربية، مكتبة مدبولي، 2008، ص 33.

[2] – **معجم العلوم الاجتماعية**، ط1، جمهورية مصر العربية الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975، ص 50.

[3] – عبد اللطيف محمد خليفة، **دراسات في سيكولوجية الاغتراب**، ب ط، جمهورية مصر العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، ص 31.

وقد اشتقت كلا الكلمتين الإنجليزية والفرنسية أصلهما من الكلمة اللاتينية (Aliénation) وهي اسم مستمد من الفعل اللاتيني (Alienare) والذي يعني نقل ملكية شيء ما إلى آخر، كما يعني الانتزاع أو الإزالة، وهذا الفعل مستمد بدوره من كلمة أخرى هي (Alienus) أي الانتماء إلى شخص آخر، أو التعلق به، وهذه الكلمة الأخيرة مستمدة في النهاية من اللفظ (Alius) الذي يدل على الآخر سواء كاسم أو كصفقة.

ويعود هذا المفهوم في جذوره إلى فجر البشرية وبداية الخلق إذ يعود إلى تلك اللحظة التي غربت فيها الجنة بنعيمها عن ادم عليه السلام، لينزل إلى الأرض مغتربا عنها وعن الملكوت الرباني حين أغواه الشيطان بالأكل من الشجرة التي نهاه الله تعالى عنها، ولأجل أن يدرأ تعالى عن آدم مشاعر (الاغتراب) خلق له زوجة "حواء"[1].

2.3 تاريخ مصطلح الاغتراب: لقد عرض محمود رجب (1988) تاريخ مصطلح الاغتراب، وقسم مسيرته إلى ثلاث مراحل:

– **المرحلة الأولى:** مرحلة ما قبل هيجل، حيث يحمل مفهوم الاغتراب معاني متعددة تمكن في سياقات ثلاث هي:

أ – السياق القانوني: نجد الفعل اللاتيني (Alienare) يدل على تحويل ملكية شيء ما من شخص إلى شخص آخر، ومعنى ذلك أن ما كان ملكا لي يصبح ملكا لغيري غريبا عني، وإذا كانت فكرة النقل هنا تبدوا قانونية ومنطلقها عنصر الإرادة والاختيار إلا أن للكلمة مدلولا آخر أو وجها آخر يعني الاستحواذ أو الإزالة بطريق القهر والإجبار لا بطريق الاختيار، ما يتنافى والحرية وكان أول من استخدم المصطلح في العصر الحديث للدلالة على هذا المعنى هو

[1] – **المنجد في اللغة والأعلام**، ب ط، بيروت/لبنان دار المشرق، الأشرفية، ب س، ص 547.

الفيلسوف الهولندي هوجو جرتيوس (1583 – 1645) الذي استخدم الفعل اللاتيني (Alienare) للدلالة على نقل ملكية السلع ولكن تعدى هذا المعنى عنده ليشمل نقل السلطة السياسية من شخص إلى آخر أو مجموعة من الأشخاص[1].

ب – السياق الديني: حيث لم ترد كلمة (غربة) في القرآن الكريم وإن كانت الفكرة نفسها، أي انفصال الإنسان عن الله، قد عبرت عنها بوضوح قصة خلق آدم وهبوطه من الجنة إلى الأرض (كما ورد في سورة البقرة).

ج – السياق النفس اجتماعي: تستخدم كلمة الغربة أو الاغتراب بمعنى الانفصال عن الآخرين، وهو معنى اجتماعي لا يمكن أن يتم دون مشاعر نفسيه كالخوف أو القلق تسببه أو تصاحبه أو تنتج عنه، وورد عن النبي (ص) قوله: "بدأ الإسلام غريبا وسيعود غريبا كما بدأ فطوبي للغرباء" فوصف النبي (ص) الفئة التي آمنت بالدعوة في وسط الشرك بالغريبة وقد زالت غربتها بعد قوة الإسلام ولكن الإسلام لا يلبث حتى يعود غريبا بسبب كثرة الفتن[2].

– **المرحلة الثانية:** المرحلة الهيجلية: فهيجل أول من استخدم في الفلسفة مصطلح الاغتراب استخداما فلسفيا مقصودا ومتصلا، حتى أطلق عليه "أبو الاغتراب" إذ تحول الاغتراب على يد هيجل إلى مصطلح فني.

– **المرحلة الثالثة:** ما بعد هيجل حيث ثم التركيز على معنى الاغتراب من وجهة نظر أحادية طغى فيها الجانب السلبي على الجانب الإيجابي، إذ اقترن المصطلح في أغلب الأحوال بكل

---

[1]- حسن محمد حسن حمادة، المرجع المذكور سابقا، ص39

[2]- عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص 31.

ما يهدد وجود الإنسان وحريته ومن أبرز المفكرين الذين جاؤوا بعد هيجل واهتموا بتناول الاغتراب: ماركس والوجوديون الذين انتقدوا هيجل وثاروا عليه ومنهم سارتر.[1]

3.3 مجالات الاغتراب:

1.2.3 الاغتراب دينيا: يشير هذا المفهوم عند الصوفية: إلى أن رحلة الإنسان هي اغتراب دائم يبدأ بالاغتراب عن وطن الحق حين أشهدنا تعالى على ربوبيته، ثم عمرنا في بطون أمهاتنا فكانت الأرحام موطنا فاغتربنا عنها بالولادة فكانت الدنيا وطننا واتخذنا فيها أوطانا فاغتربنا عنها بالبعث إلى أرض الساهرة والإنسان بعد ذلك يتخذ أحد الموطنين إما الجنة أو النار ولا يخرج بعد ذلك ولا يغترب[2].

أما اللاهوتيون: فقد استخدموا مصطلح الاغتراب للدلالة على معان متعددة منها:

– المعنى الأول: ويعني في اللاهوت اليهودي والمسيحي كما أشار إليه هيجل بأنه: " انشقاق وانفصال الإنسان عن الله تعالى بفعل السقوط في الخطيئة"، أو التردي في المعصية.

– المعنى الثاني: الصنمية واغتراب الإنسان عن الذات أي عن جسده باعتباره عائقا عن الله لأن الروح ضد الجسد، ويحدث ذلك نتيجة عبادة الإنسان للأصنام التي يصنعها، حيث يسقط الإنسان جميع إمكاناته وقدراته في الأصنام فيصير عاجزا مثلها، وهو بذلك يحول نفسه إلى شيء وينقل إلى الأشياء التي هي من صنعه سمات حياته الخاصة وبدلا من أن يدرك ذاته كإنسان مبدع فإنه يدركها بشكل غير مباشر بالخضوع للأصنام، ما يجعله غريبا عن حياته الانسانية وإمكاناته وقدراته[3].

---

[1] - صلاح الدين أحمد الجماعي، المرجع المذكور سابقا، ص 37.

[2] – صلاح الدين أحمد الجماعي، المرجع المذكور سابقا، ص 31.

[3]- حسن محمد حسن حماد، **الاغتراب عند إيريك فروم**، ط1، بيروت لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1995، ص 65.

– المعنى الثالث: انفصال الإنسان عن الناس الآخرين.

– المعنى الرابع: الاغتراب عن التنظيمات والمنظمات الدنيوية الزائلة التي تخرج عن نطاق المؤسسات الروحية على أساس أن الالتصاق بالعالم الزائف هو انفصال عن الله[1].

2.2.3 الاغتراب فلسفيا: عرف معجم المصطلحات الفلسفية الاغتراب فلسفيا: بأنه "عملية تحويل منتجات النشاط الإنساني والاجتماعي إلى شيء مستقل عن الإنسان ومتحكم فيه".

وتشير الكثير من الكتابات الفلسفية إلى أن مفهوم الاغتراب قد وجد في الفكر اليوناني القديم وخاصة لدى سقراط 469 – 390 قبل الميلاد الذي كان ظهوره إيذانا بالثورة على الأوضاع السائدة مما يدل على الدعوة للتغيير حيث الحق والخير والجمال والفضيلة، وهناك من يرد فكرة الاغتراب إلى أفلاطون (427 – 347 ق.م) الذي يرى أن النفس اغتربت عن الآلهة حين سقطت في الهيئة، ثم جاء أرسطو (384 – 322 ق.م) ليكشف أن الاستغلال للثروات هو جوهر الاغتراب، عندما ينظر الإنسان إلى النقود باعتبارها غاية، لا وسيلة لإشباع الحاجات الطبيعية الشيء الذي يؤدي إلى اضطراب الحياة الاجتماعية وتصبح مستحيلة، وقد تحولت الوسائل إلى غايات وهنا يشعر الإنسان بالاغتراب.

3.2.3 الاغتراب نفسيا: عرفه قاموس العلوم السلوكية بأنه: "تميز وانهيار العلاقات الوثيقة، وتمزق مشاعر الانتماء للجماعة الكبيرة، كما في تعميق الفجوة بين الأجيال، أو زيادة الهوة الفاصلة بين الجماعات الاجتماعية عن بعضها البعض الآخر".

– وأوضح (هاري ولامب Harré & Lamb 1984) في قاموس المفارق السلوكية، "أن الاغتراب يدل على حالة أو عملية يكون فيها شيء ما مفقودا أو غريبا عن الشخص الذي

[1] – صلاح الدين أحمد الجماعي، المرجع المذكور سابقا، ص 32–33.

يملكه أصلا، أما مفهوم ماركس للعمل المغترب يشير إلى اغتراب الفاضل عن إنتاجه في العلاقات الرأسمالية للإنتاج ".

– وأورد جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي 1988 في معجم علم النفس والطب النفسي معنى الاغتراب بأنه: "انهيار أي علاقات اجتماعية أو بيئية شخصية".

– وفي الطب النفسي يشير المصطلح إلى: "الجفوة – الجفاء – بين الفرد ونفسه والتباعد بينه وبين الآخرين وما يتضمنه ذلك من تباعد أو غربة للفرد من مشاعره الخاصة التي تستبعد من الوعي خلال المناورات الدفاعية".

– والاغتراب عند فروم "هو الفشل في التفاعل بين العوامل النفسية والعوامل الاجتماعية"، فالمغترب عند فروم ينظر إلى العالم وإلى نفسه على أنه سلعة يمكن بيعها وشراؤها وليس لها إلا قيماً مالية. ويقول فروم في كتابه المجتمع السوي: "المقصود بالاغتراب نمط من التجربة يعيش فيها الإنسان نفسه كغريب، ويمكننا القول إنه أصبح غريبا عن نفسه، وأنه لم يعد يعيش نفسه كمركز لعالمه وكخالق لأفعاله بل إن أفعاله ونتائجها تصبح سادته الذين يطيعهم، أو الذين قد يعبدهم[1]"

– ويذهب فرويد إلى أن "الحضارة في مطالبها المتعددة التي لا يقوى الفرد على تحقيقها تنتهي به إلى رب من الاغتراب وكره الحياة التي يحياها".

– ويرى أريكسون "أن الاغتراب يحدث خلال أزمة الهوية التي يبحث فيها المراهق عن ذاته حيث يحدث العداء بين تطور الأنا وتشتت الأنا الذي يمثل الاغتراب كمعوق أساسي لتطور

[1]- حسن محمد حسن حماد، المرجع المذكور سابقا، ص 37.

حرية الأنا وعرفت آمال رزق (1986) الاغتراب بأنه: "شعور الفرد بالانفصال عن الآخر أو عن الذات أو عن كليهما معا[1].

4.2.3 الاغتراب اجتماعيا: يعرف إحسان محمد الحسن الاغتراب في موسوعته علم الاجتماع بأنه:" الحالة السيكو اجتماعية التي تسيطر على الفرد سيطرة تامة تجعله غريباً وبعيداً عن بعض نواحي واقعه الاجتماعي."

– والمعنى الاجتماعي للاغتراب عند هيجل، تعود أصوله إلى فلسفة العقد الاجتماعي وخاصة آراء "روسو" ويعني انفصال الذات عن الجوهر الاجتماعي، وهذا ينتج عن انعدام وعي الفرد بحقيقة وجوده واستسلامه وتنازله عن حقه في السيادة على نفسه للآخرين يمارسون هذا الحق في إطار المجتمع المدني، أي تنازل الفرد عن استقلاله وتوحده مع الجوهر الاجتماعي.

4.3 الاتجاهات النظرية للاغتراب: وأهمها ما يلي:

1.4.3 الاغتراب عند هيجل: استعمل هيجل التعبير الألماني لمفهوم الاغتراب Entfendung في كتابه Phenomenology of mund فينومنولوجيا الفكر (1807) وكان في السادسة والثلاثين من عمره، حيث اهتم مند البدء بقيام وحدة حقيقية بين أفراد يملك كل واحد منهم وعيه الذاتي، وبين الفرد والمجتمع، لتجاوز النزاعات الناشئة بينهم، والإنسان أمام ذلك مضطر لأن يقبل بمصيره التاريخي وبالعلاقات الاجتماعية والسياسية، وإلا خسر الحرية والوحدة معا، ما أدى بدوره إلى نشوء عداء وتنافر بين الفكر والواقع. فمفهوم الاغتراب عند هيجل يتلخص في اغتراب الفكر عن ذاته، وذلك حين ينشطر – الفكر– إلى قوتين (الأنا،

[1]- علي الحمادي، المرجع المذكور سابقا، ص 47.

الموضوع) أي بين الأنا ونتاجها الخاص مستقلتين تخوضان الصراع عبر مسلك جدلية الوعي.

وانطلاقا مما سبق فإن الاغتراب عند هيجل "هو حالة اللاقدرة أو العجز التي يعانيها الإنسان عندما يفقد السيطرة على مخلوقاته ومنتجاته وممتلكاته، فتوظف لصالح غيره بدل أن يسيطر هو عليها فيوظفها لصالحه الخاص، وبهذا يفقد الفرد القدرة على تقرير مصيره والتأثير في مجرى الأحداث التاريخية، بما فيها تلك التي تهمه وتسهم بتحقيق ذاته وطموحاته" فالاغتراب عند هيجل ينشأ لدى الفرد في الوقت الذي تزداد فيه الهوة بينه وبين المؤسسات والعالم، ويتم التغلب عليها (حالة الاغتراب) بقيام مجتمع حقيقي تندمج فيه جميع المصالح الخاصة والعامة، ولا يتم ذلك إلا بقيام دولة مركزية قوية يستطيع المجتمع في ظلها التحكم بمصيره[1].وهي اللحظة التي يتم فيها تحقيق الوحدة والانسجام بين الإرادة الفردية والإرادة الكلية، انطلاقا من تفسير الأشياء تفسيرا عقليا حينها يدرك الإنسان أن أناه هو نفسه الكل والكل هو نفسه أناه[2].

2.4.3 الاغتراب عند فيورباخ: 1804 – 1872 (Ludwig Feuerbach): لقد اهتم بمسألة الاغتراب عن المؤسسة الدينية بل عن الدين نفسه، فبدايته في مجال الفكر كانت دينية خالصة حيث بدأ تعليمه كدارس لعلم اللاهوت وهو صاحب المؤلف الشهير " جوهر المسيحية" إذ يعتبر أن الإنسان يغترب عن نفسه لأنه يعكس من خلال إيمانه الديني أفضل ما لديه وفي نفسه من صفات على ما هو خارج ذاته، فأصبح يعبد هذا الشيء الذي يتحكم بشخصه، حيث حصر ظاهرة الاغتراب في مجال واحد فقط هو الدين.

---

[1]- حليم بركات، **الاغتراب في الثقافة العربية**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، جمهورية مصر العربية، 2006، ص37.

[2]- – وابل نعيمة، **الاغتراب عند كارل ماركس، دراسة تحليلية نقدية**، ط1، الأبيار، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 32.

ويرى فيورباخ أن الدين هو نوع من اغتراب الإنسان عن نفسه، أي الاغتراب الذاتي، وبذلك يتصرف الإنسان واضعا نفسه تحت سيطرة مخلوقاته التي قد تتحكم به بدلا من أن يتحكم بها، فيتحول الخالق، أي الإنسان إلى مخلوق والمخلوق وهو في هذه الحالة الدين أو الكنسية إلى خالق وبهذا يعكس الإنسان أفضل ما في نفسه من صفات وما لديه من قيم عن الألوهية، فيصبح الإله صورة للكمال ويتحول الإنسان إلى مثال للخطيئة والشر[1].

3.4.3 الاغتراب عند كارل ماركس (1818 – 1883): ولد كارل ماركس في مدينة تريق بألمانيا، كان أبوه محاميا يهوديا ثم اعتنق البروتستانتية (سنة 1824) درس التاريخ والفلسفة وتحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة عام 1940، مارس العمل الصحفي وشارك في الأعمال السياسية الثورية، كما عارض بشدة الأفكار البورجوازية الاشتراكية التي كانت سائدة خاصة في فرنسا وعرض ماركس رؤيته للواقع الاجتماعي في مجموعة من المؤلفات الأساسية[2] أشهرها (البيان الشيوعي) بالاشتراك مع زميله (انجلز) 1848 و (رأس المال) 1867 –1894.وبعد موت هيجل عام 1831 بسنوات قلائل حول ماركس مفهوم الاغتراب من مفهوم فلسفي إلى مفهوم اجتماعي اقتصادي كما يظهر في كتابة:

CRITIQUE OF HEGELS « PHILOSOPHY OF RIGHT »

ومن خلال ما يعرف لكتابه الآخر مقالات 1844 الاقتصادية والفلسفية، إلا أن ماركس تجاوز المفاهيم المثالية للاغتراب في الفكر الأوربي وحلله في سياقه التاريخي وفي العمل في المجتمعات الرأسمالية والأوضاع الإنسانية، ولقد اهتم ماركس بالعلاقات فيما بين الأشياء لا بصفتها أمورا ثابتة بل متحولة تاريخيا.

---

[1]- حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 38.

[2]- خالد حامد، **المدخل إلى علم الاجتماع**، ط 1، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 74.

ولقد تأثر ماركس في تحليله للاغتراب بالديالكتيك الهيجلي، ويرى بأنه: "عبارة عن أوضاع يمر بها الإنسان، ويصبح فيها غريباً أمام نفسه، ونشاطه وأعماله. إنه نوع من فقدان الذات نتيجة لأزمات اجتماعية تمر به، وقد يكون ذلك دافعاً من دوافع الثورة الاجتماعية، إلا أن ماركس رأى في فلسفة هيجل عيوبا تمثلت في تركيزها على الفكر بدل الواقع، وظهر ذلك جليا في أواخر عام 1843، التي انتقذ من خلالها التناقضات الموجودة في المجتمع البرجوازي، واتضح ذلك من خلال مخطوطات 1848.

ويرى ماركس بأن الاغتراب يوجد حيث توجد جماعة أقلية طاغية في السياسة والاقتصاد والحياة الاجتماعية عامة تجعل من الإنسان مجرد وسيلة ولعبة لقوة خارجة عنه، ويعتقد ماركس أن لا علاج لهذا الوضع إلا بتملك الدولة لهذه الوسائل. فجوهر فكرة الاغتراب في النظرية الماركسية يقوم على أساس طبيعة العلاقة بين نشاط الإنسان والأشياء التي هي نتاج إبداعه واجتهاده إلا أنها – الأشياء – تتخذ في النهاية شكلا مستقلا تصبح تمثل بمقتضاه قوى غريبة تواجهه وتعاديه تحت أشكال وتجليات مختلفة في الحياة[1].

وتتجسد في ظروف العامل في المجتمع الرأسمالي، وعلى المستوى الفردي يقصد به فقدان المعنى، وعبر عنه دوركايم "فقدان المعايير". ففي المجتمع الرأسمالي تحول العامل إلى كائن عاجز وسلعة بعد أن اكتسبت منتجاته قوة منشغلة عنه بل ومعادية له وتحديدا فان العامل في ظل النظام الرأسمالي: "يهبط إلى مستوى السلعة بل يصبح أكثر السلع تعاسة، وتزداد تعاسته بازدياد قوة إنتاجه وحجمها، ويصبح العامل سلعة رخيصة بقدر ما ينتج من سلع، وبتزايد قيمة عالم الأشياء تتدنى قيمة الإنسان نفسه"[2]. وملخص ذلك كله أن فكرة الاغتراب تقوم على أساس

---

[1]- وابل نعيمة، المرجع المذكور سابقا، ص 59.

[2]- خالد حامد، المرجع المذكور سابقا، ص 78.

طبيعة العلاقة بين نشاط الإنسان والأشياء التي هي نتيجة إبداعه إلا أنها – الأشياء – تتخذ في النهاية شكلا مستقلا تصبح تمثل بمقتضاه قوى غريبة تواجهه وتعاديه تحت أشكال وتجليات مختلفة في الحياة، وتوصل ماركس من خلال نظريته هذه إلى تحديد أربعة جوانب من هذا الاغتراب.

1) اغتراب العامل في علاقته بمنتجاته: فالعامل يعمل في المجتمع الرأسمالي من أجل غيره لا من أجل نفسه[1]. ففي الوقت الذي يملك فيه الرأسمالي المصنع، والقوة القانونية والاجتماعية التي تسمح له باستئجار العمال والتصرف بمنتجاتهم بمعزل عنهم مع جنيه الأرباح الطائلة من وراء ذلك كله، نجد العامل لا يملك إلا قدرته على العمل، لأنه يعمل في خدمة الرأسمالي ولمصلحته وكلما زاد هذا الأخير غنى ازداد العامل فقرا، فهو يضع نفسه وجهده في العمل دون السيطرة على منتجاته التي تزداد قوة باستقلالها عنه.

2) اغتراب العامل في عمله بالذات في المجتمعات الرأسمالية: ففي هذه الحالة العامل يغترب في نوعية علاقته بعملة بالذات فهو في عملة لا يؤكد على ذاته، بل يتنكر لها، ولا يشعر بالرضى بل بالتعاسة، ولذلك يرى عمله ليس عملا اختيارا بل مجرد وسيلة لسد حاجياته اليومية.

3) يغترب العامل في المجتمع الرأسمالي عن الطبيعة نفسها: فالإنسان يغترب عن الطبيعة بأن يحولها إلى وسيلة لسد حاجات المادية كما العمل نفسه، ويتجلى ذلك في المواظبة على استغلالها بدل أن يغتني من خلال إقامة علاقة إيجابية متبادلة معها.

---

[1]- حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 40.

4) اغتراب الإنسان في علاقته مع إنسان أخر: ليس بسبب العزلة إذ أن (اغتراب الإنسان عن ذاته وعن إنتاجه وعن الطبيعة) سببه علاقات الاضطهاد والتسلط من قبل الآخرين واستغلالهم له، كما أن الملكية الخاصة وتوزيع العمل في النظام الرأسمالي يعزلان الأفراد بعضهم عن بعض، إذا يتم التعامل معهم لا بوصفهم أشخاصا مبدعين بل من خلال السلع التي يتبادلونها.

4.4.3 الاغتراب عند ماكس فيبر: 1864 – 1920: كان ماكس فيبر موسوعي المعرفة، وكان للجو الأسري الذي عاشه دور في اهتمامه بالعمل السياسي، حيث انتمى إلى الحزب الوطني المتحرر وتخصص في القانون بجامعة برلين واشتغل في جامعة فرايبورغ (1893) في الاقتصاد ولقد شكلت النظرية الماركسية جانبا من المناخ الفكري الذي عاشه، كما وقف موقفا معارضا من النظرية الماركسية حينما أكدت دور العامل المادي الاقتصادي (الحتمية الاقتصادية) من خلال دراسته (الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية)[1] ، فرأى بأن العجز حالة عامة ولا تقتصر على العامل، بل تتصف بها جميع العلاقات الاجتماعية فيؤكد بأن الجندي لا يسيطر على وسائل البحث وموضوعاته وغاياته ووظائفه، كما أن المواطن عاجز أمام الدولة حتى في المجمعات الديمقراطية، فهي المسيطر على واقعه وهي لا تشرك المواطن فعلا في صنع القرارات المهمة، وحتى المتعلقة بمصيره[2].

5.4.3 الاغتراب عند إميل دوركهايم (1858 – 1917): ولد إميل دوركهايم في 13 أفريل 1858 بمدينة إبينال Epinal بمقاطعة لوران Lorraine (فرنسا) من أسرة يهودية تلقى تعليمه الجامعي بمدرسة المعلمين العليا بباريس (1897)، كما سافر إلى ألمانيا حيث اهتم بدراسة الاقتصاد والفنون والأنثربولوجيا الحضارية وعين أستاذا بجامعة بوردو (1887) ثم

---

[1]- خالد حامد، المرجع المذكور سابقا، ص87.

[2]- حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 42.

بجامعة السوربون (1902) التي اشتغل بها أستاذ كرسي التربية وعلم الاجتماع[1]، أنشأ المجلة الدولية الاجتماعية (1896) حيث كانت تحتل الجريدة الرسمية للفكر الاجتماعي في فرنسا لسنوات عديدة من أهم أعماله: رسالة الدكتوراه في تقسيم العمل الاجتماعي (1893) قواعد المنهج في علم الاجتماع (1897)، دراسة عن الانتحار.

ولقد شدد على فكرة تفكك القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية، وفقدانها السيطرة على السلوك الإنساني وضبطه، وقد تم ذلك في أوربا نتيجة الثورة الصناعية وما رافقها من ازدهار الروح الرأسمالية وإضعاف القيم والمعايير التقليدية وهذا ما سمي (Anomie) أو الدوركهايمي (Normlessnness) في مؤلفات دوركهايم، وحالة الأنومي[2] تعد جوهر أو صلب مفهوم الاغتراب حيث يشير هذا المصطلح إلى حالة تدهور المعايير التي تضبط العلاقات الاجتماعية، فتنشأ عن ذلك أزمات حادة بين عدة جماعات متنافسة أو متناحرة ما يهدد الإحساس بأهمية التضحية في سبيل المجموع، إذ تستعمل الفئات الضعيفة ما يهدد التماسك الاجتماعي بالوصول حتى إلى درجة التفسخ والنزاع.

كما أشار إلى أن الوقائع الاجتماعية ليست خارجية بالضرورة بالنسبة للفرد، وإنما يمكن أن تكمن داخله في صورة الشعور أو الضمير الجمعي، وإذا كانت تبعية الفرد للضمير الجمعي تشير إلى أن سلوك الفرد يتعين بإرادة المجتمع المحلي وروابـــط القرابة والطقوسية، فقد ترتب على حالة التبعية تلك حالة من الاغتراب في المجتمع الحديث، إذ أن عوامل إضعاف المجتمع أدت إلى انفصال الفرد عن العوامل التي توجه تبعية الفرد للضمير الجمعي، في الوقت الذي لم يأت أي نظام جديد كبديل بنائي يمارس هذا الدور ويؤدي تلك الوظيفة، والتي أصبحت تعاني

---

[1]- خالد حامد، المرجع المذكور سابقا، ص81.

[2]- حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 44.

من القلق والاكتئاب، وفي تشخيصه لأمراض المجتمعات الحديثة يرى أن انتشار الاغتراب في المجتمع لا يعود إلى صعوبة سد حاجياته بل "لأننا لم نعد نعرف حدود حاجاتنا الشرعية" وكذلك تحدث علم النفس الاجتماعي عن أوضاع الرموز الأساسية أو المبادئ التأسيسية (Formative Principales) التي توحد الثقافة وتشكل مناخا أسطوريا يتجاوز به الشعب أوضاعه واهتماماته الآنية، وأخطر من ذلك كله أن الثقافة في العصر الحديث فقدت مثل هذه الرموز والمبادئ الأساسية قدرتها على الإيحاء، عندما تفرغ حياة الإنسان من الرموز الكبرى، يحاول أن يملأ الفراغ بأدوات ميكانيكية[1].

6.4.3 الاغتراب عند مارتن هايدغر:(1889 – 1976): استعمل مارتن هايدغر (Entremdung) في كتابه (الوجود والزمن) في معرض حديثه عن الوجود المزيف، وهو الوجود الغارق في الحاضر الذي تحدده الاعتبارات والعادات لاختيار الإنسان نفسه بنفسه.

فالإنسان يكون مغتربا عند ما يتخلى عن حق الاختيار ويهرب من ذاته والأزمات ويعيش في حالة من الزيف، ويغرق في الحاضر وفي عالم الآخرين فينفي وجوده ويصبح "واحدا من الآخرين" ويذهب إلى أن الوجود الإنساني يكون أصلا بقدر ما يختار شخصيا ويقرر وجوده بنفسه ويقي واقعه ويعرض نفسه للأزمات الوجودية ويخترق عالمها الخفي، ويكون وجود الإنسان أصلا بقدر ما يختار قراراته ويصنعها بنفسه بمعزل عن التقاليد المتبعة[2].

7.4.3 الاغتراب عند الوجودية (المفهوم الوجودي للاغتراب): لقد تناولت الوجودية موضوعات عدة تتصل بتجارب الاغتراب كمشاعر التعلق بحق الاختيار وما يرافقه من أحاسيس المسؤولية والقلق والعبث والغربة والعجز واللانتماء ورسمت صورة للإنسان الحديث

---

[1] – علي الحمادي، المرجع المذكور سابقا، ص 45.

[2] – حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 46.

على أنه في وجوده كمسافر فوق بحر لا خريطة له، ولقد اختصر أب الوجودية الفيلسوف الدنماركي سورن كيركغارد (1813 – 1855) تجربة هذا البحث المستمر على الشكل التالي: "يغرز أحدنا إصبعه في التراب ليعرف من خلال رائحته في أي موقع هو، أغرز إصبعي في الوجود لأكشف أن لا رائحة له، أين أنا ؟ من أنا؟ كيف وصلت إلى هنا؟ ما هو الشيء الذي يسمى العالم؟ من هو الذي ضللني إليه وتركني هنا؟ كيف بدأت أهتم بهذه المغامرة الكبرى التي يسمونها الواقع؟

8.4.3 الاغتراب عند جون بول سارتر 1905 – 1980: لقد استخدم سارتر الاغتراب في عدد من المؤلفات منها "الوجود والعدم ونقد الفكر الديالكتيكي" حيث يقول فيه، إن الإنسان يقف وجها لوجه أمام العدم، وإن الحياة التي تخسر معناها هي نفسها وجود عدمي، أما الإنسان فيغترب عن نفسه، ليس فقط في مواجهة العدم، بل أيضا في علاقته مع الآخر، ويضيف في كتابة (الوجود والعدم) أن الإنسان ينفصل عن الآخرين حتى لتنشأ بينه وبينهم هوة بلا جسور ولكن الاغتراب ليس الانفصال عن الآخر بحد ذاته بل هو رؤية الإنسان لنفسه كما يراها الآخرون فيستحيل إلى موضوع[1].

9.4.3 الاغتراب عند اريك فروم: ولد فروم في 23 مارس من عام 1900 بمدينة فرانكفورت بألمانيا ودرس علم النفس والاجتماع في جامعتي هيدلبرج وفرانكفورت وحصل على الدكتوراه عام 1922 وفي عام 1933 هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية هروبا من الحكم النازي من مؤلفاته "الخوف من الحرية"، "الدين والتحليل النفسي"، "المجتمع السوي"، "مفهوم ماركس للإنسان"، "الاشتراكية الإنسانية"، سار اريك فروم على وتيرة ماركس في تناوله لمفهوم الاغتراب، فاهتم بقضية الانفصال خلال الخضوع. وظهر اهتمامه بقضية الاغتراب مبكراً

[1]- حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 46.

فكانت القضية الرئيسية التي دار حولها الجدل في مؤلفه "الهروب من الحرية"، وذلك ما يوضحه استخدامه لمفهوم الاغتراب، ومشتقاته المتمثلة في فقدان السيطرة. وسلب الحرية، والتسلطية، والتخريب، والانعزال.

وعرف فروم الاغتراب بأنه أسلوب الخبرة الذي تكون فيه ميزات الشخص نفسه موضوعاً غريباً عنه، فهو قد يصير غريباً عن نفسه، ولا يشعر أنه مركز العالم أو أنه خالقاً لعالمه ويتحكم فيه، فالمغترب تتحكم فيه أعماله ولا يمتلكها. ويقول في كتابه المجتمع السوي: " المقصود بالاغتراب نمط من التجربة يعيش فيها الإنسان نفسه كغريب، ويمكننا القول أنه أصبح غريبا عن نفسه، لأنه لم يعد يعيش نفسه كمركز لعالمه وكخالق لأفعاله بل أن أفعاله ونتائجها تصبح سادته الذين يطيعهم، أو الذين حتى قد يعبدهم[1]"، ولقد بدأ اهتمام ايريك فروم بمفهوم الاغتراب في مؤلفه "الخوف من الحرية" حيث تحدث عن اغتراب الانعزال والوحدة، الناجم عن تحرير الإنسان من روابطه التقليدية. وهو ذلك النوع من الاغتراب الذي يوقع بالإنسان في حالة من الشك والقلق، الأمر الذي يؤدي بالإنسان إلى نوع من الاغتراب هو اغتراب الخضوع حيث يلتمس الفرد للأمن بخضوعه للقائد أو للدولة ومن ثم يقع في حبائل اغتراب جديد مصحوب بنشاط لا عقلي وإجباري أو قسري وينتج عن هذا الخضوع فقدان الإنسان للسيطرة.

10.4.3 الاغتراب عند روجرز: يرى روجرز أن سوء التوافق هو جوهر اغتراب الإنسان فلا يعود صادقاً مع نفسه، ولا مع تقييمه الكياني الطبيعي للخبرة، لأنه من أجل أن يحتفظ بالتقدير الإيجابي للآخرين يزيف بعض قيمه ولا يدركها إلا في ضوء تقدير الآخرين لها. ومفهوم الذات عند روجرز يتكون بشكل ثابت من مجموعة منتظمة من الصفات والاتجاهات والقيم نتيجة تفاعل الكائن الحي مع البيئة، وخلال خبراته مع الأشياء والأشخاص وقيمهم التي

[1]- حسن محمد حسن حمادة، المرجع المذكور سابقا، ص37.

يمكن أن يتمثلها في ذاته .لذلك فإن الإنسان عندما يسعى إلى تكوين مفهوم عن ذاته حسب نظر الآخرين يؤدي ذلك إلى اغترابه وسوء توافقه النفسي.

11.4.3 الاغتراب عند فرويد: يناقش "السيد شتا" قضايا مهمة في الاغتراب في فكر فرويد متمثلة في: اغتراب الهو، اغتراب الأنا، اغتراب الأنا الأعلى.

أ – اغتراب الهو: يتمثل في سلب حريته، وذلك لأن حرية الهو تعنى وقوع الأنا تحت ضغط الأنا الأعلى والواقع الاجتماعي أي أن سلطة الماضي تمارس ضغطاً قوياً عليه من ناحية ويزداد افتتانه بالواقع من ناحية أخرى ومن ثم يقوم الأنا بعملية السلب أو الانفصال (سلب حرية الهو) ويحقق الأنا ذلك بطرق عدة إما بسلب حرية الهو والقبض على زمام الرغبات الغريزية، وإما بإصدار حكمه والسماح لها بالإشباع أو تأجيل هذا الإشباع.

ب– اغتراب الأنا: فهو ذو بعدين: مرتبط بسلب حريته في إصدار حكمه فيما يتعلق بالسماح للرغبات الغريزية بالإشباع من ناحية وسلب معرفته بالواقع وسلطة الماضي" الأنا الأعلى" في حالة السماح لهذه الرغبات بالإشباع من ناحية أخرى، ومن ثم يكون الأنا في وضع[1] مغترب دائماً سواء في علاقته بالهو أو بالأنا الأعلى.

ج– اغتراب الأنا الأعلى: والذي يتمثل في فقدان السيطرة على الأنا وهي الحالة التي تأتي بدورها نتيجة لسلب معرفة الأنا بسلطة الماضي أو زيادة الهو على الأنا. وهذا هو الجانب السلبي لاغتراب الأنا الأعلى، أما الجانب الإيجابي فإنه يتمثل في التوحد والمسايرة نتيجة لغياب الفهم وفقدان أنا الفرد للسيطرة على الواقع الذي يسلبه حرية الإرادة.

ويشير "فرويد" إلى أن الاغتراب سمة متأصلة في وجود الذات في حياة الإنسان، إذ لا سبيل مطلقاً لتجاوز الاغتراب من وجهة نظر "فرويد" بين الأنا والهو والأنا الأعلى، حيث لا مجال

---

[1]- علي الحمادي، المرجع المذكور سابقا، ص 46.

لإشباع كل الدوافع الغريزية مطلقاً، كما أنه لا يمكننا التوفيق بين الأهداف والمطالب، وبين الغرائز مع بعضها بعض.

12.4.3 الاغتراب عند كارين هورني: لقد ميزت هورني بين نمطين للاغتراب عن الذات:

أ – الاغتراب عن الذات الفعلية: يتمثل في إزالة أو إبعاد كل ما يربط حياة المرء بماضيه، وجوهر هذا الاغتراب هو البعد عن مشاعر المرء ومعتقداته وطاقته، وفقدان الشعور بذاته ككل، كما يشير هذا الفقدان بدوره إلى الاغتراب عن ذلك الجوهر الأكثر حيوية بالنسبة لذاتنا والذي اقترحت "هورني" تسميته بالذات الحقيقية.

ب– الاغتراب عن الذات الحقيقية: ويتضمن التوقف عن سريان الحياة في الفرد من خلال الطاقات النابعة من هذا المنبع أو المصدر الذي تشير إليه "هورني" باعتباره جوهر وجودنا، وتهتم "هورني "بالشروط الثقافية والاجتماعية لتحقيق وجود الإنسان، وتبين أثر العلاقات المتبادلة بين الشخصية وقيم المجتمع بين العلاقات الاجتماعية، والتطلعات الفردية. حيث ترى أن الفرد يتمنى أن يشبع مطالبه وأن تتحقق رغباته، لكن إمكانية تلبية ذلك يصطدم بواقع الظروف الاجتماعية في ظل النظام القائم، ولذلك يقع في صراع داخلي شديد بين الذات الحقيقية والذات المثالية التي تنشأ عن حاجات الفرد الداخلية وتؤثر في الشخصية[1].

5.3 الاغتراب الوظيفي:

1.5.3 مفهوم الاغتراب الوظيفي: هو اغتراب العاملين عن ذواتهم في نشاط العمل.

والاغتراب الوظيفي هو اللحظة التي يشعر المغترب بأنه عبد لعمله، وأن العمل غريب عنه وأنه لا يرى نفسه في العمل المنتج. وقد يرجع ذلك إلى عدم حصول العامل على ناتج عمله وعدم وجود نظام عادل في توزيع الأجور، بالإضافة إلى فقدان الحرية والقدرة على التعبير عن

[1] – علي الحمادي، المرجع المذكور سابقا، ص 46.

الذات وممارسة الإمكانات المتاحة من القيام بأعمال لا تتفق مع الميول والاستعدادات أو أن يتم العمل تحت نظام استبدادي.[1]وعندما يفضي العمـل للاغتراب فإنه لا يتيح الفرصة للعامل للتعبير عن قدراته وكوامنه ومن ثم يصير العمل مملاً، ولا يساعـد على النمو الشخصي.

2.5.3 العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي[2]: إن العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي كثيرة ومتعددة منها ما يعود إل المنظمة ذاتها ومنها ما يعود إلى العاملين في المنظمة وذلك من خلال ما يلي:

- العوامل التي تعود إلى المنظمة:

– انتشار وسائل التكنولوجيا الحديثة: خاصة عند من يفتقر لمهارات التعامل بها مما يسبب له ضغوطا مهنية ومشاكل نفسية.

– الخلل في تقارير كفاية الأداء: المتعلقة بالموظفين إذ كثيرا ما تخضع لمعايير شخصية، كما تقوم على الابتزاز أحيانا.

– ضعف الفعالية الإدارية: ويكون ذلك عند افتقاد القائد الإداري للتخطيط الجيد.

– ضعف نظام الحوافز: فأحيانا يكون مجحفا، وغير واضح المعالم.

– احتكار المعلومات من قبل القيادة الإدارية: وذلك حين لا تقوم بنقل الخبرات من الموظفين القدامى للجدد.

– سعة حجم المنظمة: حيث يجد المدير صعوبة في السيطرة على المرؤوسين أو تشخيص أداءهم، في الوقت الذي يكون فيه منغمسا في التسيير الإداري والتقني للمؤسسة.

– عدم العدالة في توفير مستلزمات العمل: وذلك لاعتبارات شخصية مثل الملابس الخاصة

---

[1] – محمد حضر عبد المختار، المرجع المذكور سابقا، ص 47.

[2]– منصور بن زاهي، المرجع المذكور سابقا، ص 167.

بالعمل، أو المكاتب المهيأة أو ماله علاقة بالحياة الاجتماعية كالسكن والاستجمام...

– إهمال وتقزيم دور العامل: أحيانا تلجأ الإدارة أو زملاء العمل إلى تقزيم دور العامل وعدم السماح له بالتعبير عن آرائه وأفكاره وعدم إشراكه في صنع القرار.

– ضعف القيم الدينية: التي تدعو إلى تمجيد العمل والمحافظة على وسائل وعلاقات العمل.

– إهمال جانب العلاقات الإنسانية: وذلك عندما يجعل القائد الإداري العمل الإداري كله يسير وفق ما يتطلبه التنظيم الرسمي لا غير.

- العوامل التي تعود إلى الفرد: ومنها:

– الخوف وعدم الامن الوظيفي: وينتشر الخوف لدى الموظف خاصة زمن الأزمات الاقتصادية مما يجعله يخاف من التسريح أو لما تكثر الصراعات داخل المؤسسة بين مختلف المراكز الوظيفية مما يشتت ذهن العامل ويؤدي به إلى الاغتراب الوظيفي.

– نقص كفاءة الموظفين: وهذا يؤدي إلى ضعف إنتاج المؤسسة، ولتغطيه ذلك العجز يلجأ العامل إلى التقليل من الظهور أو الغياب عن العمل مما يسبب له مشاكل مع رؤساءه ومع زملاء العمل.

– وقت الفراغ: إن وجود أوقات فراغ كثيرة أثناء الدوام الرسمي يؤدي إلى كثرة الأحاديث الجانبية وإلى تشكل جماعات غير رسمية ذات طابع انتهازي.

– سوء التوافق والتكيف: إن عدم توافق العامل داخل مؤسسة العمل يولد لديه شعورا بأنه في دائرة الإهمال ويتولد لديه شعور بأن مشاكله ومعاناته سببها المؤسسة التي يعمل بها.

– قيم واتجاهات العاملين: قد تتباين قيم العمل وأهدافه مع قيم وأهداف العامل إلى درجة التضارب، بمعنى أن الهدف الذي يتجه عمل الفرد نحوه غير مرغوب فيه.

– سوء إدارة الوقت: إن الجهد المتواصل للعامل، بالإضافة إلى التزاماته خارج محيط العمل، كثيرا ما تجعله يشعر بالملل والإرهاق البدني والنفسي، مما يؤدي إلى كثرة أخطاءه وبالتالي إلى الاغتراب الوظيفي.

– عدم التخصص في العمل: وذلك عندما لا يكون الموظف ملما بالمهام المكلف بها نظرا لعدم التخصص أو التدريب الجيد.

– اليأس والاستسلام للفشل: والانسحاب بدل المواجهة وتعزيز الثقة بالنفس.

– الكبت واللاوعي: إن العامل الذي يتميز بالقلق والتوقع السيء وسهولة استثارته عصبيا نجده يفتقر للحيوية والنشاط في العمل، وهذه عوامل مساعدة على اغترابه وظيفيا.

– الانطوائية والانعزالية: فالعامل الذي يمتاز بالانطوائية تقل لديه روح المواطنة التنظيمية، ويفقد الثقة في محيط العمل وبالتالي يكون عرضة للاغتراب الوظيفي.

ولقد حدد بلونر Blonr أربعة عوامل للاغتراب الوظيفي هي: اغتراب العامل عن محصلات الإنتاج النهائية، وعجزه عن التأثير في السياسات الإدارية العامة، وفقدان القدرة على التحكم في ظروف العمل أو ضبطها، وفقدان القدرة على التحكم في عملية العمل المباشر.[1] وبهذا الحال يعتبر الاغتراب حسب رأي ماركس مسألة سوسيولوجية بحتة ترتبط بشروط وظروف العمل، فعندما يبيع العمال وقت عملهم من أجل إثراء صاحب المشروع الرأسمالي، ينتجون بضائع هم أنفسهم لا يستطيعون دفع أثمانها والأسوأ من هذا أن عملية الشغل ذاتها تصبح مسألة غريبة، أي مجرد نشاط خارجي منفصل عن شخصية العامل، إننا نعلم أن العامل في النظام الرأسمالي يشعر بالغربة وعدم الرضا، وذلك لأنه حالما يزول عنه الضغط المادي وغيره، فهو يهرب من

[1] – عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب، المرجع المذكور سابقا، ص 18.

العمل، بعبارة أخرى أن الاغتراب يترابط حدوثه مع نظام العمل ذاته، وما يتضمنه من علاقات شغل اجتماعية، بين رب العمل والعمال.[1]

3.5.3 مراحل الاغتراب الوظيفي: يمر الاغتراب الوظيفي بثلاث مراحل أساسية[2] وهي:

المرحلة الأولى: الاغتراب النفسي: وفيها يشعر الموظف بأن العلاقة بينه وبين المؤسسة التي يعمل بها غير منسجمة، وأنها صارت متوترة، كما لم يعد يحظى بنفس المكانة التي يحظى بها زملاؤه في المستوى والدرجة الوظيفية، وأنه لم يعد شيئا مذكورا بالنسبة لمرؤوسيه، ويصبح همه البحث عن أسباب هذا التغير، ومن ثم ارضاء رب العمل، وتقل لديه روح المبادرة والابداع، مقابل اهمال العمل، وعدم الاكتراث لنتائج العمل وسمعة المؤسسة التي يعمل بها.

المرحلة الثانية: الاغتراب الذهني: وتتميز هذه المرحلة بالشرود الذهني وعدم القدرة على التركيز من قبل الموظفين وتظهر على الموظف مظاهر الحزن والاكتئاب، وتزداد أخطاؤه المهنية بشكل مطرد نتيجة لذلك، كما تقل لديه الرغبة في الحصول على مهارات جديدة تتطلبها الوظيفة، ويصبح لا يطيق البقاء في المؤسسة، وعليه يلجأ إلى طلب الاجازات أو يفتعل الاسباب التي تبعده عن جو المؤسسة مثل ادعاء تعطل المواصلات أو المرض...

المرحلة الثالثة: الاغتراب الجسدي: وفيها يغترب الموظف كليا عن عمله ومن مظاهر ذلك عدم الحضور في الوقت الرسمي لبداية العمل، والانصراف قبل نهاية الدوام، إلى الغياب باستمرار عن العمل، أو افتعال العطل المرضية باستمرار، كما يصبح جو العمل يسوده الصراع سواء بينه وبين زملاءه أو بينه وبين مسؤوليه المباشرين وغير المباشرين، أو يستقيل من ممارسة المهنة أو تتم إقالته.

---

[1] – علي الحمادي، المرجع المذكور سابقا، ص 47.

[2]- منصور بن زاهي، المرجع المذكور سابقا، ص43.

4.5.3 مظاهر الاغتراب الوظيفي في الوسط التربوي: تتمثل مؤشراته فيما يلي: تزايد الفجوة الفكرية بين أفراد المؤسسة التربوية، عدم الحوار مع أفراد المؤسسة التربوية الواحدة، عدم المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية والدينية مثل، يوم المعلم، يوم العلم، عدم الاهتمام بأفراح الآخرين أو مشاركتهم أحزانهم، أو تلبية الدعوات، عدم تقبل النقد (إن وجد) من أي طرف كان، عدم تبادل الهدايا، والزيارات، انعدام الحديث المباشر، الصرامة في المعاملة، وعدم تقبل المزاح، عدم الاكتراث للنتائج التي تتحصل عليها المدرسة في الامتحانات الرسمية مثل شهادة البكالوريا، المنافسة الفكرية بين الثانويات، عدم حضور الاجتماعات الرسمية، وحتى لو حضر تهربا من المساءلة من قبل الإدارة فقط، انتهاز الفرص لمغادرة المؤسسة لممارسة بعض المهن الحرة كالتجارة ونحوها، عدم تقبل الشكر والثناء أو عدم الاكتراث لذلك باعتبار أن أي استحقاق تحصل عليه التلميذ هو من صميم العمل وضروراته الذي تمليه الوظيفة أو هو شيء روتيني. بحيث أن الموظف لم يعد في حاجة إلى التشجيع والشكر، الكآبة والقلق واللامبالاة، إعطاء صور قاتمة عن زملاء العمل لدى أعضاء الجماعة التربوية، عدم الانتماء لأي من النقابات المهنية باختلاف مرجعياتها الفكرية، وعدم تلبية الدعوات الموجهة من تلك النقابات.

6.3 أنواع أخرى للاغتراب: نحاول أن نتعرض لبعض أنواع الاغتراب ومنها:

1.6.3 الاغتراب السياسي Politicar Alenatio: ويتجلى في العجز السياسي الذي يشير إلى أن الفرد المغترب ليست لديه القدرة على إصدار قرارات مؤثرة في الجانب السياسي، كما يفتقد إلى القواعد المنظمة للسلوك السياسي.

فهو شعور الفرد بالعجز أمام المشاركة الإيجابية في الانتخابات السياسية المعبرة بصدق عن رأي الجماهير، وكذلك الشعور بالعزلة عن المشاركة الحقيقية الفعالة في صنع القرارات المصيرية،

المتعلقة بمصالحة واليأس من المستقبل، على اعتبار أن رأيه لا يسمعه أحد، وإن سمعه لا يهتم به ولا يأخذ به[1].

وهو ببساطة شعور الفرد بأنه ليس جزءا من العملية السياسية وأن صانعي القرارات السياسية لا يضعون له أي اعتبار ولا يعملون له حسابا.

ويرى صموئيل لونيج (1987) أن الاغتراب السياسي يتضمن عدة أبعاد أساسية هي (الشعور بالعجز، الاستياء، عدم الثقة، النفور، اليأس)[2].

ويذهب ماركس من خلال تفسيره المادي لتاريخ المجتمع البورجوازي، إلى فكرة أن الطبقة المهيمنة ماديا وضمانا لسيطرة أفكارها على عقول المجتمع وتعزيز وجودها فإنها تسعى إلى خلق جهاز سياسي حكومي للسهر على حماية امتيازاتها ومصالحها هذا الجهاز هو ما اصطلح على تسميته تاريخيا الدولة، فهي المسؤولة عن ظهور هذا الشكل من أشكال الاغتراب في حياة الفرد حيث تقوم على شطر واقع الإنسان إلى عالمين متعارضين حيث يجد نفسه يعيش في عالم من الازدواجية فهو من ناحية عضو ينتمي إلى المجتمع المدني الذي يعبر عن المجتمع البسيط العام والإنسان الواقعي الحقيقي ومن ناحية أخرى عضو ينتمي إلى المجتمع السياسي الذي يعبر عن المواطن الخاص أي الكائن المثالي المجرد من ناحية أخرى، وحينها ينتهي به الأمر إلى أن يكون مجرد لعبة أو أداة في أيدي قوي غريبة تتحكم في مسار حياته كما تشاء[3].

2.6.3 الاغتراب الاقتصادي: إن الظروف التي يعيشها العامل داخل إحدى المؤسسات أو المنظمات لها أثر كبير على صحته النفسية والجسمية خاصة بعد التقدم التكنولوجي الهائل خلاقا لما كان عليه الوضع في المجتمعات البدائية حيث كان الإنتاج لغاية الاستهلاك هو السائد إذ كان

---

[1]– عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص 97.

[2] – محمد حضر عبد المختار، المرجع المذكور سابقا، ص 40

[3] – وابل نعيمة، المرجع المذكور سابقا، ص 86.

الإنسان في مرحلة أولى يشارك في جميع خطوات العمل بما فيها صنع أدوات الإنتاج ذاتها وفي مرحلة ثانية من مراحل التطور الاقتصادي في تاريخ البشرية كان الإنسان يشارك في كل خطوات العملية الإنتاجية بل كان أحد عناصر هذه العملية فهو الذي يرعى بنفسه أغنامه ويصنع خيامه بل كان يرى في الحيوانات امتدادا لكيانه[1].

فالاغتراب الاقتصادي معناه أن الإنسان في المجتمع الرأسمالي تسلب قدرته عن العمل والإنتاج ويعامل كأنه (سلعة) تباع وتشترى أو (شيء) مستأصل الإنسانية وما يميزه عن السلع الأخرى هو الوعي وعندما يعي العامل بذاته أنه يعامل كسلعة حينئذ يبدأ في الثورة على الاغتراب أي على وضعه البائس الشقي، ويشرع في استرداد ما سلب منه، وهنا يظهر الإنسان الجدلي في مقابل الإنسان المغترب[2]، ويعتبر كارل ماركس أول من اهتم بالاغتراب وظروف العمل إذ رأى أن الإنسان أصبح مفصولا عن عملية الإنتاج نفسها. فإذا كان الإنسان قد أصبح مغتربا عن عمله اليومي فهو بالضرورة يكون قد اغترب عن نفسه وعن إمكانياته. ويعتبر مفهوم اغتراب العمل في فلسفة ماركس تعبيرا عن حالة تعارض خاصة تنشأ بين العامل ونشاطه الخاص وليشرح ماركس هذا التعارض صنف ماركس ظاهرة اغتراب العمل إلى ثلاثة أشكال وهي:

1 – اغتراب إنتاج العمل: وفي ظل ذلك يكون العامل مرهون بإنتاج عمله بوصفه شيئا غريبا عنه حيث لاحظ ماركس من خلال تتبعه لسيرورة عملية الإنتاج في المجتمع الرأسمالي أن منتوج العامل يصبح مجرد سلعة يتم تبادلها في الأسواق وذلك وفقا لقوانين الربح والفائدة، حيث يصبح مجرد آلة أو أداة لتحقيق أكبر قدر من الأرباح لصاحب المال دون أن يكون له أي نصيب من الربح بل يصبح أرخص من السلعة التي ينتجها.

---

[1] – عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص 85.

[2] – عبد المختار، محمد حضر، المرجع المذكور سابقا، ص 42.

2 – اغتراب فعل الإنتاج: ومفاده أن الإنسان يجد نفسه يعيش حالة قسر خارجي ثنائية المصدر صاحب العمل من جهة (مصدر إنساني) والآلة من جهة أخرى (مصدر آلي) ويجد نفسه آلة واعية لا في خدمة الرأسمالي فحسب بل أيضا في خدمة آلة غير واعية – جامدة، ميكانيكية – ومن هنا يصبح العمل غريبا طالما افتقد للجانب الإرادي. جاء لإرضاء حاجات خارجة عن إرادته.

3 – اغتراب الحياة النوعية: وهنا يؤكد ماركس على آدمية الإنسان وطبيعته المتفوقة على عالم الحيوان ولأجل ذلك فهو عندما يدخل عملية الإنتاج إنما يدخلها بدوافع إنسانية لا يمتلكها الحيوان المنحصر في الدوافع الغريزية، لكن ما إن يتحول العمل إلى عمل مغترب حتى يسلب من هذا الإنسان جميع المعاني والقيم الإنسانية وتفوقه ككائن بشري متميز، بل تتقلص غاياته وأهدافه لتتحول إلى مجرد حاجات بيولوجية وماركس لم يوقف اهتمامه عند ظاهرة اغتراب العمل، بل تعدى ذلك إلى البحث في الأسباب الرئيسة التي تجعل علاقات الإنتاج في المجتمع الرأسمالي تحول العمل إلى عمل مغترب وتمثل ذلك في مبدأ فائض القيمة (la plus–value) ويتجلى ذلك من خلال الاستغلال الفاحش للطبقة الشغيلة من قبل مالكي وسائل الإنتاج والغرض من ذلك تحقيق أعلى قدر من الربح وأهم صوره إطالة يوم العمل إلى ما بعد وقت العمل أي إضافة ساعات عمل دون تعويض بالإضافة إلى زيادة حدة العمل وأيضا حرمان العامل من قيمه عمل يومه الحقيقية ففي الوقت الذي يتحصل فيه العامل على أدنى أجر يتحصل رب العمل لوحده على قيمة الإنتاج، وأيضا فائض قيمة الإنتاج. الذي يعني عند ماركس "أن نطيل يوم العمل إلى ما بعد الحد اللازم للعامل كي ينتج خلاله مقدارا معادلا لما يملك من قوة العمل".

3.6.3 الاغتراب الديني: إن كلمة دين في اللغات العربية مشتقة من الكلمة اللاتينية (Religere) التي تعني وحدة الجماعة وهويتها أو من الكلمة (Réligère) التي تشير إلى ممارسة طقوس تعبد الجماعة.

ولقد ورد الاغتراب الديني في كافة الأديان على أنه: "الانفصال أو التجنب عن الله" وقد أوضع فتح الله خلق أن الاغتراب في الإسلام جاء في ثلاث درجات هي: "اغتراب العالم بين المؤمنين"، قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): "بدأ الإسلام غريبا وسيعود غريبا كما بدأ فطوبى للغرباء" قيل ومن الغرباء يا رسول الله؟ قال: الذين يصلحون إذا فسد الناس".[1]

والاغتراب الديني يأخذ شكلين (نموذجين) من الاغتراب في القرن العشرين من حيث العلاقة القائمة بالمؤسسات الدينية.

أولا: الميل إلى الاغتراب من الدين: بمعنى رفض المؤسسة الدينية والخروج عليها، وخاصة حين محاولتها التغيير ويتجلى ذلك في مؤلفات جبران خليل جبران وأمين الريحاني وعبد الرحمان الكواكبي.

ثانيا: الاغتراب في الدين: ويعني تسليم المؤمن قواه الذاتية ومصيره إلى قوى خارج نفسه.[2] ومستقلة عنه، وبرز ذلك جليا في مؤلفات ابن تيمية الذي قال بحق الحاكم فرض الطاعة على رعاياه، وعلى الرعية طاعة الحاكم حتى لو كان ظالما، وتفرض هذه الرؤية نفسها عندما تصبح المؤسسة الدينية غنية وقوية فيما يصبح المؤمن عاجزا وفقيرا حتى في صلب نظرته إلى حياته وتحديد معنى وجوده ولقد تجلت سلطة المؤسسة الدينية فيما يلي:

---

[1]– عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص101.

[2]– حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 125.

1 – ازدياد غنى المؤسسة الدينية في حين أصبح المؤمن فقيرا في قدراته المادية والروحية والفكرية من خلال مظاهر البذخ في المزارات الدينية وضخامة المؤسسات الدينية.

2– طغيان الطقوسية (المظاهر الطقسية) في العبادة إلى درجة صعوبة التمييز بين الوسائل والغايات الكبرى والظاهر والمعنى، والجوهري وغير الجوهري.

3– بقدر ما تسود التنشئة الدينية التي تدعو إلى الطاعة والامتثال يفقد المؤمن القدرة على اتخاذ المبادرة والقيادة، والعمل على استشراف المستقبل.

4– يغترب المؤمن في ذاته ودينه بقدر ما تتمكن السلطة السائدة من استخدام الدين كأداة سيطرة.[1]فكثيرا من الأنظمة المستبدة، تعمد إلى استخدام الدين أو تتستر وراء الدين كمسوغ لهذا الاستبداد ولقد نظر ماركس للدين من حيث كونه وهم واغتراب حينما وجد الدين وسيلة لقمع الفكر والاستبداد والتسلط وذلك:

– لكون الدين يسلب الإنسان من واقعه الحقيقي إلى عالم خيالي وهمي مواز لعالمه الحقيقي، وهي تمثل حالة اغتراب يعيشها الإنسان مع ذاته.

– كون سياسة الاستبداد المنتهجة من قبل ألمانيا – في عهده – إنما كانت باسم الدين، تلك السياسة التي أدت إلى ظهور عدة آفات اجتماعية كما أدت إلى ندهور وضع الإنسان الألماني والمفارقة أن هذا الإنسان ذاته لم يجد سبيلا للخلاص من هذا الوضع المزري إلا في هذا الدين مصدر اضطهاده وهنا يعيش الإنسان حالة اغتراب مع عالمه.

4.6.3 الاغتراب الثقافي: لقد عرفت الثقافة بمفهومها العصري بصورة محددة ولأول مرة سنة (1871) بواسطة عالم الأنثربولوجيا البريطاني إدوارد تيلور حيث استخدم الثقافة ليشير إلى

[1]– حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 126.

ذلك المركب الكلي المعقد الذي يشمل المعرفة والاقتصاد والفن والقانون والتعاليم الأخلاقية والمعاملات، وأي عادات أو مقدرات مكتبية بواسطة الإنسان كعضو في المجتمع.

وأوضح حسين مؤنس أن ثقافة الأمة هي عملها غير الواعي الذي تتوارثه أجيالها، وتسير به في شؤون حياتها أي هي ثقافتها في الحياة Wayof Life، تدخل في ذلك اللغة ونظام إقامة البيوت، وأنواع المآكل وطرق تحضيرها والملابس والفرش والثياب والأمثال والحكايات الشعبية وقصور أهلها لدينا، وطرائقهم في الصناعة والزراعة والتجارة والملاحظة، ويتسع معنى الثقافة أيضا فيشمل المأثورات الشعبية، كما يشمل ما يقدم من طرق للصناعة اليدوية القائمة على تقاليد متوارثة وما يتغنى به الناس من أغان شعبية وما يعرفون من موسيقى، وكل ما يدخل تحت ما يسمى اليوم بالفولكلور.[1]ويتجلى الاغتراب الثقافي من خلال مظهرين هما:

1- اضطراب الهوية الثقافية وآثار العولمة: يطلق مفهوم الهوية على نسق المعايير التي يعرف بها الفرد.

ويتحدث علماء النفس الاجتماعي عن نوعين من الهوية هما الهوية الشخصية: وتقوم على الخصال الفردية والوعي، والهوية الاجتماعية: وتقوم على الانتماء للجماعة.

ويشير كينستون إلى أن حالات التمرد والعصيان والخروج عن القيم إنما تعبر عن أساليب الرفض لثقافة المجتمع، بل والشعور بالغربة والاغتراب وحدد كينستون صور رفض الهوية الثقافية في إظهار سلوكات غير مألوفة في ثقافة المجتمع، ورفض النظام القيمي للمجتمع، وعدم القدرة على الاندماج في المجتمع.

---

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص 59.

2- الصراع بين الماضي والحاضر في الثقافة العربية: ويأخذ هذا بعدين أولهما المبالغة في تمجيد الثقافة العربية الكلاسيكية أما البعد الثاني فهو تقليد الغرب واقتباس كل ما يقدمه دون اختبار أو دراسة والحل الأنجع لذلك كله هو محاولة الجمع بين الأصالة والتجديد.[1]

5.6.3 الاغتراب النفسي: يشير الاغتراب النفسي إلى الحالات التي تتعرض فيها وحدة الشخصية للانتصار أو للضعف والانهيار وتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع. والاغتراب من منظور نفسي هو الحصيلة النهائية للاغتراب في أي شكل من أشكاله، ويعني انتقال للصراع بين الذات والموضوع، من المسرح الخارجي إلى المسرح الداخلي في النفس الإنسانية، إنه اضطراب في العلاقة بالموضوع على مستويات ودرجات مختلفة تقترب حيناً من السواء وحيناً آخر من الاضطراب وقد تصل إلى الاضطراب الأخير في الشخصية ويتحدد مفهوم الاغتراب في الشخصية في الجوانب التالية:

1- حالات عدم التكيف التي تعانيها الشخصية من عدم الثقة بالنفس والمخاوف المرضية والقلق والإرهاب الاجتماعي.

2- غياب الإحساس بالتماسك والتكامل الداخلي في الشخصية.

3 - ضعف أحاسيس الشعور بالهوية والانتماء، والشعور بالقيمة والإحساس بالأمن.

ولقد تناول فرويد الاغتراب من وجهة نظر اللاوعي وأخذ بفكرة غربة الذات واهتم بالشعور واللاشعور، كما تناول الاغتراب على أنه (اضطراب مرضي) وتناولت النظرية الفرويدية الاغتراب بشعور الذكور بالعدائية تجاه الأب والتفاعل مع الأم، وعلى العكس الإناث، وهو ما يسمى بعقدة أديب كما ركزت النظرية على فكرة الإحباط من خلال تحضر المجتمع.

---

[1] - عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص 81.

6.6.3 الاغتراب التعليمي: وهو اغتراب تلعب المؤسسات التعليمية سواء المدرسة أو الجامعة دوراً بالغاً في تعميقه أو التقليل منه، وأهم ما يدفع الشاب الجامعي إلى الاغتراب هو أن الشاب الجامعي يلتحق بالكلية التي يدرس بها لا عن اختيار شخصي بل عن إجبار اجتماعي، ومنها ارتباط التخصص بسوق العمل، أو يكون ذلك بناء على المعدل المحصل عليه في شهادة الباكالوريا، وحصر الطالب في تخصصات محددة سلفا، وإن تم منحه الاختيار بينها، وعليه فإن حاضر الطالب الجامعي ومستقبله هما نتيجة لضغط اجتماعي، ويتعدى ذلك إلى المناهج الدراسية المطبقة حيث أصبح ملزماً بمنهج محدد الحدود والأبعاد، وبذلك يفقد أهم مقوم من مقومات الفكر الحر، وهو البحث المتحرر من القيود والضغوط الخارجية، لقد صار المقرر والامتحان يهددانه ويجعلان منه شخصية منغلقة وغير منفتحة على آفاق الفكر المتحرر.

ومن الأسباب التي تدفع الشاب الجامعي إلى والاغتراب لما يرى أصحاب الحرف اليدوية هم الأعلى دخلا في المجتمع على الرغم من أن الكثير منهم من الأميين أو ممن لم يفلحوا بالمدارس. وطبيعي أن مثل هذا الحال ينعكس على نفسية الطالب الجامعي خاصة في عصر يقاس فيه الناس بما يملكون من أموال، وكثيراً ما يضطر الشاب إلى العمل في مجال غير مجال دراسته واختصاصه، كل هذه الأمور تدفع الطلبة إلى الاضطراب والتوتر والاكتئاب والقلق والعزلة وهذا يدفعهم إلى الشعور بالاغتراب عن أنفسهم وعن جامعتهم وعن مجتمعهم. وعن دراستهم واختصاصهم، وعن مجتمعهم[1].

7.6.3 الاغتراب الاجتماعي: يعرف قاموس التربية الاجتماعية الاغتراب الاجتماعي بأنه: "شعور الفرد بأنه مبعد Being Removed عن الأهداف الاجتماعية والاتجاهات السائدة، أو عن أعراف وتقاليد وعادات المجتمع وثقافته"، ويرى عادل الأشول أن الاغتراب الاجتماعي:

[1] - علي الحمادي، المرجع المذكور سابقا، ص 74.

"هو شعور بانفصال نسبي عن الذات وعن المجتمع" ويرى محمود رجب بأنه: "الحالة الاجتماعية التي يستشعر فيها المرء البعد والانفصال عن مجتمعه أو جماعته" فأفراد المجتمع حينما يولدون يجدون المجتمع بظواهره الاجتماعية دون أن يسهموا في تشكيلها أو خلقها وعليهم أن يطيعوها ويتعايشوا معها لأنها أسبق في وجودها عنهم وأقوى في سلطتها منهم، فالإجبار والقهر ينبعثان هنا ويتلازمان مع انتفاء الإرادة الفردية، وعليه فالإنسان مجبر على إتباع النظام الاجتماعي القائم، خاصة إذا أدرك أن المجتمع قد حدد جزاءات للخارجين أو المنحرفين عن قواعده ومعاييره... مثل هذه الأمور قد تدفع الفرد إلى الاغتراب عن مجتمعه وهذا الاغتراب يختلف باختلاف الثقافات والأفراد، حيث أن هناك علاقة وثيقة بين الاغتراب والضغوط التي يتعرض لها الفرد في المجتمع.

ويذهب "دوركهايم "إلى أن المجتمع البدائي كان يتسم بالتجانس نتيجة لتشابه الأدوار والوظائف التي كان يؤديها أفراد المجتمع ويفترض أنه بناء على ذلك كان للضمير الجمعي قوة إلزامية تجبر كل أفراد المجتمع على الالتزام به، وكان هذا الضمير عند دوركهايم يشير إلى المجموع الكلي للمشاعر والمعتقدات المشتركة بين المواطنين في المجتمع نفسه والذي من شأنه تدعيم الروابط بين الأفراد، ومع التقدم الصناعي طرأ على مجموعة الوظائف والأدوار التي يؤديها الأفراد تغير جوهري ملموس واتجه المجتمع من مرحلة البساطة إلى مرحلة التعقيد وهذا التحول أدى بدوره إلى تفكك العلاقات الاجتماعية.

8.6.3 الاغتراب الأسري: الاغتراب الأسري هو "افتقار الشخص إلى مهارات التواصل الاجتماعي وشعوره بالفردانية بسبب عدم قدرته على الاندماج والتأقلم مع المحيطين به ما يؤكد لديه شعورا بفقدان الانتماء إلى أسرته".

الاغتراب الأسري هو أن يكون أفراد الأسرة الواحدة متباعدين، كل منهم مشغول بنفسه أو عمله أو صديقه أو برنامجه أو حاسوبه عن أسرته، وقد يقدم بعض هؤلاء أو جميعهم على أسرته.

وبم أن الأسرة نواة التنظيم الاجتماعي فإن هذا يجعل القرارات الأساسية فيها شأنا اجتماعيا وليس شأنا فرديا، وانطلاقا من ذلك فإنه كثيرا ما كان الولاء للعائلة أو القبيلة يتم على حساب الفرد والمجتمع معا، والأصل في العلاقات داخل الأسرة أن تتسم بالتماسك والتآزر لأن الأمر لا يتوقف على اعتماد بعضهم على البعض الآخر في الحياة اليومية، بل يكمن في زيادة قوتهم إذ يقول ابن خلدون " تشتد شوكتهم ويخشى جانبهم وتعظم رهبة العدو لهم" ففي الأسرة يتقاسم الأفراد الأفراح و الأحزان والمكاسب والخسائر والكرامة والإذلال، وفي الأسرة يتم تقسيم العمل وتوزيع الأدوار.[1]

7.3 أبعاد الاغتراب ومظاهره: إن من أبرز المحاولات المحددة لأبعاد الاغتراب ومظاهره هي محاولة (ملفن سيمان) الذي أشار إلى خمسة أبعاد لمفهوم الاغتراب هي: (العجز، اللامعنى، اللامعيارته، العزلة الاجتماعية، واغتراب الذات).

وعالج باحثون آخرون مظاهر أخرى على أنها حالة من حالات الاغتراب كالانتحار، وفقدان الانتماء، وازدياد الهوة بين الأجيال، والتمرد، وتعاطي المخدرات...

فأبرز مظاهر الاغتراب وأبعاده كما وردت في الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الموضوع منها: (السيد شتا 1984 وأحمد النكلاوي، 1989 وعطيات فتحي أبو العينين 1997 ومديحة أحمد عيادة وآخرون 1998) تتمثل فيما يلي:

[1] – غنيمة حبيب، **الاغتراب الأسري**، جريدة الرأي الكويت: العدد 1062، السنة 2008، ص 02.

1- العجز: ويعني "إحساس الفرد بأنه لا يستطيع السيطرة على مصيره لأنه يتقرر بواسطة عوامل خارجية أهمها أنظمة المؤسسات الاجتماعية".[1]

أو هو شعور الفرد بأنه لا يستطيع التأثير في المواقف الاجتماعية التي يواجهها ويعجز عن السيطرة على تصرفاته وأفعاله ورغباته، وبالتالي لا يستطيع أن يقرر مصيره، وإرادته ليست بيديه، بل تحددهما عوامل وقوى خارجة عن إرادته الذاتية، كما يمكنه أن يؤثر في مجرى الأحداث أو صنع القرارات المصيرية الحياتية، وبالتالي يعجز عن تحقيق ذاته، أو يشعر بحالة من الاستسلام والخنوع.

وقد وضع أحمد النكلاوي تعريفا إجرائيا لبعد العجز وافتقاد القدرة كنمط اغترابي بأنه: "الحالة التي يصبح فيها الأفراد في ظل سياق مجتمعي محدد، ويتوقعون مقدما أنهم لا يستطيعون أو لا يملكون تقرير أو تحقيق ما يتطلعون إليه من نتائج أو مخرجات من خلال سلوكهم أو فعاليتهم الخاصة... ".[2]

2- اللامعنى: أي الفشل في إيجاد معنى وهدف الحياة.ويرى "جون يشبرد" أن اللامعنى: يشير إلى عدم القدرة على فهم الأحداث أي يدرك الفرد بنقص الدور والتفاعل في النظام العام وأهداف المصلحة أو المنظمة.

ويعرفه سيمان بأنه يعني توقع الفرد أنه لن يستطيع التنبؤ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية للسلوك، فالفرد يغترب عندما لا يكون واضحا لديه ما يجب عليه أن يؤمن به أو يثق فيه، وكذلك عندما لا يستطيع تحديد المعنى أو الهدف (فقدان المعنى) إلى شعور الفرد بأنه لا يمتلك مرشدا أو موجها للسلوك والاعتقاد.

---

[1] – صلاح الدين أحمد الجماعي، المرجع المذكور سابقا، ص 57.

[2]– عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص 36.

وضمن هذا المفهوم يرى الفرد أن الحياة لا معنى لها لكونها تسير وفق منطق غير مفهوم وغير معقول، وبالتالي يفقد واقعيته ويشعر باللامبالاة. حيث أن لا يوجد شيء في هذه الدنيا يمكن أن يساعد أي إنسان على البقاء –حتى في أسوأ الظروف– مثل معرفة بأن هناك معنى وهدفاً لحياته.

3– اللامعيارية (الأنومي): ويعرفها سيمان بأنها: "الحالة التي يتوقع فيها الفرد بدرجة كبيرة أن أشكال السلوك التي أصبحت أهدافا مرفوضة اجتماعيا عادت مقبولة تجاه أي أهداف محددة، أي أن الأشياء لم يعد لها أي ضوابط معيارية، وما كان خطأ أصبح صوابا، وما كان صوابا أصبح ينظر إليه باعتباره خطأ من منطق إضفاء الشرعية على المصلحة الذاتية للفرد وحجبها عن المعايير وقواعد وقوانين المجتمع". وباختصار هي: انعدام القيم والمعايير ولقد أهتم دوركهايم باللامعيارية حيث التخلي عن النظام الأخلاقي.

كما أن التسارع الثقافي والاجتماعي جعل الإنسان يعيش صدمة ثقافية قيمية ومعيارية بالغة الخطورة، فلكي يكون الفرد متكاملاً من الناحية الأخلاقية والقيمية فإنه يتشرب من أسرته مبادئ القيم والأخلاق مثل الصدق والأمانة، ولكنه يصطدم بالواقع الاجتماعي الذي يؤكد له أن الشخص الصادق صدقاً مطلقاً لا يكون شخصية تنال الثقة أو يفشل في الارتقاء في السلم الاجتماعي، فإذا كان الصدق يعني ذكر الحقيقة كما هي بغير تعديل أو تغيير فإن الواقع قد لا يسمح للمرء بممارسة بعض المهن كالمحاماة أو الطب أو السياسة وذلك لأن هذه المهن تتطلب نوعاً من إخفاء بعض الحقائق للقيام بها على الوجه الصحيح.

4– العزلة الاجتماعية: وتعني الإحساس بالوحدة والانسحاب من العلاقات الاجتماعية والشعور بالنبذ.[1]

[1] – صلاح الدين أحمد الجماعي، المرجع المذكور سابقا، ص 58.

ويقصد بها شعور الفرد بالوحدة والفراغ النفسي والافتقاد إلى الأمن والعلاقات الاجتماعية الحميمة، والبعد عن الآخرين حتى وإن وجد بينهم، كما قد يصاحب العزلة الشعور بالرفض الاجتماعي والانعزال عن الأهداف الثقافية للمجتمع، والانفصال بين أهداف الفرد وبين قيم المجتمع ومعاييره.

5- الاغتراب عن الذات: وعرف سيمان الاغتراب عن الذات بأنه عدم قدرة الفرد على التواصل مع نفسه، وشعوره بالانفصال كما يرغب في أن يكون عليه، حيث تسير حياة الفرد بلا هدف ويحيا لكونه مستجيبا لما تقدم له الحياة دون تحقيق ما يريد من أهداف وعدم القدرة على إيجاد الأنشطة المكافأة ذاتيا.[1]

6- اللاهدف: وله ارتباط وثيق باللامعنى، ويقصد به شعور المرء بأن حياته تمضي دون وجود هدف أو غاية واضحة، ومن ثم يفقد الهدف من وجوده، ومن عمله ونشاطه وفق معنى الاستمرار في الحياة.

7- التمرد: ويقصد به شعور الفرد بالبعد عن الواقع ومحاولته الخروج عن المألوف والشائع، وعدم الانصياع للعادات والتقاليد السائدة، والرفض والعداء والكراهية لكل ما يحيط به من قيم ومعايير وقد يكون هذا التمرد على النفس أو على المجتمع بما يضمه من مؤسسات، أو على جملة قضايا ومواضيع معينة.

8 - التشيؤ: يذهب المفكر المعاصر "دانيال بل" إلى أن الاغتراب له معنى مزدوج هو الغربة والتشيؤ والغربة هي حالة اجتماعية نفسية يستشعر خلالها الإنسان بوجود مسافة عن مجتمع ينفصل عنه.

---

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص 37.

والتشيؤ مقولة فلسفية تعني أن الفرد يعامل كشيء، ويتحول إلى شيء وتنزع عنه شخصيته وبالتالي تتشيأ العلاقات. ويمكن التعرف على جذور هذا المفهوم بالرجوع إلى تعريف الاغتراب لدى (جان جاك روسو) حيث عرفه بأنه: التسليم أو البيع فالإنسان الذي يجعل نفسه عبد الآخر إنما لا يسلم نفسه فحسب بل إنه يبيعها لأجل بقاءه على الأقل، ويشتمل هذا التعريف على معنيين أحدهما إيجابي وهو أن يسلم نفسه إلى الكل في سبيل هدف نبيل وثانيهما سلبي وهو أن ينظرا الإنسان إلى ذاته كما لو كانت سلعة يطرحها للبيع وهذا هو الاغتراب السلبي إذ في التشيؤ يفقد الإنسان ذاته ووجوده الشرعي الأصيل، كما يفقد إحساسه بهويته.[1]

ويرى لوكاتش أن "جوهر المجتمع الرأسمالي في أنه حول العلاقات الإنسانية بين البشر إلى علاقات بين أشياء داخل السوق، وعليه تكون هناك ضمنية تشيء الإنسان وتفقده جوهره الإنساني". ولقد أشار نيتشه إلى الخوف الممزوج بالاحتقار إذ أن العامل يريد الحياة غير أنه يجب أن يبيع نفسه لرب العمل، مما يؤدي به إلى أن يشعر بازدراء لذلك الذي يستغل حاجته ويشتريه، ولم يعد العامل يؤدي عمله من أجل شرف المهنة أو الفخر الشخصي بل لمجرد كسب المال، ففقد الشعور بالمسؤولية، ولم يعد يبالي بنوع العمل الذي يؤديه وأصبح يتصرف كالآلة ما دام رب العمل يعامله على هذا الأساس، وبدأ يتلكأ في العمل ويفتعل الأخطاء ويفسر الأوامر حرفياً وينشأ عن ذلك نوع الدوائر المفرغة في السلوك، وأصبحت الطريقة التي يستطيع أن يحفز بواسطتها على العمل بجد هي إعطاءه مزيداً من النقود ومزيداً من الرفاهية والخدمات التي تشبع كل حاجاته الفيزيقية وتهمل حاجاته السيكولوجية كالشعور بالمسؤولية والفخر بالحرفة، واحترام الذات والمكانة والإحساس بالفائدة الاجتماعية.[2]

---

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع المذكور سابقا، ص 42.

[2] - علي الحمادي، المرجع المذكور سابقا، ص 75.

8.3 نتائج الاغتراب: نتائج الاغتراب السلوكية عندما يكون الإنسان عاجزا ويدرك عجزه في علاقاته بالمجتمع ومؤسساته والذي يعني أنه في حالة اغتراب من خلال تحوله إلى كائن مهمش وعاجز فقد يقبل بهذا الوضع مضطرا ويتعايش معه، وقد لا يتحمله فيبحث له عن مخرج وللمغترب ثلاث خيارات بديلة كما يرى الدكتور حليم بركات وهي:

أولا: الانسحاب أو اللامواجهة: ففي الوقت الذي يعجز فيه الفرد عن مواجهة أوضاعه والاستمرار في معايشة اغترابه في علاقاته بالمجتمع والدولة والمؤسسات التي ينتمي إليها، وفي الوقت الذي يدرك فيه أنه عاجز عن تغيير الواقع أو الرضوخ له ولو ظاهريا، فإنه يحاول الانسحاب بحثا عن فرصة أخرى للخلاص عن طريق الهجرة الدائمة أو المؤقتة والانعزال قدر المستطاع عن القضايا العامة والانغماس في النشاطات الخاصة أو في النشاطات السلبية أو النظر للأمور بنوع من اللامبالاة، وفقدان الإيمان بالدين، واللجوء إلى الطائفة التي تنكر الدين، وربما يدفع التشاؤم واليأس المغترب إلى الانضمام إلى حركات ومنظمات راديكالية تشكل تهديدا للأنظمة السائدة التي قد تكون أحد أسباب الاغتراب.[1]

ثانيا: الخضوع أو الرضوخ والاستسلام للأمر الواقع: وذلك بالتكيف معه ولو ظاهريا والنفور منه ضمنيا (داخليا) ويكون ذلك عند استحالة الهرب ويرافق ذلك كله التمسك بقيم من الصبر، والتطلع إلى قدوم حالة من الفرج، وللخضوع لغة خاصة متوفرة في الثقافة السائدة منها ظواهر التملق والمجاملة والتجنب والتقية والتنازل والمساومة، وهذه الأمور قد تؤدي في نهاية الأمر إلى الانسجام بدلا من الرفض والتنافر.

ثالثا: المواجهة بالتمرد الفردي أو العمل الثوري: وذلك بالعمل على تغيير الواقع ضمن حركة سياسية أو اجتماعية منظمة وهو نتيجة سلوكية محتملة للتحرر من عبء الاغتراب عن طريق

[1] - حليم بركات، المرجع المذكور سابقا، ص 81.

الاشتراك في نشاطات تهدف إلى تغيير المجتمع بالإصلاح أو التمرد الفردي أو الثورة من خلال الاشتراك الحر في حركات اجتماعية وأحزاب تقدمية ثورية، تعمل من أجل استبدال النظام السائد بنظام أخر يستند إلى نظرية إصلاحية أو ثورية، وإذا كان التمرد الفردي لا يشكل حلا عاما بذاته، إلا أن المهمة الثورية قد تشكل خطرا لدا فهي تتطلب جهدا يشدد على المسؤولية والتنظيم والتخطيط والشجاعة والإبداع لحل مشكلة الاغتراب.

9.3 قهر الاغتراب: إن أهم الوسائل التي يمكن من خلالها قهر الاغتراب[1] تتمثل في ما يلي:

- الوعي بالاغتراب والقدرة على احتمال العزلة: يرى فروم بأن الوعي بالاغتراب يؤدي إلى التغلب عليه، فالوعي يعني عملية الإيقاظ وطرح الأوهام وحينما يكتمل الوعي تكون عملية التحرر، ولكي ينمو الوعي بصورة طبيعية فلا بد من اختفاء التناقضات الاجتماعية فالوعي بالواقع من العوامل المساعدة على تغيير الواقع، كما أن الإنسان لا يعي اغترابه إلا إذا توافر له قدرا من العزلة النسبية عن الروابط التي من الممكن أن تفقده الوعي بذاته وتحد من حريته وتساعده على تحقيق تفرده واستقلاله.
- بزوغ الأمل: يقول فروم:" الأمل يعني أن تكون مستعدا في أي لحظة، لذلك الذي لم يولد بعد" فالإنسان المعاصر بحاجة إلى قدر من الأمل قد يخرجه من حالة الضياع التي يعيشها، والمتمثلة في الإنتاج المادي والاستهلاك السلبي التي أصبح سجينا لها، وافتقاده للقيم الإنسانية النبيلة، كي يتمكن من العودة إلى ذاته، والأمل لا يعني الانتظار السلبي، أو الأمل فيما لا يمكن أن يوجد، إنما يعني التعبير عن الإمكانات الحقيقية للإنسان والواقع.

[1] _ حسن محمد حسن حماد، المرجع المذكور سابقا، ص 126

- بعث الإيمان ومناهضة الصنمية: يرى فروم بأن الاغتراب يعود بشكل كبير إلى نقص الجانب الروحي، حيث أن القيم الروحية فقدت بريقها، لصالح القيم التي يقرها القانون والواجب والعرف والتقاليد كاحترام الملكية والحياة الفردية، ما يودي إلى الانهيار، وهو ما عبر عنه الكاتب الروسي فيدور دوستوفسكي في روايته "الإخوة كرامازوف" " بقوله: "إذا لم يكن الله موجودا فكل شيء مباح" وعليه فالإنسان لكي يقهر الاغتراب في حاجة لبعث الإيمان الشامل غير المغترب، القائم على ثقته بقدرته على الملاحظة والتفكير المنتج الذي يحقق ذاته ورغباته، والبعيد عن الصنمية في شقها الحديث والمتمثل في عبادة الدولة والقوة التسلطية.
- الارتباط التلقائي بالعالم والآخرين: فالحرية الإيجابية هي التي يستطيع الإنسان من خلالها أن يقهر رعب الوحدة والعزلة ويتحد مع العالم والآخرين، ولا يعني ذلك أن يفقد حريته أو استقلاله، بحيث يكون تعبيره وسلوكه تعبيرا عن ذاته وليس تعبيرا عن إنسان آلي، تلك الحرية التي تقوم على النشاط التلقائي، الذي يتضمن الاستجابة العقلية والوجدانية والحسية نحو الآخرين ونحو النفس ونحو الأشياء، ونلمس تلك التلقائية خاصة لدى الفنانين والأطفال الصغار فتصرفاتهم كثيرا ما تكون عفوية وبعيدة عن التصنع والزيف والخداع.
- تحقيق المجتمع السوي: يرى فروم بأن قهر الاغتراب يتحقق بجملة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي تسمح للإنسان بأن يكون هو المركز وهو المستهدف بالنمو، ليعبر عن نفسه بشكل حر، وفي هذا المجتمع تنتفي صفات الجشع وحب الذات وحب التملك على حساب الآخرين، بل يسوده الحب والإقدام على الحياة، ويحدد جون شار في كتابه "الهروب من السلطة" أهم المبادئ التي يقوم عليها مجتمع فروم السوي والمتمثلة في ما يلي[1]:

[1]- حسن محمد حسن حماد، المرجع المذكور سابقا، ص144

– المبدأ الأول: أن النزعة إلى التدمير والشر ليست كامنة في الإنسان بل هي وليدة ونتاج الظروف الاجتماعية السيئة التي يمر بها في حياته.

– المبدأ الثاني: إن مشكلات التغير الاجتماعي ليست عصية عن الحل نظريا وعمليا، ذلك أن العقل البشري قادر على قهرها بشيء من المعرفة الضرورية.

– المبدأ الثالث: أن التغيير يجب أن يكون متزامنا وشاملا لكافة مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والسياسية.

خلاصـــــة الفصـــل:

إن التغيرات الراهنة التي يشهدها العالم تستدعي الانتقاء بكل حياد وموضوعية للأستاذ المقبل على ممارسة مهنة التعليم باعتماد شروط التوظيف المثلى البعيدة عن المحاباة والحسابات الضيقة، مع الإعداد الجيد للأستاذ والوضوح في سن التشريعات المنظمة للمهنة بما فيها من التزامات وحقوق من شأنها أن تكون حافزا للأستاذ في أداء رسالة التربية والتعليم في جو سليم بعيدا عن القهر واللامبالاة، كما تجعله أكثر تحملا للضغوط التي قد تعترضه أثناء ممارسته لمهنة التعليم أو بمناسبتها مع توافر ظروف أخرى، والتي قد تجعله عرضة للاغتراب الوظيفي بصوره النفسية والذهنية والجسدية والتي تعد أكبر عائق للأستاذ أثناء ممارسته لمهنة التعليم، والذي تنعكس آثاره لا على الأستاذ فحسب بل على العملية التعليمية بأكملها وخاصة التلاميذ باعتبارهم المستهدف من عملية التعليم.

الباب الثانـــــي

الجانب الميداني للدراسة

تمهـــــــــــيد:

يعد هذا الباب أهم مرحلة في هذه الدراسة بعد الجانب النظري وهو الإجراءات الميدانية للدّراسة من خلال التعريف بميدان الدراسة ومجالاتها الزمانية والمكانية وكذا مجتمع البحث وعينة الدراسة والمنهج المتبع في الدراسة والتقنيات التي استخدمناها في البحث الميداني، ومناقشة النتائج وتحليلها إحصائيا وسوسيولوجيا بعد تفريغها في جداول منها البسيطة والمركبة، وكذا ربط العلاقة بين المتغيرات للتأكد من صحة الفرضيات وسلامة النتائج المتوصل إليها.

الفصـــل الخامـــس

التعريف بميدان الدراسة والأسس

المنهجية المتّبعة ومواصفات العينة

1. التعريف بميدان البحث (الدراسة):

1.1 مجالات الدراسة:

1.1.1 المجال المكاني (الجغرافي): لقد شملت الدراسة 12 ثانوية من ثانويات مدينة ورقلة يتبعون مديريه التربية لولاية ورقلة. وتمثلت هذه الثانويات في: (ثانويه عبد المجيد بومادة، ثانويه سي شريف علي ملاح، ثانويه مالك بن نبي، ثانويه العربي قويدر، ثانويه مولود قاسم نايت بلقاسم، ثانويه خليل أحمد، ثانويه أحمد توفيق المدني، ثانويه بن الشحم محمد، ثانويه محمد العيد آل خليفه، ثانويه مصطفى حفيان، ثانويه الخوارزمي، ثانويه عبيدلي أحمد).

- **التعريف بمديريه التربية لولاية ورقلة:** يقع مقرها ببلدية ورقلة، وبالضبط بطريق الرويسات، أما المصالح التي تتألف منها مديرية التربية بورقلة فهي:

1 – مصلحة الموظفين: وتتكون من المكاتب التالية: (مكتب التعليم الابتدائي، مكتب التعليم المتوسط، مكتب التعليم الثانوي، مكتب الإداريين، مكتب الإدماج، مكتب التقاعد والمنازعات)

2 – مصلحة الدراسة والامتحانات: وتتكون من المكاتب التالية: (مكتب التجهيز، مكتب الصحة والنشاط الاجتماعي، مكتب الإحصاء، مكتب البناء)

3 – مصلحة البرمجة والمتابعة: وتتكون من المكاتب التالية: (مكتب التعليم الابتدائي (المتمدرسين)، مكتب التعليم المتوسط (المتمدرسين)، مكتب التعليم الثانوي (المتمدرسين) مكتب الخريطة التربوية، مكتب النشاط الثقافي، مكتب الامتحانات والمسابقات.

4 – مصلحة التكوين والتفتيش: وتتكون من المكاتب التالية: (مكتب التفتيش، مكتب التكوين، مكتب الأرشيف)

5 – مصلحة نفقات المستخدمين (الرواتب): وتتكون من المكاتب التالية: (مكتب التعليم الإبتدائي (الأجور)، مكتب التعليم المتوسط (الأجور)، مكتب التعليم الثانوي (الأجور)، مكتب موظفي مقر المديرية)

- **التعريف بالثانويات محل الدراسة[1]:**

جدول رقم01: الثانويات محل الدراسة:

الرقم	الثانـــــــــــــوية	العنوان	سنة الافتتاح	عدد الأساتذة	عدد الموظفين الإداريين	عدد الموظفين المهنيين	عدد التلاميذ
01	**سي الشريف علي ملاح**	ب/ ورقلة	1978	57	25	23	765
02	**ابو موسى الخوارزمي**	ب/ ورقلة	1988	44	15	15	716
03	**الخليل أحمد**	ب/ ورقلة	2011	41	19	15	475
04	**العربي قويدر ب/ ورقلة**	ب/ ورقلة	2007	41	19	15	376
05	**مولود قاسم نايت بلقاسم**	ب/ ورقلة	1992	36	15	22	360
06	**أحمد توفيق المدني**	ب/ ورقلة	1982	50	20	26	666
07	**عبيدلي أحمد**	ب/ ورقلة	2015	50	24	18	1049
08	**مصطفى حفيان**	ب/ ورقلة	1997	52	21	12	768
09	**عبد المجيد بومادة**	ب/ ورقلة	1998	80	49	24	1104
10	**محمد العيد آل خليفة**	ب/ ورقلة	1983	70	27	24	1023
11	**بن الشحم محمد**	ب/الرويسات	2009	33	16	20	600
12	**مالك بن نبي**	ب/الرويسات	1982	43	16	16	646

2.1.1 المجال البشري للدراسة: لقد شملت الدراسة مجالا بشريا يشمل 189أستاذا وأستاذة يدرسون بالطور الثانوي بمدينة ورقلة كما يوضحه الجدول التالي:

[1] – مكتب التعليم الثانوي، مديرية التربية لولاية ورقلة، ماي، 2018.

جدول رقم02: المجال البشري للدراسة[1]:

الرقم	اسم الثانويـــــــــة	عدد الأساتذة	العينة	عدد الذكور	عدد الإناث	النسبة %
01	سي الشريف علي ملاح	57	16	05	11	28.07
02	أبو موسى الخوارزمي	44	16	06	10	36.36
03	الخليل أحمد	41	13	05	08	31.70
04	العربي قويدر	41	22	11	11	53.65
05	مولود قاسم نايت بلقاسم	36	10	05	05	27.77
06	أحمد توفيق المدني	50	19	09	10	38
07	عبيدلي أحمد	50	13	06	07	26
08	مصطفى حفيان	52	19	09	10	36.53
09	عبد المجيد بومادة	80	17	08	09	21.25
10	محمد العيد آل خليفة	70	17	08	09	24.28
11	بن الشحم محمد	33	08	03	05	24.24
12	مالك بن نبي	43	19	06	13	44.18
المجمـــــــــــوع		597	189	81	108	31.65

3.1.1 المجال الزمني للدّراسة: ويقصد بالمجال الزمني للبحث الفترة التي قضاها الباحث في إجراء الدّراسة الميدانية، بدءا من إعداد الإطار المنهجي وجمع البيانات وتحليلها وصولا إلى النتائج والتوصيات ويتمثّل المجال الزمني لهذه الدّراسة في استعمال وتطبيق مناهج وأدوات البحث في الموسم الدراسي 2018/2017، وكانت البداية خلال شهر مارس 2018 حيث انطلقنا في الدّراسة الميدانية بالتوازي مع الدّراسة النظرية، وتم ذلك عبر المراحل التالية:

[1] – الثانويات محل الدراسة، مكتب المدير / مكتب الناظر/ مكتب المقتصد. جويلية، 2018.

أ- المرحلة الاستطلاعية: حيث قمنا بإجراء دراسة استطلاعية لمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وشملت الدراسة جميع المؤسسات دون استثناء وعددها ثانوية 15 لنصل في الأخير إلى اختيار12 ثانوية مختلفة فيما بينها من حيث الأقدمية والبعد عن مركز المدينة والقرب منه، والاستقرار الإداري وعدمه وهي: الثانويات المذكورة سابقا.

ب- مرحلة الدّراسة الميدانية[1]: ثم قمنا بإحصاء (189أستاذا) يمارسون مهنة التعليم بهذه الثانويات، وقد لاحظنا أن هناك اختلافا في العلاقات والسلوكات الموجودة داخل المؤسسة الواحدة من خلال الاحتكاك بأفراد العينة، كما قمنا بإجراء بعض المقابلات من أجل التعرف على الواقع الميداني للدّراسة، ثم شرعنا في توزيع الاستمارات- في مرحلة تجريبية – على عدد من الأساتذة يقدر عددهم ب 20 أستاذا من مختلف ثانويات المدينة باختلاف الجنس والخبرة والوضعية المهنية والمواد المدرسة والمستويات المدرسة وبناء على الإجابات والمعلومات المقدمة وبتوجيه من المشرف تم حذف بعض الأسئلة من الاستمارة لتأخذ شكلها النهائي، لتليها فترة توزيع الاستمارات على الأساتذة محل الدّراسة وقد استغرقت هذه الفترة حوالي 10 أشهر من بداية أفريل 2017 إلى نهاية جانفي 2019، واستعننا في ذلك بالمبحوثين أنفسهم، وبعد جمع الاستمارات تم تفريغ نتائجها في جداول قابلة للقراءة وقمنا بعد ذلك بتطبيق الأساليب الإحصائية لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدّراسة، لنصل في النهاية إلى تفسير شامل للفرضيات والإجابة عن التساؤلات وذلك استنادا لما تم جمعه من زاد نظري.

2. المنهج وتقنيات البحث والمعاينة: (مناهج وأساليب الدراسة)

1.2 المنهج المتّبع في الدراسة: إن الإطار المنهجي هو الذي يحدد للباحث المسار الذي يتبعه

---

[1] – – عبد الهادي أحمد الجوهري، علي عبد الرزاق إبراهيم، **مدخل إلى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية**، ب ط، جمهورية مصر العربية، المكتب الجامعي الحديث، 2002، ص238 .

خلال البحث. ويقصد بمنهج البحث الإجراء المتبع بغية الوصول لهدف محدد ومناهج البحث عبارة عن إجراءات بحثية محددة (والتي تقتضي حياد الباحث واستقلاله تجاه الظاهرة المدروسة، واستقلال المنهج عن أي أفكار فلسفية أو أيديولوجية مسبقة)[1].

ويعرفه موريس أنجرس بأنه: «مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف»[2].

فالمنهج في البحث إذن مجموعة منظمة من المراحل المتكاملة والمتداخلة والمنسجمة مع بعضها البعض، وإذا أخل الباحث بإحدى تلك المراحل أو العمليات انعكس ذلك سلبا على نتائج البحث، وهي تلك المراحل التي سبق الإشارة إليها في هذه الدراسة، وخاصة فيما يتعلق بالإشكالية أو الفرضيات. والمنهج المعتمد في الموضوع الذي بين أيدينا هو منهج التحليل الوصفي لأنه المنهج المناسب لدراسة الظواهر الاجتماعية، حيث يصف الظاهرة وصفا موضوعيا من خلال البيانات المتحصل عليها باستخدام تقنيات وأساليب البحث العلمي.

والمنهج الوصفي هو: «طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية»[3].

ويعتبر أول خطوة يقوم بها الباحث عند القيام بدراسة ظاهرة ما، حيث يقوم بوصف الظاهرة وجمع المعلومات الدقيقة عنها، ثم يقوم بالتعبير عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، حيث يقوم بإعطائها وصفا رقميا يعبر عن قيمة هذه الظاهرة أو حجمها ومدى ارتباطها بالظواهر الأخرى المحيطة بها، أو عدم ارتباطها ودرجة هذا الارتباط إن وجد.

---

[1]- حامد خالد، المرجع المذكور سابقا، ص 33

[2]- موريس أنجرس، المرجع المذكور سابقا، ص 98.

[3]- عمار بوحوش، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ط3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2001، ص 140.

2.2 تقنيات البحث: (أدوات جمع البيانات الميدانية):

إن طبيعة الموضوع في العلوم الاجتماعية تفرض على الباحث منهجا معينا، والمنهج نفسه يفرض على الباحث التقنية المعتمدة في جمع البيانات الميدانية، وبم أن المنهج الذي تم اعتماده في هذه الدّراسة هو منهج التحليل الوصفي فإن ذلك استلزم الاستعانة بتقنية الاستمارة كتقنية رئيسية والمقابلة كتقنية مساعدة.

أولا: الاستمارة: هي أداة من أدوات جمع البيانات في البحوث الاجتماعية، «وهي عبارة عن نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد[1] من أجل الحصول على المعلومات حول الموضوع، أو مشكلة أو موقف ما، ويتم تنفيذها إما عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل عن طريق البريد»[2]، أما استمارة المقابلة فهي تسمح للباحث بأن يطرح على المبحوثين مجموعة من الأسئلة المتباينة فيما بينها وذات مستويات متعددة وتسمح للباحث باستجلاء سلوكات وتوجهات المبحوثين وردود أفعالهم فيما يتعلق بالموضوع محل الدّراسة. ولقد اشتملت الاستمارة على 58 سؤالا وتم بناؤها وفق متطلبات الموضوع حيث تم تصميمها في شكل خمس محاور أساسية مقسمة كما يلي: المحور الأول يتعلق بالبيانات الشخصية للمبحوثين، واشتمل على 07 أسئلة، أما المحور الثاني فيتعلق بالفرضية الأولى واشتمل على 09 أسئلة وتدور حول الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالحجم الساعي للأستاذ، أما المحور الثالث فيتعلق بالفرضية الثانية واشتمل على 08، أسئلة وتدور حول الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية في مجال التعليم، أما المحور الرابع فيتعلق بالفرضية الثالثة وتضمن 19 سؤالا وتدور حول الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالجنس، أما المحور الخامس فيتعلق بالفرضية الرابعة وتضمن 15 سؤالا حول الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية وخبرة المدير، ثم وزعناها

---

[1] –طلعت ابراهيم مصطفى، **أساليب وأدوات البحث الاجتماعي**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 1995، ص81.

[2] – موريس أنجرس، المرجع المذكور سابقا، ص 197.

على أساتذة المؤسسات التربوية المذكورة في الجدول رقم 2، وقد تنوعت الأسئلة في هذه الاستمارة بين الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، والأسئلة ذات اختيارين محددين، وأخرى ذات اختيارات متعددة وتم ترتيبها حسب أبعاد ومؤشرات الدّراسة.

ثانيا: المقابلة: "هي تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بكيفية منعزلة[1]" كما تعرف بأنها: « تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيها الشخص القائم بالمقابلة أن يستثير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية[2]» ولقد استخدمنا هذه التقنية على مستوى المؤسسات التربوية من أجل تأكيد صحة المعلومات والخطاب المتوصل إليه من خلال الاستمارة، وللتأكد من مدى احتكام مديري المؤسسات التربوية للقوانين، من خلال المقارنة بين خطاب الأساتذة وخطاب مديري المؤسسات التربوية من خلال المقابلة. ولكونها تسمح بتهيئة الجو الملائم للبحث ولأكبر عدد ممكن من المبحوثين،[3] كما أنها تسمح بأكبر قدر من الانسجام والتفاعل بين الباحث والمبحوث، والهدف من ذلك جعل المبحوث في وضع نفسي مريح يسمح له بالإجابة عن الأسئلة المطروحة بشكل ودي بعيدا عن المراوغة والمقاومة[4]، وتم استعمال تقنية المقابلة في البحث كتقنية مساعدة. وبناء عليه فقد تم محاورة بعض الأساتذة من الجنسين بطريقة مباشرة، وطرحنا مجموعة من الأسئلة بهدف التحقق من الفرضيات، وتحصيل أكبر عدد من المعلومات حول موضوع الدّراسة، واختلفت بين الموجهة وغير الموجهة، كما لم نغفل مدراء المؤسسات التربوية حيث أجرينا عدة مقابلات مع عدد من مدراء مؤسسات التعليم الثانوي للغرض ذاته المذكور سابقا.

---

[1] – موريس أنجرس، المرجع المذكور سابقا، ص 197

[2] – طلعت ابراهيم مصطفى، المرجع المذكور سابقا، ص 85.

[3] – عمار بوحوش، المرجع المذكور سابقا، ص 140.

[4] – لمياء مرتاض – نفوسي، **دينامي البحث في العلوم الإنسانية**، ط1، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2014، ص137.

3 مجتمع البحث والعينة:

3.1 مجتمع البحث: يتمثل المجتمع الأصلي أي المجتمع الذي أخذنا منه العينة وطبقنا عليه تقنيات البحث في الأساتذة الذين يزاولون مهنة التعليم بالطور الثانوي بمدينة ورقلة بالجزائر، حيث اخترنا 12 ثانوية من بين 15 ثانوية من ثانويات مدينة ورقلة، والتي ضمت 597 أستاذا، كما ذكرنا في الجدول رقم 02 المذكور سابقا.

3.2 العينة وأهم مواصفاتها:

العينـــــــة: هي تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث ويجري عليها الاختبار أو التحقق... فهي إذن "مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين",[1] وهي:" مجتمع الدّراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزءا من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدّراسة، فهي إذن جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعمم نتائج الدّراسة على المجتمع كله، ووحدات العينة قد تكون أشخاصا، كما تكون أحياء أو شوارع أو مدنا أو غير ذلك". والعينة المختارة للدّراسة غير احتمالية وهي (العينة القصدية أو النمطية)، باعتبارها ملائمة للموضوع وتمثلت في مجموع الأساتذة الذين يزاولون مهنة التعليم بمدينة ورقلة. والعينة القصدية أو النمطية هي سحب عينة من مجتمع بحث بانتقاء عناصر مثالية من هذا المجتمع، وتبدوا هذه العناصر المختارة كنماذج لمجتمع البحث المراد دراسته، والعينة العمدية أو القصدية تسمى أحيانا العينة بالخبرة[2] فالباحث يحدد حجم العينة وفق الطريقة والأسلوب الذي بلائمه، على أنلها إيجابيات كثيرة منها قدرتها على إعطاء

---

[1] - رشيد زرواتي، تدريبات **على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية بقسنطينة، الطبعة 3، 2008، ص 267.

[2] - عبدالغني عماد، منهجية البحث العلمي في علم الاجتماع (الإشكاليات، التقنيات، المقاربات)، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2007، ص57 .

معلومات وأدلة كافية عن طبيعة المجتمع وعدم احتياجها لإجراء عمليات التحليل الاحصائي المعقدة التي تعتمدها العينات العشوائية.

ولقد طبقناها على 189 أستاذا ينتمون إلى 12 ثانوية من ثانويات مدينة ورقلة ويزاولون تدريس مختلف المواد العلمية والأدبية والتقنية ويتواصلون مع الطاقم الإداري والتربوي والمهني المشكل للمؤسسة التي ينتمون إليها سواء بشكل رسمي أو بطرق غير رسمية أو عفوية ذات طابع غير رسمي وحاولنا أن تكون عيّنة البحث متنوعة وممثلة قدر الإمكان لمجتمع البحث. كما استعنا بأشخاص لهم خبرة بالوسط محل الدراسة.

أما السحب فتم بالطريقة العشوائية البسيطة. حيث أخذنا العينة من مجتمع البحث بنسبة تقارب 26.50 % وكان عدد الأساتذة 80 أستاذا بنسبة42,3% أما عدد الأستاذات 109 أستاذة بنسبة % 57,7

$$\%26.50 = \frac{100.189}{720}$$

الفصل السادس

الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالحجم الساعي الأسبوعي للأستاذ

1. عرض وتحليل البيانات العامة (البيانات الشخصية) لأفراد العينة.
2. عرض وتحليل الفرضية الأولى.
3. النتيجة الجزئية الأولى.

1. عرض وتحليل البيانات العامة (البيانات الشخصية) لأفراد العينة:

جدول رقم 01: توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	80	42,3
أنثى	109	57,7
المجموع	189	100,0

من خلال الجدول يتضح أن نسبة 42.3% من أفراد العينة الممارسين لمهنة التعليم من الذكور ونسبة 57.7% من الإناث الممارسين لمهنة التعليم ما يدل أن الإناث الممارسات لمهنة التعليم بالثانوي أكثر من الذكور. ويرجع ذلك حسب نتائج المقابلات التي أجريناها إلى أن المرأة أكثر ميلا لممارسة هذه المهنة من الرجل، فهي مهنة تليق بالمرأة، ولا تنتقص من أنوثتها، أو تجعلها محل انتقاد، حيث أن هذه المهنة تمارس في وسط مفتوح (مؤسسة غير منغلقة على ذاتها) على المجتمع، بحكم العادات والتقاليد التي تميز المجتمع الجزائري، ضف إلى ذلك أن الوظيفة وعلى رأسها وظيفة التعليم، لم تعد تلبي الاحتياجات المادية لأرباب الاسر من الرجال واصبح أكبر طموحهم هو الاشتغال بالمؤسسات البترولية على الأقل بالنسبة للمدينة التي كانت ثانوياتها محل الدراسة لما نعلم بأنها منطقة بترولية، كما أن المرأة تكون تحت مسؤولية رجل فقد تكون متزوجة أو تحت مسؤولية رجل غير الزوج أخا كان أو أبا أو ابنا، إذا استثنينا الحالات التي تكون فيها مطلقة أو أرملة. كما نجد لذاك دلالات اجتماعية فالوظيفة تعطي نوعا البريق والمظهر الاجتماعي الراقي بالنسبة للمرأة، ضف إلى ذلك أن الكثير من المقبلين على الزواج في أحيان كثيرة يفضلون المرأة العاملة، في ظل انتشار البطالة وضعف القدرة الشرائية، كما أن الوظيفة تعطي نوعا من الأمان للمرأة خاصة في الحالات التي تتبدل فيها أحوال الأسرة إلى الفقر مثل فقد رب الأسرة لمنصبعمله

أو وفاته أو وقوع انفصال بين الزوجين، مما لا يضطرها للتسول أو ممارسة مهن غير شريفة، كما أن الأسر أصبحت تشجع بناتها على العمل لأجل هذه الأسباب وغيرها.

جدول رقم 02: توزيع أفراد العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة %
أقل من 30 سنة	50	26,5%
من 30 إلى أقل من 40 سنة	85	45,0%
من 40 إلى أقل من 50 سنة	39	20,6%
من 50 سنة وأكثر	15	7,9%
المجموع	189	100,0%

ولقد قسمنا أفراد العينة إلى 4 فئات عمرية كما يوضحه الجدول أعلاه حيث كانت الفئة الأولى تضم الأفراد الذين أعمارهم أقل من 30 سنة بنسبة تقدر ب% 26.5 وتتميز هذه الفئة بكونها حديثة العهد بالتوظيف في مهنة التعليم، وبالتالي فهي أقل خبرة من الفئات التي تليها، تليها الفئة الثانية وتضم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من 30 إلى أقل من 40 سنة بنسبة 45 % وهي الفئة الأكثر انتماء للقطاع بما أن المناصب في بقية القطاعات تعتبر قليلة، ونجد أن الكثير منهم قد شارك في مسابقات التوظيف ولم يوفق في الانتماء لقطاع التعليم من أول مرة، وبم ان قطاع التربية والتعليم يعتبر أكثر استقطابا للمناصب وبالتالي فإنه اكثر استقطابا لهذه الفئة لان حظوظ النجاح فيه أكبر. وكانت الفئة الذين تتراوح أعمارهم من 40 إلى أقل من 50 سنة فبنسبة 20.6% ويمكن الإشارة هنا أن الكثير من طالبي التوظيف في قطاع التربية والتعليم ونظرا لكثرة المحاولات للالتحاق بوظيفة التعليم مع عدم التوفيق في النجاح مع ما يقابل ذلك من تقدم العمر ومتطلبات

الحياة فإنهم يفقدون الأمل، فتجدهم يلجؤون إلى ممارسة مهن وأنشطة أخرى قد لا تتوافق مع تخصصهم الجامعي، أما الفئة الأكبر سنا من 50 سنة فإنها تمثل 7.8% حيث أن أغلب من وصلوا إلى هذا السن طلبوا الإحالة على التقاعد نظرا لحالة الإرهاق التي وصلوا إليها من خلال ممارسة المهنة وما صاحبها من ضغوط مهنية.

جدول رقم 03: توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة%
مهندس دولة	28	14,8
ليسانس	91	48,1
ماستر	63	33,3
ماجستير	7	3,7
المجموع	189	100,0

أما فيما يخص المؤهل العلمي كما هو مبين في الجدول نجد أن أكبر نسبة من أفراد العينة والتي تقدر 48.1% متحصلون على شهادة الليسانس، وهو أمر طبيعي ذلك أن التوظيف لا يمكن لمن لم يتحصل على هذه الشهادة على الأقل، كما يعني أن الفئة المتحصلة على شهادة ليسانس معظمها تخرجت مند عدة سنوات وليس حديثا، كما تعتبر فئة محظوظة إلى حد بعيد، حيث أن التوظيف لم يعد متاحا بهذه الشهادة في التعليم الثانوي في الوقت الحاضر، وإن كان فيتم في نطاق ضيق بل لها حظ في التعليم الابتدائي والمتوسط، لأن التوظيف حاليا يتجه لحملة شهادة الماجستير تليها الفئة المتحصلة على شهادة الماستر التي تقدر بـ 33.3% حيث تم مؤخرا إدراج شهادة الماستر كشرط أساسي للتوظيف في التعليم الثانوي، مع بعض الاستثناءات ولاعتبارات

معينة مثل طبيعة التخصص المطلوب وعدد المناصب الشاغرة، وقلة الطالبين للمنصب أو كثرتهم.. الخ أما مهندس دولة فهي 14.8% ويتم اللجوء إلى هذه الفئة في بعض الحالات الخاصة، وتعتبر هذه الفئة من المناصب الآيلة للزوال، أما الماجستير فهي 3.7 % وهذه الفئة إما أنها تقدمت للمسابقة بشهادة الليسانس حيث أن شهادة الماجستير لا تؤخذ بعين الاعتبار في كثير من الأحيان أثناء تقديم ملف المشاركة في المسابقة، أو أن الموظف قد تحصل على هذه الشهادة بعد التحاقه بمهنة التعليم أي أثناء مزاولته مهنة التدريس، وأصحاب هذه الشهادة يتطلعون للتوظيف في الجامعة. بمعنى نجدهم أقل حماسا وعدم اكتراثا لما يحصل في التعليم الثانوي من مستجدات.

جدول رقم 04: توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية:

الأقدمية	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	78	41,3
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	44	23,3
من 10 إلى أقل من 20 سنة	31	16,4
من 20 سنة فأكثر	36	19,0
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة حديثي التوظيف في مهنة التعليم، وهذا يدل على أن هذا القطاع من أهم القطاعات استقطابا لطالبي التوظيف، كما كان للفراغ الذي تركه الأساتذة الذين طلبوا الإحالة على التقاعد دور كبير في ذلك، استغلالا للقانون الذي صدر في السنوات الأخيرة الذي سمح لموظفي التعليم طلب الإحالة على التقاعد، وهي الفئة المزاولة لمهنة التعليم والتي تتمتع بأقدمية أقل من 05 سنوات كانت بنسبة 41.3%، وهذه الفئة شهدت التغيرات الجذرية التي

طرأت على منظومة التربية التعليم، ثم تليها الفئة التي تتمتع بأقدمية مهنية من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة 23.3 %، أما الفئة التي تتمتع بأقدمية من 10 إلى أقل من 20 سنة فبنسبة 16,4% وهاتين الفئتين أيضا قد استفادتا من تكوين بيداغوجي معمق بمجرد التحاقهما بمهنة التعليم، كما استفاد الأستاذ المتربص بمرافقة أستاذ مكون إلى غاية النجاح في امتحان التثبيت في وظيفة التعليم، أما الفئة التي تمتعت بأقدمية أكثر من 20 سنة تدريسا فكانت بنسبة 19% وهي الفئة الأكثر خبرة حيث درست في المنظومة القديمة وهي من مواليد الستينات والسبعينات من القرن الماضي قبل الإصلاحات الأخيرة التي شهدتها المنظومة التربوية.

جدول رقم 05: توزيع أفراد العينة حسب الوضعية المهنية:

الوضعية المهنية	التكرار	النسبة %
مرسم	152	80,4
متربص	27	14,3
متعاقد	10	5,3
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة الذين يدرسون بالطور الثانوي بمدينة ورقلة مرسمين حيث سجلت هذه الفئة أعلى نسبة وهي 80.4%، وهذه الوضعية تساعد على الاستقرار النفسي للأستاذ الشيء الذي يدفع به للاجتهاد ويحفزه على العطاء المهني، وهذا ما يبحث عنه معظم المدراء فهم يحاولون استقطاب أكبر عدد ممكن من الأساتذة المرسمين من أجل تحصيل نتائج أعلى ومراتب مشرفة في شهادة البكالوريا وطلبا للاستقرار، كما أن فتح مناصب مالية جديدة في فئة سلك التفتيش أدى إلى زيادة عدد المفتشين في المقاطعة الواحدة مما سرع من وتيرة عملية

التثبيت (الترسيم) وأصبحت العملية لا تستغرق وقتا طويلا، أما فئة المتربصين فبنسبة 14.3%، ويعود ذلك إلى فتح مناصب مالية جديدة بعد إجراء المسابقات المهنية من طرف وزارة التربية. أما فئة المتعاقدين فبنسبة 5.3%، لأن الأستاذ قد يضطر لأخذ عطلة مرضية أو يكون في حالة انتداب أو استيداع، وهذا يحتم على مديرية التربية وعن طريق مدير الثانوية استخلافه بأستاذ مؤقت لأجل استمرار العملية التعليمية وإتاحة لمبدأ تكافؤ الفرص في التعلم بين التلاميذ.

جدول رقم 06: توزيع أفراد العينة حسب عدد ساعات العمل في الأسبوع:

ساعات العمل في الأسبوع	التكرار	النسبة %
أقل من 15 ساعة	35	18,5
من 15 إلى أقل من 20 ساعة	146	77,2
من 20 ساعة فأكثر	8	4,2
المجموع	189	100,0

إن النصاب الساعي القانوني لأستاذ التعليم الثانوي هو 18 ساعة، وقد يزيد في حالة عدم فتح مناصب مالية، وحسب طبيعة المواد فهناك فائض في بعض المواد، ونقص في مواد أخرى. وعليه نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن من يزاولون ساعات تدريس أقل من 15 ساعة أسبوعيا كان بنسبة 18,5%، أما الذين يدرسون من 15 إلى أقل من 20 ساعة فقد سجلوا أعلى نسبة وهي 77,2% ما يعني أن معظم الأساتذة قد قاربوا النصاب القانوني أو تجاوزوه بقليل. أما الفئة التي تعدت النصاب القانوني أي 20 ساعة تدريس أسبوعيا فبنسبة 4,2% وهي فئة ضئيلة لا تؤثر على سير العملية التربوية، كما أن ذلك لا يعد إجحافا في حقها لأنها تتلقى تعويضا ماليا مقابل تلك الساعات الإضافية، وفي حالات نادرة يحدث نوعا من الصراع بين أساتذة المادة الواحدة بسبب

هذا التفاوت الذي تفرضه طبيعة المستويات المسندة للأستاذ، كما أن توزيع الفصول والمستويات الدراسية يتم في الغالب بشكل ودي، وبطريق التناوب، كما أن الضرورة تقتضي منح المستوى النهائي للأساتذة المرسمين وذوي الخبرة والكفاءة.

جدول رقم 07: توزيع أفراد العينة حسب الوضعية الاجتماعية:

الوضعية الاجتماعية	التكرار	النسبة %
متزوج	117	61,9
مطلق	3	1,6
أرمل	00	00
عازب	69	36,5
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المتزوجين 61.9% وهذا يعود لطبيعة الإنسان الاجتماعي فأول ما يفكر فيه الموظف (الأستاذ) هو الزواج وتكوين أسرة بحثا عن الاستقرار النفسي والاجتماعي حتى يسهل عليه التفرغ لممارسة وظيفة التعليم التي تتطلب أداء بيتيا (من تحضير الدروس وتصحيح الفروض والإختبارات.. الخ) ويمكن القول بأن الحالة الاجتماعية لأغلب أفراد العينة مستقرة. كما نجد أن نسبة المطلقين بلغت 1.6% وهي نسبة لا تكاد تذكر لوجود عوامل عدة بيئية وعوامل أخرى ساهمت في الاستقرار الأسري، أما فئة العزاب فكانت بنسبة 36,5% وكانت غالبا من فئة الأستاذات حيث أن معظمهن مسؤولات عن إعالة أسرهن ومساعدة أهلهن، فنجد الكثيرات ضحين بالزواج من أجل العمل، كما نجد في عينة الدراسة من يطلب من المرأة ترك الوظيفة مقابل الزواج، وهذا من خلال المقابلة التي أجريناها مع بعض الأستاذات.

1. عرض وتحليل الفرضية الأولى: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالحجم الساعي للأستاذ.

جدول رقم 08: توزيع أفراد العينة حسب الانزعاج من الحجم الساعي المكثف.

الانزعاج من الحجم الساعي	التكرار	النسبة %
نعم	127	67,2
لا	62	32,8
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 67.2 % من أفراد العينة غير متقبلين لجدول العمل الأسبوعي ذلك أن الأستاذ في الواقع مطالب بتدريس 18 ساعة في الأسبوع، وأحيانا يتجاوز هذا الحد ليصل إلى 21 أو 22 إلى 25 ساعة، وذلك لتفادي فتح مناصب مالية مما يؤثر على خزينة الدولة، وبالتالي تقسيم عدد ساعات المنصب المفترض فتحه على أساتذة المادة الواحدة، مما يرهق الأستاذ ويحبط معنوياته ويقلل من أداءه، حتى وإن كان الأستاذ يتلقى مقابلا ماديا لقاء تلك الساعات الإضافية إلا أننا نجد الأستاذ في أغلب الأحيان غير متحمس لتلك الساعات الإضافية، وهناك أسباب موضوعية لذلك الرفض لأنه أحيانا لا يكون هناك توزيع عادل لساعات العمل بين أساتذة المادة الواحدة، وهو فعل مقصود ومتعمد أحيانا بهدف مجاملة بعض الأساتذة على حساب زملائهم، وخاصة مع الأساتذة الذين يزعجون الإدارة، كما أن الأستاذ قد يقارن نفسه مع بقية زملاءه داخل المؤسسة أو في مؤسسات أخرى فيجد نفسه يقوم بمجهودات جبارة تفوقهم مما يؤدي به إلى الإحباط والعزلة وكره الوظيفة وبالتالي الاغتراب. بالمقابل نجد 32,8% من أفراد العينة متقبلين للجدول الأسبوعي المتضمن ساعات إضافية تفوق النصاب القانوني، وفي الغالب يكون

هؤلاء من فئة العزاب أي لا نجد لديهم أعباء أسرية، أو ينظرون للعملية بما يعود عليهم من تعويض مادي، أو يتفهمون ممارسات الإدارة.

جدول رقم 09: توزيع أفراد العينة حسب قبول الإدارة مراجعة جدول التوقيت الأسبوعي:

قبول الإدارة مراجعة جدول التوقيت	التكرار	النسبة %
نعم	87	46,0
لا	102	54,0
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 54% من أفراد العينة ذكروا أن الإدارة لا تسمح لهم بمراجعة جدول التوزيع الأسبوعي بسبب (التسلط، غلق باب الحوار، جمود المدير) لا يريد زيادة التعب لنفسه وعليهم القبول بالأمر الواقع. مما يؤدي إلى تذمر الأستاذ خاصة عندما يشعر بعدم العدالة والموضوعية في إعداد الجداول الزمنية، كما نجد أحيانا بعض الأساتذة يريدون جداول حسب المقاس بشكل مبالغ فيه وغير موضوعي مثل حذف حصص المساء، أو جعل الجدول تبعا لظروفهم الاجتماعية، والمهنية الزائدة. وأحيانا يبرر المدير سبب اختلاف الجداول بكون المادة غير أساسية، وهنا يطرح إشكال كبير ويحتاج إلى حل جذري من قبل المسؤولين على شؤون التربية. في حيث ذكر 46% من أفراد العينة أن الإدارة تسمح لهم بإعادة النظر في جدول العمل الأسبوعي، ويتحقق ذلك في ظل وجود مدير ديمقراطي أو متساهل، ومراجعة الجداول أحيانا تكون موضوعية، خاصة إذا كانت بشكل قانوني أو لمسنا في الجدول إجحافا وعدم العدالة كأن يكون الأستاذ يدرس ساعة واحدة في الفترة الصباحية أو المسائية، وليس بالضرورة أن يكون المدير هو من يضع الجداول، بل قد يحيل العملية برمتها لناظر الثانوية، أو أي أستاذ آخر.

جدول رقم 10: توزيع أفراد العينة حسب التمييز بين الأساتذة في جدول العمل الأسبوعي:

تمييز الإدارة بين الأساتذة	التكرار	النسبة %
نعم	50	26,5
لا	139	73,5
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 73,5% من الأساتذة ذكروا أن الإدارة لا تميز بين الأساتذة أثناء إعداد الجدول الأسبوعي، وعلى العموم لما سألنا أفراد العينة الدين ذكروا بأن المدير لا يميز بينهم وبين زملاءهم أثناء إعداد الجداول وجدنا 40% منهم يقومون بمراجعة الإدارة بشكل ودي، والبقية يقومون بالاحتجاج والرفض العلني وهم يمثلون نسبة 32%، أما الفئة المتبقية والتي نسبتها 28% فإنها، ترضى بالأمر الواقع تلافيا للصراع، والانتقام من قبل الإدارة. في حين نجد أن نسبة 26% من الأساتذة ذكروا أن المدير يميز بينهم وبين زملاءهم أثناء إعداد الجداول وهذه النسبة وإن كانت ضعيفة مقارنة مع الذين ذكروا بأن الإدارة لا تميز بينهم وبين زملائهم أثناء إعداد الجدول إلا أن لها تداعياتها المستقبلية، ومن ذلك إحباط الأستاذ وعدم إتقان العمل الموكل إليه. فبعض المدراء أثناء إعداد الجداول الأسبوعية تجدهم يجعلون نصب أعينهم الأساتذة المعروفين بالاعتراض على الجداول وغيرها فيعدون لهم جداول مثالية دفعا للمشاكل والصراعات، كما نجد بعض الأساتذة يجدون حرجا في الاتصال بالمدير والمطالبة ببعض الامتيازات أثناء إعداد الجدول الأسبوعي. كما نجد أحيانا المدير أو الناظر يعتمد على بعض الأساتذة في إعداد الجداول، لنقص خبرته وهنا تغيب الموضوعية في العمل لأن الأستاذ سيفضل نفسه وزملاءه قبل كل شيء.

جدول رقم11: توزيع أفراد العينة حسب التردد على الثانوية خارج أوقات العمل:

التردد على الثانوية خارج أوقات العمل	التكرار	النسبة %
نعم	95	50,3
لا	94	49,7
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة الذين يترددون على الثانوية خارج أوقات العمل نسبتهم 50.3%، أما الأساتذة الذين لا يترددون على الثانوية خارج أوقات العمل نسبتهم 49.7%. والملاحظ هنا ان نسبة التفاوت بين كلا الفئتين ضئيلة. أما بالنسبة لتردد الأستاذ على الثانوية خارج أوقات العمل فهذا أمر طبيعي لأن الأستاذ لا تنحصر علاقته بالمؤسسة فقط بالدروس التي يقدمها داخل القسم، بل تتعدى ذلك إلى تسوية بعض الأمور الإدارية أو استقبال أولياء التلاميذ؛ وللعلم فإن الإدارة تلزم الأستاذ بساعة في الأسبوع يستقبل خلالها أولياء التلاميذ، وقد تكون بمناسبة المشاركة في الأنشطة الثقافية والتطوعية في المؤسسة، وهذا ما نجده كثيرا لدى الأساتذة العزاب، أو الأساتذة القادمين من مناطق أو من مدن بعيدة عن المؤسسة، أو يقيمون في المؤسسة ذاتها، فتجدهم يقومون ببعض الأعمال التطوعية لصالح المؤسسة كما أن بعضها يدخل في إطار رد الجميل للإدارة المتغاضية أحيانا عن بعض الأخطاء والتجاوزات التي تصدر من الأساتذة أثناء مزاولة العمل، وهذا ما يجعل حظوظهم أكبر في الحصول على الامتيازات وتحقيق آمالهم، وعدم شعورهم بالاغتراب، في حين يكتفي البعض بالقيام بالتدريس حسب الجدول الزمني المسطر من قبل الإدارة وعدم البقاء في المؤسسة أو التردد على المؤسسة بعد ذلك، بعد إنجازه لواجبه المهني، لانعدام الولاء والرابط العاطفي والوجداني تجاه مؤسسة العمل وموظفيها.

جدول رقم 12: توزيع أفراد العينة حسب القيام بزيادة ساعات إضافية:

القيام زيادة ساعات إضافية	التكرار	النسبة %
نعم	130	68,8
لا	59	31,2
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة الذين يقومون بزيادة ساعات إضافية للرفع من مستوى التلاميذ نسبتهم 68.8%، وهذه الدروس توجه في الغالب للتلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا وخاصة في المواد الأساسية الأدبية والعلمية، وأحيانا يكون ذلك بمقابل مادي وأحيانا تكون بإشراف جمعية أولياء التلاميذ في إطار دروس الدعم، كما قد بدون مقابل بل لاعتبارات أدبية مثل حرص الإدارة والأستاذ على نجاح التلاميذ من خلال المادة التي يدرسها، أو تحسين صورته لدى مدير المؤسسة، وتحقيقا لرغبة الإدارة في رفع نسبة النجاح بالمؤسسة وبالتالي الحصول على المراتب الأولى في نسبة النجاح في شهادة البكالوريا ولائيا ووطنيا حنى لا يكون المدير محل مساءلة أو توبيخ من قبل مديرية التربية التي يتبعها أو وزارة التربية الوطنية. وأما الأساتذة الذين لا يقومون بزيادة ساعات إضافية نسبتهم 31,2%، ولهؤلاء أسبابهم الخاصة إما لأن المادة المدرسة لا تتطلب ذلك وهذا ما نجده كثيرا في مواد الحفظ، وإما لعدم وجود الرغبة الذاتية للأساتذة للقيام بساعات إضافية، نظرا لضعف مستوى التلاميذ وفقدان الأمل في التحسن. كما نجد كثيرا من التلاميذ لا يرغبون في هذه الدروس، وبعضهم يعتبرها مظهرا للتفاخر أمام الغير وللأسف هذا التصور نجده عند كثير من الأولياء، وإما للإرهاق والتعب وعدم القدرة الجسدية والذهنية للأستاذ على إعطاء دروس دعم للتلاميذ سواء كان ذلك بتعويض مادي أو بدونه. كما أن بعض

الأساتذة في حال صراع دائم مع الإدارة فيقِل ولاؤهم للمؤسسة التي يدرسون بها، فتجدهم غير متحمسين لكل ما من شأنه أن يرفع من مستواها، وهي فرصة للانتقام من الإدارة في الوقت نفسه، وهدا ما نجده لدى الفئة المحرومة من حقوقها والتي تعاني من الاضطهاد من قبل الإدارة.

جدول رقم 13: توزيع أفراد العينة حسب الالتزام بالوقت المخصص لاستقبال أولياء التلاميذ:

الالتزام بالوقت المخصص لاستقبال أولياء التلاميذ	التكرار	النسبة %
نعم	141	74,6
لا	48	25,4
المجموع	189	100,0

من خلال الجدول نجد أن 74.6% من أفراد العينة يلتزمون بالوقت المخصص لاستقبال أولياء التلاميذ وهذا أمر طبيعي لأن المدراء أثناء إعداد الجداول الأسبوعية الخاصة بالتدريس يستغلون ساعات الفراغ التي تكون بين حصة وأخرى بجعلها خاصة باستقبال أولياء التلاميذ وقلما يخصص لاستقبال أولياء التلاميذ يوم خاص وذلك للتخفيف عن الأستاذ لدى بعض المدراء الذين يكرسون الجانب الإنساني في العمل ويقدرون عبء المهام الملقاة على الأستاذ. في حين نجد 25,4 % من الأساتذة لا يلتزمون بالوقت المخصص لاستقبال أولياء التلاميذ وقد تكون لديهم أسباب موضوعية، ذلك أن بعض المدراء يتعمد أن يجعل للأستاذ ساعة الاستقبال في يوم لا يعمل فيه أصلا ودون أسباب ملحة في ظل وجود ساعات فراغ بين الحصص كان بإمكان المدير استغلالها كساعة لاستقبال أولياء التلاميذ ولكن لم يفعل وربما انتقاما من الأستاذ وترصدا لأخطائه لمحاسبته بعد ذلك، وأحيانا التردد المستمر لبعض الأولياء على الأساتذة لسبب أو بدونه، ليس لاستجلاء وضعية أبناءهم بل لتحصيل مزايا غير مستحقة لصالح أبنائهم ويكثر ذلك أثناء الاختبارات، وإلا

فالنتيجة هي التشهير بالأستاذ والتشويش عليه واستفزازه مما يربك الأستاذ ويتهرب من استقبالهم، كما أن بعض الأولياء يزورون الأساتذة في الأوقات غير المخصصة لاستقبالهم ومنها الوقت المخصص لراحة الأستاذ بين كل فترتين دراسيتين، وأحيانا أثناء فترة التدريس داخل الأقسام ، بل أثناء إجراء الاختبارات الرسمية والفروض المحروسة، وكل ذلك من شأنه أن يشكل ضغطا على الأستاذ، ويعيق السير الحسن للدرس.

جدول رقم 14: توزيع أفراد العينة حسب حضور الاجتماعات الرسمية التي تعقدها الإدارة:

حضور الاجتماعات الرسمية	التكرار	النسبة %
نعم	183	96,8
لا	6	3,2
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 96.8 % من أفراد العينة يحضرون الاجتماعات الرسمية التي تعقدها الإدارة وهي لا تخرج عن (اجتماعات مجالس الأقسام مجالس التعليم، مجالس التأديب ..) والسبب في الغالب أن هذه الاجتماعات تعد من صميم العمل البيداغوجي الذي يقوم به الأستاذ. وبالتالي فالحضور ضروري خوفا من المساءلة الإدارية (القانونية) أو الخصم من الراتب، إلا أن التجاوب والمشاركة بفعالية يختلف من أستاذ إلى آخر، تحدده عوامل أخرى منها (الأقدمية، كون الأستاذ حديث العهد بممارسة المهنة، استحياء من القائد التربوي (المدير) أو تكون المواضيع أحيانا مستهلكة وروتينية، كما أن بعض الاجتماعات أصبحت تثير الحساسية والتذمر لدى الطاقم التربوي والإداري بصفة عامة، ومن ذلك العمل على إعادة التلاميذ المفصولين سواء على المستوى المحلي (الثانوية) أو المستوى المركزي، وعليه فأحيانا يكون الحضور شكليا وليس عمليا، كما نجد

أن 3,2% من أفراد العينة لا يحضرون الاجتماعات الرسمية التي تعقدها الإدارة وهي نسبة ضعيفة، وتكثر هذه الظاهرة عند الأساتذة أصحاب الأنشطة الموازية لوظيفة التعليم الأصلية، أو الأساتذة القدامى الذين يرون بأن هذه الاجتماعات أصبحت مبعثا للملل نظرا لتكرارها، كما نجد الأمر لدى الأستاذ الذي علاقته متوترة مع المدير، وعليه فإن الحضور كان عن غير قناعة.

جدول رقم 15: توزيع أفراد العينة حسب التفاعل في الاجتماعات بالنقاش والإثراء:

التفاعل في الاجتماعات بالنقاش والإثراء	التكرار	النسبة %
نعم	165	87,3
لا	24	12,7
المجموع	189	100,0

تلاحظ من خلال الجدول أن 87,3% يتفاعلون مع الاجتماعات الرسمية التي تعقدها الإدارة بالنقاش والإثراء، وهذه الاجتماعات لا تخرج عن كونها اجتماعات لمجالس الأقسام أو مجالس التعليم فالأولى تعقد نهاية كل فصل دراسي، والهدف منها تحليل وضعية القسم من ناحية النتائج أو السلوك أو الوقوف على الحالات الخاصة والظروف الاجتماعية والحالات السلوكية للمتمدرسين، أما الثانية فتعقد في بداية السنة وفي نهايتها وتهدف إلى الوقوف على احتياجات المواد التعليمية، وعليه فحضور الأستاذ تلك الاجتماعات وتفعيلها بالنقاش الجاد والهادف ضروري خدمة للعملية التربوية خاصة من قبل رؤساء الأقسام ورؤساء المواد، كما نلاحظ بأن 12.7% من أفراد العينة لا يتفاعلون مع هذه الاجتماعات للأسباب التي ذكرناها في الجدول 17، ونضيف لها ربما انتقاما من المدير الديكتاتوري خاصة، أي أحضر للاجتماعات مع التزام الصمت ما دام لا توجد مواد قانونية تعاقب على عدم المشاركة، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد يكون هنالك سوء تفاهم بين أساتذة

المادة الواحدة أو أساتذة القسم الواحد، ودفعا للاحتكاك أو المواجهة يفضل بعض الأساتذة التزام الصمت أثناء الحضور، ضف إلى ذلك أن بعض المدراء وللأسف لا يولون تلك النقاشات أي أهمية ولا يأخذون بمقترحات الأساتذة مما يصيبهم بالإحباط تجاه تلك الاجتماعات مادام أن هدف المدير هو ملء السجلات وختمها كدليل على قيامه بالواجب المهني، كما لا ننسى صفة الخجل التي يتميز بها بعض الأساتذة والتي تحول دون إبداء آرائهم وكثيرا ما يتصف بهذه الصفة الأساتذة الجدد، كذلك توصيف بعض المواد بأنها أساسية ومواد أخرى بأنها غير أساسية يحبط من معنويات الأستاذ وتقل حدته في النقاش، وبالنتيجة انعزال الأستاذ واغترابه عن محيطه المهني.

جدول رقم 16: توزيع أفراد العينة حسب الاستجابة لدعوات الإضراب ومقاطعة الأعمال الإدارية:

الاستجابة لدعوات الإضراب	التكرار	النسبة %
نعم	103	54,5
لا	86	45,5
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 54.5% من أفراد العينة يستجيبون لدعوات الإضراب سواء الصادر عن جهات نقابية معتمدة أو بشكل عفوي، وذلك بمقاطعة الأعمال الإدارية وسبب ذلك أن الأستاذ أصبح ينخرط في التنظيمات النقابية من أجل استرجاع حقوقه الضائعة، وممارسة لحقه الدستوري ومنه الإضراب، كما أن الأستاذ يميل إلى المقاطعة كلما وجد آخرين يشاركونه الطرح ذاته، حيث أنه كلما زاد عدد المضربين شعر بالأمان في محيط العمل. ولهذه النسبة دلالة على تذمر فئة كبيرة من قطاع التربية لما يحدث داخل المؤسسة التربوية وهذا اغتراب بحد ذاته، ولتصحيح الصورة لدى الجمهور الخارجي فإن هذه الإضرابات ليس الهدف منها بالضرورة الحصول على مزايا اجتماعية

أو مادية، وإن كان ذلك هدفا مشروعا، بل كثيرا ما نجد فيها دعوة للإدارة لتطبيق القوانين التي أقرتها بنفسها، أو لتحسين أداء الإدارة عند الإخلال بواجباتها، أو لأهداف بيداغوجية مثل توفير الوسائل التعليمية المساعدة على التدريس...الخ. أما الفئة التي لا تستجيب لدعوات الإضراب فتمثل 45,5% من أفراد العينة، ولها أسبابها منها التنافس بين النقابات لاستقطاب أكبر عدد ممكن من المنخرطين وتزيد حدتها عند الإضرابات التي تدعو إليها نقابات دون أخرى وعليه فبعض الأساتذة لا يريدون أن يكونوا أرقاما إضافية تصب في صالح النقابات المناوئة أو التي لا تتوافق معهم في الرؤى والأهداف، كما نجد بعض الأساتذة يخافون من الخصم من الراتب أم من منحة الأداء التربوي بسبب الإضراب، ومنهم من هو مقنع بالإضراب فعلا ولكن لا يضرب عن العمل مجاملة للمدير لا غير، وهناك من ليس مقتنعا بالإضراب أصلا ولكن يضرب حياء أو مجاملة لزملائه الأساتذة، أو يدرج اسمه في قائمة الأساتذة المضربين عن العمل، في الوقت الذي يواصل العمل ولا ينقطع عن تقديم الدروس داخل القسم.

جدول رقم 17: الانزعاج من الحجم الساعي المكثف وعلاقته بالجنس:

الانزعاج من الحجم الساعي وعلاقته بالجنس	نعم		لا		المجموع	
الجنس	**التكرار**	**النسبة %**	**التكرار**	**النسبة %**	**التكرار**	**النسبة %**
ذكور	35	43.75	45	56.25	80	100
إناث	92	84.40	17	15.59	109	100
المجموع	127	67.19	62	32.80	189	100

تلاحظ من خلال الجدول أن الاتجاه العام يميل إلى الانزعاج من الحجم الساعي المكثف، حيث بلغ نسبة 67.19 %، بينما تمثل الفئة التي لا تنزعج من الحجم الساعي المكثف 32.80%، ونجد الفئة الأكثر انزعاجا من الإناث، حيث بلغت نسبتهن 84.40 % بينما بلغت نسبة الأساتذة

الذين ذكروا بأنهم ينزعجون من الحجم الساعي الكبير 43.75 %، وبالمقابل كانت نسبة الأستاذات اللواتي لا ينزعجن من الحجم الساعي المكثف بنسبة 15.59 %، أما الأساتذة الذين ذكروا بأنهم لا ينزعجون من الحجم الساعي المكثف كان بنسبة 56.25 %، وبالنتيجة فإن الأساتذة أكثر تقبلا للعمل مهما كان حجمه، من قبيل الواجب المهني، ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض مدراء الثانويات والنظار ذكروا لنا بأن الأساتذة أقل تذمرا وأقل انزعاجا من جداول التوقيت الأسبوعية بالمقارنة مع الأستاذات، حيث يقدمن عدة مبررات من بينها عبء الأشغال المنزلية وخاصة تربية الأولاد حيث يعملن قدر المستطاع على تكييف الحياة المهنية طبقا للمتطلبات المنزلية والأسرية، ويصل الأمر إلى درجة طلب الإعفاء من الفترات المسائية مثلا أو من أيام بعينها في حالة من الابتزاز، وكثيرا ما سبب هذا الأمر حالة من الصراع بينهن وبين المدراء، لأن إعداد الجدول ليس بالأمر السهل، ولا يخلو أي جدول من النقائص والثغرات، وهذا لا يعني أن الجداول يتم إعدادها بنزاهة تامة وبعيدا عن المحاباة لأطراف على حساب أطراف أخرى ومن كلا الجنسين، بل تتثور حوله التساؤلات ويكتنفه الغموض في كثير من الأحيان، وهذا يؤدي في الغالب إلى تذمر الأساتذة من الإدارة.

جدول رقم18: الانزعاج من الحجم الساعي المكثف وعلاقته بالوضعية المهنية:

الانزعاج من الحجم الساعي وعلاقته بالوضعية المهنية	نعم		لا		المجموع	
الوضعية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
مرسم	112	73.68	40	26.31	152	100
متربص	11	40.74	16	59.25	27	100
متعاقد	4	40	6	60	10	100
المجموع	127	67.19	62	32.80	189	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ الأساتذة المرسمين هم أكبر فئة منزعجة من كثافة الحجم الساعي حيث بلغت نسبتهم 73.68%، بينما أقل الفئات انزعاجا من الحجم الساعي المكثف هي فئة المتربصين وذلك بنسبة 40.74%، لتليها فئة المتعاقدين بنسبة 40 %. وبالمقابل نجد الفئة الأقل انزعاجا من الحجم الساعي المكثف هي فئة المتعاقدين بنسبة 60 %، لتليها فئة المتربصين وذلك بنسبة 59.25%، لتليها فئة المرسمين بنسبة 26.31%، ويعود ذلك إلى كون الأستاذ المرسم كثيرا ما تسند إليه الأقسام النهائية المقبلة على اجتياز امتحان شهادة الباكالوريا حيث الضغط النفسي والتعب الفكري وخاصة في الحالات التي يكون فيها عدد المرسمين محدودا جدا في التخصص الواحد في الثانوية، مع عدم أخذ الإدارة بالقوانين التي تعفي الأستاذ من ساعتين من الساعات الواجبة إذا كان يدرس الأقسام النهائية، في حين أن الأساتذة المتعاقدين في الغالب يكونون في مراحلهم التدريسية الأولى وبالتالي فهم أكثر استعدادا للعطاء وبذل جهد أكبر وعدم التذمر بل يسعى للظهور بمظهر الأستاذ المثابر والجاد لكونه مقبلا على امتحان التثبيت (الترسيم)

وكل ذلك يقوي مركزه لدى الإدارة التي لها دور في تثبيته أو تأجيله من خلال الملاحظات التي ستقدمها للمفتش عن سلوكه وأداءه التربوي، وبالمقابل نجد أن الأستاذ المتعاقد أقل انزعاجا نظرا لقلة الضغط النفسي عليه وانعدام المسؤولية القانونية تجاهه وليس المسؤولية الأدبية فمهما عمل لن يتم تثبيته ما لم يجر مسابقة للالتحاق بوظيفة التعليم، وهو أقل عرضة للتأنيب من قبل المفتش أو المدير وإن تم إعفاؤه من المنصب لأسباب متعلقة بالتدريس فلن يكون لذلك أثر على مساره المهني فيما بعد، وفي الغالب نجد الأستاذ المتعاقد يحاول إثبات ذاته وقدراته لدى المدير وزملائه الأساتذة نظرا لشعوره بالدونية وعقدة النقص التي كثيرا ما يكرسها بعض الأساتذة المرسمين تجاه المتعاقدين في حالة من الاستعلاء.

جدول رقم19: الانزعاج من الحجم الساعي المكثف وعلاقته بالوضعية الاجتماعية:

الانزعاج من الحجم الساعي وعلاقته بالوضعية الاجتماعية	نعم		لا		المجموع	
الوضعية الاجتماعية	**التكرار**	**النسبة %**	**التكرار**	**النسبة %**	**التكرار**	**النسبة %**
متزوج	106	90.59	11	9.40	117	100
مطلق	1	33.33	2	66.66	3	100
أعزب	20	28.98	49	71.01	69	100
المجموع	127	67.19	62	32.80	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المنزعجين تمثل نسبة 67.19 %، وأن نسبة 32.80 % لا ينزعجون من الحجم الساعي المكثف، ونجد أنّ الأساتذة المتزوجين هم أكبر فئة منزعجة من كثافة الحجم الساعي حيث بلغت نسبتهم 90.59% بينما أقل الفئات انزعاجا من الحجم الساعي المكثف

هي فئة العزاب وذلك بنسبة 28.98 %. أما الفئة الأكبر التي أجابت بعدم الانزعاج من الحجم الساعي انطلاقا من الوضعية المهنية فهي فئة العزاب بنسبة 71.01%، أما أصغر فئة فكانت فئة المتزوجين بنسبة 9.40 %. ويعود ذلك إلى الضغوط المهنية بالإضافة إلى المسؤوليات الأسرية التي لا تسمح للأستاذ القيام بالتزاماته المهنية على أكمل وجه حيث يتأثر أداؤه المهني الناتج عن القيام بأعباء الأسرة وتداعياتها على مزاجه وسلوكه وبالتالي يجد نفسه في صراع مع الإدارة التي تطلب منه القيام بواجباته المهنية على أكمل وجه وبالنتيجة فإنه يكون عرضة للأمراض النفسية كالعزلة والاكتئاب والاغتراب، في المقابل تكون فئة العزاب بعيدة عن تلك الضغوط لعدم وجود التزامات أسرية كبيرة إلا في حالات نادرة وبالتالي يرتفع أداؤها التربوي لأن جل اهتمامها كان موجها لعملية التعليم، ونفس الكلام بالنسبة لفئة المطلقين.

جدول رقم 20: الانزعاج من الحجم الساعي وعلاقتة بالأقدمية المهنية:

الانزعاج من الحجم الساعي	نعم		لا		المجموع	
الأقدمية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أقل من5 سنوات	41	52.56	37	47.43	78	41.3
من 5 س إلى أقل من 10	26	59.09	18	40.90	44	23.3
من 10 س إلى أقل من 20	27	87.09	4	12.90	31	16.4
من 20 سنة فأكثر	33	91.66	3	8.33	36	19.0
المجموع	127	67.19	62	32.80	189	100

تلاحظ من خلال الجدول أن الاتجاه العام يميل إلى الانزعاج من الحجم الساعي المكثف، حيث بلغ نسبة 67.19 %، بينما تمثل الفئة التي لا تنزعج من الحجم الساعي المكثف 32.80%، وسجلنا أنّ الفئة الأكثر انزعاجا من كثافة الحجم الساعي هي الفئة التي تتمتع بأقدمية مهنية

من20 سنة فأكثر حيث بلغت نسبتهم 91.66%، بينما أقل الفئات انزعاجا من الحجم الساعي المكثف هي الفئة التي تتمتع بأقدمية مهنية أقل من5 سنوات حيث بلغت نسبتهم 52.56%، وبالنتيجة فإن الفئة التي تتمتع بأقدمية مهنية من20 سنة فأكثر سجلت نسبة 8.33 %، لا ينزعجون من الحجم الساعي المكثف، في حين سجلت الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية أقل من5 سنوات نسبة 47.43 %، وذلك لأن الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية أطول تشعر بالروتين وبالملل، وبرتابة العملية التعليمية مقارنة بالفئات الأخرى، حيث أن الدرس الواحد يتم إلقاؤه عدة مرات في اليوم والأسبوع بعدد فصول المستوى الواحد المسند للأستاذ خلال عدة سنوات، كما أنه أكثر حضورا في الوسط التربوي واحتكاكا بأعضاء الجماعة التربوية من موظفين إداريين ومهنيين وتربويين ...الخ، وأكثر تعرضا للمواقف والمشاكل المهنية، كما أنه وصل إلى وضع استنفذ فيه معظم قواه الجسدية والفكرية ولم يعد قادرا على التحمل ومسايرة الوضع الحالي خاصة في الوقت الذي وصلت إليه مهنة التعليم من حيث الإجحاف في حق المربي خلافا لما كان عليه الوضع في السابق، وهذا بخلاف الفئات الأخرى التي لم تتمتع بأقدمية كبيرة في هذه المهنة فهي حديثة التجربة وأقل تعرضا لمثل هذه المواقف، وهي أكثر تقبلا للواقع التربوي لأنها نشأت فيه وليس غريبا عنها. وبالتالي فهي قادرة على التحمل باعتبار السن وباعتبار المصلحة الذاتية.

3. النتيجة الجزئية الأولى: (يرتبط الاغتراب الوظيفي بالحجم الساعي المكثف لأستاذ التعليم الثانوي) من خلال تحليلنا لجداول الفرضية الأولى ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع الأساتذة والمدراء توصلنا إلى جملة من النتائج نلخصها فيما يلي:

أن أغلب الأساتذة ينزعجون من الحجم الساعي المكثف، ويفضلون تدريس أقل عدد ممكن من الساعات، وذلك حفاظا على صحتهم النفسية والبدنية. وأن الأستاذات أكثر انزعاجا من الأساتذة من كثرة عدد ساعات العمل، كما أن الانزعاج من الحجم الساعي المكثف يرتبط بعدد ساعات

العمل الواجب على الأستاذ تنفيذها فكلما زادت ساعات العمل زاد معها تذمر الأستاذ وخاصة لما يقارن الجدول الملزم بتنفيذه بجداول زملائه في نفس مادة التدريس خاصة، وتوصلنا إلى أن أغلب المدراء لا يقبلون بمراجعة جداول العمل الخاصة بالأساتذة، كما أن معظم الأساتذة يصفون الإدارة بالعدل وأنها لا تميز بينهم وبين زملائهم أثناء إعداد جداول العمل الأسبوعية، وحتى الفئة التي تنزعج من الجدول فإن أغلبها تقوم بمراجعة الإدارة بشكل ودي بعيدا عن التهور والعنف، في حين نجد فئة أخرى ترفض العمل بالجدول وكثيرا ما تتكتل وتتضامن مع بعضها لأجل إحراج الإدارة، ومطالبتها بإعداد جداول جديدة مناسبة لها وتكييفها ولو بناء على ارتباطات شخصية وعائلية بعيدة عن جو العمل ولا يقرها التشريع، ومنهم من يرضى بالأمر الواقع ولا يحتج، وكل هذه الفئات نجدها تواصل العمل وتنفذ البرامج المسطرة من قبل الوزارة وفق الجدول الزمني ولا تقاطع عملية التدريس أو الأعمال الإدارية، مما يعني أنه لا يوجد ارتباط بين الاغتراب الوظيفي والحجم الكبير لعدد ساعات العمل الواجبة أسبوعيا، ورغم انزعاج الأستاذ من الحجم الساعي المكثف ألا أن ذلك لم يمنعه من التردد على الثانوية التي يعمل بها حتى خارج أوقات العمل، كما نجد معظم الأساتذة يحرصون على سمعة المؤسسة ورقيها أمام الإدارة العليا وأمام المجتمع من خلال زيادة ساعات إضافية، والالتزام بالساعة التي حددتها الإدارة لاستقبال أولياء التلاميذ للاطلاع على أوضاع أبنائهم، كما أن أغلب الأساتذة يحضرون الاجتماعات الرسمية التي تعقدها الإدارة رغم كثافة البرامج والحجم الساعي، وعلى الرغم من أن كثيرا من المدراء لا يحاسبون الأستاذ على الغياب في مثل هذه المناسبات، بل أن أغلبهم يتفاعلون مع هذه الاجتماعات بالنقاش والإثراء على الرغم من أنهم ليسوا ملزمين – أحيانا– بذلك، وهذا يعود لارتباطهم بالثانوية وللعلاقة الجيدة مع الإدارة، كما أن الأساتذة يستجيبون لنداء الإضراب ومقاطعة الأعمال الإدارية ولا يرجع بالضرورة لضغط العمل أو الحجم الساعي أو عقابا للإدارة المباشرة (مدير الثانوية)، بل يعود لأسباب بيداغوجية

واجتماعية لا دخل للإدارة المباشرة فيها، ومن خلال هذه النتائج التي توصلنا إليها والتي تؤكد فعلا انزعاج الأساتذة من الحجم الساعي المكثف، إلا أن ذلك لم يمنعهم من الاستمرار في العمل بكل جدية، مثل التردد على مؤسسة العمل خارج أوقات العمل، بل زيادة ساعات إضافية للرفع من المستوى العلمي للتلاميذ، كما يستجيبون لنداء الإدارة ويتفاعلون مع اجتماعاتها...الخ، حيث اعتبرنا كل ذلك من مؤشرات الاغتراب الوظيفي، كما أن الفئات الأكثر انزعاجا من الحجم الساعي هي فئة الأستاذات والفئة المتزوجة وفئة الأساتذة المرسمين والذين يتمتعون بأقدمية مهنية من 20 سنة فما فوق. وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها **فإن الفرضية الأولى (يرتبط الاغتراب الوظيفي بالحجم الساعي المكثف لأستاذ التعليم الثانوي) لم تتحقق.**

الفصل السابع

الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية في مجال التعليم

1 عرض وتحليل الفرضية الثانية.

2 النتيجة الجزئية الثانية.

1.1 عرض وتحليل الفرضية الثانية: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية في مجال التعليم.

جدول رقم21: توزيع أفراد العينة حسب طريقة الالتحاق بمهنة التعليم:

طريقة التوظيف	التكرار	النسبة %
تعيين مباشر	36	19,0
مسابقة خارجية	153	81,0
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين تم توظيفهم بطريق المسابقة الخارجية هي 81%. وهذا يتماشى مع القوانين الحالية السارية، حيث ألغي التعيين المباشر لحملة الليسانس والماستر، في أي وظيفة عمومية دون اجتياز المسابقة التي يشترط الإعلان عنها في الجرائد الوطنية، ووفق شروط معينة، وهذا تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص. وهو ما يفسر هذه النسبة العالية، كما تجرى وفق مرحلتين كتابية وشفهية بالنسبة للذين نجحوا في المسابقة الكتابية، وتقابلها نسبة الأساتذة الذين تم توظيفهم بطريقة مباشرة هي 19,0% وهي نسبة قليلة جدا وهي محصورة في الفئة التي تخرجت من المدارس العليا للأساتذة، حيث أن الأستاذ يعين في منصبه بمجرد تخرجه بمقتضى العقد الذي يربطه بالوزارة.

جدول رقم 22: دوافع اختيار مهنة التعليم من طرف الأساتذة:

دوافع اختيار مهنة التعليم	التكرار	النسبة %
الدافع المادي	40	15.50
الدافع الاجتماعي	80	31.00
الدافع النفسي	49	18.00
لا يوجد دافع	34	13.17
دوافع أخرى	55	21.31
المجموع	258	100

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اختلافا بين الأساتذة في دوافع اختيار مهنة التعليم من أستاذ لآخر، كما نجد من الأساتذة من له أكثر من دافع لاختيار هذه المهنة، وعلى رأس هذه الدوافع نجد: الدافع الاجتماعي أي المكانة والمظهر الاجتماعي بنسبة 31% يليه مجموعة أخرى من الدوافع بنسبة 21.31% ومنها حب المهنة وابتغاء الأجر والثواب من الله تعالى، وخدمة الوطن. وهذه الفئة نجدها تبذل أقصى جهدها لأجل إيصال رسالة التعليم، لان هدفها من اختيار وظيفة التعليم هو حب الأجر والثواب وخدمه الوطن حيث لا ترجوا المقابل المادي أو بحثا عن المظهر الاجتماعي. أما الدافع النفسي فكان بنسبة 18% يليه الدافع المادي بنسبة 15.50 % فالمال وسيلة للعيش الكريم لأي فرد في المجتمع، كما أن ظروف الأساتذة تحسنت قليلا عما كان عليه الحال في السابق بعد تجاذبات عديدة ومراحل من النضال بين نقابات عمال التربية ووزارة التربية والوظيف العمومي، عبر عدة محطات، وعليه أصبحت هذه المهنة تستقطب طالبي التوظيف بالمقارنة مع القطاعات الأخرى التابعة للوظيف العمومي. كما توصلنا من خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض الأساتذة أن بعضهم اختار المهنة لأنه لم يجد غيرها، وهذه الفئة تجد صعوبة في أداء رسالة التعليم على أكمل وجه، حيث ستعمل بشكل من التذمر، بم أنها تتمنى أن لم تكن

في ذلك المنصب الذي اضطرت للعمل فيه، كما أن الموظف في ظل هذه المعطيات لن يفرط في أي فرصة تتاح له في مؤسسة أخرى تلبي حاجاته بشكل أفضل، أما الذين اختاروا المهنة دون وجود دوافع على أساس أنه لا فرق عندهم بينها وبقية المهن الأخرى، كان بنسبة 13%، والحقيقة ليست كذلك بل هي مهنة عظيمة تحتاج لكثير من الصبر والتضحية، وعليه نرى أن الاختبار البيداغوجي وحده ليس كافيا بل لابد من اختبار نفسي نرى فيه مدى حب الإقبال على المهنة لأنها ليست مهنة عادية في متناول الجميع.

جدول رقم 23: توزيع أفراد العينة حسب الاستفادة من تكوين قبل التعيين:

الاستفادة من التكوين قبل التعيين	التكرار	النسبة %
نعم	118	62,4
لا	71	37,6
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 62% من أفراد العينة استفادوا من تكوين بيداغوجي وتربوي ونفسي بعد نجاحهم في مسابقة التوظيف، حيث أصبح في السنوات الأخيرة من حق الموظف أن يستفيد من تكوين لمدة معينة قبل التحاقه بالمنصب وبعده، كما يستفيدون من مرافقة أستاذ مكون أثناء الخدمة يقوم بتوجيههم وفق شروط معينة وبإشراف من مفتش المادة، كما يؤخذ التقرير الصادر عن الأستاذ المكون في الحسبان أثناء امتحان تثبيت الأستاذ، عكس ما كان معمولا به سابقا، حيث يلتحق بالمنصب بصفته متربصا بعد نجاحه في المسابقة، ثم يقوم المفتش بزيارة له – توجيهه – ثم بزيارة ثانية خاصة بالتثبيت (الترسيم) وربما لا يثبت، على الرغم من أنه لم يستفد من أي تكوين. أما الذين لم يستفيدوا من التكوين قبل التعيين في المنصب كانت نسبتهم 37.6%. وغالبيتهم من

الأساتذة الذين وظفوا قبل الإصلاحات الأخيرة التي جاء بها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق ل 23 يناير 2008. والصادر في الجريدة الرسمية رقم 04 مؤرخة في 27 جانفي 2008 الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية، لإصلاح المنظومة التربوية، والمشكلة أن هؤلاء يجدون صعوبة في التأقلم مع ما جاءت به الإصلاحات الجديدة على الرغم من خبرتهم الطويلة في الميدان، وبالتالي يجدون في توجيهات المفتش خلال الزيارات أو الندوات التربوية والملتقيات فرصة للتكون، عكس الأساتذة الجدد الذين استفادوا من تكوين مكثف في هذا المجال، عبر عدة مراحل.

جدول رقم 24: توزيع أفراد العينة حسب ممارسة مهنة أخرى بالتزامن مع مهنة التعليم:

ممارسة مهنة أخرى بالتزامن مع مهنة التعليم	التكرار	النسبة %
نعم	12	6,3
لا	177	93,7
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن93.7% من أفراد العينة يلتزمون بالعمل الرسمي، ولا يمارسون أي عمل آخر وصرحوا لنا أن ذلك لا يعني أنهم لا يريدون ممارسة أعمال موازية، بل معظمهم يتمنون ذلك، ولكن ينتظرون الفرصة السانحة أو لا يفعلون ذلك حياء وتمسكا بالمظهر الرسمي أو التحفظ الذي تفرضه المهنة. وان كان هؤلاء يقومون بأعمال منزلية تعود عليهم بالفائدة مثل البناء أو الفلاحة لصالحهم وليس لصالح غيرهم فبدلا من أن يستأجر بناء أو رصاصا يقوم هو بهذا العمل مع نقص الخبرة في بعض الأحيان. وبالمقابل نجد 6.3 % من أفراد العينة يمارسون مهنا أخرى بالتوازي مع مهنة التعليم وذلك لأسباب منها: زيادة دخل الفرد ما يدل أن دخل المهنة لا يلبي

حاجيات الأستاذ. وأيضا للهروب من الضغوط الناتجة عن ممارسة المهنة، وهذا العمل الموازي أيضا يؤثر على أداء الأستاذ التربوي مما يوتر علاقته بالإدارة، حيث يكون منهك القوى أثناء ممارسته المهنة (أي على حساب صحته وأداءه) ومع ذلك نجده يضحي لأجل مصلحة أو حاجة نفسية أو ذاتية، والمهن المقصودة هنا ليست مهنا ذات طابع رسمي تابع للوظيف العمومي لأن القوانين لا تقر ذلك، وإنما مهنا أخرى تعود عليه بالنفع المادي وغيره.

جدول رقم 25: توزيع أفراد العينة حسب الندم على اختيار مهنة التعليم:

الندم على اختيار مهنة التعليم	التكرار	النسبة %
نعم	22	11,6
لا	167	88,4
المجموع	189	100,0

من خلال الجدول نجد أن88.4% من أفراد العينة لم يندموا على اختيار مهنة التعليم، في حين نجد أن 11.6 % من أفراد العينة ندموا على هذا اختيار، وسبب ذلك أن الذين لم يندموا على هذا الاختيار لمعرفتهم بأنها مهنة شاقة، وبالتالي لم يتفاجؤوا فعلا وكانوا على استعداد تام للتأقلم وتحمل المشاق، أو أن هذه المهنة توافقت مع رغباتهم بغض النظر عن الصعوبات التي اعترضتهم أثناء الممارسة، أما الذين ندموا فقد ذكروا بأن ذلك يعود لعدة أسباب منها أن الاختيار لم يكن نابعا من رغبة ذاتية بل لأجل دوافع مادية بحتة، بحيث لو لم يمارس هذه المهنة لمارس أي مهنة أخرى، توفرت له مادامت تلبي رغباته، وكذلك لاصطدامه بواقع غير الذي كان يتوقعه، حيث غابت تلك الصورة النمطية التي عرفها عن الأستاذ يوم كان تلميذا، فقد وجد أن الحياة المدرسية تغيرت بتداخل عدة عوامل اجتماعية وتربوية واقتصادية ومنظومة قيم أثرت على الحياة المدرسية والعلمية

والتربوية برمتها، كما أن هذه المهنة لم تحقق لهم الطموحات التي كانوا يحلمون بها، كما أن انهيار قيمة الأستاذ والتعليم، كما ذكر البعض الآخر بأن هذه المهنة أدت به إلى عدم قيامه بواجباته اتجاه أسرته حيث الضغط المتزايد، ذلك أن العمل لا يتوقف في مؤسسة العمل، بل ينقله إلى داخل المنزل، كالتصحيح وتحضير الدروس وغيرها من الأعباء إلى حد عدم قدرة الأستاذ التوفيق بين الالتزامات المهنية والأعباء الأسرية.

جدول رقم 26: توزيع أفراد العينة حسب الاهتمام بنتائج المؤسسة في المسابقات:

الاهتمام بنتائج المؤسسة	التكرار	النسبة %
نعم	171	90,5
لا	18	9,5
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 90,5 % من الأساتذة متفاعلين مع النتائج التي تحققها المؤسسة في المسابقات الولائية والجهوية والوطنية التي تجرى بين الثانويات، وأيضا نتائج البكالوريا، إذ أن سبب اهتمامها ينطلق من شعور نفسي داخلي، إذ يرى أن النتائج العالية هي دليل على الأداء والتفاني في العمل من قبل الأستاذ الكفء، فهذا يرفع من سمعة المؤسسة (متمثلة في المدير والطاقم الإداري والتربوي). لدى أولياء التلاميذ والجمهور الخارجي ومديرية التربية ووزارة التربية الوطنية. يقابلها 9.5% من أفراد العينة لا يهتمون بتلك النتائج، حيث تغيب لديهم ثقافة المواطنة التنظيمية، لأن اهتمام الأستاذ منصب على تنفيذ المنهاج، وأن علاقته بالتلميذ والمؤسسة تنتهي بانتهاء الموسم الدراسي وهذا يختلف من مؤسسة إلى أخرى. فكثيرا من الأساتذة ينتهجون هذا التوجه لعلمهم بأن المؤسسة التي ينتمون إليها دائما تحقق نتائج متدنية وضعيفة في كافة المسابقات مما جعلهم

يغيبون عن المسابقات ولا يتواجدون بالمؤسسة عند إعلان نتائج التلاميذ في شهادة البكالوريا، أو لسوء العلاقة بينهم وبين الإدارة، فيكون رد فعلهم أحيانا مصحوبا بنوع من التشفي الداخلي وغير المعلن، أو لكون النتائج المحصل عليها لا تعكس فعلا مستوى التلاميذ فينتابه نوع من الشك في تلك النتائج بسبب ذلك، أما بالنسبة للنظر لمعايير الترقية فإن نسبة 79 % من أفراد العينة ينظرون لمعايير الترقية الخاصة بالأساتذة في رتبة أستاذ رئيسي ورتبة أستاذ مكون، أو الإرتقاء إلى رتبة مدير أو ناظر أو سلك التفتيش... بأنها مجحفة وعديمة المصداقية، من خلال التجارب التي مروا بها، خاصة لما يرى الأستاذ أن آخرين أقل منه كفاءة أو تخرجوا حديثا يترقون في هذه الأصناف بكل سهولة في حين يرى البعض الآخر بأنها موضوعية وعادلة ويمثلون 21% من أفراد العينة. والحقيقة أنها تتم عبر مسابقة ترقية داخلية عكس ما كان عليه الحال في السابق، حيث كانت تتم عبر التأهيل وهو ليس في متناول الجميع باعتباره غير شفاف وغير واضح المعالم نظرا للغموض الذي يشوبه (المحسوبية والولاء الحزبي والنقابي، والعشائري ...) أما الآن فتغلب عليها الشفافية والوضوح إلى حد ما، حيث يتم عن طريق مسابقة كتابية في مواد معينة مع التركيز على مادة التخصص، كما تجرى للناجحين في المسابقة الكتابية مسابقة شفوية وتعلق النتائج في المواقع الرسمية مديريات التربية عبر الولايات.

جدول رقم 27: توزيع أفراد العينة حسب الارتياح بالانتماء لمهنة التعليم:

الارتياح بالانتماء لمهنة التعليم	التكرار	النسبة %
نعم	164	86,8
لا	25	13,2
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن86.8% من أفراد العينة مرتاحين بانتمائهم لهذه المهنة، حيث حققت لهم بعض الأهداف التي كانوا يطمحون إليها مثل المنصب الوظيفي، والذي لم يعد في متناول الجميع، كما لمدير المؤسسة وطاقمها التربوي والإداري، وكذا البيئة المحيطة بالمؤسسة، دور بارز في استقرار الأستاذ نفسيا وشعوره بالراحة أثناء ممارسته لمهنة التعليم. في حين نجد 13.2% من أفراد العينة غير مرتاحين بالانتماء لمهنة التعليم. وهذا الأمر سببه الخوف من المستقبل، خاصة لما يرونه من بعض النهايات المؤسفة لمن مارسوا مهنة التعليم (أمراض مزمنة، أمراض نفسية ومشاكل اجتماعية، عاهات مستديمة، الإرهاق وتأثير ذلك على حياتهم الأسرية وعلاقاتهم الاجتماعية). وعدم الشعور بالأمان سواء داخل المؤسسة أو خارجها أحيانا بسبب التعنت الإداري، وما تولده عملية التعليم من ضغط يعود بالضرر على صحة الأستاذ حيث أن بعض الأمراض لم تصنف لحد الساعة من قبيل الأمراض المهنية مثل الأمراض التي تصيب الأحبال الصوتية، على الرغم من علاقتها المباشرة بأداء الأستاذ داخل القسم على الأقل، كما أن الأستاذ كثيرا ما يتعرض للاستفزاز من قبل بعض التلاميذ سواء في أيام الدراسة العادية أو بمناسبة إجراء الاختبارات الكتابية، وتزداد حدتها في فترة امتحان شهادة البكالوريا وهنا يكون الأستاذ في موقف صعب إما التجاهل والتخلي عن الضمير المهني حماية لنفسه أو المواجهة المباشرة وهنا يجد نفسه معرضا للأذى داخل المؤسسة وخارجها مع أنه غير محمي في الحالة الثانية على الأقل.

جدول رقم 28: توزيع أفراد العينة حسب الشعور بالكآبة والعزلة والاغتراب.. في محيط العمل:

الشعور بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل	التكرار	النسبة %
نعم	90	47,6
لا	99	52,4
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن52.4% من أفراد العينة لا يشعرون بهذا الإحباط والعزلة داخل مؤسسة التعليم الثانوي التي يمارسون بها مهامهم، لكونهم استطاعوا أن يوفروا فضاءات أوسع تسمح لهم بالابتعاد عن تلك الضغوط وبالتالي عدم الشعور بالإحباط والعزلة، كما أن محيط العمل ساهم بشكل كبير في رفع الروح المعنوية للأستاذ عندما تكون المؤسسة تحت إشراف مدير ديمقراطي يراعي جانب العلاقات الإنسانية في العمل، أو كانت المؤسسة حديثة النشأة مما يقلل من حدة الضغوط التي من الممكن أن يتعرض لها الأستاذ. كذلك بعض المؤسسات التي بها جمعية أولياء التلاميذ تتميز بالحيوية والنشاط ومحاولة الرقي بالمؤسسة من خلال التعاون مع الإدارة ومساعدة الأساتذة على التأقلم كل ذلك من شأنه أن يرفع من معنويات الأستاذ ويساهم في اندفاعه نحو العمل بشكل فعال. وبالمقابل نجد 47.6% من أفراد العينة يشعرون بالكآبة والعزلة في العمل، يكاد يصل إلى نصف عدد أفراد العينة محل الدراسة، وهذا نتاج المحيط (المناخ) المدرسي والضغوط سواء من قبل الإدارة أو الأولياء أو الأساتذة أو مستوى التلاميذ، وهذه كلها عوامل ساهمت بشدة في إحباط عدد كبير من الأساتذة، وتنتشر هذه الظاهرة خاصة داخل المؤسسات التي تستقطب أساتذة من بيئات ومناطق مختلفة حيث يبرز التباين الثقافي والاجتماعي والسلوكي على الرغم من المستوى العلمي المتحد أو المتقارب على الأقل، ونجد ذلك خاصة في المؤسسات قديمة

النشأة، حيث أصبح لها عاداتها وتقاليدها الخاصة بها والتي تتميز بها عن بقية المؤسسات، حيث تكثر فيها الجماعات غير الرسمية، وكذا التكتلات النقابية. والولاءات سواء بالنسبة للإدارة المباشرة أو الإدارة العليا.

جدول رقم 29: شعور الأستاذ بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل وعلاقته بالجنس:

الشعور بالعزلة والاغتراب في محيط العمل	نعم		لا		المجموع	
الجنس	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
ذكور	56	70	24	30	80	100
إناث	34	31.19	75	68.80	109	100
المجموع	90	47.61	99	52.38	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 52.38 % من أفراد العينة لا يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، وبالمقابل نجد نسبة 47.61 % من أفراد العينة يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، ونجد الفئة التي لا تشعر بالاغتراب أغلبها من الإناث بنسبة 68.80 % تليها نسبة 30% من الذكور، في حين نجد أن الفئة الأكثر شعورا بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل كانت لدى الذكور بنسبة 70 % وتقل لدى الإناث حيث سجلنا نسبة 31.19 %. حيث أن الأساتذة أكثر عرضة للمواقف المستفزة أكثر من الأستاذات، إذ أن الأساتذة أكثر حضورا وتواجدا بالمؤسسة التربوية مقارنة بالأستاذات، مع قلة المناسبات والظروف التي تستدعي منه أخذ عطلة مرضية من وقت لآخر، كما أن المسؤولين الإداريين في الغالب يسندون بعض الأعمال والمهام التربوية أو الإدارية للأساتذة وإعفاء الأستاذات من تلك المهام، كل هذا

يوفر جوا مناسبا للاحتكاك والتصادم والصراع بين الأساتذة ونتيجة ذلك اغتراب الأستاذ وظيفيا، أي بقدر ما يكون التواجد في المرفق التربوي بقدر ما تكون هناك إمكانية لحدوث النزاعات مع وجود قابلية للذكور في ذلك، في حين أن الأنثى تحبذ الانسحاب بطبيعتها.

جدول رقم 30: الشعور بالعزلة والاغتراب في محيط العمل وعلاقته بالوضعية الاجتماعية:

الشعور بالعزلة والاغتراب في محيط العمل	نعم		لا		المجموع	
الوضعية الاجتماعية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
متزوج	72	61.53	45	38.46	117	100
مطلق	1	33.33	2	66.66	3	100
أعزب	17	24.63	52	75.36	69	100
المجموع	90	47.61	99	52.38	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 52.38 % من أفراد العينة لا يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، وبالمقابل نجد نسبة 47.61 % من أفراد العينة يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، ونجد أن فئة العزاب هي الفئة الأقل شعورا بالاغتراب وذلك بنسبة 75.36 % لتليها الفئة المطلقة بنسبة 66.66 % وأخيرا فئة المتزوجين بنسبة 38.46%، وبالمقابل نجد على رأس الفئة التي أجابت بنعم أي الشعور بالاغتراب نلاحظ أن الأساتذة المتزوجين أكثر شعورا بالعزلة والاغتراب في محيط العمل وذلك بنسبة 61.53 % لتليها الفئة المطلقة بنسبة 33.33 % بينما نجد أقل نسبة للشعور بالعزلة والاغتراب الوظيفي لدى فئة الأساتذة العزاب وهي 24.63%، فالأستاذ المتزوج يحاول دائما التوفيق بين الأعباء الأسرية

والمتطلبات المهنية، حيث يحاول تقسيم جهده بين العمل والأسرة، فهو قليل الحضور الذهني في الغالب، مع التفكير في مغادرة مكان العمل بمجرد نهاية الدوام الرسمي، هذا الأمر يسبب له في الغالب مشاكل مع الإدارة حيث تزداد حدة الخلاف الشيء الذي يؤثر على أدائه المهني فيمقت محيط العمل وتزداد أمراضه النفسية فيلجأ إلى العزلة كما يشعر بالاغتراب عن الوظيفة. وإذا كانت فئة العزاب هي أكثر الفئات بعدا عن الاغتراب في محيط العمل فهذا أمر طبيعي ذلك أن الأعزب الذي يكون في الغالب غير مستقل اجتماعيا وماديا، كما أنه ليس مسؤولا عن أسرة ما في الواقع إذا استثنينا المسؤولية الأدبية بحكم العادات والتقاليد، حيث نجده بعيدا عن الضغوط الاجتماعية والأسرية، وبالتالي يكون أكثرا حضورا وتواجدا في مكان العمل الذي يكرس له جل وقته، كما يكون أقرب للمسؤول الإداري الذي كثيرا ما يعتمد على الأساتذة صغار السن وغير المتزوجين في تصريف والقيام ببعض المهام الإدارية، ويشاركه في هذا الوضع الأستاذ المطلق إلى حد بعيد، ذلك أن هذا الأخير كثيرا ما يجد في جو العمل متنفسا عن المشاكل والفراغ الذي يعيشه بسبب الوضع الاجتماعي الجديد الذي في حياته.

جدول رقم 31: الشعور بالعزلة والاغتراب في محيط العمل وعلاقته بالوضعية المهنية:

الشعور بالاغتراب في محيط العمل	نعم		لا		المجموع	
الوضعية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
مرسم	67	40.07	85	55.92	152	100
متربص	15	55.55	12	44.44	27	100
متعاقد	8	80	2	20	10	100
المجموع	90	47.61	99	52.38	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 52.38 % من أفراد العينة لا يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، وبالمقابل نجد نسبة 47.61 % من أفراد العينة يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، حيث نلاحظ أن فئة المرسمين هي أكثر الفئات لا تشعر بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل إذ سجلت نسبة 55.92، لتليها فئة المتربصين بنسبة 44. أخيرا فئة المتعاقدين بنسبة 20، وبالمقابل نجد أن الفئة الأكثر شعور بالعزلة والاغتراب في محيط العمل هي فئة الأساتذة المتعاقدين وذلك بنسبة 80%. أما أقل فئة فهي فئة الأساتذة المرسمين بنسبة 40.07%. ذلك أن الأستاذ المتعاقد لا يشعر في الغالب بالأمان تجاه مركزه الوظيفي، حيث يمكن التخلي عنه في أي لحظة، بمجرد التحاق الأستاذ المرسم بمنصبه، وحتى كفاءته وإخلاصه لا يعد سببا كافيا للاستمرار في منصبه، كما أن بعض الإداريين والأساتذة في بعض الأحيان ينظرون إليه نظرة دونية وقاصرة إلى درجة الاستفزاز، وبعضهم ينظر للأستاذ المتعاقد باعتباره موظفا من الدرجة الثانية، فهو ليس مؤهلا للتأثير في سيرورة الاجتماعات الدورية للمؤسسة، أو المشاركة في الامتحانات الرسمية بالحراسة والتصحيح إلا في حالة نقص الأساتذة الحراس، فيؤثر عليه ذلك نفسيا ويقلل من إخلاصه وولائه للمؤسسة ويظهر ذلك في سلوكه من

خلال التهاون واللامبالاة، ومما يزيد في حدة ذلك الأجرة التي لا يتقاضاها في حينها وبالتالي يحاول البحث عن عمل آخر يضمن له العيش الكريم.

جدول رقم 32: الشعور بالكآبة والعزلة والاغتراب وعلاقته بالأقدمية المهنية:

الشعور بالاغتراب في محيط العمل	نعم		لا		المجموع	
الأقدمية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	32	41.02	46	58.97	78	100
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	17	38.63	27	61.36	44	100
من10 إلى أقل من 20 سنة	16	51.61	15	48.38	31	100
من 20 سنة فما فوق	25	69.44	11	30.55	26	100
المجموع	90	47.61	99	52.38	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 52.38 % من أفراد العينة لا يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، وبالمقابل نجد نسبة 47.61 % من أفراد العينة يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، حيث نجد أن الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية أقل من 5 سنوات هي أكثر الفئات أقل شعورا بالاغتراب الوظيفي حيث سجلت نسبة 58.97 %، بينما نجد أقل فئة لا تشعر بالاغتراب الوظيفي هي الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 20 سنة فما فوق بنسبة 30.55 %، وبالمقابل فإننا نجد أنّ الأساتذة الأكثر شعورا بالكآبة والعزلة والغربة في محيط العمل أي الفئات التي أجابت بنعم، هي الفئة التي تتمتع بأقدمية مهنية تفوق 20 سنة فما فوق بنسبة 69.44%، ثم تليها الفئة من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة بنسبة 51.61%. بينما نجد أقل نسبة في هذا السياق لدى الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية أقل من 05 سنوات حيث سجلنا

نسبة 41.02 % إذن كلما زادت أقدمية الأستاذ بالمؤسسة التربوية ارتفع معه الشعور بالكآبة والعزلة والغربة، والعكس صحيح، وسبب ذلك أنها شاهدت التحولات والتغييرات التي مست قطاع التربية وكذا عملها مع مختلف القادة التربويين لأن غالبيتهم عمل في أكثر من مؤسسة سواء في الحضر أو في الريف وتدريسهم لمختلف الشرائح الاجتماعية، ونظرا للتراكمات والصعوبات التي تعرضوا لها خلال مسارهم المهني. والتي كان لها تأثير كبير على المواقف المتخذة من قبلهم بخصوص حياتهم المهنية، من ذلك البرامج التي يدرسونها التي لم تعد بالضرورة منسجمة مع قيم المجتمع، ولم يتم إشراك الأستاذ في إعدادها، وهو الأدرى بما يخدم التلميذ وما لا يخدمه، كما أن الأستاذ لم يعد هو محور العملية التعليمية، إذ أصبح التلميذ يستقي المعلومة من أكثر من مصدر في ظل التكنولوجيا الحديثة، وأكبر من ذلك كله اهتزاز صورة الأستاذ في المجتمع فلم تعد مهنة التدريس بالمهنة المرغوب فيها من قبل خريجي الجامعات إلا في حالات نادرة عند انعدام الوظائف الأخرى، كما أن الأستاذ أصبح محلا للتهكم والسخرية سواء من قبل محيطه التربوي المهني أو محيطه الاجتماعي، لان الأستاذ نجده في السنوات الأولى للالتحاق بالوظيفة أكثر حيوية ونشاطا من السنوات التي تليها، فقد يتعرض لبعض المشاكل في بداية مشواره التعليمي ولكن لا يعيرها أهمية بحكم قلة الخبرة والفرحة بالمنصب الجديد، ويمنح كل ما لديه من قوة وكفاءة وفعالية في العمل.

جدول رقم 33: الشعور بالكآبة والعزلة والغربة في محيط العمل وعلاقته بالسن:

الشعور بالاغتراب في محيط العمل	نعم		لا		المجموع	
السن	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أقل من 30 سنة	20	40	30	60	50	100
من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	39	45.88	46	54.11	85	100
من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة	22	56.41	17	43.58	39	100
من 50 سنة فما فوق	09	60	06	40	15	100
المجموع	90	47.61	99	52.38	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن غالبية أفراد العينة لا يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل وذلك بنسبة 52.38 %، وبالمقابل نجد نسبة 47.61 % من أفراد العينة يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل، حيث نجد لدى الفئة التي لا تشعر بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل بأن أعلى نسبة في عدم الشعور بذلك هي الفئة العمرية الأقل من 30 سنة حيث سجلت أعلى نسبة وهي 60 %، لتليها الفئة العمرية من 30 سنة إلى أقل من 40، سنة، بنسبة 54.11 %، بينما نجد أقل نسبة لدى الفئة العمرية من 50 سنة فما فوق، بنسبة 40 %، وبالمقابل فإننا نجد أن أكبر فئة تشعر بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل هي الفئة العمرية من 50 سنة فما فوق وذلك بنسبة 60 %، لتليها الفئة العمرية من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة، وذلك بنسبة 56.41 %، بينما أقل نسبة لدى الفئة التي تقل أعمارها عن 30 سنة، وذلك بنسبة 40 %، وبالنتيجة فإن الشعور بالكآبة والعزلة والاغتراب في محيط العمل يسير بشكل مطرد مع سن الأستاذ حيث كلما تقدم في السن كلما انتابه ذلك الشعور بالكآبة والعزلة والغربة والإحباط،

ويمكن إرجاع أسباب ذلك إلى ما ذكرناه سابقا لما تكلمنا عن الأقدمية المهنية، بالإضافة إلى أن التقدم في السن يجعل الأستاذ غير قادر على مواجهة الضغوط التي يتعرض لها أثناء مزاولته مهنة التعليم أو بمناسبتها باختلاف مسبباتها وأسبابها من إدارة أو موظفين أو تلاميذ أو أولياء، كل ذلك يؤثر على نفسية الأستاذ، فلم يعد ذلك الأستاذ الذي يتحكم في صفه الدراسي بمجرد نظرة أو كلمة بالإضافة إلى غياب الاحترام ووجود حالات الاستفزاز من قبل فئة من التلاميذ المتهورين، أو حتى الاستفزاز الصادر من زملائه الأساتذة، كما لم يعد بوسعه مواجهة التعسف الإداري فأصبح يفضل الصمت وعدم الرد طلبا للسلامة وحفاظا على كرامته في مواجهة التعسف الإداري. كما أن تفكير الأستاذ في مرحلة التقاعد وفي الحياة الجديدة بعد نهاية الخدمة وسنوات من العطاء المهني تجعله يصاب بتلك الحالة من الإحباط والاغتراب.

جدول رقم 34: الشعور بالارتياح بالانتماء لمهنة التعليم وعلاقته بالأقدمية المهنية:

الشعور بالارتياح لمهنة التعليم	نعم		لا		المجموع	
الأقدمية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	76	97.43	02	02.56	78	100
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	41	93.18	03	06.18	44	100
من10 إلى أقل من 20 سنة	27	87.09	04	12.90	31	100
من 20 سنة فما فوق	20	55.55	16	44.44	36	100
المجموع	164	86.77	25	13.22	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن غالبية أفراد العينة يشعرون بالارتياح بانتمائهم لمهنة التعليم، وذلك بنسبة 86.77%، وبالمقابل نجد نسبة 13.22% من أفراد العينة لا يشعرون بالارتياح بانتمائهم لمهنة التعليم، حيث سجلنا أعلى نسبة لمن يشعرون بالارتياح بانتمائهم لمهنة التعليم لدى الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية أقل من 5 سنوات وذلك بنسبة 97.43 %، بينما كانت أقل نسبة لدى الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 20 سنة فما فوق وذلك بنسبة 55.55 %. وبالمقابل نجد أن أكبر نسبة لدى الأفراد الذين لا يشعرون بالارتياح بالانتماء لمهنة التعليم الفئة التي تمتعت بسنوات تدريس من 20 سنة فما فوق بنسبة 44.44 %، أما أقل نسبة فكانت لدى الفئة التي تمتعت بسنوات تدريس أقل من 5 سنوات، حيث سجلنا نسبة 02.56 %. وبناء على هذه المعطيات فإن الأستاذ يكون مرتاحا في السنوات الأولى لالتحاقه بمهنة التعليم إلا أن ذلك الشعور يتقلص بمرور سنوات الخدمة، حيث يصبح الفرق غير شاسع داخل الفئة العمرية الواحدة بين الأستاذ المرتاح بالانتماء لهذه المهنة والأستاذ الذي لا يشعر بالراحة بممارسته لها، وهذا يدل على قيمة هذه المهنة وأنها مهنة نبيلة على الرغم من المشاق التي يتعرض الأستاذ أثناء مزاولتها، والذي سببه تغير نظرة المجتمع تجاه هذه المهنة وممارسيها.

2. النتيجة الجزئية الثانية:

من خلال مناقشة الفرضية الثانية توصلنا إلى النتائج التالية: أن الطريقة المتبعة في توظيف أستاذ التعليم الثانوي تتم عن طريق المسابقة الخارجية بمرحلتين نظري وشفوي، وفق شروط معينة، مما يعطي نوعا من المصداقية لهذه الطريقة في التوظيف، وأنه لا مجال للتوظيف المباشر الذي لا يقره القانون، حيث يشوبه الغموض وعدم المصداقية، كما لا يمكن التحكم في آلياته، مع استثناء الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا، كما أن اختيار الأساتذة لمهنة التعليم لا يرجع لسبب واحد فقط بل لأسباب متعددة وعلى رأسها الدافع المادي يليه الدافع الاجتماعي يليه الدافع النفسي وقد تجتمع هذه الأسباب لدى أستاذ واحد، دون أن نغفل أسبابا أخرى مثل الدافع الإنساني والوطني ورجاء الأجر والثواب من الله تعالى، كما أن أغلب الأساتذة استفادوا من تكوين قبل الالتحاق بالمنصب، وأن معظمهم لا يمارسون مهنا أخرى بالتوازي مع مهنة التعليم، وهذا لا يعني عدم الرغبة بذلك، إنما الخوف من عدم التوفيق بين المهنة الجديدة ووظيفة التعليم، أو بسبب الحرج الذي يكون من خلال ممارسة مهنة موازية، في ظل ضعف القدرة الشرائية، وأن أغلب الأساتذة لم يندموا على اختيار مهنة التعليم على الرغم من الصعوبات والعراقيل والضغوط التي تواجههم يوميا أثناء ممارسة هذه الوظيفة أو بمناسبتها، كما أن استفادة الأستاذ من تكوين نفسي وبيداغوجي وميداني ساهم بشكل كبير في تهيئته جو العمل داخل القسم، وكذا كيفية التعامل مع الإدارة المباشرة من خلال تعريفه بحقوقه وواجباته، مما يقلل من الصراع داخل مؤسسة التعليم الثانوي، كما أن أغلب الأساتذة يحرصون على سمعة مؤسساتهم ويبذلون جهودا كبيرة لتحقيق نتائج حسنة في شهادة البكالوريا، وهذا يدل على ارتباطهم بمؤسسة العمل، وحبهم لتلاميذهم بغض النظر عن علاقتهم مع الإدارة، وتجدر الملاحظة أن أغلب الأساتذة غير مرتاحين لمعايير الترقية في المناصب العليا على الرغم من أنها تتم عبر إجراء مسابقات وطنية، ولا يثقون في الإدارة المشرفة

على هذه المسابقات، إذ يرونها مجحفة ويشوبها الغموض، وليس في متناول الجميع الارتقاء للمناصب العليا، كما أن اغلب الأساتذة مرتاحين بانتمائهم لمهنة التعليم، تبعا لما تحقق لهم من مكاسب مادية واجتماعية ونفسية، انطلاقا من الدوافع التي أشرنا إليها سابقا، وأن عددا لا بأس به ولا يمكن إغفاله من أفراد العينة يشعرون بالإحباط والعزلة والغربة في محيط العمل، وذلك نتيجة للضغوط التي يتعرض لها الأستاذ أثناء ممارسة هذه المهنة أو بمناسبتها، وأسباب ذلك متعددة، وأن ذلك الشعور يزداد كلما تقدم به السن وتمتع بأقدمية في مجال التعليم وذلك بشكل مطرد، حيث أن الأساتذة نجدهم مرتاحين بانتسابهم لمهنة التعليم في المراحل العمرية الأولى حيث القدرة على التحمل، بينما نجدهم غير مرتاحين بانتمائهم لهذه المهنة مع تقدم العمر وازدياد الضغوط. ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها والتي تقول بأن 47,6% من أفراد العينة يشعرون بالكآبة والعزلة والاغتراب والإحباط في محيط العمل، ولما ربطنا ذلك بالأقدمية المهنية وجدنا أن ذلك الشعور يتعزز كلما كان الأستاذ له أقدمية في مجال التعليم، وهي نفس النتيجة لما ربطنا الشعور بالكآبة والعزلة والغربة في محيط العمل بسن الأستاذ فوجدنا أن الأستاذ كلما تقدم به العمر كلما زاد شعوره بالكآبة والعزلة والاغتراب والإحباط في محيط العمل، كما توصلنا إلى نتيجة مفادها أن الأستاذ يشعر بالارتياح بالانتماء لمهنة التعليم في السنوات الأولى للتوظيف ثم يقل ذلك الشعور بتقدمه في ممارسة مهنة التعليم، وهي نتائج إيجابية. وعليه فإن الفرضية **(كلما كان لأستاذ التعليم الثانوي أقدمية في ميدان التعليم كلما كان أكثر عرضة للاغتراب الوظيفي)** قد تحققت

الفصل الثامن

الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالجنس

1. عرض وتحليل الفرضية الثالثة.

2. النتيجة الجزئية الثالثة.

1. عرض وتحليل الفرضية الثالثة.

جدول رقم35: الفئة التي يتواصل معها الأستاذ أكثر داخل الثانوية:

الفئة التي يتواصل معها الأستاذ أكثر داخل الثانوية	التكرار	النسبة %
الأساتذة	118	41.69
الإداريين	41	14.48
المهنيين	29	10.24
التلاميذ	95	33.56
المجموع	283	100

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة يتواصلون مع بعضهم بالدرجة الأولى وذلك بنسبة 41.69 %، تليهم فئة التلاميذ بنسبة 33.56 %، ثم فئة الإداريين بنسبة 14.48 %، ثم المهنيين بنسبة 10.24 %، وذلك أن ظروف العمل وطبيعته تحتم عل الأساتذة التواصل مع بعضهم بالدرجة الأولى، حيث فضاءات التواصل كثيرة ومتنوعة، منها النادي، قاعة الأساتذة، كما أن ظروف العمل والتشريعات تقتضي أن يجتمع أساتذة المادة الواحدة أو أستاذة القسم الواحد مع بعضهم، من خلال مجالس التعليم ومجالس الأقسام، ضف إلى ذلك طابع العلاقات الذي لا يستطيع من خلاله الأستاذ عزل نفسه عن الآخرين، ونجد في المرتبة الثانية فئة التلاميذ بحكم الوظيفة حيث أن أغلب عمل الأستاذ يكون في القسم الذي يكون محددا بساعات واجب على الأستاذ تنفيذها كل أسبوع وكثيرا ما تكون في القسم كأصل عام، وقد تخرج عن نطاق القسم من خلال النقاش أو الأسئلة التي يطرحها التلاميذ على أساتذتهم للسؤال عن إشكالية في درس ما، لأجل الاستيعاب أكثر، أو أمور متعلقة بالامتحانات وغيرها، أما الفئة التي يتواصل معها الأستاذ بشكل متقطع وحسب الظروف فهم فئة الإداريين بحكم العمل مثل الناظر مستشار التربية، مستشار

التوجيه، المشرفين التربويين، المكلف بالأمانة لدى المدير، وأخيرا المهنيين كالحاجب وأعوان الصيانة ومسؤول الأمن – إن وجد– وأعوان النظافة...الخ وهو تواصل إنساني اجتماعي أكثر منه مهني نظرا لغياب أسباب التواصل الوظيفي إلا في حالات ناذرة، وإن تم فيكون أحيانا من خلال القنوات الإدارية (كالمقتصد أو المدير).

جدول رقم 36: توزيع أفراد العينة حسب استعداد زملاء العمل لحل المشاكل:

مدى استعداد زملاء العمل لحل المشاكل	التكرار	النسبة %
نعم	60	31,7
لا	25	13,2
أحيانا	104	55,0
المجموع	189	100,0

من خلال الجدول نجد أن 31.7% من أفراد العينة يرون أن لدى زملاءهم الأساتذة استعدادا لحل مشاكلهم سواء على المستوى المهني أو على مستوى الحياة الاجتماعية، وهذا يعود لطبيعة الموظف ومدى تقبله للمساعدة ومناقشة أموره الشخصية مع زملائه، وخاصة من نفس الجنس، حين يكون هو الآخر غير متحفظ ومنفتح على محيطه المهني، كما أن بعض الأساتذة لديهم ضمير مهني وأخلاق عالية يحاولون من خلالها تقديم المساعدة للآخرين حرصا على سلامة زملائهم وراحتهم التي تعود بالفائدة على المؤسسة بشكل عام، وأصبح الوقت الحالي في المؤسسات التربوية لجان صلح يختارها المدير بناء على الكفاءة والخبرة والحضور الدائم مهمتها التوفيق بين أعضاء الجماعة التربوية ومحاولة تلافي الصراع بشتى أشكاله. في حين يرى 13.2% من أفراد العينة عدم وجود استعداد من قبل زملاء المهنة لحل مشاكلهم، إما لكونهم أصلا لم يفصحوا عن

هذه المشاكل وبقيت في طي الكتمان، أو لكون زملاء العمل لا يفضلون التدخل في مشاكل غيرهم حتى يطلب منهم ذلك، لأن التدخل أحيانا يؤدي إلى نتائج عكسية، في الوقت الذي نجد بعض الموظفين يحب أن يرى زميله واقعا في مشاكل لا تحصى مع الإدارة، أو مع بقية الموظفين ويكون هذا في الغالب بين الأساتذة الذين يدرسون نفس المادة، هذا إن كانت المشكلة بسبب الوظيفة أو بمناسبتها، أما إن كان المشكل ذا طابع اجتماعي أو أسري فليس في امكان الجميع العلم به ما عدا الأصدقاء المقربون في بعض الحالات. ويرى 55% من أفراد العينة بأن زملاء العمل لديهم أحيانا استعداد لحل مشاكلهم حسب الظروف المحيطة بالعمل، والقدرة على التدخل، كما للمصلحة والحاجة دور في هذا الأمر.

جدول رقم 37: توزيع أفراد العينة حسب مناقشة الأمور الشخصية مع زملاء العمل:

مناقشة الأمور الشخصية مع زملاء العمل	التكرار	النسبة %
نعم	70	37,0
لا	119	63,0
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 63% من أفراد العينة لا يناقشون أمورهم الشخصية مع زملاء العمل، وهذا مؤشر على تغليب الجانب الرسمي أثناء العمل، وهذا من جانب التحفظ الذي يطغى على الأفراد، كما أن أغلب العلاقات المهنية تكون آنية، وعدم معرفة الأساتذة لأفكار ورؤى وتوجهات بعضهم. كما نجد أحيانا أساتذة القسم الواحد لا يعرفون بعضهم البعض، بدءا من الأستاذ الرئيسي للقسم، كما نجد هناك تحفظا في المعاملات بين الجنسين نتكلم هنا عن تلك التي تتم بمناسبة الوظيفة، كما أن الكثير من الأستاذة يفضلون أن يكون لهم أصدقاء من خارج محيط العمل لكونهم

يجدون فيه المتنفس بعيدا عن هموم وظيفة التربية والتعليم ومشاكلها، وهذا نتيجة لعدم الثقة في محيط العمل نتيجة لحالة الشك والريبة في هذا المحيط، إذ ربما يستغل بعض الخصوم الوضع للتشهير بالأستاذ وإحباط معنوياته. وبالمقابل نجد 37% من أفراد العينة يناقشون أمورهم الشخصية مع زملاء العمل، وهذا يؤكد عدم تغليب الطابع المهني والرسمي في العلاقات التي تجمع بين الأساتذة، وعدم فصل الجوانب الشخصية عن الحياة المهنية، إذ أن كثيرا من الأساتذة لا تنتهي علاقتهم بزملائهم بمجرد انتهاء ساعات العمل الرسمية أو السنة الدراسية، بل أحيانا تكون اللقاءات خارج المؤسسة التربوية أكثر من الداخل، وهنا يجد الأستاذ فرصة لطرح مشاكله على زملائه بكل أريحية.

جدول رقم 38: توزيع أفراد العينة حسب مبادلة أرقام الهاتف ومواقع التواصل الاجتماعي مع الزملاء:

مبادلة أرقام الهاتف مع الزملاء، ومواقع التواصل الاجتماعي مع الزملاء	التكرار	النسبة %
نعم	155	82,0
لا	34	18,0
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 82% من أفراد العينة يتبادلون أرقام الهاتف، ويتواصلون عبر مواقع التواصل الاجتماعي، مع بعضهم، ذلك أن علاقات العمل تتطلب من الأفراد منح أرقام هواتفهم لبعضهم خاصة بين الجنس الواحد، وحتى بين الجنسين طالما كان ذلك في اطار من الاحترام المتبادل، وبين أساتذة المادة الواحدة وسواء كان ذلك في إطار رسمي أو خارج الأطر الرسمية،

لأن سرعة إيصال المعلومة تتطلب هذه الوسائل، التي قد تستدعيها متطلبات العمل الإداري أو حلول ظرف طارئ يمنع من الالتحاق بالعمل أو التبليغ عن حالات الفرح أو الحزن، وكثيرا ما تلعب الإدارة دور الوسيط في مثل هذه المناسبات، ونجد 27.5% لا يتبادلون أرقام الهاتف ويكتفون بالاتصال الداخلي إن وجد إذا دعت إليه الضرورة، وهذا نظرا لأنه لا يضيف لهم شيئا، حيث يريدون حصر جميع العلاقات في إطار مهني فقط، وداخل مؤسسة العمل لا خارجها، بل نجد بعض الأساتذة لا يمنح هاتفه إلا في حدود ضيقة جدا تتطلبها الوظيفة مثل أمانة المدير (الإدارة)، وأحيانا لا يفعل ذلك حتى لا يتم الاتصال به فيقطع بسبب ذلك إجازته أو يضيع بعض المصالح الشخصية، وسبب ذلك كله هو النفور من محيط العمل سواء ما تعلق بالإدارة وتوابعها، أو ما تعلق بزملاء العمل.

جدول رقم 39: توزيع أفراد العينة حسب الانخراط في تنظيم نقابي:

الانخراط في تنظيم نقابي	التكرار	النسبة %
نعم	137	72,5
لا	52	27,5
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 72.2% من أفراد العينة منخرطين في تنظيمات نقابية، وذلك حتى يحفظوا حقوقهم التي ضمنها لهم القانون، بعد انتشار الوعي لدى هذه الفئة، وكونها فئة متعلمة فهي أدرى من غيرها بما لها من حقوق وما عليها من واجبات، ونظرا للاطلاع عما يدور في العالم الخارجي عبر الوسائط الإعلامية ومواقع التواصل الاجتماعي، فأصبح الأستاذ ينظر للتنظيم النقابي بمثابة هيئة الدفاع التي يستطيع عبرها استرجاع حقوقه المسلوبة من قبل الإدارة، حيث كثيرا

ما يتعرض للتعسف أو التعدي الجسدي أو اللفظي بالشتم والتجريح من قبل المدير، أو من قبل الإدارة العليا أثناء ممارسته وظيفة التعليم أو بسببها أو بمناسبتها، أو التعدي على حقوقه الإدارية والقانونية كان يتم نقله أو تحويله إلى مؤسسة أخرى دون مبرر قانوني، أو دون مشاركته في الحركة التنقلية...الخ، وخاصة إذا كان غير مطلع على القوانين والتشريع المدرسي كغيره من الأساتذة. وبالمقابل نجد 27.5% من أفراد العينة غير منخرطين في أي تنظيم نقابي نظرا لما لهم من تحفظ على بعض النقابات، من ذلك اعتمادها الجهوية أو المحسوبية، وأن أعضاءها الذين في الصفوف الأولى من مراكز القيادة يستغلونها لأجل مصالحهم الشخصية، كما أنها متهمة بالتبعية لتنظيمات معينة حزبية أو سياسية، وأيضا أنها غير فاعلة ولا تؤثر في سياسة الدولة تجاه منظومة التربية والتعليم، وأيضا تجاه الأستاذ، وأنها غير ضامنة لحقوقه إلا ما منحته الدولة من هذه الحقوق لصالح الأستاذ، كما أن الأستاذ لا يريد أن يكون مجرد رقم ضمن منتسبي هذه النقابة يمكن من خلاله أن تزايد به النقابات على بعضها في بعض المناسبات من خلال عدد المنتسبين، وهذه الآراء استقيناها من خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض الأساتذة.

جدول رقم 40: توزيع أفراد العينة حسب التحفظ في الكلام مع الزملاء:

التحفظ في الكلام مع الزملاء	التكرار	النسبة %
نعم	118	62.43
لا	71	37.56
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 62.43 % من أفراد العينة يتحفظون أثناء الكلام مع زملاء العمل فلا يتحدثون في شتى المواضيع، ويتحاشون الكلام في بعض الأحيان سواء في قاعة الأساتذة التي هي فضاء للراحة ومناقشة

مواضيع تخص العمل أو غيره أو في نادي المؤسسة أو الفضاءات الأخرى بالثانوية، وذلك خوفا من تفسير كلامهم تفسيرا خاطئا أو نقله للإدارة أو لبقية الزملاء مما يدخلهم في مشاكل هم في غنى عنها، ولعلمهم بأن كثيرا من الأساتذة لا يجدون حرجا في نقل الأخبار ابتغاء الفتنة بشكل متعمد، أو للتقرب من الإدارة لتحقيق مصالح شخصية، وذكروا جملة من الأسباب أدت بهم إلى هذا الاتجاه ومنها: الحياء من بعض الزملاء كأن يجد الأستاذ الجديد نفسه وجها لوجه مع أستاذه السابق، أو لوجود فوارق في السن أو الخبرة المهنية لبعض الأساتذة، أو في وجود الجنس الآخر وكذلك الحرص على روح المودة والروح الأخوية تجاه زملائه، ويرى البعض الآخر أسبابا أخرى منها تجنب الصراع وسوء الفهم والخوف من نقل كلامه للآخرين (النميمة)، كما أنه يرى بأن ليس كل الأساتذة أهلا للثقة. في حين نجد أن 37.56% من أفراد العينة لا يهتمون لهذا الأمر ولا يتحفظون في الكلام وأحيانا يكون ذلك بشكل مخل وفيه نوعا من الرعونة التي قد تدمر العلاقات التربوية والإنسانية، وهذا نتاجا لوجود جماعات غير رسمية حيث تعمل على إذكاء الصراع عن طريق النميمة والوشاية بزملاء العمل سواء للمدير أو لبقية الطاقم الإداري والتربوي. وكثيرا ما يعود ذلك لحالة نفسية مرضية ومن ذلك حب الظهور، لأن التحفظ شيء طبيعي ومن صفات البشر، أو لعدم الثقة بمحيط العمل.

جدول رقم 41: توزيع أفراد العينة حسب تسبب الآراء الشخصية في مشاكل مع زملاء العمل:

الآراء الشخصية والقطيعة مع زملاء العمل	التكرار	النسبة %
نعم	42	22,2
لا	147	77,8
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 77.8% من أفراد العينة ذكروا بأن آراءهم الشخصية لم تسبب لهم أي مشاكل، فأحيانا يكون للقبول أسبابه منها الكاريزما التي يفرضها المتكلم ويتمتع بها داخل المؤسسة، أو لديه نفوذ داخل مؤسسة العمل، مما يجعل الآخرين يتحاشون انتقاده خوفا من ردة فعله، خاصة إذا كان غير متسامح، أو ينتقدونه لكن بشكل غير علني، أو أن تلك الآراء تم طرحها

بشكل متوازن ومدروس. وبالمقابل فقد ذكر 22.2% من أفراد العينة أن آراءهم الشخصية سببت لهم قطيعة مع زملاء العمل فأحيانا يبدي أستاذ ما رأيه في مسألة معينة ذات طابع تربوي وبيداغوجي، ويحتدم حولها النقاش وإبداء الآراء المختلفة ولكن بعض الأساتذة لا يترك المسألة في ذات السياق الذي طرحت فيه بل يعطيها أبعادا أخرى ويضمر الحقد والعدوانية للآخرين بسببها، كما أن بعض الأساتذة لا يتقبلون النقد حتى لو كان في محله، فتجده يتحين الفرص للرد على الآخر الذي وجه له النقد، وأحيانا نجد أفرادا غير فاعلين ومؤثرين ويتجلى فعلهم من خلال انتقادهم للآخرين (حيث النقد لأجل النقد وليس النقد البناء). بمعنى لا يأتي بأفكار جديدة تخدم المؤسسة، وإنما يوجه نقذه لأصحاب تلك الأفكار، أو للأشخاص الذين ينتقدون أداء الإدارة وعلى رأسها مدير الثانوية، كما أن بعض الأساتذة تجد لديه حالات من الشك فأحيانا بعض الآراء تطرح بشكل عام ولكن يتصور أنه المعني بها ويتخذ موقفا من زملائه على أساسها.

جدول رقم 42: توزيع أفراد العينة حسب تأثير وجود جماعات غير رسمية ذات طابع انتهازي على العطاء المهني للأستاذ:

تأثير الجماعات غير رسمية ذات طابع انتهازي على العطاء المهني للأستاذ	التكرار	النسبة %
نعم	41	21,7
لا	148	78,3
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 78.3% من أفراد العينة يرون بأن وجود جماعات غير رسمية لم يؤثر على عطائهم المهني، في حين نجد 21% من أفراد العينة يرون بأن وجود جماعات غير

رسمية ذات طابع انتهازي أثر على أدائهم المهني. ويعود ذلك إلى أن درجات التحمل تختلف من أستاذ لآخر، فوجود مثل هذه الجماعات له نتائج سيئة على حالة الأستاذ النفسية والصحية والعملية كذلك، لما تجعل الأستاذ محلا للنقذ والشائعات ويكون الأستاذ أمامها في حالة من الإرباك النفسي والجسدي بين إرضاء ضميره المهني وهو القيام بوظيفته الرسمية وهي التعليم، أو محاولة الرد على تلك الجماعات ذات الطابع الانتهازي. ومن مظاهر ذلك التأثير محاولة تأليب الأساتذة والأولياء والتلاميذ والطاقم الإداري والتربوي والمهني ضد الأستاذ، مما يربك الأستاذ ويدخله في دوامة من المشاكل هو في غني عنها، ومنها عدم التنسيق بين أساتذة القسم الواحد والمادة الواحدة وعدم توحيد الفروض والاختبارات لا بفعل عوامل فنية بل لأسباب شخصية خالصة، بالإضافة إلى إطلاق الإشاعات الكاذبة، ومحاولة توجيه التصرفات السليمة وإعطاءها قراءات غير سليمة، والتدخل في الأمور الشخصية للآخرين وعدم الشعور بالأمان يقابله المبالغة في التحفظ والحذر.

جدول رقم 43: توزيع أفراد العينة حسب وجود بعض الزملاء يترصدون الأخطاء لإيصالها للإدارة:

وجود بعض الزملاء يترصدون الأخطاء	التكرار	النسبة %
نعم	44	23,3
لا	145	76,7
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 76.7% من الأساتذة يرون أن زملاءهم لا يترصدون أخطاءهم لصالح إدارة الثانوية أو لصالحهم الشخصي، وهذا يعود لنبل سلوكهم، حيث يكرسون جل وقتهم للقيام بواجبهم المهني وهو التعليم، دون البحث عن أخطاء الآخرين، وهذا هو الأصل في العمل لأنه يستحيل أن لا يرتكب الأستاذ أي خطإ أثناء ممارسته العمل سواء كان متعمدا أو غير متعمد،

ونحن هنا نتكلم عن الأخطاء الصغيرة التي لا يسلم منها أي موظف حتى المدير ذاته، ولا نعني بذلك الأخطاء المهنية التي يمكن أن تحل بواسطة الأستاذ الرئيسي للقسم أو الأستاذ مسؤول المادة. وبالمقابل نجد أن 23.3 من أفراد العينة يرون بأن زملاءهم الأستاذة يترصدون أخطاءهم لأجل تبليغها للإدارة وهذا دليل على وجود جماعات غير رسمية في شقها السلبي، ذات طابع انتهازي، بحيث تستثمر في أخطاء غيرها للتقرب من خلال ذلك للإدارة، وكثيرا ما يكون الهدف هو كسب رضى وود المدير، وبعض الامتيازات الأخرى، منها غض النظر عن أخطائه هو الآخر، مما يربك الأستاذ ويضعه محلا للمساءلة والعقاب سواء بحق أو بغير حق من قبل المدير، مما يولد لديه الحقد وعدم الثقة بالمحيطين به كما أنه يصبح يشك بالجميع وهذا يقوده للتحفظ وعدم الاندماج في محيط العمل، ويجعله يقوم بالأعمال التي يفرضها الواجب المهني بشكل روتيني. كما أن للمدراء وبشكل غير مهني ولا أخلاقي دور بارز في هذه التصرف حيت يعطون لبعض الأساتذة الفرصة لإيصال كل ما يقوم به الأساتذة لهم بشكل مباشر أو غير مباشر.

جدول رقم 44: توزيع أفراد العينة حسب وجود زملاء يقومون بنشر الشائعات داخل الثانوية.

وجود زملاء يقومون بنشر الشائعات داخل الثانوية	التكرار	النسبة %
نعم	70	37,0
لا	119	63,0
المجموع	189	100,0

نلاحظ من الجدول أن 63 % من أفراد العينة يرون بأنه لا يوجد زملاء يقومون بنشر الشائعات عن زملائهم داخل الثانوية، والأمر يعود للمناخ السائد في المؤسسة ولطبيعة مدير الثانوية، ومدى استجابته لمثل هذه السلوكات أو مساهمته في إذكائها. كما للضمير المهني والأخلاقي ووجود

أساتذة عندهم من الكفاءة والمصداقية دور بارز في الحد من تلك التصرفات وذلك بالنصح والإرشاد والتوجيه، وعزل الأساتذة الذين يقومون بالترويج لتلك الشائعات ونشر الفتن في الوسط التربوي، كما أن التكوين الجيد للأستاذ من شأنه الحد من تلك التصرفات. وبالمقابل نجد أن 37% من أفراد العينة يؤكدون وجود عدد من الأساتذة داخل الثانوية يقومون بنشر الشائعات وتشويه صورة الأساتذة داخل الوسط التربوي وهذا يدل على وجود فراغ لدى بعض الأساتذة، بمعنى لو قاموا بمهامهم لما وجدوا الوقت الكافي للتدخل في الحياة المهنية للآخرين، كما يغلب على هذا النوع من الأساتذة عدم الجدية في العمل، ولأجل ذلك يحاول التغطية على نقائصه والوصول إلى مكاسب إدارية ما كانت لتتوفر له لولا هذه الوشاية والتي هي غير مقبولة حتى على المستوى الاجتماعي والأخلاقي. كما أن للغيرة ولروح التنافس غير الشريف بين الأساتذة دور بارز في ذلك من خلال حب بعض الأساتذة للظهور وأن يكونوا دائما في الصفوف الأولى ولو استعملوا طرقا غير شريفة،

جدول رقم 45: كيفية التصرف في حال النزاعات.

كيفية التصرف في حال النزاعات	التكرار	النسبة %
العمل على فض النزاع	127	67.19
إذكاء النزاع	14	7.40
عدم الاهتمام بالأمر	48	25.39
المجموع	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن 67.19% من أفراد العينة يعملون على فض النزاعات التي قد تنشب بين أفراد الطاقم التربوي، وأن25.39%، لا يهتم للأمر و7.40 %، يعملون على إذكاء النزاع. فالفئة الأولى نستطيع القول بأنها فئة تمتاز بالحكمة لأن فض النزاعات أمر أخلاقي قبل كل شيء، وانتشارها وشيوعها يربك العملية التربوية برمتها ويشوه صورة الأستاذ والمؤسسة، أما الفئة الثانية التي تعمل على إذكاء النزاع فإنها بهذا التصرف تعمل على نشر الفتنة بين الأساتذة وهو سلوك غير حضاري سواء على مستوى الحياة العامة أو الحياة المهنية، أما الفئة الثالثة التي لا تهتم للنزاعات التي تحدث داخل الثانوية وهذا يعود للأنانية أو لخلاف مع الإدارة أو الأساتذة، فهي سلبية لدرجة كبيرة، كما يمكن وضع هذا التصرف في خانة الابتعاد عن التدخل فيما لا يعنيها طلبا للسلامة والحياد.

جدول رقم 46: توزيع أفراد العينة حسب المشاركة في بعض الأنشطة التطوعية:

المشاركة في بعض الأنشطة التطوعية	التكرار	النسبة %
نعم	90	47.61
لا	99	52.38
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن52.3%، من أفراد العينة لا يشاركون في الأنشطة التطوعية ولا يساهمون في إثراء النوادي الثقافية والرياضية وإنما يتقيدون بالواجبات المهنية والبيداغوجية، ونجد بالمقابل أن47.61% من أفراد العينة يشاركون في هذه الأنشطة. حيث أن الفئة التي لا تساهم في هذه الأنشطة لها أسبابها ومنها الإرهاق والتعب الناتج عن العمل الرسمي مما لا يترك مجالا للأستاذ لإبراز قدراته في مجالات أخرى، أو لعدم الرغبة أصلا وعدم الميل لمثل هذه النشاطات،

حيث يرى البعض أنها تجعله يتخلى عن الصورة النمطية له الموجودة لدى التلاميذ مما قد يفقد الأستاذ هيبته بسببها. وقد يكون انتقاما من الإدارة " المدير" الذي لم يلب رغباته، أو يحاسبه على كل كبيرة وصغيرة (التأخر، الغياب، جدول التوقيت... الخ). فيكتفي بالواجبات المهنية ولا يقدم على أي عمل تطوعي. على الرغم من أن لهذه الأعمال والأنشطة بعض الامتيازات والتحفيزات الخاصة، لأن المكافأة لا تعني له شيئا سواء كانت مادية أو معنوية. أما الفئة التي تقوم بأعمال تطوعية تجاه المؤسسة التربوية فهو حبها المحافظة على الوجه الجمالي للمؤسسة، كما أن لهذه الأنشطة دور في تفاعل الجماعة التربوية واحتكاكها مع بعضها، وهي مجال للتنفيس والراحة ودفعا للضغط الذي يواجهه الأستاذ أثناء ممارسته وظيفة التعليم، أو أن الأستاذ تستهويه هذه الأنشطة.

جدول رقم 47: توزيع أفراد العينة حسب المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية والدينية:

المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية والدينية	التكرار	النسبة %
نعم	100	52.91
لا	89	47.08
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 52.91% من أفراد العينة يشاركون في إحياء المناسبات الوطنية والدينية والتي تدخل في إطار العمل الترفيهي ناهيك عن دلالته ورمزيته، حيث تساهم تلك المشاركة في تقوية العلاقات الإنسانية بين الأساتذة من جهة وبينهم وبين الإدارة، التي تسعى من وراء تلك النشاطات إلى خلق جو من التواصل الدائم بين أعضاء الجماعة التربوية، وهي رسالة من مدير المؤسسة للإدارة الوصية (مديرية التربية) باعتبارها أكبر شاهد على اجتهاد المدير وجهوده في مثل هذه المناسبات، حيث تبرز فيها إبداعات التلاميذ وأنشطتهم ومواهبهم في مختلف النشاطات

الفنية والثقافية، وهي فرصة لتكريم المتفوقين منهم، وتحفيز زملائهم على الاقتداء بهم، كما هي فرصة لتكريم الأساتذة الذين سهروا على الإشراف على تلك الأنشطة برغبة منهم، تشجيعا لهم على روح المبادرة والتضحية في سبيل رقي الثانوية ومجدها. كما يدل ذلك على ولائهم للمؤسسة التي يعملون بها. وقد نجد بعض الأساتذة لهم ميل لهذه الأنشطة بالفطرة. ونجد 47.08% لا يشاركون فيها، وهذا يعود إلى ظروفهم، وعدم وجود انشغالات خاصة تمنعهم من المشاركة، كما يراها البعض مناسبة لتحسين صورته لدى الإدارة من خلال المشاركة الفعلية أي الرغبة في المكافأة ـ ولو بعد حين ـ في رسالة إلى الإدارة مستقبلا، وقد نجد بعض الأساتذة لا يميل لهذه الأنشطة أصلا حتى لو كانت ظروفه تسمح له بالمشاركة فيها، في حين يكتفي البعض بعمله الرسمي، وينعزل عن كافة الأنشطة غير الواجب عليه القيام بها، كما يراها البعض بأنها نوع من المجاملة للإدارة بهدف التقرب منها.

جدول رقم 48: توزيع أفراد العينة حسب وجود زملاء يقومون بالوشاية وتزييف الحقائق

وجود زملاء يقومون بالوشاية وتزييف الحقائق	التكرار	النسبة %
نعم	72	38,1
لا	117	61,9
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 61.9 % من أفراد العينة ينفون وجود زملاء لهم يقومون بالوشاية وتزييف الحقائق لدى الجهاز الإداري، وأن الأمور تسير بشكل طبيعي داخل الثانوية، وأن الأساتذة يقومون بأداء واجباتهم المهنية، بعيدا عن مثل هذا السلوك غير الصحي، والأمر أكيد يعود لطبيعة جو العمل، ومدى تقبل المدير لتلك التصرفات، ضف إلى ذلك أن مثل هذه التصرفات تغذيها

الصراعات التي بين الأساتذة، كما تصدر في أغلبها عن الأساتذة الفاشلين في ميدان العمل. ولمعرفة من يقوم بهذا التصرف لدى الفئة التي أجابت بنعم ذكروا بأن الأستاذات أكثر إقداما على هذه التصرفات وذلك بنسبة 55.6%، أما الأساتذة بنسبة 44.4% وهذا يعود إلى طبيعة المرأة وفطرتها باعتبارها أشد غيرة من الرجل، وأحرص على أن تكون دائما في المقدمة من حيث الأداء التربوي وفرض نفسها على من حولها بخلاف الرجل، فهو أكثر حرية من المرأة خارج محيط العمل، وبالتالي بإمكانه فرض نفسه في مجالات أخرى خارج محيط العمل، وبالمقابل نجد نسبة 38.1% من الأساتذة ذكروا بأنه فعلا هناك من زملاءهم من يقوم بالوشاية بزميله لدى الإدارة ولو بتزييف الواقع والحقائق، باستخدام كل السبل غير المشروعة، وذلك لتحقيق مآرب شخصية عجز عن تحقيقها في مجال العمل، سواء بحكم وجود علاقة شخصية تربطه بالمدير أو حسدا منه لهذا الزميل الذي يفوقه براعة وخبرة في مجال العمل، أو في مجالات أخرى، يعجز هذا الأستاذ عن الوصول إليها، ومن جانب الإدارة فإننا نجدها تتحفظ عن ذكر أسمائهم بادعاء خوف الفتنة والصراع، وإن كانت هذه النسبة تعد صغيرة أو شاذة لا يقاس عليها، إلا أن ذلك يجعل الأستاذ يعيش وكأنه غريب في هذه المؤسسة حيث لا يعرف عدوه من صديقه ويصبح يشك بأنه مستهدف من جميع الأساتذة، كما تنتابه الهواجس والأمراض ويقل عطاؤه المهني، ويفضل اعتزال الآخرين، ويصبح غريبا عن محيط العمل.

جدول رقم 49: توزيع أفراد العينة حسب تقبل النصح والنقد الإيجابي من الزملاء

مدى تقبل النصح والنقد الإيجابي من الزملاء	التكرار	النسبة %
نعم	184	97,4
لا	5	2,6
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 97.4% من أفراد العينة يتقبلون النصح والتوجيه من قبل زملاءهم الأساتذة، وهذا في إطار العلاقات الأخوية والإنسانية التي لا تحتاج تدخلا من الإدارة، لأن تدخلها يؤدي في كثير من الأحيان إلى تأزيم الأمور. ما يدل على وجود جماعات غير رسمية تعمل على تقريب وجهات النظر وتعمل على الحد من الصراع قدر المستطاع، كما أن النصح من قبل الزميل سلوك مثالي يقابل السلوك السابق وهو عدم النصح والسعي لدى الإدارة من أجل رسم صورة قائمة عن زملاء العمل، لأن النقص أو ارتكاب الخطأ شيء طبيعي في البشر والكمال لله وحده، فبدل أن يستثمر الأستاذ في أخطاء زميله والسعي بها لدى الإدارة، كان يجذر به أن يوجهه وليتذكر حاله يوم كان أستاذا مبتدئا، وربما نصيحة منه تغير مساره المهني نحو الأحسن. وبالمقابل نجد 2.6% لا يتقبلون النصح والإرشاد، وهذا يدل على المكابرة والعناد غير المبرر، كما يدل على أمراض نفسية متأزمة، وقد يكون سبب ذلك الانتقام من المحيط التربوي، وعدم ترك فرصة للاحتكاك به من أي جهة كانت، لأن من ينصحك هو من يحمل لك الود ويتمنى لك النجاح، لأنه كان بإمكانه أن يسلك الطريق الآخر سالف الذكر، إلا في الحالات التي تكون بالتشهير وأمام الملأ.

جدول رقم 50: توزيع أفراد العينة حسب وجود زملاء يرسمون صورة قاتمة عن الإدارة:

وجود زملاء يرسمون صورة قاتمة عن الإدارة	التكرار	النسبة %
نعم	96	50,8
لا	93	49.2
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 50.8% من الأساتذة يقومون برسم صورة قائمة عن الإدارة في الوسط الثانوي كما ذكر أفراد العينة، ما يدل على حالة الجفاء والقطيعة الموجودة بين الأساتذة والإدارة في بعض الثانويات، حيث يكون الأستاذ يخاف المواجهة المباشرة مع الإدارة، إلا أنه يجد في قاعة الأساتذة أو أي فضاء آخر من الثانوية متنفسا لذكر مساوئ المدير وربما زاد من عنده أشياء لم يفعلها المدير، وأحيانا يكون الأمر انطلاقا من دوافع شخصية، بسبب عدم قيام الأستاذ بواجباته المهنية أو تقصيره فيها، مثل الغياب أو التأخر في الحضور بشكل مطرد ودون مبرر، وبالمقابل لا يقبل الأستاذ تطبيق القانون مثل الخصم من الراتب، أو توجيه بعض الملاحظات الشفوية، وأحيانا يكون الدافع موضوعيا إذ كان المدير مستهترا أو متهاونا أو يغيب جانب العلاقات الإنسانية، وهذا لا يعني تشجيع هذا التصرف لأنه ليس في صالح أي طرف، كما لا يخدم الثانوية، وكان الأولى هو مواجهة المدير بطريقة مباشرة ومناقشته بالأدلة وبطريقة قانونية لاستجلاء الحقائق، بدلا من الكلام في غيبته، وإذا تمادى في تعسفة هنا يتم رفع الأمر للوصاية (مديرية التربية) مع ضرورة احترام السلم الإداري بدءا من المدير نفسه وأحيانا يعود الأمر لدوافع نفسية مثل (الغيرة، الحقد). في حين ذكر 49.2% من أفراد العينة أن الأساتذة لا يقومون بذلك، ذلك أن بعض المدراء تجد لهم قبولا إلى حد بعيد من قبل الأساتذة حيث يكنون لهم الكثير من الاحترام، وحتى لو أخطأ في حق الأستاذ فإنه يعود إلى طريق الحق والصواب، ومن الناذر أن تصل المواجهة إلى درجة غير حضارية أو تربوية، وفي هذه الأجواء فلن يجد الأستاذ المجال لرسم صور قاتمة عن الإدارة في الوسط التربوي.

جدول رقم 51: توزيع أفراد العينة حسب إقامة علاقات صداقة تتعدى حدود الزمالة:

إقامة علاقات صداقة تتعدى حدود الزمالة	التكرار	النسبة %
نعم	128	67,7
لا	61	32,3
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 67.7 % من أفراد العينة يرون بأنه فعلا توجد علاقات صداقة بينهم وبين زملائهم الأساتذة تتعدى حدود الزمالة، وهذا يكرس العلاقات غير الرسمية وأن العلاقة بين الأستاذ والزملاء والإدارة لا يحكمها الطابع الرسمي فقط، بل تتعداه للجانب غير الرسمي. في ظل ذلك كله يكون مجال الجماعات غير الرسمية واسعا بعيدا عن مجال التنظيم الرسمي، وهذا أحيانا يكون له آثار إيجابية آنية وعلى المدى البعيد قد يؤدي إلى نتائج عكسية، حيث تبدأ الحسابات والرقابة والاطلاع على أسرار الآخرين، وتكثر الوشايات وتتغلغل الجماعات غير الرسمية في عمل الإدارة، وتتطلع إلى أن تصبح بديلا عن الإدارة الرسمية. وبالمقابل فإن 32.3% من أفراد العينة لا يقيمون علاقات صداقة مع زملائهم الأساتذة تتعدى حدود الزمالة وهم بذلك يحافظون على الطابع الرسمي في عملهم، وأي علاقة تربطهم بزملائهم الأساتذة، إنما تكون في نطاق ضيق بمناسبة الوظيفة، لتخوفهم من النتائج التي قد لا تكون في صالحهم، أو لميلهم للعزلة وعدم الانفتاح على الآخر. أما معايير الولاء التي يمكن على أساسها اختيار فئة من الأساتذة دون الأخرى فقد حصرها أفراد العينة في معايير متعلقة مهنية بالعمل منها الجدية والصرامة في العمل بالإضافة إلى الاشتراك في مادة التدريس وعامل التوافق الفكري والثقافي والاجتماعي، بالإضافة إلى معيار

الأخلاق وما يندرج تحته من مضامين كالأمانة والصدق والصراحة، أو في معايير شخصية (ذاتية) مثل أن يكون الزميل من نفس الجنس والتقارب في السن، وهي معايير مقبولة إلى حد كبير شكلا ومضمونا، لأن الأعراف والقيم النبيلة تقرها. وهي في خدمة رسالة التعليم بصفة خاصة، والوطن بصفة عامة.

جدول رقم 52: توزيع أفراد العينة حسب الطابع الغالب على العلاقة بين الزملاء

الطابع الغالب على العلاقة بين الزملاء	التكرار	النسبة %
الطابع الرسمي	121	64,0
الطابع غير الرسمي	68	36,0
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 64 % من أفراد العينة أكدوا بأن العلاقة مع زملاءهم الأساتذة يغلب عليها الطابع الرسمي، وهذا يبين جانب التحفظ الذي ينتهجه الأستاذ وهذا يعود لعدة أسباب منها: التحاق أساتذة جدد بالمؤسسة بداية كل موسم دراسي، أو أثناء السنة الدراسية بصفة متربصين أو مؤقتين مما يصعب عملية التواصل بينهم، وأيضا واجب التحفظ والذي يكون مطلوبا أحيانا بين الأساتذة وحالة الشك التي تسود أحيانا الوسط التربوي، وحالة التحفظ التي تكون أحيانا بين الأساتذة والأستاذات ولو في إطارها العملي والتربوي، أو تكون بين الأساتذة انطلاقا من انتماءات نقابية أو جهوية، على خلفية حالة الصراع التي تكون بين مختلف النقابات بسبب الاختلاف في التوجهات الفكرية. في حين أكد 36% أن العلاقة التي تجمعهم بزملائهم الأساتذة يغلب عليها الطابع غير الرسمي، وهذا يعود لطبع الأستاذ وسرعة اندماجه مع الآخرين، وأحيانا يكون الأستاذ مضطرا إلى التعامل مع زملائه بشكل سلس نظرا لحاجته إليهم.

- عوامل نشأة جماعات غير رسمية ذات طابع انتهازي داخل مؤسسة التعليم الثانوي:

ولقد عدد أفراد العينة عدة عوامل من شأنها أن تؤدي إلى نشأة الجماعات غير الرسمية ذات الطابع الانتهازي داخل مؤسسة التعليم الثانوي، يمكن حصرها فيما يلي:

الأداء الإداري ويشمل ضعف المدير (حيث يتميز بالاستهتار، والفساد والبيروقراطية والتسلط على المرؤوسين، وعدم الرقابة على أعمال الموظفين، وعدم العدالة بين الأساتذة والتعسف في استعمال السلطة، واستعمال سياسة العقاب أو اللاعقاب بطريقة مزاجية، وضعف عملية التقويم). وأيضا المصالح الشخصية، ومنها التقرب من الإدارة من أجل الحصول على بعض المزايا الأدبية خاصة، بالإضافة إلى التخلي عن الواجبات الأساسية وعدم المهنية. وأيضا عوامل نفسية وأخلاقية وتتمثل في الأحقاد والغيرة غير المبررة، والنميمة والجهوية، البيئة الجغرافية (محيط المؤسسة) وحب السيطرة وإثبات الذات، ولو بإيذاء الآخرين والمس بكرامتهم، بالإضافة إلى الفضول الزائد وتفسير كل تصرف حسب المزاج، بالإضافة إلى الفراغ عند البعض، والصراع، وفقدان الثقة بالنفس، والوشاية الكاذبة، والنفاق والأنانية، والنظرة الدونية وسياسة الإقصاء والتهكم من بعض الأساتذة القدامى اتجاه الأساتذة الجدد والمؤقتين والاستعلاء عليهم أو التطاول وعدم احترام الأساتذة الجدد للقدامى.

جدول رقم 53: تأثير وجود جماعات غير رسمية على العطاء المهني وعلاقته بالجنس:

تأثير وجود جماعات غير رسمية	نعم		لا		المجموع	
الجنـــــس	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الأساتذة	20	25	60	75	80	100
الأستاذات	21	19.26	88	80.73	109	100
المجموع	41	21.69	148	78.30	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن 78.30%، من أفراد العينة يرون بأن وجود جماعات غير رسمية لا يؤثر على العطاء المهني للأستاذ، في حين أكد 21.69 % من أفراد العينة بأن وجود جماعات غير رسمية يؤثر على العطاء المهني للأستاذ، وكانت درجة النفي أعلى لدى الأستاذات حيث بلغت نسبهن 80.73%، أما نسبة الأساتذة فهي 75%، وبالمقابل نجد أعلى نسبة لدى الفئة التي أجابت بنعم لدى الأساتذة بنسبة 25%، أما لدى الأستاذات فهي 19.26%، وعليه يمكن القول بأن الأستاذات أكثر تفاؤلا وأكثر تقبلا لوجود جماعات غير رسمية داخل إدارة مؤسسة التعليم الثانوي باعتبارها لا تؤثر على عمل الأستاذ وذلك مقارنة برأي الأساتذة الذي يمتاز بالتشاؤم وعدم الارتياح لوجود جماعات غير رسمية داخل الثانوية لأنه يؤثر على السير الحسن لعمل الأستاذ.

جدول رقم 54: المشاركة في الأنشطة التطوعية وعلاقته بالجنس:

المشاركة قي الأنشطة التطوعية	نعم		لا		المجموع	
الجنس	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الأساتذة	46	57.05	34	42.05	80	100
الأستاذات	44	40.36	65	59.63	109	100
المجموع	90	47.61	99	52.38	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المشاركة في الأنشطة التطوعية أقل من نسبة عدم المشاركة، كما أن الأساتذة أكثر مشاركة في الأنشطة التطوعية والمتعلقة بالنوادي الثقافية والرياضية والبيئية بالمقارنة مع زميلاتهم الأستاذات، حيث نجد أن 52.38 %، من أفراد العينة لا يشاركون في الأنشطة التطوعية وأن 47.61%، يشاركون في تلك الأنشطة، ونجد أعلى نسبة لدى الفئة التي لا تشارك لدى الأستاذات وهي 59.63%، أما الأساتذة بنسبة 42.05 %، وبالمقابل نجد نسبة

مشاركة الأساتذة في الأنشطة التطوعية 57.05%، بينما نسبة مشاركة الأستاذات 40.36 %، والسبب يعود دائما كما ذكرن من خلال المقابلات التي أجريناها معهن يعود إلى الالتزامات الأسرية، والأمر لا يختلف بالنسبة للمتزوجات حيث لديهن واجبات تجاه الأولاد والأزواج أو العازبات اللائي لديهن التزامات أدبية تجاه الأسرة، وبحكم العادات والتقاليد والبيئة التي توجد فيها المؤسسة التي لا تسمح للمرأة بممارسة بعض الأنشطة، والأمر يختلف بالنسبة للرجل، الذي وإن كانت له التزامات أسرية لكن في الغالب هي التزامات مادية، كما أن بعض المدراء تجده خاملا من هذه الناحية حيث لا يشجع مثل هذه الأنشطة ولا يفعل الأساتذة من هذه الناحية، كما أن بعض المدراء لا يجدون تجاوبا أو قبولا من قبل مرؤوسيهم من الأساتذة، فيغترب الأستاذ عن مثل هذه الأنشطة وعن مؤسسته ويكتفي بالواجب المهني وهو تلقين الدروس للتلاميذ وإنهاء المقرر الدراسي، وكل ذلك ينعكس على الجو العام للمؤسسة خاصة في ظل قيادة تربوية متسلطة، على الرغم من أن هذه الأنشطة التطوعية يقابلها مقابل مادي يتجسد في منحة الأداء التربوي ولكن معظم الأساتذة لا يولون لذلك أي أهمية، فلم يعد للحافز المادي دور في دفع الأستاذ للتضحية في سبيل المؤسسة.

جدول رقم 55: الطابع الغالب في التعامل وعلاقته بالجنس:

الطابع الغالب في التعامل	الطابع الرسمي		الطابع غير الرسمي		المجموع	
الجنـــــس	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الأساتذة	64	80	16	20	80	100
الأستاذات	57	52.29	52	47.70	109	100
المجموع	121	64.02	68	35.97	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن 64.02 % من الأساتذة يغلب على تعاملهم مع بقية الزملاء الطابع

الرسمي، يقابلهم 35.97 % يغلب على تعاملهم الطابع غير الرسمي، فبالنسبة للفئة التي يغلب على تعاملها الطابع الرسمي نجد أعلى نسبة لدى الأساتذة وهي 80%، أما الأستاذات فقد بلغت نسبتهن 52.29%، أما بالنسبة للفئة الثانية التي يغلب على تعاملها الطابع غير الرسمي كانت نسبة الأستاذات 47.70 %، بينما كانت نسبة الأساتذة 20 %، ونجد هنا فارق كبير بين الأساتذة والأستاذات، حيث أن اتجاه الأستاذات يذهب إلى تغليب الطابع غير الرسمي بينما الأساتذة يتجهون إلى تغليب الطابع الرسمي، ويعود ذلك إلى طبيعة الرجل وتحفظه أكثر من المرأة سواء في حياته الاجتماعية أو في حياته المهنية خاصة حتى مع أبناء جنسه من الأساتذة فهو كثيرا ما يغلب العقل في معاملاته، بينما المرأة حتى وإن أصبحت ذات مستوى علمي فإنها تغلب عاطفتها ليس على المستوى الاجتماعي فحسب بل حتى على المستوى المهني، حيث تفتقر إلى الحزم في كثير من المواقف التي تتطلب ذلك. وكنا قد طرحنا سؤالا سابقا حول إمكانية وجود أساتذة يقومون بتزييف الحقائق والوشاية بزملائهم الأساتذة لدى الإدارة فكانت الإجابة بنعم وأن فئة الأستاذات أكثر إقداما وجرأة على ذلك من الأساتذة وذلك بنسبة 55.6%، أما الأساتذة بنسبة 44.4%، مع أن هذه التصرفات قد تنجر عنها عدة مشاكل بين أعضاء الجماعة التربوية.

جدول رقم 56: تأثير وجود جماعات غير رسمية وعلاقته بالوضعية الاجتماعية:

تأثير وجود جماعات غير رسمية	نعم		لا		المجموع	
الوضعية الاجتماعية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
متزوج	29	23.07	88	75.21	117	100
مطلق	00	00.00	3	100	3	100
أعزب	12	17.39	57	82.60	69	100

المجموع	41	21.69	148	78.30	189	100

نلاحظ من الاتجاه العام للجدول بأن أغلب أفراد العينة، وانطلاقا من وضعيتهم الاجتماعية يرون بأنه لا يوجد تأثير لوجود جماعات غير رسمية على مردودهم المهني داخل مؤسسة التعليم الثانوي حيث بلغت نسبتهم 78.30%، بينما بلغت نسبة الفئة التي أكدت وجود تأثير لوجود جماعات غير رسمية على المردود المهني 21.69، ونجد على رأس الفئة التي لا تتأثر بوجود جماعات غير رسمية داخل المؤسسة هي فئة الأساتذة المطلقين بنسبة 100.00%. لتليها فئة العزاب بنسبة 82.60%. بنسبة ثم فئة المتزوجين بنسبة 75.21%. وبالمقابل نجد أن أكبر فئة يتأثر مردودها المهني بوجود جماعات غير رسمية داخل مؤسسة التعليم الثانوي هي فئة الأساتذة المتزوجين بنسبة 23.07%، لتليها فئة العزاب بنسبة 17.39%، لتليها فئة المطلقين بنسبة 00.00%. وسبب ذلك أن الأستاذ المتزوج تكون جميع تصرفاته تحت المراقبة ومحسوبة عليه من قبل التنظيم الموازي وغير الرسمي وفي أطر لا يقرها ولا يتقبلها التنظيم الرسمي، كما أن الأستاذ المتزوج في الغالب يكون يتمتع بأقدمية مهنية لا بأس بها وبالتالي يكون معروفا في الوسط المهني سواء كان يتمتع بمصداقية أم لا، حيث يكون قد جمع حوله العديد من الخصوم والمترصدين والمتربصين، وأحيانا يتم استهدافه من خلال حياته الشخصية والأسرية، وكثيرا ما يكون ذلك من مدرسي المادة الواحدة حيث يسعى كل طرف أن يحظى بالقبول لدى الإدارة والتلاميذ خاصة، بينما الأساتذة العزاب والمطلقين لا يعيرون لهذه الأمور أهمية لأن الأستاذ العازب في الغالب يكون صغير السن ومقبلا على الحياة وفي قوة عطاءه المهني حيث تكون له القدرة على التحمل خلافا للأستاذ المتزوج الذي لم يعد قادرا على التحمل بحكم السن وضغط الحياة الأسرية.

جدول رقم 57: تأثير وجود جماعات غير رسمية وعلاقته بالوضعية المهنية:

تأثير وجود جماعات غير رسمية	نعم		لا		المجموع	
الوضعية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
مرسم	21	13.81	131	86.18	152	100
متربص	13	48.14	14	51.85	27	100
متعاقد	7	70	3	30	10	100
المجموع	41	21.69	148	78.30	189	100

نلاحظ من الاتجاه العام للجدول بأن أغلب أفراد العينة، وانطلاقا من وضعيتهم المهنية يرون بأنه لا يوجد تأثير لوجود جماعات غير رسمية على مردودهم المهني داخل مؤسسة التعليم الثانوي حيث بلغت نسبتهم 78.30%، بينما بلغت نسبة الفئة التي أكدت وجود تأثير لوجود جماعات غير رسمية على مردودهم المهني 21.69، ونجد على رأس الفئة التي لا تتأثر بوجود جماعات غير رسمية داخل المؤسسة هي فئة الأساتذة المرسمين بنسبة 86.18%، تليها فئة الأساتذة المتربصين بنسبة 51.85%، فئة الأساتذة المتعاقدين بنسبة 30%، وبالمقابل نجد أن أكبر فئة يتأثر مردودها المهني بوجود جماعات غير رسمية داخل مؤسسة التعليم الثانوي انطلاقا من وضعيتهم المهنية هي فئة الأساتذة المتعاقدين بنسبة 70%، تليها فئة الأساتذة المتربصين بنسبة 48.14%، لتليها فئة الأساتذة المرسمين بنسبة 13.81%، حيث أن الأساتذة المتعاقدين يفتقدون في الغالب للثقة بالنفس انطلاقا من مركزهم الوظيفي وبحكم التقاليد السائدة في المؤسسات التربوية التي تعتبر

الأستاذ المتعاقد أستاذا من الدرجة الثانية، وإن لم يتم التصريح بذلك، حيث تفرض عليه عزلة من اليوم الأول لالتحاقه بالمؤسسة، كما يجد أن معظم الأساتذة تجمعهم علاقات قديمة غير رسمية لا يمكن اختراقها في وقت وجيز، فيجد في الغالب أن ما يربطه بالمؤسسة هو العمل فقط الذي يجب عليه القيام به على أكمل وجه وإلا كان محل نقذ من الجميع وخاصة من قبل التنظيم غير الرسمي، وكل ذلك يحبط معنوياته ويؤثر على عطائه المهني، أما الأستاذ المتربص فيكون في الغالب منهمكا في التحضير لامتحان التثبيت وبالتالي يحاول دائما التحلي بالمثالية في العمل والعلاقات الشخصية، أما الأستاذ المرسم وبحكم التجربة لا يتأثر بردود الجماعات غير الرسمية تجاه عمله.

جدول رقم 58: تأثير وجود جماعات غير رسمية وعلاقته بالأقدمية المهنية:

تأثير وجود جماعات غير رسمية	نعم		لا		المجموع	
الأقدمية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	19	24.35	59	75.64	78	100
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	9	20.45	35	79.54	44	100
من10 إلى أقل من 20 سنة	7	22.58	24	77.41	31	100
من 20 سنة فما فوق	6	19.44	30	83.33	36	100
المجموع	41	21.69	148	78.30	189	100

نلاحظ من الاتجاه العام للجدول بأن أغلب أفراد العينة، وانطلاقا من أقدميتهم المهنية يرون بأنه لا يوجد تأثير لوجود جماعات غير رسمية على عطائهم المهني داخل مؤسسة التعليم الثانوي حيث

بلغت نسبتهم 78.30%، بينما بلغت نسبة الفئة التي أكدت وجود تأثير لوجود جماعات غير رسمية على مردودهم المهني 21.69 %، حيث نجد بأن أكبر فئة لا يتأثر مردودها المهني بوجود جماعات غير رسمية داخل مؤسسة التعليم الثانوي هي الفئة العمرية من 20 سنة فما فوق بنسبة 83.33 %، تليها الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة 79.54%، تليها الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من10 إلى أقل من 20 سنة بنسبة 77.41%، أما أقل فئة لا تتأثر بوجود جماعات غير رسمية داخل المؤسسة هي فئة الأساتذة الذين تمتعوا بأقدمية مهنية أقل من 5 سنوات بنسبة 75.64%. وبالمقابل نجد على رأس الفئات التي أكدت تأثير لوجود جماعات غير رسمية على عطائها المهني الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية أقل من 5 سنوات بنسبة 24.35%، تليها الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة 20.45%، تليها الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من10 إلى أقل من 20 سنة بنسبة 22.58%، أما أقل نسبة نجدها لدى الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 20 سنة فما فوق، حيث بلغت 19.44%، ويعود ذلك إلى أن الأساتذة الجدد أي الذين تمتعوا بأقدمية مهنية أقل من 10 سنوات محل مراقبة ومتابعة من عديد الأطراف خاصة مدير المؤسسة التربوية، بالإضافة إلى مفتش مادة التخصص، كما أنهم يفتقدون للتجربة وللعلاقات التي تجعلهم يندمجون بسرعة في الوسط المهني حيث يكونون في الغالب أكثر انفعالا، كما يفتقدون للحزم اللازم في مواجهة المواقف الطارئة، ولكونهم يكونون في مراحلهم الأولى من الالتحاق بالوظيفة فنجدهم في الغالب يحاولون إثبات ذاتهم وجدارتهم بالمنصب ومن هنا نجدهم أكثر حساسية لما يدور حولهم في الوسط التربوي، وبالتالي فإن أي تصرف أو ملاحظة أو انتقاد في غير محله قد يصيبهم بالإحباط ويؤثر على معنوياتهم، وبالتالي على أدائهم الوظيفي، أما الأساتذة الذين تمتعوا بأقدمية مهنية من 20 سنة فما فوق، وكذلك الذين تمتعوا بأقدمية مهنية من10 إلى أقل من 20 سنة، نجدهم في الغالب وبحكم

التجربة يترفعون عن الخلافات والأمور الهامشية حتى لو كان فيها نوعا من الاستفزاز، وذلك تفاديا للصراع، كما أنهم تعودوا على مثل هذه المشاكل داخل المحيط المهني، وأصبحوا لا يعيرون لها أهمية حفاظا على توازنهم واستقرارهم النفسي.

2. النتيجة الجزئية الثالثة:

من خلال مناقشة الفرضية الثالثة توصلنا إلى النتائج التالية:

أن الأساتذة أكثر انفتاحا وتواصلا مع تلاميذهم أكثر من أي طرف آخر من أعضاء الجماعة التربوية، كما أن الوسط التربوي يعد بمثابة مجتمع مصغر، حيث لا يخلو من العلاقات ذات الطابع الإنساني، ولا تحكمه العلاقات المهنية فقط، ويتميز أغلب الأساتذة بالتكتم وعدم مناقشة الجوانب الشخصية من حياتهم مع زملائهم، كما أن معظمهم ينظرون للعلاقات المهنية بأنها علاقات مؤقتة ولا تستحق الانسجام مع الآخرين إلى حد بعيد، وهذا لم يمنع تبادلهم أرقام الهواتف مع بعضهم أو التواصل عبر منصات التواصل الاجتماعي. كما أن أغلب الأساتذة أصبحوا منضوين تحت تنظيمات نقابية، وذلك حتى يكون لهم قوة ورأي موحد تجاه الإدارة المحلية أو المركزية مما يسمح لهم بالحصول على حقوقهم المهنية والاجتماعية التي ما كانوا ليتحصلوا عليها لولا تكتلهم في تنظيم نقابي، كما أغلبهم يتحفظ أثناء النقاش مع زملاء العمل إما بناء على أسباب موضوعية، أو لأسباب ذاتية حينما يكون النقاش عقيما أو الخوف من وجود من ينقل الأخبار أو يفسرها حسب مزاجه، وكل ذلك يؤدي إلى تشكل الجماعات غير الرسمية وبالتالي إلى الصراع وفساد العلاقات المهنية. كما أن أغلبهم يرى بأن وجود جماعات غير رسمية ذات طابع انتهازي داخل مؤسسة التعليم الثانوي ليس له تأثير على عطائهم المهني، وخاصة الأستاذات وأنهن يؤدين مهامهن بشكل اعتيادي، في حين يؤكد بعض الأساتذة وجود من يترصد أخطاء الآخرين لإيصالها للإدارة بغية التقرب من المدير من جهة، وبالتالي اكتساب بعض الامتيازات غير المستحقة، والنتيجة إرباك

زملائهم والتشهير بهم من جهة أخرى، أو انتقاما منهم لأجل تصفية حسابات شخصية أو إرضاء لحالتهم النفسية المتردية القائمة على الحسد والغيرة وحسب رأي المبحوثين فإن الأستاذات هن الأكثر نشرا للشائعات وتزييفا للحقائق لدى من قال بوجود زملاء يقومون بالوشاية وتزييف الحقائق، وذلك لم يمنع أغلبهم من القيام بفض النزاعات التي تقع بين الأساتذة في مؤسسة العمل وذلك من منطلق أخلاقي محض، كما أن غالبية الأساتذة لا يشاركون في بعض الأنشطة التطوعية كالنوادي الثقافية والرياضية، وإن تم فأغلبهم من الأساتذة دون الأستاذات، بينما يشاركون بشكل فعال في إحياء المناسبات الوطنية والدينية، وأن أغلب أفراد العينة يقبلون بالنقد الإيجابي الموجه لهم من زملائهم بصدر رحب، وبالمقابل نجد من الأساتذة من يرسم صورة قاتمة عن الإدارة في الوسط الثانوي، وقد يكون من باب الرد على تعسف المدير، أو يكون بغرض تشويه سمعة المدير نظرا لأنه لم يكن متسامحا معه وكان مطبقا للقانون أو لم يستطع مواجهة المدير فلجأ إلى هذا الأسلوب، ونجد أن أغلب أفراد العينة يقيمون مع بعضهم علاقات صداقة تفوق حدود الزمالة وهذا يدل على وجود جماعات غير رسمية داخل مؤسسة التعليم الثانوي، وتتمثل معايير الولاء في الوسط التربوي أي انتقاء الزملاء أساسها الاشتراك في مادة التدريس والجدية في العمل والأخلاق الحسنة، وأرجع أفراد العينة عوامل نشأة الجماعات غير الرسمية إلى ضعف المدير واستهتاره، وتغليب المصالح الشخصية والتزلف للإدارة بغية الحصول على رضاها أو التغاضي عن إهمال الأستاذ وتقصيره، كما أن الأساتذة يغلب على تعاملهم الطابع الرسمي بينما الأستاذات يغلبن الطابع غير الرسمي، وأن أهم عوامل نشأة الجماعات غير الرسمية داخل الوسط الثانوي هي نوع القيادة التربوية وطريقتها في التسيير بالإضافة للمصالح الشخصية. وبم أن الأستاذات يشكلن أغلب الجماعات غير الرسمية داخل الوسط الثانوي، كما أنهن أكثر من يقوم بتزييف الحقائق، ونشر الإشاعات داخل الثانوية، وهن الأكثر تغليبا للطابع غير الرسمي في العمل، كما أن وجود جماعات

غير رسمية لم يؤثر على عطائهن المهني، بخلاف الأساتذة الذين تأثروا بوجودها والتأثيرات المصاحبة لذلك ...الخ

ومن هنا فإن الفرضية **(تزداد حدة الاغتراب الوظيفي لدى الموظفين الأساتذة أكثر من الأستاذات)** قد تحقق

الفصل التاسع

الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية وخبرة مدير الثانوية

1. عرض وتحليل الفرضية الرابعة.
2. النتيجة الجزئية الرابعة.

1. عرض وتحليل الفرضية الرابعة: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية وخبرة مدير الثانوية

جدول رقم 59: توزيع أفراد العينة حسب الأسلوب المعتمد من المدير في تسيير المؤسسة:

الأسلوب المعتمد من المدير في التسيير	التكرار	النسبة %
القيادي المتسلط	24	12,7
الديمقراطي التشاركي	88	46,6
التواصلي المتساهل	77	40,7
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 46.6% من أفراد العينة يرون بأن أغلب المدراء يعتمدون الأسلوب الديمقراطي في تسيير مؤسساتهم، وهذا دليل على أنهم أصبحوا يرون بأن هذا الأسلوب ملائما، ويتماشى مع السير الحسن للمؤسسة التربوية. لأن أسلوب الحوار والتشاور من شأنه أن يقرب وجهات النظر بين أعضاء الجماعة التربوية، ويزيل الغموض والالتباس الذي قد يقع بسبب سوء الفهم، وفيه ظله تتضح الحقوق والواجبات بشكل كبير، وهو ما يتوافق ونظرية (y) لدوجلاس ماكريجور. في حين ذكر 40.7% من أفراد العينة بأن المدراء يعتمدون الأسلوب التواصلي المتساهل، وهذا نجده كثيرا لدى المدراء الجدد انطلاقا من نقص المسؤولية والخبرة وروح المبادرة، حيث يتنازل عن كثير من صلاحياته، ويتساهل في المواقف التي تتطلب الصرامة والحزم، ولا يطبق القانون في كثير من الحالات التي يجب فيها تطبيقه، مع جميع أعضاء الجماعة التربوية ومنهم الأساتذة بحجة محاولة كسب ود الجميع، وعدم إثارتهم نحوه، فهذا السلوك قد تكون له نتائج عكسية ومنها فقد المدير هيبته، وإن كان يلائم كثيرا بعض الأساتذة المستهترين والانتهازيين، إلا أنه لا يلائم الأساتذة المجدين والأكفاء ويحبط معنوياتهم نظرا لانعدام العدالة عند مدير كهذا، حيث

يتساوى عنده المجد والمستهتر مما يوصلهم إلى درجة اللامبالاة والاغتراب. ونجد أن نسبة 12.7 % من أفراد العينة ذكروا بأن مدراء الثانويات يعتمدون الأسلوب القيادي المتسلط في تسيير مؤسساتهم، ظنا منهم بأنه الأسلوب الأمثل والذي من شأنه ردع الأستاذ وقهره، والحفاظ على السير الحسن والمنتظم للمؤسسة وهو ما يتوافق ونظرية (X) لدوجلاس ماكريجور، وهذا الأسلوب في الواقع يؤدي إلى الصراع ولا يخدم المؤسسة التربوية ولا رسالة التعليم، كما أنه أسلوب عفا عنه الزمن، فبعض المدراء تمادوا في التسلط لدرجة شتم الأستاذ وضربه، وفي ظل هذا النوع من القيادة، تنشأ الجماعات غير الرسمية والانتهازية حيث الكل يحاول التقرب من المدير وتحاشي غضبه بشتى الطرق ولو أدى ذلك للإضرار بالآخرين.

جدول رقم 60: توزيع أفراد العينة حسب الأسلوب الغالب للمدير في التوجيه ونقل المعلومات:

الأسلوب الغالب للمدير في التوجيه	التكرار	النسبة %
الشفوي	101	53,4
الكتابي	88	46,6
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 53.4% من أفراد العينة يرون بأن الأسلوب الغالب على المدير في التوجيه ونقل المعلومات هو الأسلوب الشفوي، ويعود هذا إلى الحرص الشديد للمدير على إيصال المعلومة في وقتها، لأن الأستاذ كثيرا ما يغفل عن الاطلاع على اللوح المخصص للإعلانات المثبت في قاعة الأساتذة، كما أن بعض التعليمات قد تصدر في اللحظات الأخيرة، وبالتالي فاللجوء إلى كتابة الاعلانات ثم تعليقها قد يأخذ وقتا، يمنع وصول الرسالة الموجهة من الإدارة للأساتذة في وقتها المناسب، كما أن الأسلوب الشفوي يمتاز بالسلاسة وفيه كثير من الود،

الشيء الذي لا تحمله الوثائق الرسمية، وهو دليل على قرب المدير من الأساتذة، وعدم الجمود الإداري. وأن الطابع غير الرسمي ليس عائقا في تصريف شؤون الثانوية، كما أن الأسلوب الشفوي يضع للأستاذ أمام الأمر الواقع حتى لا يتحجج بعدم الاطلاع. وبالمقابل ذكر 46.6% من أفراد العينة أن الأسلوب الغالب على المدير في التوجيه ونقل المعلومة هو الأسلوب الكتابي، ويعتمد المدراء هذا الأسلوب حتى يحمي نفسه بشكل قانوني، حيث يكون بعيدا عن المساءلة القانونية أمام الوصاية في حالة أنكر الأستاذ أنه تم تبليغه بعض المسائل ذات العلاقة بالشأن التربوي، كما أن تمسك المدير بهذا الأسلوب بشكل مستمر ربما يعود إلى جمود العلاقة التي تربطه بالطاقم التربوي وتوترها في بعض الأحيان – وإن كان الاتصال المكتوب هو الأصل في العلاقات الإدارية– كما يدل على النفور وغياب العلاقات الإنسانية، وبالتالي تجده يحتاط من هذه الناحية، حتى لا يترك للآخرين فرصة للاحتجاج.

جدول رقم 61: توزيع أفراد العينة حسب مشاركة المدير الأساتذة في المناسبات الاجتماعية:

مدى مشاركة المدير الأساتذة في المناسبات الاجتماعية	التكرار	النسبة %
نعم	159	84,1
لا	30	15,9
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 84.1 % من أفراد العينة ذكروا بأن المدراء يشاركونهم في المناسبات الاجتماعية، وهذا يدل على أن المدراء يعتمدون مبدأ العلاقات الإنسانية، فالعلاقة بين المدير والأستاذ ليست ذات طابع إداري محض بل هي ذات طابع إنساني، وهذا التوجه يتصف به المدراء الذين يغلب على تسييرهم التوجه الديمقراطي التشاركي وكذا الأسلوب المتساهل. وهؤلاء تجدهم

يشاركون الأساتذة الأفراح ويبادلونهم التهاني في الأعياد، ويواسونهم في الأحزان ويسألون عن حالهم في حال حصول مكروه كالمرض ونحوه، ولا يذكر الأستاذ بواجباته المهنية، كما يتفادى تطبيق القانون تجاهه حتى تمر الظروف الطارئة التي يمر بها. في حين ذكر 15.9% من أفراد العينة بأن المدراء لا يشاركونهم المناسبات الاجتماعية، وهذا يدل على تحفظ المدير وحرصه على الحفاظ على الصورة التي يحب أن يظهر بها في إدارته للمؤسسة، لأن بعض الأساتذة قد يتجاوزون حدودهم مع المدراء بسبب تلك المناسبات، وهذا أمر وارد، وهذه من صفات المدير صاحب الأسلوب المتسلط في التسيير. وهؤلاء المدراء لا يشاركون الأساتذة في أفراحهم أو مبادلتهم التهاني في مناسبات الأعياد أو عند الحصول على درجة علمية رفيعة أو غيرها من المناسبات السعيدة، في حالة من التعالي والتكبر، كما لا يواسونهم في الأحزان كالوفاة أو المرض وإن تم ذلك ففي نطاق ضيق ورفعا للحرج فقط، ففي حالة تغيب الأستاذ مثلا وقبل أن يسأل عن سبب غيابه فإنه يكون متحفزا للخصم من الراتب، وكثير منهم يعتبرها فرصة للانتقام من الأستاذ فيغيب روح القانون إلى درجة التعسف في استعماله، ويقدم به الشكاوى والتقارير لمديرية التربية وما ذلك إلا إرضاء لغروره وحالته النفسية المتأزمة، وهنا يكون الأستاذ في حيرة من أمره بين إرضاء هذا المدير والمحافظة على دوامه الرسمي أو التكفل بقريبه الذي قد يكون أبا أو زوجا أو ابنا... الخ.

جدول رقم 62: توزيع أفراد العينة حسب تهديد المدير للأساتذة باستخدام سلطاته القانونية

تهديد المدير للأساتذة باستخدام سلطاته القانونية	التكرار	النسبة %
نعم	50	26,5
لا	139	73,5
المجموع	189	100,0

تلاحظ من خلال الجدول أن 73.5% من أفراد العينة ذكروا أن المدراء لا يهددون الأساتذة باستخدام سلطاتهم الرسمية التي يخولها لهم القانون، فكثيرا ما يستجيب الأساتذة لأوامر المدراء حتى دون أن يهددهم المدير باستخدام السلطات التي خولها له القانون، وذلك لعلاقات الود والاحترام التي تربطهم بالمدير، حيث أن كل طرف يعرف حدود علاقته بالآخر، كما يعرف ما له من حقوق وما عليه من واجبات تجاه الآخر. وبالمقابل فإن 26.5% من أفراد العينة ذكروا بأن المدراء يهددون الأساتذة باستخدام سلطاتهم الرسمية في حال التراخي، وقد يكون ذلك ضروريا للحفاظ على السير الحسن للمؤسسة، ولأنه الأسلوب المناسب لإرجاع الأستاذ المتهاون إلى العمل بجد ومسؤولية، ولذلك نجد غالبية المدراء أصبحوا لا يتحاشون اللجوء إلى أسلوب التهديد. ولكن في حدود معقولة وغير متجاوزة للحدود التي رسمها القانون نظرا لتطور الحياة المهنية، ولأن الأستاذ أصبح مطلعا أكثر على حقوقه وواجباته. كذلك اعتماد الأساتذة لأسلوب التكاثف والتضامن أحيانا فيما بينهم لأجل الضغط على الإدارة ولو كان القانون في صفها، كما يكون هناك تضامن بين الأساتذة أحيانا في حالة تعسف المدير في الإجراءات الإدارية. مما يشوش على المدير ويؤثر على السير الحسن للمؤسسة.

جدول رقم 63: توزيع أفراد العينة حسب تساهل المدير مع الأساتذة المقصرين في عملهم:

تساهل المدير مع الأساتذة المقصرين	التكرار	النسبة %
نعم	83	43,9
لا	106	56,1
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن56,1% من أفراد العينة ذكروا أن المدراء غير متساهلين ولهذا أسباب منها: ردع المخالفين، وفرض القانون، ومنع بقية الأساتذة من التمادي في الخطأ، والحفاظ على السير الحسن للمؤسسة، منعا للتسيب وحرصا على سمعة المؤسسة (من جهة التسيير والنتائج) لأن التساهل يؤدي إلى نتائج عكسية، ومنها اهتزاز صورة المدير لدى رئيسه الأعلى خاصة إذا اعتمد الأسلوب المتساهل في القيادة. وبالمقابل ذكر 43.9 % من أفراد العينة أن المدراء متساهلين إلى حد ما مع الأساتذة المقصرين في العمل، ولكن يجب أن يكون ذلك في حدود معينة حتى لا تخرج الأمور عن السيطرة، وحتى يبقى دائما – بمقتضى السلطات المخولة له قانونا– هو مركز القرار، كما أن التساهل ينتج في الغالب عن وجود مدراء يستحون في العادة من مرؤوسيهم ومنهم الأساتذة، حيث يضطر بعض المدراء أحيانا للقيام ببعض الأعمال التي ليست من صميم واجباتهم بل هي من صلاحيات الموظفين الأقل درجة، بدل تأنيبهم على تقصيرهم في أعمالهم خوفا من ردة فعل بعض الأساتذة. وهذا التساهل إنما هو نتيجة ضعف المدير، وعدم قدرته على السيطرة، وهذا لا يعني أنه على المدير أن يكون حازما ويعاقب لأتفه سبب، ومن أول خطأ، بل يتسامح أحيانا ويعطي فرصة للأستاذ لتصحيح خطأه.

جدول رقم 64: توزيع أفراد العينة حسب تلبية المدير لحاجيات الأساتذة المتعلقة بالعمل:

تلبية المدير لحاجيات الأساتذة المتعلقة بالعمل	التكرار	النسبة %
نعم	131	69,3
لا	58	30,7
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 69.3 % من أفراد العينة يرون بأن المدير يلبي احتياجات الأساتذة دون استثناء، وعلى رأسها الوسائل التعليمية المساعدة وهي تختلف من مادة إلى أخرى مثل المحاليل الكيميائية والمجاهر وأجهزة الإسقاط والخرائط والأقلام... وهناك حاجات متعلقة بمناسبة العمل كشهادات العمل، وكشف الراتب وشهادة العمل والأجر، (هاتين الوثيقتين يحررهما المقتصد)، لأن المدير هنا يعتقد أن ذلك يحفز الأستاذ على العمل، مما يساعد على إيصال الرسالة التعليمية، ويرفع من نتائج التلاميذ. في حين ذكر 30.7% من أفراد العينة بأن المدير لا يلبي احتياجات الأساتذة على الرغم من أن هذه الاحتياجات يتطلبها العمل، ذلك أن بعض المدراء يربطون ذلك بسياسة التقشف وقلة الأغلفة المالية مما يضطر الأستاذ إلى الاستعانة بمؤسسات أخرى، أو الانفاق من ماله الخاص حفاظا على سير برنامجه التعليمي المسطر. وحرصا منه على إيصال المعلومة للتلميذ، وذلك نظرا لمهنيته وشعوره بالمسؤولية، لأنه كان بإمكانه أن يكتفي بإلقاء الدرس دون الاستعانة بتلك الوسائل ويترك المجال للإدارة لتحمل مسؤولياتها، لان توفير الوسائل التعليمية المساعدة ليس من مسؤولياته. فأحيانا تكون الإدارة العليا لا تعطي بعض المؤسسات أهمية كبيرة لا من حيث التأطير ولا من حيث الوسائل، لأسباب غير مهنية، مما يزيد في حرج المدير أمام الأساتذة والموظفين والعمال. كما أن بعض المدراء غير حريصين على جلب الوسائل التعليمية للمؤسسة، وفي بعض الأحيان فإن ميزانية الوسائل توجه لمرافق أخرى كفواتير الكهرباء والماء والغاز.

جدول رقم 65: توزيع أفراد العينة حسب احتياج وساطة الزملاء لقضاء المصالح الإدارية:

الاحتياج لوساطة الزملاء لقضاء المصالح	التكرار	النسبة %
نعم	25	13,2
لا	164	86,8
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 86,8% من أفراد العينة يواجهون الإدارة مباشرة وبأنفسهم. ودون الحاجة لأي وساطة، ما دامت تلك المطالب مشروعة ولا تتعارض مع القانون، كما أن مواجهتهم للمدير بأنفسهم سيكون ذلك أكثر إقناعا، وأكثر تأثيرا في المدير، ونظرا لامتلاكهم للأدلة القوية ما داموا هم أصحاب الصفة وأصحاب الحق المباشر. وبالمقابل فإن نسبة 13.2% من أفراد العينة أجابوا بأنهم يحتاجون لوساطة زملاءهم لقضاء مصالحهم الشخصية مع الإدارة المباشرة وغير المباشرة. وهذا أكبر دليل على أن المدراء لا يتعاملون مع الأساتذة على قدر من المساواة، بل هناك محاباة ومجاملة للبعض على حساب البعض الآخر، فمن غير المنطقي أن يستعين الأستاذ بزميله في نفس المؤسسة التي يعمل بها لقضاء مصالحه وتسوية أموره، العالقة مع المدير أو مع ناظر الثانوية، فمن المدراء من يتعامل مع الأساتذة بشيء من التمييز. حيث يكون البعض منهم محل استصغار من المدير، ليس لإهمالهم واستهتارهم في العمل، بل لكونهم يمتازون بالوداعة والرزانة والصبر. كما أن بعض الأساتذة بالمقابل لا يعرفون حقوقهم أو كيفية الدفاع عن مصالحهم أمام الإدارة. وهذا لضعف تكوينهم أو للارتباك الذي يحصل لهم عند مواجهة المدير، أو خوفا من انتقام المدير منهم، أو لكونهم يستحون من المدير، فيلجأ هؤلاء للاستعانة بزملائهم، لقضاء مصلحة أو استرجاع حق قانوني من الإدارة، كما أن المدراء يتعاملون مع الأساتذة حسب المصلحة

التي سيجنونها من وراءهم. فالإدارة لا تحكمها القوانين والنظم فقط بل العلاقات الشخصية ما يدل على وجود جماعات غير رسمية داخل المؤسسات التربوية.

جدول رقم 66: توزيع أفراد العينة حسب تشجيع المدير للأساتذة المجدين والأكفاء:

تشجيع المدير للأساتذة المجدين	التكرار	النسبة %
نعم	127	67,2
لا	62	32,8
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 67.2% من أفراد العينة ذكروا بأن المدير يشجع الأساتذة المجدين، لما له من خبرة ووعي بحاجات الموظف، والتي تحتاج للإشباع وهذه الحاجات لا تتمثل في الراتب فقط، ومنها الحاجة إلى التحفيز والتشجيع، وهي من صميم الحاجات التي ذكرها ماسلو، وهو ما يمثل الجانب الإنساني في علاقة مدير الثانوية مع الأساتذة، وهذا من شأنه أن يحفز الموظف على العطاء وتقديم الأحسن. وهذه الخاصية نجدها لدى المدراء أصحاب التوجه الديمقراطي التشاركي في التسيير. وبالمقابل ذكر 32.8% من أفراد العينة أن المدير لا يشجع الأساتذة المجدين والأكفاء على المثابرة والعمل الجاد، ويسلك هذا الاتجاه المدراء أصحاب التوجه الديكتاتوري في تسيير المؤسسات التربوية، في نوع من التعالي بادعاء أن كل ما يقوم به الأستاذ هو من صميم واجباته التي يتلقى مقابلها أجرا نهاية كل شهر، بل أن ما يقوم به الأستاذ هو بالنتيجة إرضاء للمدير ذاته حتى لا يتعرض للعقاب، بشكل آلي لا مجال فيه للعلاقات الإنسانية. كما أنه كثيرا ما نجد من يسعى لدى المدير من أعضاء الطاقم التربوي أو الإداري من أجل عدم تشجيع الأساتذة المجدين لأسباب شخصية حتى لو كانوا يستحقون التنويه والتشجيع فعلا، أما

بالنسبة لأسلوب الرفع من الأداء المعتمد في الغالب من قبل المدراء فقد ذكر الذين أجابوا بنعم بأن هناك عدة أساليب يعتمدها المدير في الرفع من أداء الأساتذة، ومنها المدح والثناء وأيضا الجوائز والشهادات التكريمية بالإضافة إلى منح علامات جيدة (النقطة الإدارية، ونقطة المردودية). وبالنسبة لأساليب العقاب المعتمدة في الغالب من قبل المدراء التي من شأنها بعث روح العمل، وتأنيب الأساتذة المتقاعسين، وهذه العقوبات بعضها مادي وبعضها أدبي وعلى رأسها الخصم من الأجرة الشهرية ومنح علامات غير جيدة في النقطة الإدارية، ومنحة الأداء التربوي (المردودية) وكذلك التوبيخ والتأنيب الشفهي، الاتصال بمفتش المادة التي يدرسها الأستاذ إذا استدعى الأمر، ورفع تقارير إلى مديرية التربية وهناك من المدراء من يتجاوز هذه الإجراءات جملة واحدة فيقوم بتلفيق أشياء من عنده نكاية في الأستاذ، كما أن بعض المدراء يلجأ إلى العنف البدئي في حالة من الرعونة والتهور مما يؤزم الأمور ويبعث الصراع في المؤسسة بين المدير والأستاذ، ووصل الحال ببعضهم إلى التشابك مع الأستاذ، وعلى العموم هذه النماذج تعد حالات ناذرة جدا ومعزولة لا يمكن الاعتداد بها.

جدول رقم 67: توزيع أفراد العينة حسب القيام بمراجعة المدير عند التعرض للقهر والتعسف الإداري:

مراجعة المدير عند التعرض للتعسف الإداري	التكرار	النسبة %
نعم	145	76,7
لا	44	23,3
المجموع	189	100,0

تلاحظ من خلال الجدول أن 76.7% من أفراد العينة يراجعون المدير عند التعرض للقهر والتعسف الإداري، وهذا حق يقره القانون، وذلك بالطرق السلمية والقانونية. وإذا تمادى المدير في التعسف فبإمكان الأستاذ رفع الأمر للجهاز الإداري الأعلى درجة (مديرية التربية) مع احترام السلم الإداري. أو مفتش المادة، أو مسؤول التنظيم النقابي إذا كان الأستاذ منخرطا في تنظيم نقابي ما، وأحيانا لمفتشية العمل. وهذا كله مع احتفاظ الأستاذ بحق التظلم لدى الجهات القضائية. وبالمقابل فإن 23.3% من أفراد العينة لا يراجعون المدير في هذه الحالة، لتأكدهم بأن المدير متعسف ولا يتراجع عن قراراته، أو لعدم قدرتهم على مواجهته، خوفا من الانتقام من قبله وهذا أمر وارد، كما نجد بعض الأساتذة كثيرا ما يتعرضون للتعسف من قبل المدير، الأمر الذي جعلهم يعيشون في صراع دائم معه، وبالتالي وصلوا إلى درجة الملل وتركوا مراجعته حتى لا يشتد الصراع، وليحافظوا على صحتهم وعلى احترامهم وهيبتهم أمام أعضاء الجماعة التربوية، وعلى أجواء النظام داخل المؤسسة، كما أن البعض منهم ومن خلال المواقف والتجارب السابقة مع المدير يجدونه يجد لذة في الانتقام من الأستاذ ومعاقبته سواء بالخصم من الراتب، أو منحة الأداء التربوي أو منحه علامات متدنية في النقطة الإدارية، فيكون رد فغلهم هو تجاهل كل ذلك بطريقة متعمدة حتى لا يعطوا للمدير فرصة للتشفي إمعانا ونكاية به، وذلك بعدم المبالاة وأن كل ذلك لم يؤثر فيهم. وترك الرد لفرص أخرى، وبالنتيجة فإن ذلك لا يمنع زيادة الفجوة بينهم وبين المدير، وبين التزاماتهم المهنية.

جدول رقم 68: توزيع أفراد العينة حسبطرق مواجهة المدير بنفسك أو بواسطة الزملاء:

طرق مواجهة المدير	التكرار	النسبة %
تواجه المدير بنفسك	83	57,2
تواجه المدير بواسطة الزملاء	62	42,8
المجموع*	145	100,0

*** المجموع 145 أي من أجابوا بـ " نعم " في الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أن 57.2% من أفراد العينة يقرون بأنهم مواجهة المدير بأنفسهم، وهذا يعود إلى الثقة التي اكتسبها الأستاذ بنفسه، حيث أصبح أكثر اطلاعا على القوانين والتشريع المدرسي الذي يوضح حدود علاقة المدير بالأستاذ، وفي جميع الأحوال فإن الأستاذ يحاول قدر المستطاع تفادي التصادم بينه وبين المدير، وإذا خرجت الأمور عن السيطرة فيتم اللجوء إلى أطراف الصلح على المستوى المحلي أو المركزي كما ذكرنا سابقا. وبالمقابل نجد 42.8% من أفراد العينة لا يواجهون المدير بشكل مباشر، بل يستعينون بوساطة من زملائهم لأن المدير نجده أحيانا أكثر إصغاء لبعض الأطراف دون أخرى سواء كانوا أساتذة أو غيرهم من الموظفين الإداريين أو العمال المهنيين. وهذا التصرف من شأنه أن يفقد الأستاذ الثقة بنفسه، ويعرف مركزه من التنظيم، ويوصله لدرجة الاغتراب الوظيفي، كما أن الاستعانة بالآخرين من شأنه أن يخفف من الضغط أو حالة التشنج التي تكون بين الأستاذ والمدير. وكثيرا ما نجد في المؤسسات بعض الموظفين الفاعلين والمخلصين الذين يسعون دائما إلى إصلاح العلاقات وتقريب وجهات النظر بين المدير وبقية الأساتذة حفاظا على السير الحسن للمؤسسة.

جدول رقم 69: توزيع أفراد العينة حسب استماع المدير للإشاعات التي تصله عن الأساتذة:

مدى استماع المدير للأخبار والإشاعات	التكرار	النسبة %
نعم	75	39,7
لا	114	60,3
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 60.3% من أفراد العينة ذكروا بأن المدير لا يستمع للإشاعات والأخبار الزائفة التي تصله عن الأساتذة، ولا يشجع عليها، لعلمه بأن ذلك يؤدي إلى تدهور العلاقات بين الإدارة والأساتذة، لأن الكل سيفقد الثقة بالآخر ويكون ذلك على حساب الوظيفة التعليمية وسمعة المؤسسة. ولوجود تفاهم دائم وثقة متبادلة بين المدير وأعضاء الطاقم التربوي والإداري. وبالمقابل فإن نسبة 39.7% من أفراد العينة ذكروا بأن المدير يستمع للإشاعات والأخبار التي تصله عن الأساتذة، فبعض المدراء يحبون الاستثمار في هذا المجال، ويشجعون بعض الأساتذة بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر على هذا التصرف، مقابل بعض المزايا، بإعلامه بكل ما يجري بالمؤسسة بشكل عام وما يصدر عن كل موظف دون استثناء، أو يقوم باستهداف أساتذة بذاتهم، ويجعلهم تحت المجهر بحيث يسجل عليهم كل صغيرة وكبيرة ليقوم باتخاذ المواقف والقرارات إزاء الأستاذ المستهدف، ووجود هذه النوعية من الانتهازيين يسمح للمدير بالتواجد الدائم في المؤسسة في الزمان والمكان الذي يريد كما تجعله مطمئنا على مركزه بوجود هذا النوع من الأساتذة الذين يخدمون المدير، أكيد مقابل مصالح معينة، إلا أن ذلك يشجع على تشكل الجماعات غير الرسمية داخل مؤسسة التعليم الثانوي، كما يؤدي إلى انعدام الثقة بين الأساتذة،

وإلى نوع من التسابق بهدف إرضاء المدير ولو على حساب سمعة الآخرين، ويكثر ذلك في ظل وجود مدير متسلط وغير مرغوب في إدارته لتلك الثانوية.

جدول رقم 70: توزيع أفراد العينة حسب تأثير طريقة التسيير الإداري في الاغتراب الوظيفي للأستاذ:

تأثير طريقة التسيير الإداري في الاغتراب الوظيفي للأستاذ	التكرار	النسبة %
نعم	125	66,1
لا	64	33,9
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 66.1 % من أفراد العينة ذكروا بأن لطريقة تسيير مدير الثانوية للمؤسسة المكلف بإدارتها علاقة بالاغتراب الوظيفي للأستاذ بغض النظر عن شكل هذا التسيير وطريقته، حيث نجد اختلافا بين الثانويات من حيث وجود اغتراب وظيفي لدى الأساتذة أو عدمه، كما نجد اختلافا في درجة الاغتراب وحدته إن وجد، وذلك يعود لا محالة إلى اختلاف طريقة إدارة تسيير هذه الثانوية أو تلك، وهذا في رأينا لا يخرج عن إحدى حالتين: إما أن يكون المدير متماديا ومبالغا في الصرامة لدرجة التعسف، وتطبيق القوانين بما لا يدع مجالا للعلاقات الإنسانية، فيؤدي بتصرفه إلى توتر العلاقات بين الإدارة والطاقم التربوي والإداري والمهني من جهة، وبين أعضاء الطاقم التربوي ذاته، كما يؤدي إلى كره وظيفة التعليم ذاتها وبالتالي إلى الاغتراب الوظيفي، أو العكس تماما حيث يكون المدير متساهلا لدرجة كبيرة فيحدث نوعا من الميوعة في التسيير وتداخل الصلاحيات إلى درجة أنه يمارس أحيانا مهام غيره من الموظفين لعدم قدرته على ضبط موظفيه، وإصدار الأوامر حتى يعيد للمنظمة هيبتها وهذا نتاج الضعف والاستحياء المبالغ فيه أو نتيجة التساهل والاستهتار، فيؤدي أيضا إلى الاغتراب الوظيفي. وبالمقابل نجد 33,9% من أفراد العينة

ذكروا بأنه لا توجد علاقة بين طريقة تسيير مدير الثانوية للمؤسسة المكلف بإدارتها وظاهرة الاغتراب الوظيفي للأساتذة، وأن كل طرق التسيير سواء كان المدير متسلطا أو ديمقراطيا أو ضعيفا مستهترا كلها في درجة واحدة فهي إما أن تؤدي جميعها إلى الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي أو لا تؤدي لذلك، بمعنى أن الاغتراب الوظيفي قد تسببه عوامل أخرى غير هذه العوامل، وهي كثيرة في الوسط التربوي. بمعنى أن الاغتراب الوظيفي لا يتوقف على طبيعة قيادة المدير للمؤسسة التربوية، بقدر ما يعود إلى عوامل أخرى لها علاقة بالمناخ التنظيمي للمؤسسة التربوية.

جدول رقم71: توزيع أفراد العينة حسب القيادات التي تؤدي إلى اغتراب الموظفين:

القيادات التي تؤدي إلى اغتراب الموظفين	التكرار	النسبة %
القيادة المتسلطة	80	42.32
القيادة الديمقراطية	15	7.93
القيادة الضعيفة	94	49.73
المجموع	189	100

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب أفراد العينة ذكروا بأن القيادة المؤدية إلى انهيار همم الموظفين وضعف المواطنة التنظيمية أو الولاء لمؤسسة العمل وبالتالي للاغتراب الوظيفي هي القيادة الضعيفة بنسبة 49.73 % تليها القيادة المتسلطة بنسبة 42.32 % تليها القيادة الديمقراطية بنسبة 7.93 %. وهذا ما تأكد لدينا أيضا من خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض الأساتذة، وذلك انطلاقا من أن بعض المدراء يتساهلون بدرجة كبيرة إلى درجة الضعف أمام مرؤوسيهم ، ويمتنعون

عن اتخاذ أي موقف حازم تجاه الأستاذ المتهاون في أداء الواجبات، مما يجعل هذا الأخير يتمادى في الاستهتار مستصغرا المدير طالما أن هذا الأخير ضعيفا ومتساهلا، ذلك أن بعض المدراء وللتغطية عن عجزه يضطر إلى القيام ببعض المهام التي هي من صميم أعمال صغار الموظفين، ولا يدل ذلك على التواضع بل عجزه عن توجيه التوبيخ أو القيام بالعقاب أو على الأقل المساءلة وتوجيه الاستفسارات، وإن كان ذلك مقبولا إلى حد ما في الحياة الاجتماعية وهي خدمة الآخرين ابتغاء الأجر والثواب، وهذا لا يعني إغفال جانب العلاقات الإنسانية في العمل الإداري، لكن ليس إلى درجة التساهل غير المجدي، أما في الحياة المهنية فليس مقبولا بالشكل الذي ذكرنا لأنه يعود الموظف على التراخي والكسل، وإلى تتعدد مراكز القرار وإصدار الأوامر والنواهي على حساب صاحب القرار الأوحد وهو المدير، حيث تتداخل الصلاحيات، مقابل استصغار بعض الموظفين ومنهم الأساتذة لمركز المدير واهتزاز صورته لديهم، خاصة إذا تم تغليب جانب الصداقة والعلاقات الاجتماعية على التقاليد والأعراف الإدارية، مثل هذه التصرفات تربك الأستاذ المجتهد وتجعله يصاب بالفتور ويتراخى هو الآخر في أداء المهام الموكلة له، ما دام المدير يساوي بين جميع الموظفين المجتهدين وغير المجتهدين وخاصة في مناسبات يضطر فيها الأستاذ للقيام بواجباته الوظيفية الموكلة له، وواجبات ومهام غيره.، وبالنسبة لتوجه نسبة من أفراد العينة للقيادة المتسلطة ذلك أن هذا النوع من القيادة هو الآخر له علاقة بالاغتراب الوظيفي إذ كثيرا ما تنشأ الصراعات داخل مؤسسة التعليم الثانوي بفعل سياسة المدير المتسلطة والقائمة على القهر إلى درجة التكبر والغرور، وكثيرا ما استقال بعض الأساتذة من منصبهم، نتيجة تعسف المدراء وبدرجة أقل أصيبوا بالإحباط واغتربوا عن مهنة التعليم، فأحيانا يطبق المدير سياسة صارمة لا من خلال تطبيق القانون فحسب وإغفال جانب العلاقات الإنسانية في الإدارة – وإن كان تطبيق القانون هو الأصل– إنما نتكلم عن التعسف في تطبيق القانون إلى درجة الكذب في المحررات الإدارية

الرسمية بشكل متعمد وكيدي وما ذلك إلا إمعانا في التشفي ونكاية في الموظف حتى يشوه صورته أمام الإدارة العليا (مديرية التربية)، مما يربك الأستاذ ويدخله في صراعات هو في غنى عنها مع المدير، ويفقد بسببها تركيزه ويهمل مهامه الأساسية وهي التدريس، وهذا النوع من المدراء يؤمن بأن التمادي في العقاب مثل الخصم من الراتب أو منح علامات متدنية في الأداء التربوي أو الإداري ناهيك عن استعمال وسائل أخرى لا يقرها القانون مثل الشتم والتوبيخ أو حتى الضرب من شأنه أن يخضع الأستاذ، وهي أساليب عفا عنها الزمن ولم يعد لها وجود في الإدارة الحديثة وهذا الأسلوب يتوافق مع نظرية (X) لدوجلاس ماكريجور. حيث نجد الأستاذ مستعد للتضحية بالراتب في سبيل الحفاظ على كرامته. كما أن هذا النوع من المدراء أكثر استماعا للوشاية والأكاذيب التي يروجها بعض الأساتذة عن بعضهم حيث أن الجماعات غير الرسمية وذات الطابع الانتهازي الوصولي يكثر نشاطها في وجود هذا النوع من القادة الإداريين، أما القيادة الديمقراطية نسبة تأثيرها على الاغتراب الوظيفي ضئيلة جدا لا يمكن مقارنتها بما سبقها، فالمدير الديمقراطي يلجأ دائما إلى الحلول الوسط، ويعمل على الحفاظ على التوازنات داخل المؤسسة من خلال العمل على إرضاء الأساتذة كما يترك لهم هامشا من الحرية، مثل مراجعته في إعداد جداول العمل، وإنصافهم عند التعرض للاستفزاز كما يعمل على تحفيز الأساتذة المجدين ومشاركتهم المناسبات الاجتماعية كما يسأل عن سبب غياب الأستاذ قبل اتخاذ الإجراءات القانونية ضده، كما لا يهمل أسلوب العقاب ولكن في حدود المعقول، حيث يكرس أسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة الذي يتوافق مع نظرية (Y) لدوجلاس ماكريجور.

جدول رقم 72: توزيع أفراد العينة حسب إنصاف المدير للأستاذ عند التعرض لاستفزاز التلاميذ:

إنصاف المدير للأستاذ عند التعرض لاستفزاز التلاميذ	التكرار	النسبة %
نعم	134	70,9
لا	55	29,1
المجموع	189	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن 70.9% من أفراد العينة يرون بأن المدير ينصفهم عند التعرض للاستفزاز من قبل التلاميذ، لأن هذا التصرف يؤثر على أداءهم التربوي وعملية التحصيل الدراسي، ليحافظ بذلك على السير الحسن للعملية التربوية بمعاقبة المشاغبين، والمدراء أصحاب التوجه المتسلط أو الديكتاتوري في التسيير هم الأقرب من غيرهم في اللجوء إلى اتخاذ هذا الموقف وهذا يحسب لهم، حيث أن تلك الصرامة أحيانا تعود بالنفع على الأستاذ كما يرفع العبء عن كاهله، ولا يترك لوحده في مواجهة التلاميذ أو أوليائهم كما يفعل بعض المدراء، وفي المقابل ذكر 29.1% من أفراد العينة بأن المدير لا ينصفهم عند التعرض للاستفزاز من قبل التلاميذ، حيث نجد بعض المدراء لا يعيرون أي أهمية للأستاذ إذا تعرض للاستفزاز أو الاعتداء من قبل التلاميذ، وربما تعرض للوم باعتباره لم يحسن التصرف، وهي رسالة من المدير إلى الجهاز الإداري الأعلى بأنه يتحكم في السير الحسن لمؤسسته وأن المؤسسة لا تشهد أي صراعات أو شجار بين الأساتذة والتلاميذ، وهذا بسبب خبرتهم وحنكتهم، وهذا حتى يظهر أمام الموظفين (الجمهور الداخلي) أو الجمهور الخارجي بأنه القائد الأحسن والمثالي للمؤسسة، ويعمل قدر المستطاع على إخفاء الجانب العلائقي السلبي بين الأستاذ والتلميذ، كما أن بعضهم يماطل الأستاذ حتى يفقد الأمل في المدير في اتخاذ الإجراء الذي يقره القانون في مثل تلك الحالة وغيرها، في الوقت الذي لن يفعل فيه شيئا

لصالح الأستاذ، كما لا ننكر الضغوط التي يتعرض لها الأستاذ أو المدير في مثل هذه المناسبات من أجل العدول عن قراره، سواء من المحيط الداخلي أو الخارجي، مثل الأولياء وأصحاب المصالح، والحقيقة أن مثل هذه التصرفات سبب في الاغتراب الوظيفي للأستاذ لأن ذلك يؤثر على نفسيته، وعليه يمل عملية التعليم لأنها أصبحت مضيعة لكرامته. وبناء على هذا الوضع فإن ذلك يدفع الأستاذ إلى التفكير في (رفع الأمر للقيادة العليا، التفكير في تغيير المؤسسة، أو الوظيفة، الاحتجاج ومواجهة المدير، أخذ عطلة مرضية، الاتصال بممثل الأساتذة على المستوى المحلي أو الاتصال بممثل النقابة التي ينتمي إليها إن وجد).

أما عن أسباب وجود الجماعات غير الرسمية ذات الطابع الانتهازي وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي: فلقد ذكر المبحوثين عدة أسباب تؤدي إلى وجود جماعات غير رسمية داخل إدارة المؤسسات التربوية منها:(طبيعة العمل وطبيعة الأشخاص، ضعف شخصية المدرس وقلة الخبرة، الأمراض النفسية، الفشل المهني، غياب روح المسؤولية). وفي الأخير نقول بأن الجماعات غير الرسمية تنشأ في ظل وجود مدير لا يشجع على التنافس في ظل وجود فئات كسولة وخاملة، وأن الجماعات غير الرسمية هي عبء على المجتمع بصفة عامة والثانوية بصفة خاصة، كما تؤدي إلى التمرد على الإدارة وزيادة الهوة بين الأستاذ والإدارة.

جدول رقم 73: طبيعة القيادة المؤدية للاغتراب الوظيفي وعلاقتها بالجنس:

طبيعة القيادة المؤدية للاغتراب	المتسلطة		الديمقراطية		الضعيفة		المجموع	
الجنس	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الأساتذة	25	31.25	7	8.75	48	60	80	100
الأستاذات	55	50.45	8	7.33	46	42.20	109	100
المجموع	80	42.32	15	7.93	94	49.73	189	100

إن الاتجاه العام للجدول يتجه إلى أن القيادة الضعيفة تعتبر القيادة الأولى المؤدية للاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي بنسبة 49.73%، ثم تليها القيادة المتسلطة بنسبة 42.32 %، وأخيرا القيادة الديمقراطية بنسبة 7.93%، حيث نلاحظ أن الفئة التي تؤكد بأن القيادة الضعيفة لمؤسسة التعليم الثانوي تؤدي إلى الاغتراب الوظيفي هم الأساتذة وذلك بنسبة 60 %، بينما تؤكد الأستاذات بأن القيادة المتسلطة هي المسبب الأكبر للاغتراب الوظيفي بنسبة 50.45%، ومن خلال ذلك نقول بأن هنالك اختلافا بين الأساتذة والأستاذات حول القيادة المؤدية للاغتراب الوظيفي، بينما تقاربت وجهات النظر في اعتبار القيادة الديمقراطية أقل مسبب للاغتراب الوظيفي، وسبب ذلك أن أغلب الأساتذة أكثر صرامة من الأستاذات نظرا للمؤهلات والصرامة التي يتمتع بها الرجل ولا تتوافر لدى المرأة، ولأنه يتمنى أن يرى المدير أو القائد التربوي بنفس القوة والحضور الذي يتمتع به، وبالتالي فإن القيادة الضعيفة تنقص من عزيمة الأستاذ وبالنتيجة تؤدي إلى انخفاض عطائه المهني، إلى أن يصل إلى درجة الاغتراب، في حين أن الأستاذات ونظرا لطبيعتهن فإنهن يفضلن القيادة الضعيفة نظرا للتساهل والتسهيلات التي يجدنها لدى هذا النوع من القيادة، إذا علمنا أن المرأة أقل حضورا في الحياة المهنية مثل الرجل من حيث أنها أكثر تحملا للأعباء الأسرية في جانبها التربوي خاصة بالإضافة إلى أن المرأة كثيرا ما تحتم عليها ظروفها

عدم الحضور للمؤسسة كما تطلب من المسؤول ترخيصا لأجل ذلك، ففي ظل القيادة المتسلطة فإنها لن تجد الاستجابة لطلباتها بخلاف القيادة الضعيفة فإنها أكثر استجابة وتفهما وهو ما نجده أيضا لدى القيادة الديمقراطية وأن كان ذلك بدرجات متفاوتة، في ذات الوقت نجد أن الأستاذ دائم الحضور في الحياة المهنية لأنه أكثر تحملا للأعباء الأسرية في جانبها المادي وبالتالي لن تضره القيادة المتسلطة كما أنه أكثر استعدادا لمواجهتها بشتى السبل.

جدول رقم 74: نوع القيادة المؤدية للاغتراب وعلاقتها بالوضعية الاجتماعية:

نوع القيادة المؤدية للاغتراب	المتسلطة		الديمقراطية		الضعيفة		المجموع	
الوضعية الاجتماعية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
متزوج	48	41.02	6	5.12	63	53.84	117	100
مطلق	1	33.33	1	33.33	1	33.33	3	100
أعزب	31	44.92	8	11.69	30	43.47	69	100
المجموع	80	42.32	15	7.93	94	49.73	189	100

إن الاتجاه العام للجدول يتجه إلى أن القيادة الضعيفة تعتبر القيادة الأولى المؤدية للاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي بنسبة 49.73**%**، ثم تليها القيادة المتسلطة بنسبة 42.32 %، وأخيرا القيادة الديمقراطية بنسبة 7.93%، حيث نلاحظ أن الفئة التي تؤكد أن القيادة الضعيفة لمؤسسة التعليم الثانوي تؤدي إلى الاغتراب الوظيفي هم فئة الأساتذة المتزوجين وذلك بنسبة 53.84 %، بينما تؤكد فئة الأساتذة العزاب بأن القيادة المتسلطة هي المسبب الأكبر للاغتراب الوظيفي بنسبة 44.92%، في حين أن الفئة التي تؤكد أن القيادة الديمقراطية هي المسبب الأكبر للاغتراب الوظيفي هي فئة المبحوثين المطلقين بنسبة 33.33 %، ، ذلك أن الأستاذ المتزوج وبحكم التجربة يميل إلى روح المسؤولية ووضع الأمور في سياقها الطبيعي بعيدا عن التهور واللامبالاة،

وهو ما لا يتجسد في نظره في ظل القيادة التربوية الضعيفة، كما أن الأساتذة العزاب يرون في القيادة المتسلطة هي التي تحفظ التوازنات داخل المؤسسة حينما تعمل على إبعاد الضغوط المهنية عن الأستاذ فوق الضغوط الأسرية وتبعاتها التي يواجهها خارج مؤسسة العمل، في حين أن أغلب العزاب تغيب عنهم روح المسؤولية بحكم انعدام التجربة وقلة الخبرة بالحياة الاجتماعية والمهنية، حيث أن العازب يميل في الغالب إلى الحرية والاندفاع إلى درجة التهور في بعض الأحيان، وهذا ما لا يجده لدى القيادة المتسلطة والديكتاتورية التي تعمل على قمع تلك الحريات، وبالتالي فإن هذا النوع من القيادة يكون أول مسبب لاغترابه وظيفيا عن الحياة المهنية ونحن هنا لسنا في موقع المدافع عن القيادة المتسلطة أو الثناء على القيادة الضعيفة بل لكل منهما سلبياته وإيجابياته. في حين أن أغلب المبحوثين يرون بأن القيادة الديمقراطية هي القيادة الأكثر ملائمة للحياة المهنية في الوسط التربوي حيث أن جميع الفئات الاجتماعية ذكرت بأنها أقل القيادات المؤدية للاغتراب الوظيفي مع تفاوت في الطرح.

جدول رقم 75: نوع القيادة المؤدية للاغتراب وعلاقتها بالأقدمية المهنية:

نوع القيادة المؤدية للاغتراب	المتسلطة		الديمقراطية		الضعيفة		المجموع	
الأقدمية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	44	56.41	5	6.41	29	37.17	78	100
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	23	52.27	4	9.09	17	38.63	44	100
من 10 إلى أقل من 20 سنوات	7	22.58	3	9.67	21	67.74	31	100
من 20 سنة فما فوق	6	16.66	3	8.33	27	75	36	100
المجموع	80	42.32	15	7.93	94	49.73	189	100

إن الاتجاه العام للجدول يتجه إلى أن القيادة الضعيفة تعتبر القيادة الأولى المؤدية للاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي بنسبة 49.73%، ثم تليها القيادة المتسلطة بنسبة 42.32 %، وأخيرا القيادة الديمقراطية بنسبة 7.93%، حيث نلاحظ أن أغلب المبحوثين من الأساتذة ذكروا بأن القيادة الضعيفة هي أول مسبب للاغتراب الوظيفي وذلك لدى الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 20 سنة فما فوق بنسبة 75 %، لتليها الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 10 إلى أقل من 20 سنوات بنسبة 67.74%، وبالمقابل تؤكد الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية أقل من 5 سنوات بأن القيادة المتسلطة هي المسبب الأول للاغتراب الوظيفي وذلك بنسبة 56.41 %، لتليها في هذا الطرح الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة 52.27 %، في حين اعتبرت الفئة التي تمتعت بأقدمية مهنية من 10 إلى أقل من 20 سنوات بأن القيادة الديمقراطية هي المسبب الأول للاغتراب الوظيفي بنسبة 9.67%، لتليها في هذا الطرح الفئة

التي تمتعت بأقدمية مهنية من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة 9.09%، وما نلاحظه في الجدول هو أن أغلب المبحوثين في بداية سنوات العمل يذهبون إلى أن القيادة المتسلطة هي المسبب الأكبر للاغتراب الوظيفي، ثم يتقلص هذا التوجه لصالح القيادة الضعيفة على أنها هي المسبب للاغتراب الوظيفي، ويعود ذلك إلى أن الأستاذ في بداية سنوات العمل يكون أكثر اندفاعا وميلا للتصرف بحرية بعيدا عن النظام، ففي الغالب يكون أغلبهم قد تخرج حديثا من الجامعة، كما يكون قد انتمى للوظيف العمومي لأول مرة في حياته المهنية، حيث يجد في القيادة المتسلطة قمعا لتلك الحرية التي يراها في القيادة الضعيفة، وبدرجة أقل في القيادة الديمقراطية، وبالمقابل فإن الأستاذ الذي تمتع بأقدمية مهنية من 20 سنة فما فوق وبحكم السنوات الطويلة في ممارسة المهنة قد اكتسب خبرة تؤهله لمعرفة نوع القيادة التي من شأنها أن تؤدي بالأستاذ للاغتراب الوظيفي، لأن غالبية الأساتذة قد تنقلوا خلال سنوات العمل بين عدة مؤسسات تربوية ودرسوا في أكثر من مرحلة، وتعرفوا على العديد من المدراء والقادة التربويين، حيث أن القيادة المتسلطة ومع كونها تهمل في الغالب جانب العلاقات الإنسانية إلا أن التجربة علمته كيف يضمن حقوقه وما هي واجباته تجاه الوظيفة، حيث يعمل قدر المستطاع على عدم الاصطدام معها إلا إذا تحتم عليه ذلك حفاظا على سلوكه ووقاره ومكانته بين زملائه، وأيضا للحفاظ على صحته النفسية والجسمية المنهكة أصلا. ولذلك يري أن القيادة الضعيفة هي المسبب الأكبر للاغتراب الوظيفي نظرا لضعف شخصية القائد في التطبيق الصارم للقانون.

جدول رقم76: الاحتياج لوساطة الزملاء وعلاقته بالوضعية المهنية:

الاحتياج لوساطة الزملاء	نعم		لا		المجموع	
الوضعية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
مرسم	06	03.94	146	96.05	152	100
متربص	11	40.74	16	59.25	27	100
متعاقد	08	80	02	20	10	100
المجموع	25	13.22	164	86.77	189	100

إن الاتجاه العام للجدول يتجه إلى أن أغلب أفراد العينة لا يحتاجون لوساطة الزملاء وذلك بنسبة 86.77 %، وبالمقابل نجد أن 13.22%، من أفراد العينة يؤكدون بأنهم يحتاجون لوساطة الزملاء، حيث نلاحظ أن الفئة التي تؤكد عدم احتياجها لوساطة الزملاء هي فئة الأساتذة المرسمين وذلك بنسبة 96.05%، بينما الفئة التي تؤكد احتياجها لوساطة الزملاء هي فئة الأساتذة المتعاقدين بنسبة 80% ، وكانت فئة المرسمين أقل احتياجا لوساطة الزملاء، وسبب ذلك أن هذه الفئة أكثر استقرارا من غيرها كما أن أقدميتها في التعليم سمحت لها بإقامة شبكة من العلاقات المهنية والإنسانية داخل الوسط التربوي، واطلاعها على القوانين والتشريعات ومشاركتها في الملتقيات والندوات منحها تكوينا تستطيع من خلاله معرفة ما لها من حقوق وما عليها من واجبات كل ذلك أهلها لمواجهة الإدارة بنفسها وعدم احتياجها للغير. وتليها فئة المتربصين وهذه أكثر احتياجا للغير من فئة المرسمين وإن كان أغلبها لا يحتاج للوساطة، وسبب ذلك أن هذه الفئة أقل خبرة من سابقتها من حيث التكوين كما أنها حديثة العهد بالتدريس وتفتقد لبعض الأعراف والتقاليد الإدارية، كما أنها تتحاشى التصادم مع الإدارة لأن لها دور كبير في تثبيت الأستاذ في منصبه أو تسريحه بصفة نهائية. ومن هنا نجد هذه الفئة في حاجة لوساطة غيرها، أما فئة المتعاقدين فهي أكثر الفئات احتياجا لوساطة الزملاء لأن هذه الفئة تعمل بصفة مؤقتة وليست دائمة كما أنها تعلم

جيدا بأنها لم ترسخ وجودها في هذا القطاع، وبالتالي فإن مدراء المؤسسات التربوية ينظرون لهذه الفئة نظرة دونية وقاصرة في الغالب وكثيرا ما تهضم حقوقها، كما أنها الفئة الأولى التي تكون معنية بالنقد واللوم من قبل المدراء وحتى بقية الموظفين، وذلك عند أدنى هفوة أو خطأ مهما كان حجمه، وبالتالي فهي دائما في أمس الحاجة إلى المساعدة من الفئات التي سبقتها في التدريس.

جدول رقم 77: طريقة التسيير المؤدية للاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية المهنية:

طريقة التسيير المؤدية للاغتراب	نعم		لا		المجموع	
الأقدمية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أقل من 05 سنوات	46	58.97	32	41.02	78	100
من 05 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	32	72.72	12	27.27	44	100
من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة	22	70.96	09	29.03	31	100
من 20 سنة فما فوق	25	69.44	11	30.55	36	100
المجموع	125	66.13	64	33.86	189	100

إن الاتجاه العام للجدول يتجه إلى أن أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن لطريقة التسيير الإداري علاقة بالاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي وذلك بنسبة 66.13 %، وبالمقابل فإن الفئة التي نفت وجود علاقة بين طريقة التسيير الإداري والاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي كانت نسبتها 33.86 %. حيث سجلنا أعلى نسبة أجابت بنعم لدى الفئة التي تمتعت بسنوات تدريس من 05 سنوات إلى أقل من 10 سنوات بنسبة 72.72%، لتليها الفئة التي تمتعت بسنوات تدريس من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة بنسبة 70.96%. وبالمقابل نجد أن أعلى نسبة لدى الفئة التي نفت وجود علاقة بين طريقة التسيير الإداري والاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، هي الفئة التي

تمتعت بسنوات تدريس أقل من 05 سنوات بنسبة 41.02 %. لتليها الفئة التي تمتعت بسنوات تدريس من 20 سنة فما فوق بنسبة 30.55%. حيث يكون الأستاذ في وسط حياته المهنية مؤهلا أكثر من السابق وأكثر تجربة ليدرك خبايا وتقاليد العمل الإداري، ومنه معرفة طرق التسيير المختلفة، ومن ثم الحكم بأن لطريقة التسيير الإداري علاقة بالاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، ولما يتقدم في ممارسة الوظيفة يصل إلى شيء من اللامبالاة بهذا الأمر في جميع الأحوال، وهنا نلاحظ أننا لا نجد فرقا كبيرا بين فئة وأخرى، كما نجد تقاربا في النسب عندما ذكرنا وجود تلك العلاقة وخاصة في الفئة الثانية والثالثة والرابعة، وهذا يعني أن الأساتذة يشتركون في وجهة النظر القائلة بأن لطريقة التسيير الإداري أثر في الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، وبالنسبة للفئات التي أنكرت تلك العلاقة وعلى رأسها الفئة التي تمتعت بسنوات تدريس أقل من 05 سنوات فإن ذلك يعود إلى عدم امتلاكها للخبرة التي تسمح لها بمعرفة أنواع القيادات التربوية، حيث تكون في الغالب قد عملت تحت سلطة مدير واحد أو اثنين على الأكثر وبالتالي تعتبر أقل اطلاعا وخبرة من الفئات الأخرى.

جدول رقم: 78: العلاقة بين الوضعية المهنية ونوع القيادة التربوية المؤدية للاغتراب:

نوع القيادة المؤدية للاغتراب	القيادة المتسلطة		القيادة الديمقراطية		القيادة الضعيفة		المجموع	
الوضعية المهنية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
مرسم	63	41.44	08	05.26	81	53.28	152	100
متربص	12	44.44	04	14.81	11	40.27	27	100
متعاقد	05	50	03	30	02	20	10	100
المجموع	80	42.32	15	7.93	94	49.73	189	100

إن الاتجاه العام للجدول يتجه إلى أن القيادة الضعيفة تعتبر القيادة الأولى المؤدية للاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي بنسبة 49.73%، ثم تليها القيادة المتسلطة بنسبة 42.32 %، وأخيرا القيادة الديمقراطية بنسبة 7.93%، حيث نلاحظ أن الفئة التي تؤكد بأن القيادة الضعيفة لمدير التعليم الثانوي تؤدي إلى الاغتراب الوظيفي هي فئة الأساتذة المتعاقدين وذلك بنسبة 53.84 %، بينما تؤكد فئة الأساتذة المتعاقدين بأن القيادة المتسلطة هي المسبب الأكبر للاغتراب الوظيفي بنسبة 50%، وهي ذات الفئة التي تؤكد بأن القيادة الديمقراطية هي المسبب الأكبر للاغتراب الوظيفي بنسبة 30 %. ومن خلال ذلك كله نقول بأن أغلب أفراد العينة ذكروا بأن القيادة الضعيفة هي المسبب الأول للاغتراب الوظيفي بصرف النظر عن مركز الأستاذ ووضعه الوظيفي، كما أن الأستاذ المرسم وانطلاقا من الخبرة المهنية والتجربة الميدانية فإنه الأجدر بمعرفة نوع القيادة المؤدية للاغتراب الوظيفي، حيث أن القيادة الضعيفة تغيب وتقتل الطموح وروح المبادرة لدى الأساتذة الأكفاء وتساوي بين الجاد والكسول، وهذا ما يميز فئة المرسمين حيث أن هذه الفئة تسعى دائما للتميز إرضاء للمدير وللحفاظ على بعض الامتيازات مثل المنح والترقية، بينما القيادة المتسلطة تتميز في الغالب باستبعاد جانب العلاقات الإنسانية في العمل وتطبيق القوانين بصرامة مبالغ فيها أحيانا، بل تسعى إلى فرض سلطاتها بالقهر في كثير من الأحيان والفئة المستهدفة في الغالب هي فئة المتعاقدين والمتربصين وبالنتيجة فإن ذلك يؤدي بهاتين الفئتين إلى الاغتراب الوظيفي.

2. النتيجة الجزئية الرابعة:

من خلال مناقشة الفرضية الرابعة توصلنا إلى النتائج التالية:

أن أغلب المدراء يعتمدون في إدارة مؤسساتهم الأسلوب الديمقراطي التشاركي باعتباره الأسلوب الأنجع لتسيير مؤسسة التعليم الثانوي، كما يعتمدون الأسلوب الشفوي غالبا في توجيه الأساتذة ونقل التعليمات ولا يعتمدون الأسلوب الكتابي دائما، ربحا للوقت وتسريعا لوتيرة العمل، كما أن أغلبهم غير منعزلين عن الأساتذة وبقية الموظفين في مؤسسة التعليم الثانوي، حيث يشاركونهم في المناسبات الاجتماعية وذلك عملا بمبدأ العلاقات الإنسانية في العمل، وفي الغالب لا يهددون الأساتذة باستخدام السلطات الممنوحة لهم قانونا وهذا لا يدل على التهاون واللامبالاة، حيث نجد منهم من لا يتساهل مع الأساتذة المقصرين في أداء واجباتهم، كما يقوم أغلبهم بتلبية حاجيات الأساتذة ومختلف وسائل الإيضاح التربوية المتعلقة بسير الدروس، أما من جهة الأساتذة فإن أغلبهم يواجهون المدير بأنفسهم ولا يحتاجون لوساطة زملائهم لقضاء مصالحهم مع الإدارة. كما أن المدراء يشجعون الأساتذة المجدين والأكفاء ويحفزونهم بشتى الوسائل ماديا ومعنويا لاستمرار السير الحسن للمؤسسة وإشباعا لحاجاتهم النفسية، وهو نفس الاتجاه الذي ذهب إليه دوجلاس ماكريجور وهو تكريس العلاقات الإنسانية في الإدارة. ومن أساليب التشجيع التي يعتمدها المدراء مع الأساتذة الشهادات التكريمية والهدايا وكذا منح علامات جيدة في نقطة الأداء التربوي والنقطة الإدارية، ويقابلها أساليب العقاب والتي يغلب عليها الخصم من الراتب ومنح علامات متدنية في الأداء التربوي والإداري، وتوصلنا إلى أن أغلب الأساتذة يراجعون المدير عند التعرض للقهر والتعسف، وأن هذا الأخير ينصفهم عند التعرض للاستفزاز من قبل التلاميذ، وإن لم يفعل فهناك عدة طرق يلجأ إليها الأستاذ لرفع الظلم عنه واسترداد كرامته أهمها رفع الأمر للقيادة العليا، أو التفكير في تغيير المؤسسة، وتوصلنا إلى أن الفئة الأكثر احتياجا لوساطة الغير هي فئة المتعاقدين ثم فئة

المتربصين ثم فئة المرسمين. ونجد من المدراء من يستمع للأخبار والإشاعات التي تصله عن الأساتذة، كما يذهب أغلب الأساتذة إلى أن للطريقة التي يعتمدها المدير في تسيير المؤسسة أثر في الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي وذكر أغلب أفراد العينة بأن القيادة المؤدية إلى انهيار همم الموظفين وضعف المواطنة التنظيمية أو الولاء لمؤسسة العمل وبالتالي للاغتراب الوظيفي هي القيادة الضعيفة، ويرى أفراد العينة أن أهم الأسباب التي تؤدي لوجود جماعات غير رسمية ذات طابع انتهازي داخل إدارة التعليم الثانوي هي: ضعف شخصية المدرس وقلة الخبرة، الأمراض النفسية، الفشل المهني، غياب روح المسؤولية. وبم أن أغلب أفراد العينة ذكروا بأن لطريقة التسيير الإداري دور في الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، وأن القيادة الضعيفة من أهم أسباب الاغتراب الوظيفي، حيث جاءت النتائج إيجابية فإننا نقول بأن الفرضية **(كلما كان المدير ضعيفا ومستهترا كلما أدى ذلك لاغتراب وظيفي لأستاذ التعليم الثانوي.)** قد تحققت

الاستنتاج العام:

بعد استعراضنا للفرضيات ومناقشتها إحصائيا وسوسيولوجيا وحيث أن فرضيات الدراسة قد تحققت جميعها ما عدا فرضية واحدة، فإنه يمكن القول بأن المؤسسة التربوية ما هي إلا نموذجا وصورة مصغرة للمجتمع، تتأثر بهذا المحيط سلبا وإيجابا وبالتالي فإن هذه النتائج وإن كان يمكن إسقاطها على بقية المؤسسات التربوية في الجزائر إلا أن ذلك لا ينفي تغيرها بتغير الزمان والمكان، كما أن الظروف التي وجد فيها المبحوثون معرضة للتغيير وذلك بتغييرهم لمؤسسة العمل أو بقائهم فيها مع تغير مدراء تلك المؤسسات، مما يؤدي إلى احتكاكهم بزملاء آخرين مما يزيد في درجة الوعي وتكريس الثقافة التنظيمية، وانطلاقا من ذلك كله فقد لقد توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى جملة من النتائج ومنها: أنه لا توجد علاقة بين الحجم الساعي المكثف والاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، كما أن الأستاذ يشعر بالارتياح بالانتماء لمهنة التعليم في السنوات الأولى للتدريس ثم يقل ذلك الشعور مع تقدمه في ممارسة مهنة التعليم، كما يزداد شعوره بالعزلة والاغتراب الوظيفي، كما توصلنا إلى أن أهم العوامل المشجعة لنشأة الجماعات غير الرسمية داخل الوسط الثانوي هي نوع القيادة التربوية، وطريقتها في التسيير بالإضافة للمصالح الشخصية الضيقة، وعلى رأس هذه القيادات القيادة الضعيفة ، وهي القيادة ذاتها المسبب الأكبر للاغتراب الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي، فكلما كان المدير ضعيفا ومستهترا كلما أدى ذلك للاغتراب الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي، كما أن حدة الاغتراب الوظيفي تزداد لدى المدرسين الأساتذة أكثر من الأستاذات.

خاتمـــــــــة:

لقد أصبح علم الإدارة علما قائما بذاته وهي في الوقت ذاته فن، يحتاج إليه القائمون بالتسيير ومنها المؤسسات التربوية، لأن أي تقصير أو إخلال من القائم بالشأن الإداري التربوي داخل المؤسسة التعليمية من شأنه أن يخل بالسير الحسن لهذا المرفق سواء على المستوى التنظيمي أو على المستوى التربوي والتعليمي، كما أن هذا الأمر من شأنه أن يفسح المجال لتداخل المراكز الوظيفية وخلق تنظيم موازٍ للتنظيم الرسمي وهو التنظيم غير الرسمي، حيث أنه لا يمكن أن ننكر أهمية الجماعات غير الرسمية ومالها من دور في خدمة المنظمة، ومساعدة التنظيم الرسمي في التسيير، إلا أن اندفاع هذه الجماعات والتمادي من قبلها في التدخل في التسيير الذي ليس من اختصاصها بشكل انتهازي، بهدف الوصول إلى أهداف ومطامع شخصية بحتة ومنها الارتقاء في السلم الوظيفي ولو على حساب كرامة الآخرين أو إيذائهم بشتى الوسائل وبشكل متعمد كل ذلك من شأنه أن يؤدي إلى الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، خاصة في ظل وجود قيادة ضعيفة ومتساهلة، إن لم تكن مؤهلة أصلا لإدارة الشأن التربوي لمؤسسة التعليم الثانوي. وهو ما تطرقنا إليه من خلال هذه الدراسة التي تطرقنا فيها إلى الاتصال الرسمي داخل مؤسسة التعليم الثانوي باعتباره الموجه الأول لتسيير المؤسسة التربوية لنتطرق بعده إلى الجماعات غير رسمية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي باعتباره محور العملية التربوية مع وجود مناخ مدرسي مساعد على ذلك، وتظافر عوامل مساهمة بدرجة كبيرة في حدة ذلك الاغتراب، وبعد القيام بالدراسة الميدانية توصلنا إلى أن للجماعات غير الرسمية علاقة بالاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي وأن ذلك الاغتراب يتكرس بوجود عوامل أخرى مساعدة حيث يزداد كلما تمتع الأستاذ بسنوات تدريس أكثر، كما أن الأساتذة أكثر تعرضا للاغتراب من الأستاذات، وأن القيادة الضعيفة تعتبر عاملا فعالا في الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي، وحتى وإن كانت نسب الأساتذة الذين

تعرضوا للاغتراب الوظيفي أقل مما كنا نتصور قبل بداية هذه الدراسة، إلا أن ذلك قد يعود لعوامل أخرى، تلك العوامل قد يحكمها زمن الدراسة وطبيعة المبحوثين ومنها الأمزجة المتقلبة لهم تبعا للظروف التي وجدوا فيها، وبالنتيجة فإن هذه العوامل من شأنها أن تجعل الأستاذ يتخذ مواقف سلبية من وظيفة التعليم وهذا ما تنعكس آثاره على المجتمع برمته، لأن المؤسسة التعليمية ما هي إلا نموذج لمجتمع مصغر، وللقضاء على ذلك المشكل نهيب بالقائمين بالشأن التربوي بالرفع من المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم من الابتدائي إلى المتوسط إلى الثانوي، من خلال الإعداد الجيد للقادة التربويين من جهة وكذا الانتقاء السليم للمعلمين والأساتذة بكل شفافية ووضوح، وكذا تحسين ظروف التمدرس والظروف الاجتماعية والمهنية للأستاذ، وتفعيل القوانين والتشريعات المتعلقة بالشأن التربوي، ولقد حاولنا قدر المستطاع تذليل الصعوبات التي صادفتنا أثناء إعداد هذه الدراسة لنصل إلى النتائج التي أشرنا إليه سلفا والتي لا نجزم بأنها نتائج نهائية بل هي نتائج قابلة للنقد، بل إن مجال البحث والتقصي في هذا الموضوع يبقى قائما كما يحتاج إلى جهد وإمكانات أكبر ليس على مستوى الأفراد فحسب بل على مستوى الدولة، نظرا لأهمية التربية والتعليم قديما وحديثا، ولأن التربية والتعليم تتطور تبعا لتطور المجتمع ذلك أن المجتمعات في حركة دائمة ومستمرة.

التوصيـــــــــات:

- وضع ميثاق شرف مهني يحتكم إليه أعضاء الجماعة التربوية على غرار ما هو موجود في بعض القطاعات الأخرى، يحكم العلاقات المهنية ويتعهد فيه كل موظف بالالتزام بالمهام المسندة إليه من منظور أخلاقي تربوي قبل أن يكون قانوني.
- تحفيز موظفي التربية من الأساتذة ماديا وأدبيا من خلال الاحتكام للشهادات العلمية المتحصل عليها وكذا البحوث المنجزة للتدرج في المناصب القيادية العليا، لإذكاء روح البحث والتنافس العلمي الشريف لدى الأساتذة، والعمل على طبع الأعمال المنجزة لأن الأستاذ هو الأجدر من غيره بمعرفة المشاكل التي يتخبط فيه القطاع وكذا احتياجاته، وإشراكه فعليا في وضع البرامج التدريسية والخطط التربوية المستقبلية.
- فسح المجال للأساتذة المكونين في تولى المناصب الإدارية وعدم توجيههم لسلك التفتيش، وعدم حصرها –المناصب الإدارية– في الأساتذة الرئيسيين فقط، نظرا لقلة المناصب المتاحة في سلك التفتيش من جهة، وللخبرة التي يمتلكها الأستاذ المكون في المجال الإداري أيضا.
- ضرورة إعادة النظر في الحجم الساعي المطلوب تنفيذه من قبل أستاذ التعليم الثانوي، وضرورة تحقيق العدالة، أثناء إعداد الجداول وفي توزيع الأعباء، مما يبعده عن الإرهاق.
- يجب مراعاة عدد التلاميذ داخل الصف الدراسي، مع العمل على تفعيل مجالس التأديب، وأن تكون أكثر صرامة. مراعاة لصحة الأستاذ النفسية والجسدية.
- ضرورة الانتقاء الجيد للمقبلين على مهنة التعليم، وضرورة الاختبار النفسي والبيداغوجي والأخلاقي من قبل المختصين وذوي الكفاءات العالية، والتجربة في ممارسة مهنة التعليم.
- ضرورة إعادة النظر في الترقية للمناصب العليا، بطريقة شفافة وذات مصداقية، وأكثر وضوحا.

- العمل على تكييف مناصب إدارية للأساتذة مع تقدمهم في ممارسة مهنة التعليم.
- العمل على تصنيف بعض الأمراض التي تصيب الأساتذة، ضمن الأمراض المهنية.
- العمل على فتح مناصب مالية جديدة حسب الاحتياجات الفعلية لكل مؤسسة.
- ضرورة تفعيل النشاطات الفكرية والثقافية والرياضية داخل مؤسسة التعليم، من أجل الفضاء على الصراعات وتقريب وجهات النظر وتوثيق الصلات بين أعضاء الجماعة التربوية.
- ضرورة الإعداد الجيد للمدراء من الجانب القانوني والتشريعي والأخلاقي.
- ضرورة تجسيد جانب العلاقات الإنسانية من قبل المدراء في المؤسسات التربوية التي تحت إشرافهم من أجل تحفيز الأستاذ على العمل. مع معاملة الجميع بالعدل والإنصاف.

المصـــــادر والمراجـــــع:

1- المراجع باللغة العربية:

المصادر:

الكتب:

1. البدوي محمد علي، (2014)، **دراسات سوسيو – اعلامية**، بيروت/لبنان، دار النهضة العربية.
2. الجيلاني حسان، (2014). **قضايا اجتماعية معاصرة**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
3. الجيلاني حسان، (2008)، **التنظيم والجماعات**، القاهرة، ج مصر العربية، دار الفجر للنشر والتوزيع.
4. الجيلاني حسان، (2018)، **الجماعات دراسة نفسية اجتماعية للجماعات عير الرسمية**، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
5. الحميري باسم، (2015)، **الإدارة الوظائف والممارسة**، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.
6. المهندس محمد الشكرجي، (1968)، **إدارة المشاريع الصناعية**، بيروت، لبنان، مطابع دار الكتب.
7. الجماعي صلاح الدين أحمد، (2008) **الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي**، جمهورية مصر العربية، مكتبة مدبولي.
8. الجوهري عبد الهادي أحمد، إبراهيم علي عبد الرزاق (2002)، **مدخل إلى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية**، جمهورية مصر العربية، المكتب الجامعي الحديث.
9. الفرج وجيه، (2010)، **قضايا في الإدارة التربوية والمدرسية والصفية**، عمان، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
10. النجار رمضان سالم، (2009) **التعليم الثانوي المعاصر**، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11. الأخرس إسماعيل عباس، (2008)، **مدير المدرسة الفعال واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة**، مراجعة وتدقيق سامي حريز دار الراية لنشر والتوزيع، عمان المملكة الأردنية الهاشمية.
12. الدويك أيمن أحمد، (2007)، **السلوك الانتهازي في العمل**، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
13. أكاديمية هامبتون للدراسات والتدريب، (2015) **النظريات الإدارية والاقتصادية وتطبيقاتها**، عمان، الأردن، دار الراية للنشر والتوزيع.
14. أنجرس موريس، (2006)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية – تدريبات عملية**– ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، الجزائر، دار القصبة للنشر.
15. أبن مرسلي أحمد، (2014)، **مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
16. أبو عرقوب إبراهيم، (ب س)، **الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي**، مصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
17. بركات حليم، (2006)، **الاغتراب في الثقافة العربية**، ج مصر العربية، مركز دراسات الوحدة العربية.

18. بادي مراد، (2015)، **القيادة الإدارية وعلاقتها بتنفيذ نظام LMD**، المحمدية، الجزائر، دار طليطلة للنشر والتوزيع، المحمدية.
19. بن مرسلي أحمد، (2014)، **مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
20. بن حمودة محمد، (2006)، **علم الإدارة المدرسية**، نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، عنابة، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع.
21. بن عبد الله محمد، (ب س) **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الاصلاح**، وهران، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.
22. بلخيري رضوان، جابري سارة، (2013)، **مدخل للاتصال والعلاقات العامة**، المحمدية، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع.
23. بلخيري مراد، (2019)، **محاضرات في سوسيولوجيا العمل**، قسنطينة، الجزائر، ألفا للوثائق، الجزائر.
24. بن مرسلي أحمد، (2014)، **مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال**، الطبعة 4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
25. بن فليس خديجة، (2014)، **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
26. بوضياف عمار، (2015)، **الوظيفة العامة في التشريع الجزائري**، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع.
27. بوترعة ابراهيم، (2014)، **التربية والتعليم بين الأمس واليوم**، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
28. بوحفص عبد الكريم، (2017)، **تطور الفكر التنظيمي الرواد والنظريات**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
29. بوحوش عمار، (2001)، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
30. تروزين محمد، (ب س)، **الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية بالمدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات**، تلمسان، الجزائر، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع.
31. جابر نصر الله، لوكيا الهاشمي، (2006)، **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، الجزائر، دار الهدى.
32. حمو محمد سليمان، (2015)، **الاتصالات الإدارية**، عمان، الأردن، دار الراية للنشر والتوزيع.
33. حريم حسين، (2009)، **مبادئ الإدارة الحديثة**، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، دار الحامد للنشر.
34. حسني إبراهيم يسري، (1999)، **الاتصال والسلوك الإنساني** (رؤية في انثربولوجيا الاتصال)، مصر، البيتاش سنتر للنشر والتوزيع.
35. حامد خالد، (2008)، **المدخل إلى علم الاجتماع**، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع.
36. حماد حسن محمد حسن، (1995)، **الاغتراب عند إيريك فروم**، بيروت، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
37. حروش إبراهيم، (ب س)، **التشريع والتنظيم المدرسيين لطلبة المدارس العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية** بوزريعة . الجزائر.
38. حسين فرج عبد اللطيف، (2008)، **نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، ما قبل وبعد عولمة التعليم**، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

39. خيري أسامة، (2012)، **الجديد في القيادة الإدارية**، عمان، الأردن، دار الراية للنشر والتوزيع.

40. خلفهوم المكي، (2015)، **الدليل المرجعي في التسيير الإداري لمديري مؤسسات التربية والتعليم في الجزائر**، العلمة، الجزائر، بيت الحكمة.

41. خليفة عبد اللطيف محمد، (2003)، **دراسات في سيكولوجية الاغتراب**، جمهورية مصر العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

42. دمان ذبيح عاشور، (2011)، **القانون الأساسي لأسلاك التربية**، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى.

43. رقيق مولود، (2012) **دليل موظفي التعليم في التشريع المدرسي**، تلمسان، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر.

44. زوراتي رشيد، (2008)، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، قسنطينة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية.

45. زايد مراد، (2012)، **الاتجاهات الحديثة في إدارة المنظمات** (مدخل تسيير المؤسسات)، الجزائر، دار الخلدونية، الجزائر.

46. سويسي عبد الوهاب، **نظريات التنظيم وتصميم المنظمات**، الجزائر، دار النجاح للنشر والتوزيع، الجزائر.

47. سلامي اسعيداني (2013)، **1000 سؤال في الإعلام والاتصال**، ط 1، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

48. سعيد صبري، (2007) **الديمقراطية**، الموسوعة السياسية للشباب، نهضة مصر، للطباعة والنشر والتوزيع، ج م العربية.

49. طلعت إبراهيم مصطفى، (1995)، **أساليب وأدوات البحث الاجتماعي**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

50. عابدين محمد عبد القادر، (ب س)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عمان، الأردن، دار الشروق، للنشر والتوزيع.

51. عبد الحليم جلال، (2016)، **محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي**، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

52. عزت عطوي جودت، (2014)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

53. عبد المختار محمد حضر، (ب س)، **الاغتراب والتطرف نحو العنف**. القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.

54. عيون حسين، (2015)، **الدليل المنهجي في التسيير الإداري لمراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي**، الجزائر، الديوان للنشر.

55. عبد العزيز شيما إبراهيم، (ب س)، **أصول الإدارة العامة**، دار النشر منشأة المعارف.

56. غدنز أنتوني، (ب س)، **علم الاجتماع**، ترجمة وتقديم: د/ فايز الصباغ، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة. مؤسسة ترجمان، المنظمة العربية للترجمة.

57. قاسيمي ناصر، (ب س)، **الاتصال في المؤسسة دراسة نظرية وتطبيقية**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

58.فوضيل عبد القادر، (2016)، **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، المحمدية، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع.

59.كافي مصطفى يوسف، (ب س)، **الاتصال والصراع التنظيمي**، ط1، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

60.كافي مصطفى يوسف، (2015)، **إدارة الصراع والأزمات التنظيمية**، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

61.لعمش سعد، (ب س)، **الجامع في التشريع المدرسي**، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى.

62.منصور مصطفى، (2010)، **الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها**، المحمدية، الجزائر، منشورات قرطبة.

63.مسعودان أحمد، **الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم**، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد الرابع، أفريل 2008.

64.مصباح عامر، (2006)، **منهجية إعداد البحوث العلمية " مدرسة شيكاغو**" الرغاية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

65.مختار محي الدين، (1999)، **الاتجاهات النظرية والتطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية**، باتنة، الجزائر، منشورات جامعة باتنة.

66.نواف بني حمدان صفاء، (2014)، **الإدارة والعلاقات الإنسانية**، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

67.نفوسي– لمياء مرتاض، (2014) دينامية البحث في العلوم الإنسانية، ط1، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

68.نصر الله جابر، لوكيا الهاشمي، (2006)، **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، دار الهدى. الجزائر.

69.وابل نعيمة، (ب س)، **الاغتراب عند كارل ماركس، دراسة تحليلية تقنية**، ط1، الأبيار، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

الرسائل والأطروحات:

70.بن زاهي منصور، (2007) **الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات**، دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري، شعبة علم النفس وتسيير الموارد البشرية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية: 2006 /2007.

المعاجـــــــــــم:

71. . **المنجد في اللغة والأعلام**، ب ط، بيروت، لبنان دار المشرق، الأشرفية.

72.مذكور إبراهيم وآخرون، نخبة من الأساتذة، (1985)، **معجم العلوم الاجتماعية**، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

73. معجم العلوم الاجتماعية، (1975)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، جمهورية مصر العربية.

المجلات والدوريات:

74. الكنعان محمود، (2008)، **تأثير المتغيرات الشخصية والتنظيمية على مستوى الاغتراب الوظيفي**. دراسة محكمة نشرتها مجلة الإدارة العامة الصادرة عن معهد الإدارة، المملكة العربية السعودية. 23 ديسمبر 2008م – العدد 92.

75. حيدش سعد، **الاتصال وممارسة العنف الرمزي للقيادة التربوية**، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مجلة دولية دورية أكاديمية محكمة، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد 27، السداسي الثاني 2013

76. دنيري لطفي، **مفاتيح إدارة جماعات العمل في التنظيم**، مجلة الباحث الاجتماعي، عدد 10، سبتمبر 2010، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

77. عبد العزيز محمد، **العوامل المؤثرة في الإيقاعات المدرسية**، مجلة العلوم الاجتماعية مجلة محكمة تصدرها كلية العلوم الاجتماعية، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، الجزائر، العدد الثاني، 2006.

78. عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب، (2013)، **الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، دولة الكويت، المجلد 41، العدد 2، 2013

79. غنيمة حبيب، (2008). **الاغتراب الأسري**، الكوبت، جريدة الرأي الكويت: العدد 1062، السنة 2008.

80. لعريط بشير، **الأخصائي النفسي وإدارة الضغوط نظام العمل بالمناوبة**، مجلة العلوم الاجتماعية مجلة محكمة تصدرها كلية العلوم الاجتماعية، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، الجزائر، العدد الثاني، 2006.

81. بلة محمد أحمد عباس، (2006) **التنظيمات الإدارية غير الرسمية في المؤسسات التربوية – دراسة ميدانية**– مجلة جامعة أم القرى التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن، العدد الثاني، يوليو 2006.

82. العسال، رنا محمد مصطفى، (2006) **الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن**، (أطروحة دكتوراه)، جامعة عمان العربية، الأردن، 2006. Https://search.emarefa.net/detail/BIM-588167

83. عويدات عبد الله (1995) **مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية بالأردن**، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات – العدد الخامس– يوليو 2013.

84. طلعت إبراهيم مصطفى، (1995) **جماعات العمل الرسمية ومشكلة دوران العمل داخل المصنع، (دراسة ميدانية لعينة من العاملين والذين تركوا العمل بمصنع النسيج بمدينة بني سويف)**، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن معهد التخطيط العربي، المجلد 3، العدد 1، يونيو 1995.

85. مسعودان أحمد، **الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم**، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد الرابع، أفريل 2008.

86. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 57، الأحد 24 شوال عام 1431 هـ الموافق 3 أكتوبر سنة 2010 م، السنة السابعة والأربعون.

87. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 27 جانفي 2008.

88. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 59، 12 أكتوبر، 2008.
89. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **التسيير التربوي والإداري**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004، ص 17.
90. - وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **التسيير التربوي والإداري**، الأمر 97 –02 المتعلق بعلاقات العمل المتمم للقانون 90 – 11، الحراش، الجزائر، 2004،
91. مكتب التعليم الثانوي، مديرية التربية لولاية ورقلة، 04/30 /2018.
92. الثانويات محل الدراسة، مكتب المدير / مكتب الناظر/ مكتب المقتصد. 04/30 /2018.

المراجع الأجنبية:

1-jen Maie, (2008) estion des ressources humaine, librarie VUIBERT, Paris,

2- Fruncis HAMON. (2002) Droit des fonctions publiques. Volume 1.L.G.DJ. Paris.

الملاحـــــــــــــق

– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2 – لونيسي علي–

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية.

استمارة:

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع فرع الاتصال والموسومة بعنوان:

الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية وأثرها في الاغتراب الوظيفي – الثانوية نموذجا– دراسة ميدانية لعينة من الأساتذة المدرسين بثانويات مدينة ورقلة

نرجو منكم أخي الأستاذ أختي الأستاذة مساعدتنا في الإجابة عن هذه الأسئلة، مع العلم أنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

– ضع علامة (×) في المكان المناسب.

– تأكد أنك أجبت عن جميع الأسئلة.

شكرا على المساعدة

المحور الأول: البيانات الشخصية:

01 – **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

02 – **السن:** .....

03–**المؤهل العلمي:** مهندس دولة ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

04 – **الأقدمية المهنية:**

.....

05 – **الوضعية المهنية:**

مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

06 – **عدد ساعات العمل في الأسبوع** (الحجم الساعي) ..... ساعة

07 – **الوضعية الاجتماعية:**

متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل ☐ عازب ☐

المحور الثاني: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالحجم الساعي الأسبوعي للأستاذ

08– هل يزعجك الحجم الساعي المكثف؟ نعم ☐ لا ☐

09– هل تسمح لك الإدارة بمراجعة جدول التوقيت الأسبوعي؟ نعم ☐ لا ☐

10 – هل تميز الإدارة بينك وبين زملائك أثناء إعداد جدول التوزيع الأسبوعي؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فما هي المواقف التي تقوم باتخاذها بسبب ذلك؟

.....

.....

11– هل تتردد على الثانوية خارج فترات العمل؟ نعم ☐ لا ☐

12 – هل تقوم بزيادة ساعات إضافية للرفع من مستوى التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

13– هل تلتزم بالوقت المخصص لاستقبال أولياء التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

14 – هل تحضر الاجتماعات الرسمية التي تعقدها الإدارة؟ نعم ☐ لا ☐

15 – هل تتفاعل مع هذه الاجتماعات بالنقاش والإثراء؟ نعم ☐ لا ☐

16 – هل تستجيب لدعوات الإضراب، ومقاطعة الأعمال الإدارية؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية في مجال التعليم

17 – ما هي طريقة التحاقك بمهنة التعليم؟

تعيين مباشر (مدرسة عليا للأساتذة) ☐ مسابقة خارجية لأجل التوظيف ☐

18– ما هي دوافعك لاختيار مهنة التعليم ؟

العامل المادي ☐ العامل الاجتماعي ☐ العامل النفسي ☐ لا يوجد دافع ☐

دوافع أخرى ☐

حددها .....

.....

19– هل استفدت من أي تكوين قبل التعيين في منصب أستاذ تعليم ثانوي؟ نعم ☐ لا ☐

20– هل تمارس مهنا أخرى بالتزامن مع ممارسة مهنة التعليم؟ نعم ☐ لا ☐

21– هل ندمت على اختيارك مهنة التعليم؟ نعم ☐ لا ☐

– إذا كانت الإجابة ب نعم حدد الأسباب: .....

.....

22– هل تهتم للنتائج التي تحققها المؤسسة في شهادة البكالوريا أو المسابقات الفكرية؟ نعم ☐ لا ☐

23– هل أنت مرتاح بانتمائك لمهنة التعليم؟ نعم ☐ لا ☐

24– هل تشعر أحيانا بالكآبة والعزلة والاغتراب والإحباط في محيط العمل؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالجنس

25 – ما الفئة التي تتواصل معها أكثر في الثانوية؟ الأساتذة ☐ الإداريين ☐

المهنيين ☐ التلاميذ ☐

26– هل تجد استعدادا لدى زملاء العمل لحل مشاكلك؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

27– هل تناقش أمورك الشخصية مع زملاء العمل؟ نعم ☐ لا ☐

28– هل تتبادل أرقام الهاتف وتتواصل غبر المواقع الاجتماعية مع زملائك؟ نعم ☐ لا ☐

29 – هل أنت منخرط في تنظيم نقابي؟ نعم ☐ لا ☐

30 – هل تتحفظ في الكلام أثناء النقاش مع زملائك الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم حدد الأسباب:

.....

.....

31– هل سببت لك آراؤك الشخصية حالة من القطيعة والمشاكل مع زملائك؟ نعم ☐ لا ☐

32– هل أثر وجود جماعات غير رسمية ذات طابع انتهازي داخل الثانوية على عطائك المهني؟

نعم ☐ لا ☐

– إذا كانت الإجابة ب نعم فما مظاهر ذلك؟

.....

.....

33– هل تجد في زملاء العمل من يترصد أخطاءك لإيصالها للإدارة للايقاع بك؟ نعم ☐ لا ☐

34- هل من زملائك من يقوم بنشر الشائعات وإعطاء صور قاتمة عن الأساتذة داخل الوسط التربوي؟
نعم ☐ لا ☐

35- كيف تتصرف في حال النزاعات التي تنشأ أحيانا بين الإدارة والأساتذة أو بين الأساتذة فيما بينهم؟
تعمل على فض النزاع ☐ تميل إلى جهة ما(إذكاء النزاع) ☐ لا تهتم للأمر ☐

36- هل تشارك في بعض الأنشطة التطوعية مثل النوادي الثقافية والرياضية والبيئية؟ نعم ☐ لا ☐

37- هل تشارك في إحياء المناسبات الوطنية والدينية مثل عيد الثورة، عيد العلم.. الخ؟ نعم ☐ لا ☐

38- هل تجد من الأساتذة من يقوم بالوشاية بزملائه وتزييف الحقائق لدى المدير؟ نعم ☐ لا ☐

في حال الإجابة بنعم من ينتهج هذا التصرف أكثر؟ الأساتذة ☐ الأستاذات ☐

39 – هل تتقبل النصح والإرشاد والنقد الايجابي من زملائك الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐

40- هل تجد من الأساتذة من يقوم برسم صور قاتمة عن الإدارة في الوسط الثانوي؟ نعم ☐ لا ☐

41- هل تقيم مع زملاء العمل علاقات صداقة تتعدى حدود الزمالة؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب نعم فما هي معايير الولاء التي تختار على أساسها فئة دون أخرى؟

.....

.....

42 – ما هو الطابع الغالب في علاقتك مع الأساتذة؟ الطابع الرسمي ☐ الطابع غير الرسمي ☐

43 – ما هي عوامل نشأة الجماعات غير الرسمية ذات الطابع الانتهازي داخل مؤسسة التعليم الثانوي؟

.....

.....

المحور الخامس: <u>الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأقدمية وخبرة مدير الثانوية</u>

44- ما الأسلوب الذي يعتمده المدير في تسيير المؤسسة التي تدرس بها؟ الأسلوب القيادي المتسلط ☐
الأسلوب الديمقراطي (التشاركي) ☐ الأسلوب التواصلي (المتساهل) ☐

45- ما هو الأسلوب الغالب على المدير قي التوجيه ونقل التعليمات الشفوي ☐ الكتابي ☐

46- هل يشارك المدير الأساتذة في المناسبات الاجتماعية؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

47 – هل يهدد المدير الأساتذة باستخدام سلطاته الرسمية التي يخولها له القانون؟ نعم ☐ لا ☐

48- هل يتساهل المدير مع الأساتذة المقصرين في العمل؟ نعم ☐ لا ☐

49 – هل يلبي المدير حاجات الأساتذة المتعلقة بالعمل دون استثناء؟ نعم ☐ لا ☐

50- هل تحتاج لوساطة زملائك لقضاء مصالحك الإدارية؟ نعم ☐ لا ☐

51- هل يشجع المدير الأساتذة المجدين والأكفاء على المثابرة والعمل الجاد؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم فماهي أساليب الثواب والعقاب الذي يعتمدها المدير للرفع من أداء الأساتذة؟

.....

.....

52- هل تقوم بمراجعة المدير عندما تتعرض للقهر والتعسف الإداري؟ نعم ☐ لا ☐

53- إذا كانت الإجابة بنعم هل تواجه المدير بنفسك ☐ أم بوساطة زملائك؟ ☐

54- هل يستمع مديرك للأخبار والإشاعات التي تصله عن الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐

55- هل لطريقة التسيير الإداري أثر في الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي؟ نعم ☐ لا ☐

56 – أي من القيادات التالية تؤدي إلى الاغتراب الوظيفي وضعف المواطنة التنظيمية؟

القيادة المتسلطة (الأوتوقراطية) ☐ القيادة الديمقراطية ☐ القيادة الضعيفة ☐

57- هل ينصفك المدير ويتخذ الإجراءات القانونية لما تتعرض للاستفزاز من قبل التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب لا فما هي المواقف التي تقوم باتخاذها؟

.....

.....

58- هل لك ما تضيف حول الجماعات غير الرسمية ذات الطابع الانتهازي وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي؟

.....

.....

.....

شكـــــــــــــــــرا

– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2 – لونيسي علي–

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية.

دليل مقابلة:

نضع بين أيديكم دليل المقابلة والموسومة ب: **الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية وأثرها في الاغتراب الوظيفي– الثانوية نموذجا– دراسة ميدانية لعينة من الأساتذة المدرسين بثانويات مدينة ورقلة.**

وهذا لمعرفة أراء وتوجهات أساتذة التعليم الثانوي حول الموضوع بشكل أعمق لذا نرجو منكم أخي الأستاذ أختي الأستاذة مساعدتنا في الإجابة عن هذه الأسئلة، بموضوعية مع العلم أنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا على المساعدة

1. هي المعايير التي تعتمدها الإدارة أثناء إعداد جدول التوقيت الأسبوعي للأستاذ؟

.....

2. هل تميز الإدارة بينك وبين زملائك أثناء إعداد جدول التوزيع الأسبوعي؟

.....

3. ما هي المواقف التي تقوم باتخاذها حين تشعر أن هناك نوعا من الإجحاف من الإدارة تجاهك بهذا الخصوص؟

.....

4. هل ترى أن الجداول التي يتم إعدادها مناسبة من حيث الشكل والموضوع؟

.....

5. هل ترى أن الجدول غير المناسب يؤثر على العطاء المهني للأستاذ من وجهة نظرك؟

.....

6. ما هي المدة التي قضيتها في ممارسة مهنة التعليم؟ ولماذا اخترت هذه المهنة دون غيرها؟

.....

7. هل تمارس أو أنت مستعد لممارسة مهنة أخرى بالتزامن مع ممارسة مهنة التعليم؟ ولماذا؟

.....

8. هل تشعر بالارتياح بانتمائك لمهنة التعليم؟ ولماذا؟

.....

9. كيف تنظر للمهنة مقارنة مع السنوات الماضية؟

.....

10. هل ترى أن الأستاذ كلما تمتع بسنوات تدريس أكثر يزداد عطاؤه المهني أم يقل ولماذا؟

.....

11. هل تشعر أحيانا بالكآبة والعزلة والاغتراب والإحباط في محيط العمل؟

.....

12. ما هي أسس اختيارك لزملاء العمل من الأساتذة؟

.....

13. هل تتسم علاقاتك مع زملائك الأساتذة بالرسمية والتحفظ أم بعدم الرسمية والعفوية؟ ولماذا؟

.....

14. هل تشعر في محيط العمل أن هناك من يترصد أخطائك أو أخطاء غيرك لنقلها لمدير المؤسسة أو رسم صورة قاتمة عنك لديه؟

.....

15. ما هي العوامل والظروف المثالية التي تؤدي لنشأة الجماعات غير الرسمية ذات التوجه الانتهازي والبراغماتي في الوسط المدرسي؟

.....

16. ما الأسلوب الذي يعتمده المدير في الغالب أثناء تسيير المؤسسة الثانوية التي تنتمي إليها؟

.....

17. ما هو الأسلوب الأنجع في التسيير في رأيك لو قمت بمقارنة بين هذه الأساليب؟

.....

18. ما هي أساليب الثواب وأساليب العقاب التي يعتمدها مدير الثانوية للحفاظ على السير الحسن للمؤسسة؟

.....

19. هل ترى أن لطرق التسيير الإداري التي يعتمدها المدراء علاقة بالاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي وإذا كان الأمر كذلك فما نوع القيادة التي ترى أنها المسبب الرئيسي لذلك الاغتراب؟

.....

20. ما الحلول المناسبة في رأيك لتفادي الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي في ظل وجود جماعات غير رسمية؟

.....

. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2 – لونيسي علي–

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية.

دليل مقابلة موجه لمدراء الثانويات:

نضع بين أيديكم دليل المقابلة والموسومة ب: **الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية وأثرها في الاغتراب الوظيفي– الثانوية نموذجا– دراسة ميدانية لعينة من الأساتذة المدرسين بثانويات مدينة ورقلة.**

وهذا لمعرفة أراء وتوجهات مدراء مؤسسات التعليم الثانوي حول الموضوع بشكل أعمق لذا نرجو منكم أخي المدير أختي المديرة مساعدتنا في الإجابة عن هذه الأسئلة، بموضوعية مع العلم أنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وشكرا على المساعدة

1 – ما الأسلوب الذي تعتمده في تسيير المؤسسة التي كلفتم بإدارته من بين الأساليب التالية؟

الأسلوب القيادي المتسلط الأسلوب الديمقراطي (التشاركي) الأسلوب التواصلي (المتساهل)

2 – ما هو الأسلوب الذي تغلبه في التوجيه ونقل التعليمات؟

.....

3 – هل تشارك الأساتذة وتتفاعل معهم في المناسبات الاجتماعية؟

.....

4 – هل تهدد الأساتذة باستخدام سلطاته الرسمية التي يخولها لك القانون؟

.....

5– هل تتساهل مع الأساتذة المقصرين في أداء التزاماتهم المهنية؟

.....

6 – هل تلبي حاجات الأساتذة المتعلقة بالعمل دون استثناء؟

.....

7 – هل تشجع الأساتذة المجدين والأكفاء على المثابرة والعمل الجاد؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب فما الأساليب التي تعتمدها في الرفع من مستوى الأداء؟

.....

8 _ وبالمقابل ما هي أساليب العقاب التي تعتمدها لبعث روح العمل؟

.....

9 – هل تستمع للأخبار والإشاعات التي تصلك عن الأساتذة؟

.....

10 – في رأيك هل ترى أن لطريقة التسيير الإداري أثر في الاغتراب الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي؟

.....

11 – في رأيك أي من القيادات التالية تؤدي إلى الاغتراب الوظيفي وضعف المواطنة التنظيمية؟

القيادة المتسلطة (الأوتوقراطية) القيادة الديمقراطية القيادة الضعيفة

.....

12 – هل تعتذر من الأستاذ حين تدرك أنك أحطأت في حقه؟

.....

13- كيف تتصرف في حال وقوع نزاع بين الإدارة والأساتذة؟

.....

14 – هل تجد من الأساتذة من يقوم بالوشاية بزملائه وتزييف الحقائق لدى سيادتكم؟ وما رأيكم في مثل هذه التصرفات في كل الأحوال؟

.....

15- هل تتقبل النصح والإرشاد والنقد الإيجابي من مرؤوسيك الأساتذة؟

.....

16- هل تجد من الأساتذة من يقوم برسم صورة قاتمة عن الإدارة في الوسط التربوي؟ وما هي أسباب ذلك في نظركم؟

.....

17- ما هو الطابع الغالب في علاقتك مع الأساتذة؟

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة البليدة2
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

إلى السيد: مدير التربية لولاية وهران

ترخيص بإجراء بحث ميداني

يشهد رئيس قسم العلوم الاجتماعية بأن الطالب (ة):

اللقب: بوخلوه الاسم: عبد الحفيظ

تاريخ و مكان الميلاد: 1978/03/09 بالغارية / وهران

الشعبة: علم اجتماع التخصص: علم اجتماع الاتصال تاريخ أول تسجيل: 2015

يعد بحث تحت عنوان: الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية وأثرها في الإغتراب الوظيفي - الثانوية نموذجا -
دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة المدرسين بالغرب الجزائري بمدينة وهران

بجامعة البليدة2 و عليه يرجى من سيادتكم تسهيل مهمته و ذلك لتمكينه من الإطلاع على مختلف الوثائق و المراجع و المعلومات و تطبيق الروائز التي يتطلبها بحثه.

البليدة في: 2018/04/29

رئيس القسم:

جامعة البليدة 2 - قسم العلوم الاجتماعية

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2018/04/30

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

مكتـــب التكـــويـــن

sfi.edu.ouargla @ gmail.com
م الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم 782 م.ت.ت/م2.ب /2018

مديـــر التربيـــة

إلى الطالب الباحث

بوخلوة عبد الحفيظ

بجامعة البليدة2

الموضـــوع: رخصة القيـــام بدراســـة ميدانيـــة

المرجـــــع: وثيقة لتسهيلات من كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في 2018/04/29

- رسالـــــة طلبك بتاريـــخ 2018/04/22

تلبيـــة للرسالتين المنوّه بهما بالمرجـــع أعـــلاه، يشرفنـــي أن أبلغك الموافقـــة علـــى إجـــراء الدراســـة الميـــدانيـــة استكمالا لأطروحة دكتوراه ، بعنـــــوان << **الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية و أثرها في الاغتراب الوظيفي -الثانوية نموذجا دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة المدرسين بالطور الثانوي بمدينة ورقلة** >> وذلـــك وفـــق المعطيـــات الآتيـــة:

- **الفـتـــــــرة**: أيام 2و 3 ،و 6 ماي 2018
- **المؤسسات المعنية**: **مكتب الإحصاء + مكتب الثانوي بمديرية التربية ورقلة**
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** (مقابلات شفـوية + وثيقة استبيان).

ملاحظـة: على الطالب الباحث الالتـــزام بتسليـــم المصلحـــــة نسخـــة مـــن منـــتـــوج الدراســـة فـــور إنتهائهـــا

هـام: سلّمت هذه الرخصة للمعني في حـــدود سياق البحث العلمي فقط ، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنيـــــة.

- نسخة للإعلام إلى السيدين:
- رئيس مصلحة البرمجة و المتابعة
- رئيس مصلحة الموظفين

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــــش

مكتـــب التكـــويـــن

sfi.edu.ouargla @ gmail.com
م الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم 783 م.ت.ت/م2.ب /2018

ورقلة في: 2018/04/30

مديـــر التربيـــة

إلى الطالب الباحث

بوخلوة عبد الحفيظ

بجامعة البليدة2

الموضـــوع: رخصة القيـــام بدراســـة ميدانيـــة

المرجـــــع: وثيقة لتسهيلات من كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في 2018/04/29

- رسالـــــــة طلبك بتاريـــخ 2018/04/22

تلبيـــة للرسالتين المنوّه بهما بالمرجـــع أعـــلاه، يشرفنـــي أن أبلغك الموافقـــة علـــى إجـــراء الدراســـة الميـــدانيـــة استكمالا لأطروحة دكتوراه ، بعنـــــوان << **الجماعات غير الرسمية داخل إدارة المؤسسة التربوية و أثرها في الاغتراب الوظيفي -الثانوية نموذجا دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة المدرسين بالطور الثانوي بمدينة ورقلة** >> وذلـــك وفـــــق المعطيـــات الآتيـــة:

- **الفـتـــــــــرة**: من 2018 /05/07 إلى 20118 /07/ 04
- **المؤسسات المعنية**: **ثانويات دائرة ورقلة**
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** (مقابلات شفـــوية + وثيقة استبيان).

ملاحظـة: على الطالب الباحث الالتـــزام بتسليـــم المصلحـــــة نسخـــة مـــن منـــتـــوج الدراســـة فـــور انتهائهـــا

هـام: سلمت هذه الرخصة للمعني في حـــدود سياق البحث العلمي فقط ، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنيـــــة.

- نسخة للإعلام إلى السادة و السيدات :
- مديري المؤسسات المعنية .

بن الشيخ كريم بلقاسم