الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....
رقم التسجيـــل:.....

واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلم في الجزائر من وجهة تصور أولياء التلاميذ
- دراسة ميدانية بمدينة الجلفة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: علم اجتماع التربية

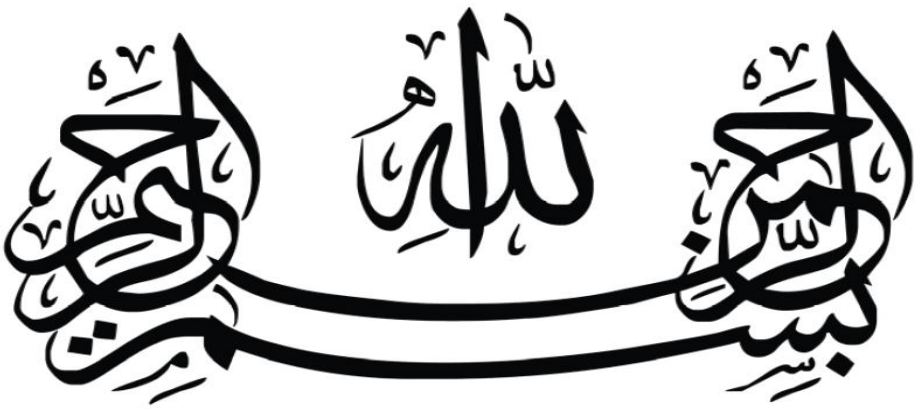
إعداد الطالب:
سني براهيم

إشراف الدكتورة:
يحياوي نجاة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
دليلة خينش	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	رئيسا
نجاة يحياوي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مشرفا و مقررا
سامية عزيز	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
فوزي لوحيدي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	مناقشا
بلال بوترعة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	مناقشا
جلود رشيد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020



[هود: 88]

إهداء

إلى أبي رحمه الله ووالدتي أدامها الله إلى

أخي محمد صاحب الفضل الذي تعهدني

صغيرا ورافقني في السراء

والضراء. إلى زوجتي

ورفيقة دربي التي تحملت شتات أوراقي

وفوضى ترتيب كتبي وإلى أولادي وفلذة

كبدي وقرة عيني إسلام وبلخير ونور الدين

إلياس

و عبق البيت إيناس

شكر وتقدير

أتوجه بأسمى آيات العرفان والشكر إلى
أستاذتنا المشرفة الدكتورة ﴿يحياوي نجاة﴾
التي تعهدت هذه المذكرة بالرعاية وعلى
توجيهي إرشادي فكانت خير عون لي وجادت في
غير ضن فمتحنا من يم خبرتها واقتدارها
العلمي الذي لا ينضب كما أتوجه بتحية
إجلال وإكبار إلى السادة أعضاء لجنة
المناقشة وإلى أساتذة قسم علم الاجتماع
الذين ساهموا في تكويننا العلمي ورئاسة
القسم قاطبة وكذا الطاقم الإداري وأخص
بالذكر صاحب الفضل مختاري مختار
شقيق نفسي وأخي الذهبي إبراهيم

فهرس المحتويات

الإهداء.....	....
شكر وعرفان.....	....
فهرس المحتويات.....	....
قائمة الجداول.....	....
قائمة الأشكال.....	....
المقدمة.....	أ – ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: **الإطار العام للدراسة**	
تمهيد.....	5
1- الإشكالية.....	6
2- فرضيات البحث.....	9
3- أهمية وأسباب اختيار الدراسة.....	10
4- أهداف الدراسة.....	12
5- المفاهيم الأساسية للدراسة.....	12
6- الدراسات السابقة.....	21
7- المقاربة السوسيولوجية للدراسة.....	26
8- صعوبات الدراسة.....	36
خلاصة.....	37
الفصل الثاني: **التكوين البيداغوجي**	
تمهيد.....	39
1- المعلم.....	40
1-1- مفهوم المعلم.....	40

2- صفات وخصائص المعلم.....	42
2-1- خصائص المعلم.....	42
3- أدوار المعلم التعليمية والتربوية.....	52
3-1- المعلم كخبير في عملية التعليم والتعلم وطرق التدريس.....	52
3-2- دور المعلم كمقوم لأداء التلميذ.....	53
3-3- دور المعلم في إدارة القسم.....	54
3-4- دور المعلم كنموذج للتلاميذ.....	54
4- أهمية المعلم في العملية التربوية.....	56
5- التكوين البيداغوجي للمعلم.....	57
5-1- مفهوم التكوين.....	58
5-2- أنواع التكوين (قبل الخدمة / أثناء الخدمة).....	60
5-3- جوانب تكوين المعلم.....	66
6- تجربة الجزائر في تكوين المعلمين.....	69
6-1- تجربة الجزائر في تكوين المعلمين قبل الخدمة.....	69
6-2- أسباب اللجوء إلى التكوين عن بعد.....	85
7- الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين.....	93
7-1- النمط التكاملي.....	93
7-2- النمط التتابعي.....	95
8- الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم.....	96
8-1- منطلقات الاتجاهات الحديثة إعداد في المعلم.....	97
8-2- تصنيفات الاتجاهات الحديثة إعداد في المعلم.....	97
9- تجارب بعض الدول في تكوين المعلمين.....	105
9-1- تجارب دول عربية.....	105
9-2- تجارب دول أجنبية.....	108
خلاصة.....	110
الفصل الثالث: **الدروس الخصوصية**	
تمهيد.....	112

1- الدروس الخصوصية.....	113
1-1- تعريف الدروس الخصوصية.....	113
1-2- الخلفية التاريخية للدروس الخصوصية.....	114
1-3- تلميذ الدروس الخصوصية.....	115
1-4- المدرس الخصوصي.....	116
1-5- المواد المعنية بالدروس الخصوصية.....	118
1-6- فضاءات تقديم الدروس الخصوصية.....	119
1-7- الأسباب الموضوعية لظاهرة الدروس الخصوصية.....	120
1-8- أنواع الدروس الخصوصية.....	142
1-9- المقاربات النظرية لظاهرة الدروس الخصوصية.....	147
1-10- سلبيات الدروس الخصوصية.....	148
1-11- ايجابيات الدروس الخصوصية.....	152
1-12- تجارب مع الدروس الخصوصية.....	153
خلاصة.....	164
الفصل الرابع: **الإضـــراب**	
تمهيد.....	166
1- مفهوم الإضراب.....	167
1-1- لغة.....	167
1-2- اصطلاحا.....	167
1-3- التطور التاريخي للإضراب.....	168
1-4- حق الإضراب في الجزائر.....	170
1-5- منع الإضراب.....	171
1-6- عناصر الإضراب.....	171
1-7- خصائص الإضرابات العمالية.....	172
1-8- أسباب الإضراب.....	172
1-9- شروط الإضراب.....	173
1-10- آثار الإضراب.....	176

1-11- أشكال الإضراب.....	177
1-12- الإضراب التضامني.....	180
2- النقابة ودورها في الإضراب.....	182
2-1- الحركة النقابية في ظل التعددية الحزبية.....	182
2-2- ممارسة الإضراب في الجزائر في ظل وجود النقابات.....	185
2-3- التجربة النقابية في الجزائر « نقابات التعليم ».....	191
2-4- التجربة النقابية للمعلمين في بعض الدول العربية.....	194
2-5- التجربة النقابية للمعلمين في بعض الدول الأجنبية.....	197
خلاصة.....	201
الفصل الخامس: **التصورات الاجتماعية للمكانة**	
تمهيد.....	203
1- مفهوم التصورات الاجتماعية.....	204
1-1- لغة.....	204
1-2- اصطلاحا.....	204
1-3- آليات بناء التصورات الاجتماعية.....	210
1-4- خصائص التصورات الاجتماعية.....	210
1-5- مراحل التصورات الاجتماعية.....	210
1-6- شروط بناء التصورات الاجتماعية.....	211
1-7- خصائص التصورات الاجتماعية.....	211
1-8- وظائف التصورات الاجتماعية.....	212
1-9- أسباب الاهتمام بالتصورات الاجتماعية.....	213
1-10- أبعاد التصورات الاجتماعية.....	213
1-11- أنواع التصورات الاجتماعية.....	214
1-12- نظريات التصورات الاجتماعية.....	215
2- مفهوم المكانة الاجتماعية.....	216
2-1- المكانة لغة.....	216
2-2- اصطلاحا.....	217

2-3- أنواع المكانات.....	219
2-4- الدور والمكانة.....	222
2-5- مفاهيم مرتبطة بالمكانة.....	224
2-6- محددات المكانة الاجتماعية.....	227
2-7- جوانب المكانة الاجتماعية للمعلم.....	229
2-8- العلاقة بين المهنة والمكانة الاجتماعية.....	231
2-9- المعلم ومهنة التعليم.....	235
2-10- أخلاقيات مهنة التعليم.....	236
2-11- محظورات مهنة التدريس.....	237
2-12- المنظور السوسيولوجي للمكانة الاجتماعية.....	237
2-13- تدني المكانة الاجتماعية للمعلم.....	244
2-14- حقوق المعلم.....	247
2-15- واجبات المعلم.....	249
خلاصة.....	253
الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: **الإجراءات المنهجية للدراسة**	
تمهيد.....	256
1- الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها المنهجية.....	257
1-1- أهمية الدراسة الاستطلاعية.....	257
1-2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية.....	257
1-3- مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية.....	258
1-4- تحليل نتائج الدراسة.....	264
1-5- الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.....	264
1-6- المنهج المعتمد في الدراسة.....	271
1-7- تقنيات الدراسة الميدانية.....	273
1-8- الأساليب الإحصائية للدراسة.....	276
خلاصة.....	278

الفصل السابع:
عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها

تمهيد.....	280
1- عرض وتحليل معطيات الدراسة الميدانية.....	281
1-1- عرض وتحليل بيانات الاستمارة.....	281
2- محور التكوين البيداغوجي.....	288
3- محور الدروس الخصوصية.....	300
4- محور الإضرابات.....	312
5- محور المكانة الاجتماعية.....	322
6- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.....	343
6-1- تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.....	343
6-2- تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.....	345
6-3- تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.....	345
7- استنتاج عام.....	346
خلاصة.....	352
الخاتمة.....	354
قائمة المراجع.....	357
قائمة الملاحق.....	379

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الصفات الشخصية للمعلم ومؤشراتها	50
02	إعداد المعاهد التكنولوجية	69
03	وحدات التكوين	92
04	الكفايات اللازمة للإعداد المعلم	103
05	أثر الدروس الخصوصية على التعليم العام	145
06	حجم انتشار الدروس الخصوصية في بعض الدول الأجنبية	162
07	اعتماد النقابات بدءا من 1990	184
08	التوزيع الزمني للإضرابات على سنوات الفترة ما بين [1990- 2004]	185
09	نسب إضراب المعلمين حسب بعض ولايات الوطن في يومه الأول [08- 11- 2009]	186
10	فئات التعليم المشاركة في إضراب 2013	187
11	نسبة كل فئة حسب الوظيفة المشغولة بالجمعية للعينة المختبرة في صدق الاستمارة	260
12	صدق الاستمارة بمعامل ألفا كرونباخ بعد التعديل في العبارات	263
13	جنس المبحوثين	281
14	عمر المبحوثين	282
15	منصب المبحوث في الجمعية	283
16	خبرة المبحوثين بالسنوات في العمل الجمعوي	284
17	المرحلة الدراسية لأبناء المبحوثين	285
18	مهنة للمبحوثين	286
19	المستوى الدراسي للمبحوثين	287
20	تصور المبحوثين حول كون التكوين الذي يتلقاه المعلمون كافل مزاولة مهنة التدريس	288
21	تصور المبحوثين حول كون تكوين المعلمين شمل لكل جوانب التدريس	290
22	تصور المبحوثين حول كون التكوين يولي أهمية للعلوم التربوية	291
23	تصور المبحوثين حول كون التخصص يكفي لمزاولة المهنة	292
24	تصور المبحوثين حول كون مهنة التعليم لا تتطلب إعدادا خاصا	293

25	تصور المبحوثين حول كون توظيف المعلمين عن طريق المسابقة كاف لممارسة المهنة	294
26	معظم المعلمين التحقوا بمهنة التعليم رغبة في مهنة التعليم	296
27	مقياس موقف الأولياء من التكوين البيداغوجي للمعلمين	297
28	إن كان اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية يعتبر سلوكا مقبولا حسب تصور المبحوثين	300
29	اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية لا يستهلك جهده حسب تصور المبحوثين	301
30	انتشار الدروس الخصوصية لا يعكس تقصير معلم القسم حسب تصور المبحوثين	303
31	الدروس الخصوصية مكملة للعمل المدرسي حسب تصور المبحوثين	304
32	التلميذ غير مضطر إلى اللجوء للدروس الخصوصية حسب تصور المبحوثين	305
33	الدروس الخصوصية ليست بديلا عن المدرسة	306
34	كون الدروس الخصوصية لا تتعارض ورسالة مهنة التعليم حسب تصور المبحوثين	307
35	مقياس موقف الأولياء من اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية	309
36	الأساتذة في مجال التعليم سلوك مقبول حسب تصور المبحوثين	312
37	إضراب المعلمين شأنه شأن إضرابات القطاعات الأخربحسب تصور المبحوثين	313
38	غاية الإضراب في قطاع التعليم تحسين ظروف تمدرس التلميذ حسب تصور المبحوثين	314
39	هدف الإضراب في قطاع التعليم لا يقتصر على تحسين الوضعية المهنية للمعلم حسب تصور المبحوثين	316
40	إضرابات المعلمين لا تنعكس على حسن تمدرس التلميذ حسب تصور المبحوثين	317
41	نشاط المعلم النقابي يخدم مصلحة التلميذ حسب تصور المبحوثين	318
42	مقياس موقف الأولياء من إضرابات المعلمين	320
43	كون مهنة التعليم شاقة حسب تصور المبحوثين	322
44	تصور الأولياء حول كون راتب المعلم غير مناسب نوعا ما لمهنته حسب تصور المبحوثين	324
45	مزاولة المعلمين أعمالا أخرى إلى جانب مهنة التدريس أمر مقبول حسب تصور المبحوثين	325
46	الامتيازات الخدمية التي توفرها مهنة التعليم للمعلمين عادية	327
47	أن مهنة التعليم امتيازاتها الخدمية غير محفزة على العمل	328

48	أحترم كل الملاحظات الموجهة لي من معلمي لأبنائي	329
49	المعلمون حاليا لا يحتاجون للرفع من كفاياتهم في الميدان	330
50	كون المعلمين حاليا يعملون على توطيد علاقتهم بتلاميذهم خارج القسم حسب تصور المبحوثين	331
51	كون المعلم حاليا مربي اكثر من كونه مجرد موظف حسب تصور المبحوثين	333
52	الجأ إلى استشارة المعلم لحل مشكلة اجتماعية تعرض لابني	334
53	كون تفوق التلميذ في مادة دراسية يرجع لمعلمه	335
54	كثيرا ما يتطوع المعلمون لتدريس التلاميذ في غير الدوام المدرسي	336
55	المعلم حاليا يمثل مصدر معارف نجاح التلميذ	337
56	مقياس المكانة الاجتماعية للمعلمين حسب تصور أولياء التلاميذ	339
57	نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة التكوين البيداغوجي بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ	343
58	نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة الدروس الخصوصية بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ	345
59	نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة إضراباتالمعلمين بمكانتهم الاجتماعية من وجهة تصور أولياء التلاميذ	347
60	نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة واقع الهيئة التعليمية بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ	350

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	معالم الإشكالية البحثية	9
02	تأثير الثقافة في الشخصية لإعدادها للنظام الاجتماعي	33
03	خصائص المعلم	51
04	دواعي التكوين البيداغوجي	66
05	نموذج لبرنامج التدريب أثناء الخدمة	81
06	دواعي الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم	96
07	نموذج مبسط لأسلوب النظم	100
08	معدل انتشار الدروس الخصوصية في المراحل التعليمية في مصر	116
09	فضاءات تقديم الدروس الخصوصية	120
10	توزع عدد أيام الإضراب الفعلي لسنوات [2005– 2010]	186
11	المكانات الاجتماعية	221
12	نموذج جريج وكوليك لوصف خصائص المهن	233
13	الشروط الموضوعية لتشكيل جمعية أولياء التلاميذ ومهامها	270
14	جنس المبحوثين	281
15	عمر المبحوثين	282
16	منصب المبحوث في الجمعية	283
17	خبرة المبحوثين بالسنوات في العمل الجمعوي	284
18	المرحلة الدراسية لأبناء المبحوثين	285
19	توزيع عبارات البعد على مقياس ليكرت االخماسي ليبين موقف الأولياء من التكوين البيداغوجي للمعلمين	298
20	مقياس موقف الأولياء من اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية	310
21	توزيع عبارات البعد على مقياس ليكرت االخماسي ليبين موقف الأولياء من التكوين البيداغوجي للمعلمين	320
22	توزيع عبارات البعد على مقياس ليكرت االخماسي ليبين المكانة الاجتماعية للمعلمين حسب تصور أولياء التلاميذ	341

مُقَدِّمَةٌ

يعتبر المعلم في المجتمع الناقل لتراثه وثقافته، والمضطلع بمهمة إعداد الأجيال وتهيئتهم وتكوينهم ليصبحوا فاعلين في المجتمع يعمل على غرس قيم المجتمع وتربية النشء وتقويم سلوكه، فليس المعلم مجرد ملقن للمعارف فحسب بل هو يضطلع بمهمة نبيلة هي مهمة الأنبياء والرسل، فقد جاء في الأثر عن النبي أنه قال: **إنما بعث معلما**، فمهمته تكتسي قداسة دينية قبل أن تكون مجرد وظيفة، لذا فقد حظي المعلم بالتقدير والاحترام على مر العصور إلى جانب مكانة اجتماعية متميزة، ومع تعقد الحياة الاجتماعية أصبح يناط بالمعلم الكثير من الأدوار فهو قائد اجتماعي وتربوي ومرب للشخصية وناقل لثقافة المجتمع ومقوم للسلوك وموجه له، لذا يؤكد التربويون وعلماء الاجتماع على أهمية المعلم كأحد الفاعلين في الحقل التربوي والحياة المدرسية.

وقطاع التعليم في الجزائر يشهد كثيرا من الأزمات التي حالت دون تحقيقه لأهدافه المسطرة وانعكست الكثير من المشاكل التي يتخبط فيها القطاع مثل تغيير للمناهج وكثافتها إضافة إلى الإضرابات التي ما يفتأ يشهدها كل موسم دراسي تقريبا وانتشار الدروس الخصوصية والتعليم الموازي المتمثل في المدارس الخاصة وكذا نوعية تكوين المعلمين والارتجالية في التوظيف على الفاعلين فيه والمعلم بصفة خاصة باعتباره أهم أعضاء.

لذلك جاءت هذه الدراسة من أجل بحث العلاقة الممكن وجودها بين واقع الهيئة التعليمة والمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ في الجزائر.

لهذا تم تقسيم هذه الدراسة إلى سبعة فصول توزعت على الجانبين النظري والميداني فقد جاء الفصل النظري في ثلاثة فصول حيث خصص **الفصل الأول** منه (لموضوع الدراسة) فتم من خلاله تحديد إشكالية الدراسة وصياغة فروضها ومن ثم تحديد المفاهيم الأساسية ثم أهمية الدراسة وأسباب اختيارها وتاليا تحديد أهدافها وأخيرا عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها.

أما **الفصل الثاني** من الدراسة فقد تم من خلاله التعرض لمفهوم التكوين البيداغوجي للمعلم وذلك بالتطرق إلى مفهوم المعلم وصفاته وخصائصه كما تم التطرق وبإسهاب إلى الإعداد والتكوين الأكاديمي والمهني أنواعه والجوانب التي يرتكز عليه إعداده إضافة إلى التعرض إلى أدواره المتعددة التعليمية والتربوية، كما عرجنا على تجربة الجزائر في تكوين المعلمين وعرض كرونولوجيا تكوين المعلمين في الجزائر إضافة إلى تجارب دول عربية وأخرى أجنبية فيما يخص تكوين المعلمين.

وفي **الفصل الثالث** عالجنا من خلاله تعريف الدروس الخصوصية وذلك بالتعرض للخلفية التاريخية لظهورها إضافة إلى التطرق إلى الأسباب الموضوعية لانتشار هاته الظاهرة مع محاولة ذكر

أنواعها، إضافة إلى الاقتراب النظري المفسر لظاهرة الدروس الخصوصية مع تبيين سلبياتها وايجابياتها وآثارها على المستويين التربوي والاجتماعي، وعرض تجربة الجزائر فيما يخص هذه الظاهرة إضافة إلى ذكر بعض تجارب دول عربية ودول أجنبية مع ظاهرة تسليع التعليم.

أما **الفصل الرابع** تضمن مفهوم الإضراب بالتعرض للتطور التاريخي له شروط الإضراب وأنواعه وخصائصه وأشكاله إضافة إلى الأسباب الكامنة وراء الإضرابات التي يشهدها قطاع التعليم وتم كذلك إلقاء الضوء على سوسيولوجيا الإضرابات العمالية والتعرض إلى تعريف النقابة ودورها في الإضراب، كما حاولنا التعريج على تاريخ الحركة النقابية في الجزائر وتطور الإضراب فيها مع تناول موضوع النقابات المستقلة والإضرابات في قطاع التربية بالتعرض لتجربة الجزائر مع الإضرابات والنقابات في قطاع التربية والتعليم فتجربة بلدان عربية ثم أخرى أجنبية

أما **الفصل الخامس** والذي ختم به الجانب النظري من الدراسة فقد خصص لتناول تصورات المكانة الاجتماعية وذلك بالتعريج على مفهوم التصورات الاجتماعية وآليات وشروط بنائها وكذا خصائصها ومراحلها ووظائفها وأسباب الاهتمام بها من أهل الاختصاص سواء في حقل السوسيولوجيا أو علم النفس الاجتماعي وذلك بالتطرق للنظريات المفسرة لها وعلاقة التصورات الاجتماعية بالمكانة الاجتماعية كما تم التعرض إلى مفهوم المكانة بذكر أنواعها ومحدداتها بصفة عامة وجوانب المكانة الاجتماعية للمعلم بصفة خاصة ومن ثم تبيين العلاقة بين المهنة والمكانة الاجتماعية وكذا عرض المنظور السوسيولوجي الذي تناول هذا الموضوع كما وقد تم في ثنايا هذا الفصل عرض بعض الأسباب التي أدت تدني المكانة الاجتماعية للمعلم في الجزائر

أما الجانب الميداني فقد شمل فصلين؛ فقد خصص **الفصل السادس** لأهم الإجراءات المنهجية وفيه تم التعرض للدراسة الاستطلاعية وكذا الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم إلى جانب مجتمع الدراسة والعينة إضافة إلى الأدوات المستخدمة في جمع البيانات ثم أبعاد أو مجالات الدراسة وأخيرا الأساليب الإحصائية الموظفة.

أما **الفصل السابع** فخصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج وقد تم التطرق لمناقشة النتائج وتفسيرها على ضوء واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ وتمت خلال هذا الفصل مناقشة النتائج على أساس فرضيات الدراسة أما الجانب الأخير من هذا الفضل فقد وضع لخلاصة نتائج الدراسة وأخيرا الخاتمة فقائمة المراجع وتاليا الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

تمهيد:

يعد الإطار المنهجي للدراسة من بين الخطوات المهمة للقيام بأي بحث علمي، فهو يضع البحث في إطاره السوسيولوجي، وهذا ما يبين لنا الجوانب الأساسية لموضوع الدراسة، التي لابد أن تنطلق من فكرة تحدد من خلالها إشكالية وتبني على أساسها الفروض إضافة، إلى تحديد أهمية وأسباب اختيار الدراسة دون غيرها لتظهر أهمية تناولها والأهداف المرجو تحقيقها منها ولا ننسى ضرورة تحديد المفاهيم الإجرائية التي تسمح بإدراك ما يقصده الباحث بالمفاهيم التي تناولها في دراسته كون دلالاتها تختلف لاعتبارات كثيرة إضافة إلى التطرق إلى الدراسات السابقة وما تكتسيه من أهمية كونها تساعد على تناول الموضوع هذا على مستوى التصورات والتي نسعى للتأكد منها من خلال البحث الميداني عن طريق الممارسة.

1- إشكالية الدراسة:

على مر العصور كان ينظر إلى المعلم على أنه صاحب رسالة سامية فقد أوكلت له مهمة بناء العقول وغرس القيم المجتمعية في نفوس الناشئة وتقويم السلوكات تناط به الكثير من المسؤوليات فهو أكثر الفاعلين تأثيرا في عملية التعليم والتعلم فالعمل على توفير الإمكانات اللازمة له واحتلاله مكانة مرموقة في المجتمع يجعله يقوم بدوره على أكمل وجه فهو صاحب التأثير الكبير على التلاميذ لما يضطلع به من مهام وإسهاماته المتعددة سواء على المستوى الحضاري أو الاقتصادي أو الاجتماعي للمجتمع لذا يحظى بمكانة مرموقة فيه فهو محل التقدير ومحط الاحترام.

ويعد موضوع المكانة من أهم المواضيع التي تطرق لها علماء الاجتماع بالدراسة والتحليل السوسيولوجي على اختلاف توجهاتهم النظرية ومن المعلوم أن المكانة الاجتماعية تحدد طبيعة العلاقات بين الفرد وغيره من أفراد المجتمع إذ أن المكانة تخضع لقيم الجماعة ومعاييرها وكون المعلم فاعل ومنفعل بواقع التعليم فإن المتتبع لما تعانيه الهيئة التعليمية في الجزائر يلاحظ أنه يشهد تراجعا لمكانة المعلم وقد اختلفت وجهات النظر حول تدني مكانة المعلم باختلاف المعالجات التي تطرقت لهذا الموضوع فمنهم من يردها إلى الظروف الاجتماعية التي يعيشها المعلم ومنهم من يردها للمعلم نفسه ولا يغيب علينا هنا الإشارة إلى ما يعانيه قطاع التربية والتعليم من عدة اختلالات فعلى مستوى توظيف المعلمين مثلا نجد أن الكثير من خريجي الجامعات والذين يفتقرون للتأهيل البيداغوجي وظفوا في قطاع التربية كونه الأكثر إتاحة لفرص التوظيف من غيره خاصة وقد اعتمدت الوزارة على توظيف المعلمين عن طريق دراسة الملفات ليتولها في مرحلة لاحقة التوظيف عن طريق المسابقات والمقابلات الشفوية وتوظيف حاملي الشهادات العليا في هذا القطاع ولم يعد التوظيف في سلك المعلمين مقتصرا على الذين تلقوا إعدادا بيداغوجيا يؤهلهم إلى شغل هاته الوظيفة من خريجي المدارس العليا للأساتذة ولا يمكن أن نتجاهل أن مهنة التعليم تكتسي طابعا خاصا فهي إلى جانب كونها رسالة في المقام الأول تتطلب كفايات معينة ليس من السهل توافرها في كل شخص فالمعلم المؤهل تربويا يستطيع من خلال كفاياته وخبراته وأدواره المختلفة جعل التلاميذ يحققون أقصى درجات التكيف والافادة في المجتمع بما يكتسبونه من معارف وخبرات ومهارات.

وعلى مستوى البرامج الدراسية والمناهج المتبعة في مدارسنا نجد أنها تكرس الحفظ والتلقين رغم تبينها للتدريس بالكفايات وهذا ما يبدو واضحا في الاعتماد مبدأ المعدلات والتنقيط معيار أساسيا للنجاح واجتياز المراحل التعليمية فالسياسات التعليمية المنتهجة في بناء الاختبارات المصيرية من مثل البكالوريا

ومرحلة نهاية التعليم الابتدائي أدت بطريقة ما إلى انتشار التعليم الموازي أو ما يعرف بالدروس الخصوصية حيث أضحت أكثر تنظيما وأكثر انتشارا وتنامت مراكز التدريس الخصوصي ليصبح مشكلة وعبئا ثقيلا على الأسر وعلى قطاع التعليم ككل والذي يعاني أصلا من أزمات تحول دون بلوغه أهدافه المرجوة فهي في حقيقتها مؤشر يدل على بعض الاختلالات المتباينة والمتعددة والتي تعانيها منظومتنا التربوية ففي الجزائر ولا يكمن تجاهل ما لهذه الظاهرة من آثار تربوية واجتماعية كونها تمس العملية التعليمية في جوهرها من مبادئ تحقيق ديمقراطية التعليم ومجانيته حيث اشتغل بها من لا يمت لمهنة التعليم بصلة ليمس بصورة المعلم وليصبح التعليم سلعة تباع وتشترى فيما أصبح يعرف بـ " تسليع التعليم".

هذا إلى جانب أن المتتبع لواقع المنظومة التربوية في الجزائر يدرك ما يعانيه هذا القطاع إلى جانب ما ذكر من معيقات حيث يشهد عدم استقرار ويتجلى ذلك في الإضرابات الوطنية التي تتجدد تقريبا مع كل موسم دراسي خاصة تلك الوطنية منها، إذ أن الاختلالات التي عرفها القانون الأساسي لعمال التربية والتي لازالت كانت سببا في أغلب الإضرابات الوطنية وجعلت موظفي القطاع يقومون بها للمطالبة بتحسين الظروف المهنية والاجتماعية ورفع القدرة الشرائية، واعتماد نظام تعويضي، وإعادة النظر في شبكة الأجور، وتوحيد نسب منح الامتياز، وتحيين منحة المنطقة، ورفع قيمة الساعات الإضافية والتصنيفات الجائرة في حق بعض فئات القطاع والتي أجحفت من هذا جانب سلم الأجور الإضرابات في هذا القطاع المهم والحساس عملت على إحداث انقطاع في تمدرس التلاميذ كون إضراب المعلمين يرتبط بشريحة واسعة من المجتمع ويؤثر معنويا على التلاميذ وأسرهم مما يثير قلق الأولياء وتذمرهم وخشيتهم من أن يواجه أبناؤهم ما بات يصطلح عليه بالسنة البيضاء خاصة تلاميذ أقسام الامتحان قطاع والتي أضحت تهدد التلاميذ كل سنة في ظل التجاذب ما بين الوزارة الوصية والمعلمين وصار أولياء التلاميذ يرون أبناءهم ضحية ووسيلة لضغط المعني على الوزارة الوصية بغية تحسين وضعهم المهني والاجتماعي والاقتصادي ليعاني التلميذ من آثار هذا الإضراب، ومع تجدد الإضرابات كل سنة يلجأ كثير من الأولياء إلى الدروس الخصوصية التي تفاقمت في الآونة الأخيرة وما يعانيه الآباء جراءها من مصاريف في تعليم أبنائهم وتدارك ما يكون قد فاتهم من دروس إلى جانب هذا فالكثير من تلك المراكز تضم معلمي المدارس الذين لجؤوا إليها بدافع أن الراتب الشهري لا يكفي في ظل الظروف المعيشية.

إن المدرسة كونها تشكل نسقا مفتوحا يؤثر ويتأثر بغيره من المؤسسات والأنساق الاجتماعية الأخرى ينشط في ظل تكاتفها للمحافظة على بناءات النسق الاجتماعي بصورة عامة وتعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية فهي مؤسسة تعليمية اجتماعية وإحدى مؤسسات المجتمع والتي تنتظم وفق قواعد محددة تحكمها لا يمكن أن نتصور تحقيقها لأهدافها دون التواصل وأولياء التلاميذ والتفاعل معهم لتحقيق التعاون والتكامل، إن علاقة المعلم بأولياء التلاميذ بحكم الرابط المشترك بينهما جعلت أولياء التلاميذ يقفون على واقع المعلم ويتقربون من الوسط المدرسي فبحكم احتكاكهم بالفاعلين التربويين أضحوا الأكثر دراية بالشأن التربوي كونهم يتعاملون ويتفاعلون مع الناشطين ضمنه وخاصة المعلم الذي يعد أهم الفاعلين به والإلمام بما يعانيه المعلم من وضع مهني وما يقوم به من أدوار متعددة ضمن النسق المدرسي وما يمثله بالنسبة للمجتمع فالاتصال التربويين الأسرة والمدرسة مكن الأولياء من الوقوف على واقع الهيئة التعليمية وما يعانيه القطاع من معيقات على أرض الواقع والتي تحول دون بلوغه أهدافها.

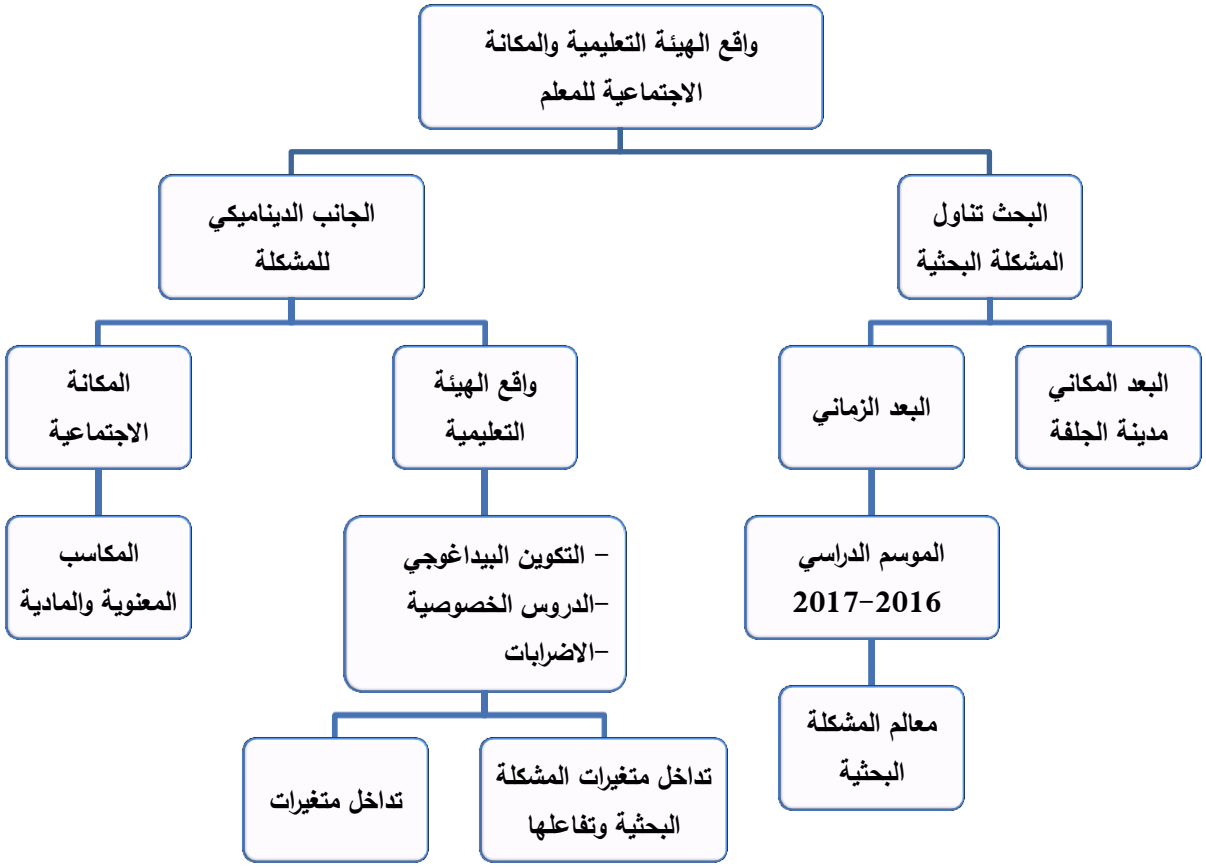
وانطلاقا من هذه الانشغالات وبغية تصور دقيق لمشكلة الدراسة صاغ الباحث تساؤله الرئيس على النحو التالي:

ما علاقة واقع الهيئة التعليمية بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ؟

ويهدف هذا التساؤل إلى الوقوف على مدى علاقة **واقع الهيئة التعليمية بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ**، ومن هذا المنطلق والمنحى تولدت الضرورة لإيجاد مقاربة سوسيولوجية لا تستثني التوليف بين **الهيئة التعليمية والمكانة الاجتماعية للمعلم**، وللتمكن من هذه المقاربة تذهب بنا الدراسة إلى ثنايا ومقاصد مشتقة من نفس مضمون التساؤل الرئيسي للولوج إلى خطوط تحليل إجرائية عبر تساؤلات فرعية هي:

1. **ما** علاقة التكوين البيداغوجي للمعلمين بمكانتهم الاجتماعية من وجهة تصور أولياء التلاميذ ؟
2. **ما** علاقة إضرابات المعلمين بمكانتهم الاجتماعية من وجهة تصور أولياء التلاميذ ؟
3. **ما** علاقة اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية بمكانتهم الاجتماعية من وجهة تصور أولياء التلاميذ ؟

شكل رقم (01): معالم الاشكالية البحثية



المصدر: من تصميم الباحث.

2- فرضيات الدراسة:

يقول ديكارت « إنني أرغب في أن ينظر المرء إلى ما سأكتب على أنه فرض، وذلك لكي تكون له الحرية في أن يفكر فيما أكتب كما يحلو له، وربما كان ذلك الفرض بعيدا جدا عن الحقيقة، وإذا كان الأمر كذلك فإني أعتقد بأنني قمت بعمل كبير إذا كانت كل الأشياء التي تستنبط منه مطابقة للتجارب »[1]، وتعرف الفرضية بأنها « إجابة احتمالية لسؤال مطروح في إشكالية البحث »[2]. كما أنها

---

[1] يوسف عنصر: **أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية، في: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، العدد3، منشورات جامعة منتوري، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1999، ص.114.

[2] رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مطبعة دار هومة، الجزائر، ط1، 2002، ص.94.

« بيان يوضح العلاقة بين متغير ين أو أكثر، وتنبؤ يمكن اكتشافه في الواقع، وتعتبر أداة تحقيق تجريبية توجه التجربة، والملاحظة، وتقودها »[1].

أما عن فرضيات الدراسة فقد جاءت مصاغة على النحو الآتي:

- **الفرضية العامة:** لواقع الهيئة التعليمية علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.

والتي انبثقت عنها الفروض الجزئية الآتية:

- **الفرضية الجزئية 01:** للإعداد البيداغوجي للمعلمين علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.
- **الفرضية الجزئية 02:** لإضرابات المعلمين علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.
- **الفرضية الجزئية 03:** اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.

3- أهمية وأسباب اختيار الدراسة:

إن اختيارنا لموضوع الدراسة نابع من إدراكنا لأهمية المكانة الاجتماعية للمعلم فكلما حظي المعلم بمكانة مرموقة انعكس ذلك على التحصيل الدراسي والحياة المدرسية للتلاميذ وجملة على أداء المعلم للمهام المنوطة به ونظرا لكون التعليم يشهد إختلالات كثيرة على مختلف المستويات هذا ما جعلنا نركز على واقع الهيئة التعليمية وعلاقته المفترضة بمكانة المعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.

3-1- أهمية الدراسة:

3-1-1- علمية:

- معرفة بعض ما تتأثر به مكانة المعلم للتعرف عليها فيتم دعم ما يعزز النواحي الايجابية منها واجتناب ما ينعكس سلبا عليها من أجل إصلاحها أو تداركها أو تغييرها.
- تقديم مقترحات وتوصيات واضحة من أجل تعزيز مكانة المعلم.كون المعلمين يضطلعون بمهمة إعداد الناشئة جعلهم المجتمع قيمين على ذلك لذا وجب أن يحضوا بمكانة اجتماعية تؤهلهم للقيام بالدور المنوط بهم.

---

[1] حمد عيادة: **مدخل المنهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2006، ص.38.

- كون المعلم عنصر فاعل ومنفعل يؤثر ويتأثر في بنية المجتمع.
- نظرا لظهور المعالجات السوسيولوجية الحديثة التي خاضت في البحث في موضوع مكانة المعلم الاجتماعية وما تتأثر به، بات لزاما المشاركة في استكشاف أسرار ونتائج هاته الدراسات لإثراء الحقل السوسيولوجي حول هذا الموضوع مهم.
- نظرا لكون المعلمين يشكلون شريحة لا يستهان بها في المجتمع.

3-1-2- عملية:

- التطبيق الميداني للتحقق من اكتشاف العلاقة المفترضة بين واقع الهيئة التعليمية ومكانة المعلم.
- نظرا لأهمية مكانة المعلم وانعكاسها على العملية التعليمية والتحصيل الدراسي باعتباره من الأهداف المرجوة للمدرسة.

3-2- أسباب اختيار الدراسة:

إن التطرق لموضوع الدراسة بالبحث والتنقيب لم يأت من فراغ وإنما هناك عوامل أدت بي إلى اختيار مثل هذا الموضوع منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي، ونذكر منها:

- ارتباط موضوع الدراسة باهتماماتي المهنية والعلمية.
- لكوني أنتمي لقطاع التربية مما جعلني أقف على ما يقوم به المعلم من دور ويهمني مدى المكانة التي يحظى بها في المجتمع.
- ميل شخصي شجعني عليه بعض أساتذتي وبعض القراءات التي تبرز أهمية المكانة التي يجب أن يحظى بها المعلم
- الفضول العلمي الذي يحرك في داخلي طاقات تدفعني إلى محاولة التعرف على مكانة المعلم من جهة وما يشهده واقع الهيئة التعليمية من جهة أخرى.
- تحضير رسالة تخرج لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم اجتماع التربية.
- انتسابي لعلم اجتماع التربية كتخصص يهتم بشؤون الحقل التربوي وما يجري فيه والمدرسة مجال خصب يحوي مجموعة من الأفراد لهم أدوار ومكانات.

هذه بعض الأسباب التي أدت بي إلى اختيار هذا الموضوع والاهتمام به، دون غيره من المواضيع الاجتماعية التربوية ولعل هناك أسباب موضوعية أخرى لم أقف عليها ولكن سأسعى إلى تقديم ما هو علمي في موضوع دراستي المتواضعة هذه.

4- أهداف الدراسة:

لابد للباحث أن يحدد أهدافه بشكل دقيق لأن ذلك التحديد يترتب عليه تحديد نوع المجتمع والعينة التي سيستخدمها في البحث حيث تساعد عملية تحديد الأهداف الباحث على التركيز في دراسته من أجلال السعي لتحقيقها، كما يعتمد المقيمون عند تقييم أي دراسة على هذه الأهداف فيقومون باختبار مدى تحقيق الدراسة أهدافها، لذا يتعين على الباحث أن يبلور أهدافاً محددة لدراسته وأن يُعدد هذه الأهداف في شكل نقاط قصيرة مركزاً على الأهداف الرئيسية لدراسته فقط.

ولأن المكانة الاجتماعية للمعلم تحدد فقد كان هدفي:

- الاجتهاد في بلورة هذه الدراسة لرؤية معرفية ومنهجية علمية أكاديمية حول المكانة الاجتماعية للمعلم ومعرفة العلاقة المفترضة بينها وبين واقع الهيئة التعليمية.
- محاولة معرفة ما يختص به المعلم من مكانة في المجتمع.
- محاولة معرفة انعكاس واقع الهيئة التعليمية على مكانة المعلم.
- محاولة معرفة بعض الاختلالات التي يشهدها قطاع التعليم.
- محاولة معرفة ما مر به التعليم من تغييرات في الآونة الأخيرة وما شهده من إصلاحات.

5- المفاهيم الأساسية للدراسة:

المفاهيم هي الصورة الذهنية الإدراكية المتشكلة بواسطة الملاحظة المباشرة لأكثر من مؤشر واحد من واقع ميدان البحث[1] مؤكدا على علاقة المفهوم بالواقع فالمفاهيم توجه الباحث للمنظور وتعيين نقطة الانطلاق حيث يسهل إدراك العلاقات بين الظواهر وتحديد العمليات والإجراءات الضرورية لملاحظة تلك الفئات والمتغيرات التي يمكن أن تمدنا بمعلومات أكثر عن موضوع الدراسة والسماح بإجراء الاستنتاجات العلمية فبالاستنباط والمنطق يمكن تعميم المفاهيم المطورة على حالات أخرى[2] وما المفاهيم الإجرائية إلا تعبير عن واقع البحث ذاته فهي تتصف بخصوصية اجتماعية تميزها عن مثيلاتها في مجتمعات أخرى لذا كان لزاما على الباحث تحديدها على ضوء المعطى الميداني للدراسة.

---

[1] معن خليل عمر: **مناهج البحث في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص.56.

[2] علي غربي: **أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية، في: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، العدد3، منشورات جامعة منتوري، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1999، ص.96.

5-1- المعلم:

5-1-1- التعريف النسقي للمعلم:

المعلم هو الشخص المدرب والمؤهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم، وهو المعلم الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معينة[1].

كما أنه المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعليمة، بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي[2].

وهناك من عرفه على مركزا على الجانب المعرفي بأنه شخص يملك مجموعة من المعارف الأكاديمية والتربوية المتخصصة ومهارات مهنية بحثية بالإضافة إلى معرفة إجرائية وكيفية القيام بعمله كمهنة إلى جانب الالتزام بمستويات الأداء المهني واختيار نوع الأفعال المناسبة في ظل المواقف التعليمية المتغيرة[3].

المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا، لتحقيق المواءمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير الصحيح[4].

عرف أيضا على أنه: شخص مزود بالمسئولية لمساعدة الآخرين على التعلم والتصرف بطريقة جديدة ومختلفة[5]. وحسب (Bruner) المعلم هو مصدر للمعرفة وهذا يتطلب أن يكون مخططاً ومصمماً

---

(1) عثمان أحمد المبروك، وآخرون: **طرق التدريس وفق المناهج الحديثة**، منشورات الدعوى الإسلامية، طرابلس، ط2، 1990، ص ص.11-12.

(2) حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2003، ص.283.

(3) حسن شحاتة، زينب النجار: المرجع السابق، ص.283.

(4) مجدي عزيز إبراهيم: **تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط)، 2006، ص.223.

(5) محمد محمود العلية: **إدارة التدريس الصفي**، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2002، ص.23.

للمادة التي سيقوم بتدريسها، وقائداً يشرف على تنفيذ المواقف التعليمية بفاعلية، ويعد المعلم أنموذجاً وهذا يتطلب أن يكون معداً بدرجة عالية من الكفاءة[1].

" محمد عوض الترتوري " و" محمد فرحان القضاة " فيعرفان المعلم بأنه: « من يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمثل العليا، وتذوق معنى الحرية والمسؤولية، ومن خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد والمواطنة الصالحة »[2].

في حين يعرفه محمد عبد الباقي على النحو التالي: « إنه حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأعد خصيصا لهذه المهنة إعدادا مهنيا وأكاديميا، يتمثل دوره في زيادة نمو التلاميذ وتعديل سلوكهم، وتحسينه فهو يربي الشخصية الإنسانية »[3].

في حين نجد " صفاء عبد العزيز" و" سلامة عبد العظيم " يعرفان المعلم بأنه: « هو الذي يستطيع استخدام استراتيجيات فعالة للتعلم وإدارة الفصل، وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة، والتقويم الذاتي، كما يتسم بالتمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وطرق البحث فيها »[4].

(Becman) المعلم يمثل حجر الأساس في العملية التربوية فهو من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح هذه العملية، ويستدعي ذلك وجود معلم يسعى لأن يكون فاعلاً ومؤثراً تنبع رغبته من التزامه بتقديم أفضل تربية وتعليم للطلبة من ناحية ومن حاجته لمواجهة عملية تنظيم وإدارة المواقف التي يجري فيها التعلم من ناحية أخرى[5].

ويعد المعلم هو قدوة ومثال يحتذى به ينبغي أن يكون فيلسوفا مفكرا يعمل على توطيد الأفكار في عقول التلاميذ[6].

---

[1] راشين البخيت وأكرم العمري: **مدى ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي في المدارس الحكومية في الأردن**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد4، عدد4، الأردن، 2008، ص.249.

[2] محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: **المعلم الجديد– دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص.49.

[3] محمد عبد الباقي أحمد: **المعلم والوسائل التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2003، ص.12.

[4] صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعل**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص.93.

[5] راشين البخيت وأكرم العمري: المرجع السابق، ص.250.

[6] شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ: **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1993، ص.179.

5-1-2- التعريف الإجرائي للمعلم:

المعلمين الذين يدرسون تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والرابعة متوسط والثالثة ثانوي أي أقسام الامتحان ويلقنهم مجموع الأنشطة المقررة في حصته والتي تخضع لمنهاج وبرنامج دراسي محدد من وزارة التربية الوطنية.

5-2- واقع الهيئة التعليمية:

ونقصد به كلا من: التكوين البيداغوجي، إضرابات المعلمين والدروس الخصوصية.

5-2-1- التكوين البيداغوجي

5-2-1-1- التعريف النسقي:

يرى باربوم **Berbaum** أن النشاط الموجه إلى تنمية أسلوب الحياة لدى الناشئة يسمى عادة تربية لكنه عندما يوجه للكبار والراشدين فإننا نطلق عليه حين ذاك تكوينا والمقصود بهذا الأخير النشاط الذي يهدف إلى تنمية طرائق إكساب المعرفة والمهارات[1].

ويستخدم المربون والعاملون في حقل إعداد المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد preparation ومفهوم التأهيل Qualification ومفهوم التدريب training ومفهوم التكوين Formation[2]، أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية Formation، فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة[3].

« التكوين برامج وعمليات لإعداد الفرد وتأهيله وبالتالي تنميته وهذا يتضمن بالضرورة الانتقال بالمتكون من حالة معينة إلى حالة أخرى أكثر تقدما وتطورا »[4]. هو عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو مجموعة متتابعة من التصرفات المحددة مسبقا ويهدف التكوين إلى إجراء تغير دائم نسبيا في قدرات الفرد مما يساعده على أداء الوظيفة بطريقة أفضل ويهدف إلى زيادة فعالية العامل في القيام بالأعمال المرتبطة بمنصبه الحالي من خلال اكتسابه معارف ومهارات[5].

---

(1) Berbaum. J: **Etude de systémique des actions de formation**, P.U.F, Paris, 1982, P.14.

(2) جبرائيل بشارة: **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1986، ص.28.

(3) **Pluri- dictionnaire**, Librairie Larousse, Paris, 1977, P.569.

(4) محمد الدريج، محمد جهاد جمل: **التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين**، دار الكتاب العربي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2009، ص.53.

(5) نور الدين حاروش: **إدارة الموارد البشرية**، دار الأمة، ط1، الجزائر، 2011، ص.70.

2-1-2-1- التعريف الاجرائي:

التكوين المتخصص والذي يكون بالمعاهد التكنولوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة والذي يتم قبل مباشرة المهنة ويتلقى فيه المعلم مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية.

5-2-2- الدروس الخصوصية:

5-2-2-1- التعريف النسقي للدروس الخصوصية:

« هي الجهد الذي يبذله المعلم خارج نطاق المدرسة ويستفيد منه المتعلم بصورة فردية أو جماعية، بحيث يتقاضى المعلم أجرا يدفع له مقابل هذا الجهد، وتتم داخل بيوت المعلمين أو طلبتهم في ضوء اتفاق شفهي تحدد فيه أجرة المعلم عن كل درس وزمن ومكان إنجازه »[1] الدرس الخاص: هو الذي يتم خارج إطار المدرسة فقد يتم في منزل المعلم أو منزل الطالب هدفه تقوية الطالب في المادة الضعيف فيها ويكون هذا الدرس بن الطالب والمعلم فقط وفي ساعة معينة وزمن معين ويكون مقابل مبالغ مالية معينة[2].

هي عبارة عن دروس خارج النظام التعليمي الرسمي يلجأ إليها المتعلم إما لأجل استدراك ما لم يدركه في القسم، وإما لاستيعاب جزئيات البرنامج الدراسي المقرر له، وإما لكسب معلومات إضافية عن الدروس[3].

كما ويقصد بها الدروس التي تتم بين معلم وطالب ما زال على مقاعد الدراسة، وبعيدا عن إشراف الدولة وخارج ساعات الدوام الرسمي، يتم بموجبها تدريس مبحث دراسي أو أكثر مقابل أجر يحدد من قبل طرفين وحسب اتفاقهم[4].

---

[1] عزو إسماعيل عفانة، فؤاد علي العاجز: **ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية في محافظة غزة أسبابها وعلاجها**، مجلة التربية الحكومية، المجلد3، العدد1، فلسطين، 1999، ص.77.

[2] نسيبة المرعشلي: **أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور وسبل الحد من انتشارها**، العدد50، مجلة الفتح، جامعة ديالي، نيسان، العراق، آب 2012، ص.179.

[3] حليمة قادري: **الدروس الخصوصية بين مطالب التلاميذ ومسئولية الأساتذة- دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي**، مجلة دراسات وأبحاث، العدد1، السنة التاسعة، الجزائر، 26 مارس 2017، ص.5.

[4] إيمان محمد رضا علي التميمي: **أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية وآثارها التربوية على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلّد41، العدد02، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، الأردن، 2014، ص.714.

« هي أسلوب تعلم خاص يقوم به المعلم مع مجموعة من التلاميذ للاستجابة المباشرة لحاجات تعلمهم واهتماماتهم الفردية الخاصة التي لا يمكن على الإطلاق تحقيقها بالطرق التعليمية الجماعية الأخرى وتقابل الدروس الخصوصية مفهوما وممارسة ما يعرف في التربية بالتعليم الفردي الخاص »[1].

الدروس الخصوصية هي « كل جهد تعليمي إضافي يحصل عليه الطالب، أو مجموعة من الطلاب من خلال لقاء غير رسمي، يتم بينهم وبين المعلم الخاص خارج جدران المدرسة، وخطة الدراسة في مكان وزمان محدد بين كلا الطرفين، نظير أجر محدد متفق عليه مسبقاً بين الطلاب والمعلمين، ويختلف هذا الأجر من مادة دراسية إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن صف دراسي إلى آخر، بل ومن معلم إلى معلم، وقد يكون ذلك بصورة منتظمة أو غير منتظمة ».

ويرى محمد سلام بأنها الدرس الذي يعطى نظير أجر فقط، أما أنور جندي ، فيرى أنها « كل مساعدة أو جهد تعليمي إضافي يحصل عليه الطالب منفرداً أو مع مجموعة من الطلاب نظير مقابل مادي في معظم الأحيان يوضع للقائم بهويعرفها بأنها كل جهد تعليمي يبذله المعلم بانتظام وتكرار لصالح التلميذ أو الطالب، على أن يكون هذا الجهد خارج المدرسة، ولا تعتمد الدروس الخصوصية على التحصيل الذاتي للتلميذ بل تعتمد على جهد المعلم بمقابل مادي يتم الاتفاق عليه بالساعة، أو بالمقرر، أو بالشهرويرى أنها تعليم غير نظامي بين مدرس ودارس، ويتم بموجبه تدريس الدارس بشكل خاص لوحده، أو ضمن مجموعة، مادة دراسية أو جزءاً منها بأجر يحدد بين الطرفين »[2].

5-2-2-2- التعريف الإجرائي للدروس الخصوصية:

ويقصد بها الدروس التي تتم بين معلم وتلميذ متمدرس وبعيداً عن إشراف الدولة وخارج ساعات الدوام الرسمي، يتم بموجبها تدريس مادة مدرسية والتي تدرس في المدرسة كالرياضيات واللغة العربية أو غيرها مما هو مقرر كمواد دراسية من وزارة التربية والتعليم والتي يخضع فيها التلاميذ لامتحانات وذلك مقابل أجر يحدد من قبل الطرفين وحسب اتفاقهم.

---

[1] السيد محمد مرعى: **الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة الدروس الخصوصية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص.23.

[2] أحمد بن زيد الدعجاني: **اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية**، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، العدد77، الزقازيق، مصر، أكتوبر2012، ص.140.

5-2-3- الإضراب:

5-2-3-1- التعريف النسقي:

« يعتبر حقا من الحقوق الدستورية التي يتمتع بها العامل والموظف على حد سواء إلا أن هذا الحق أعتبر من أكثر المفاهيم تعقيدا وغموضا وإثارة للجدل خاصة فيما يتعلق بنطاق ممارسته في القطاع العام والخاص »[1].

كما ويعرف أيضا بأنه « توقف جماعي ومتفق عليه عن العمل من جانب عمال أحد المؤسسات بقصد تحسين الأجور وظروف العمل »[2].

« الإضراب: هو ترك العمل من أجل تحسين أحكام عقد العمل وشروطه؛

- هو وسيلة إكراه أو ضغط، من أحد الطرفين، على الآخر، لإجباره على تعديل شروط العقد وأحكامه.
- هو اتفاق بعض العمال، على الامتناع عن العمل، مدة من الزمن، دون أن تنصرف نياتهم، إلى التخلي عن وظائفهم نهائيا، بقصد إظهار استيائهم، من أمر من الأمور، أو الوصول إلى تحقيق بعض المطالب، لاسيما المتعلقة بالعمل، كرفع الأجور.
- هو هجر الموظفين، أو المستخدمين العموميين عملهم، مع تمسكهم بوظائفهم، إظهارا لسخطهم على عمل من أعمال الحكومة، أو لإرغام الحكومة على إجابة مطالبهم.
- هو تصرف ناتج عن عدم الرضا بالحال القائم، في الزمان والمكان، الموجود فيها الشخص، وقد يكون صامتا، أو صاخبا »[3].

5-2-3-2- التعريف الاجرائي:

انقطاع المعلمين عن تدريس حصصهم المقررة رغم تواجدهم بالمؤسسة التربوية لمدة معينة أو غير محددة

---

[1] أحمد عبد الكريم أبو شنب: **قانون العمل**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2006، ص.343.

[2] إبراهيم زكي أخنوح: **شرح قانون العمل الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1977، ص.3.

[3] منير عبد الله خضير: **إضراب العمال عن العمل تعريفه وتكييفه القانوني وأنواعه وأحكامه الشرعية**، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد9، العدد(1/أ)، الأردن، 2013، ص.33.

5-2-4- المكانة الاجتماعية:

5-2-4-1- التعريف النسقي للمكانة الاجتماعية للمعلم:

تمثل المكانة « صورة ذهنية تعبر عن الدرجة التي تحتلها المهنة والعاملون بها على سلم التقدير العام للمهن تبعا لنظام تقويمي: موضوعي أو عرقي خاص بمتطلبات المهن وحدود فعالياتها الوظيفية، وترتبط بهذه الصورة المدركة أو المتخيلة دلالات عملية أو ملموسة، وتتمتع بقيم وامتيازات متناسبة في معظم الأحوال مع درجتها ومعترف بها في المجتمع »[1].

فالمكانة الاجتماعية تشير إلى الوضع في الجماعة والمجتمع، وتعتبر جزءا من الثقافة، لأن ترتيب المكانات يعتمد إلى حد كبير على تقييم الجماعة للأشخاص والأدوار[2].

ويرتبط مفهوم المكانة بمفهوم الدور عبر وسيط، وهو توقعات الدور الذي فيه تتحدد أهم الواجبات والحقوق التي يمارسها الفرد في أداء دور معين، والمكانة الاجتماعية التي سوف يحظى بها في الواجبات التي يلتزم بها والحقوق التي يسعى إلى نيلها[3].

وقد عرف تاجفل Tajfel المكانة الاجتماعية: « أنها إشارة إلى ما يتصف به الفرد من مركز اجتماعي واقتصادي متمثل بالدخل المعاشي والمهنة والمستوى التعليمي »[4].

وعرفتها موسوعة السلوك البشري Encyclopedia of Human Behaviour: « بأنها المنزلة standing أو الموقع الذي يتبـوؤه فرد ما أو جماعـة ما من الأفراد داخل نظام اجتماعي معين »[5].

5-2-4-2- التعريف الإجرائي للمكانة الاجتماعية المكانة الاجتماعية للمعلم:

ونقصد به المكانة الاجتماعية المعنوية وما تكسبه لصاحبها من امتيازات؛ درجة الاحترام والتقدير الممنوحة للمعلم من طرف أولياء التلاميذو العوائد المادية المكتسبة من مهنة التعليم والمتمثلة فيما تقدمه

---

(1) عبد الله جمعة الكبيسي وآخرون: **المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة قطر- دراسة وصفية نقدية تحليلية**، حولية كلية التربية، مكتبة البنين، قسم الدوريات، جامعة قطر، قطر، 1999، ص.25.

(2) إبراهيم عثمان: **مقدمة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، (د.ط)، 1999، ص.171.

(3) سناء علي حسون الخزرجي: **الكفاية المهنية لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالمكانة الاجتماعية**، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، 2010، ص.90. (بحث غير منشور)

(4) بشرى عناد مبارك: **التعصب وعلاقته بالهوية الاجتماعية والمكانة الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل**، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، العدد53، جامعة ديالي، نيسان، العراق، 2013، ص.76.

(5) بشرى عناد مبارك: المرجع السابق، ص.76.

المهنة من امتيازات وخدمات اجتماعية ومكاسب مادية مقارنة بالمهن الأخرى حسب تصور أولياء التلاميذ، وحدد مستوى المكانة وفق الأداة المتمثلة في مقياس ليكرت حسب ما أعده الباحث.

5-2-5- جمعية أولياء التلاميذ:

5-2-5-1- التعريف النسقي لجمعية أولياء التلاميذ:

إن العلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة عضوية مباشرة إذ يؤثر ويتأثر كلمنهما بالآخر، ولا يعني من هذا أن اللجوء إلى المجتمع المحلي حين مواجهة المدرسة لمشكلات تستدعي مساهمة المجتمع المحلي فحسب، بل المطلوب إقامة علاقة دائمة قوامها المصالح المشتركة للطرفين[1].

وجمعية أولياء التلاميذ تعتبر هيئة رسمية ومحلية على مستوى كل مؤسسة تربوية تسيير نفسها بنفسها بالتنسيق مع إدارة المؤسسة و« تمثل الجمعية اتفاقية تخضع للقوانين المعمول بها، وتجمع في إطارها أشخاص طبيعيون أو معنويون على أساس تعاقدي ولغرض غير مربح، كما يشتركون في تسخير معارفهم ووسائل لمدة محددة أو غير محددة من أجل ترقية الأنشطة ذات الطابع المهني والاجتماعي والعلمي والديني والتربوي والثقافي والرياضي على الخصوص »[2].

5-2-5-1- التعريف الإجرائي لجمعية أولياء التلاميذ:

أعضاء المكتب التنفيذي لجمعيات الأولياء التي تنشط بصفة رسمية ببلدية الجلفة والمعتمدة من طرف الولاية.

5-2-6- التصورات:

5-2-6-1- التعريف النسقي لجمعية أولياء التلاميذ:

التمثيل الجماعي (Collective Representations) وهي الظواهر الفكرية المشتركة التي ينظم من خلالها الناس حياتهم، وتشكل مكونات جوهرية من أي ثقافة وقد طرح هذا المصطلح لأول مرة دوركايم للإشارة إلى واحدة من الأنواع الرئيسة لرد الحقائق الاجتماعية التي يعني بها علم الاجتماع: وهي

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: **نحو تطوير الإدارة المدرسية، دراسات نظرية وميدانية**، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، ط.3، 1999، ص ص.247-248.

[2] المرجع القانون رقم: 31/90 المؤرخ في: 17 جمادى الأول لعام 1411 الموافق لـ: 1990/12/04

المعتقدات والأفكار والقيم والرموز والتوقعات التي تشكل طرق التفكير والشعور التي تتسم بالعمومية والديمومة ضمن مجتمع ما أو مجموعة اجتماعية ما والتي تتشاركها باعتبارها خصيصة جماعية لها[1].

كما أن أنماطا من السلوكات، وضروبا من التفكير والشعور تتميز بأنها خارجة عن الفرد وتتمتع بقوة وقهر اجتماعي فوقي، بل يعتبرها " دوركايم " كظواهر اجتماعية. وللدفاع عن وجهة نظره هاته يضرب " دوركايم " مثالا في الموضوع: تتألف الخلية الحية من عناصر كيمائية، وتكون خارجة عنها، وهذا هو ما يتجسد حسب " دوركايم " تماما في كل مجتمع، حيث نجد ظواهر اجتماعية لها خصائص متميزة عن خصائص الأفراد... ولكنها خارجة عنهم، وهذا بدوره هو الذي يجعل تلك الظواهر مختلفة نوعيا عن الظواهر السيكولوجية التي تبقى محدودة في نطاق ذاتية الفرد وبشكل منعزل عن السياقات الاجتماعية بمعنى آخر أن المنظومة المجتمعية بتركيبتها المختلفة أو المتجانسة على المستوى السياسي والعقائدي والقيمي والسوسيوثقافي هي التي تمنح للتمثلات الجمعية حقيقتها الواقعية في التغيير وفي الاندماج الثقافي داخل الأوساط المجتمعية المعدة لهذا الغرض[2] ويعتبر التمثل أو التصور كتأثير من طرف مظاهر المجتمع على أفكار الفرد، فهو معرفة اجتماعية متعلقة بالتنشئة الاجتماعية وناتجة عنها للبناء الاجتماعي وما يحمله من ظواهر[3].

5-2-6-2- التعريف الإجرائي لجمعية أولياء التلاميذ:

الصورة المشكلة لدى أولياء التلاميذ أعضاء المكتب التنفيذي لجمعية أولياء التلاميذ عن المكانة الاجتماعية للمعلم والمتمثلة في درجة الاحترام والتقدير للمعلم.

6- الدراسات السابقة:

من صفات العلم التراكمية فنهاية بحث ما هي إلا بداية لبحث آخر وتعتبر الدراسات السابقة لأي موضوع من أهم العوامل التي تساعد الباحث وترشده فهي تساعده وتمكنه من فهم الموضوع فهما جيدا وتوسيع زاوية رؤيته لأهم جوانبه إضافة إلى أن الدراسات السابقة توجه الباحث الوجهة الصحيحة ومن ثم

---

[1] جون سكوت: **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، تر: محمد عثمان، الشركة العربية للأبحاث والنشر بيروت، ط1، 2009، ص.122.

[2] محمد لمباشري: **دوركايم والتمثلات الجمعية: مقاربة نفسية اجتماعية تربوية**: تاريخ الدخول 2018/01/01، على ساعة 20:55: http://www.safizoom.com/news/531647.

[3] عايدة مهاجر أبوتايه ومحمد موسى النعيمات: **الطب الشعبي في محافظة معان: التمثلات الاجتماعية وأشكال الممارسة « مقاربة أنثروبولوجية »**، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة دراسات وأبحاث، العدد09، جامعة الجلفة، الجزائر، 28 سبتمبر 2017، ص.119.

تتضح له الإجراءات والخطوات التي ينبغي إتباعها في مراحل البحث العلمي كما يرى الكثير من الباحثين أن الدراسات السابقة هي تلك الدراسات التي تدخل ضمن التراث النظري أو أدبيات الموضوع من أوجه كثيرة وتشمل الدراسات السابقة كل المساهمات العلمية التي لها صلة بالموضوع المراد بحثه فهي تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفهومات الإجرائية والإصلاحية التي يحتاجها[1].

ومن خلال بحثنا المتواصل وجدنا العديد من الدراسات التي تناولت موضوعات تتعلق بالمكانة الاجتماعية للمعلم ودراسات أخرى تعرضت لواقع الهيئة التعليمية وذلك من عدة جوانب وبشكل شمولي وفيما يلي سوف أشير إلى بعض الدراسات التي تطرقت إلى بعض الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والتي يمكن أن تخدم وتتصل بمشكلة الدراسة الحالية سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة وقد حرصت على ترتيب تلك الدراسات ترتيب تنازليا من الأحدث إلى الأقدم وسأوردها كما يلي:

6-1- الدراسات العربية:

- **الدراسة الأولى:**

أجرى الباحثان سليمان حسين موسى المزين سامي عبد الله محمد قاسم سنة 2006؛ بحثا عن العوامل المؤثرة في مكانة المعلم وقد هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية مكانة المعلم كأهم عناصر العملية التربوية ودورها لهام في تنشئة الأبناء، ثم قاما باستقصاء كلا لعوامل المؤثرة في مكانة المعلم سواء ما هو خاص به أو بمن يحيط به لأن المعلم ابن بيئته تصبغه بلونها معين أن أثر القوة والضعف لوفرة هذه العوامل وتوضيح الأثر الإيجابي لتوافر عوامل رفع مكانة المعلم وأهمية التأكيد على تفعيل دور الجهات المعنية للعمل على رفع مكانته من جميع الجوانب ليقوم بدوره الريادي في العملية التربوية برضاً وظيفي عن مهنته وعن الوسط الذي يعيش فيه، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أهم العوامل ذات العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. الاهتمام برفع مكانة المعلم فائدة لجميع فئات المجتمع.
2. يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في مكانة المجتمع.
3. العلاقة بين مكانة المعلم ورقي الأمم والشعوب وتوفير الحياة الطيبة للمجتمع علاقة موجبة.
4. لابد من تكاتف الجهود معاً لترتفع مكانة المعلم.

---

[1] إبراهيم التوهامي: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، مجلة الدراسات السابقة في البحث العلمي، العدد3، منشورات جامعة منتوري، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1999، ص ص.103-104.

5. تنوع هذه العوامل وشمولها بحيث بعضها خاص بالمعلم من حيث التأهيل التربوي والاجتماعي والنفسي والديني والعلمي وبعضها خاص بطبيعة المجتمع وسياسة إدارة التعليم والدولة والجدوى من عملية التعليم.

وقدمت الدراسة توصيات للفئات المعنية ذات العلاقة بإعداد المعلم وتحسين أداؤه فكانت شاملة للدولة والوزارة والمديريات العامة وللمجتمع وللمعلمين.

وأوجه التشابه بين هذه الدراسة مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع مكانة المعلم ولكن هناك اختلاف بين الدراستين من حيث أهداف الدراسة حيث تركز الدراسة الحالية على تنوع العوامل المؤثرة في مكانة المعلم وشمولها بحيث بعضها خاص بالمعلم من حيث التأهيل التربوي والاجتماعي والنفسي والديني والعلمي وبعضها خاص بطبيعة المجتمع وسياسة إدارة التعليم والدولة والجدوى من عملية التعليم بينما تركز دراستنا على واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ودراستنا الحالية تختلف عن هاته الدراسة من حيث العين المسحوبة من المجتمع الأصلي فعينة دراستنا متمثلة في أولياء التلاميذ.

- **الدراسة الثانية:**

تناولت دراسة جعنيني والفرح (1995)؛ منزلة المعلمين الاجتماعية كما يراها المعلمون أنفسهم في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن، حيث هدفت إلى تعرف منزلة المعلمين الاجتماعية كما يراها المعلمون أنفسهم في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

الأهمية النسبية لمجالات الدراسة وكانت على النحو التالي: تحقيق الذات عند المعلمين (72%)، البعد الاجتماعي للمهنة (65%)، علاقة المعلم مع الإدارة (53%)، تقييم المعلم لمهنته (84%)، والحوافز والرواتب (44%).

كما أظهر تعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مستويات سنوات الخبرة وذلك بالنسبة للموقع الجغرافي في حين وجدت فروق بالنسبة لمتغير الجنس فيما يتعلق بمجال تقدير الذات ومجال المؤهل العلمي كما وجدت فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمجال الحوافز والرواتب ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة للجنس وكذلك المؤهل العلمي على الدرجة الكلية وهي منزلة المعلمين الاجتماعية والجنس والمؤهل العلمي على الدرجة الكلية وهي منزلة المعلمين الاجتماعية.

وأوجه التشابه بين هذه الدراسة مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع مكانة المعلم ولكن هناك اختلاف بين الدراستين من حيث أهداف الدراسة حيث تركز الدراسة الحالية على التعرف على منزلة

المعلمين الاجتماعية كما يراها المعلمون بينما تركز دراستنا على واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ودراستنا الحالية تختلف عن هاته الدراسة من حيث العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي فعينة دراستنا متمثلة في أولياء التلاميذ.

6-2- الدراسات الأجنبية:

- **الدراسة الثالثة:**

وأجربرومان (ROMAN) (2004) دراسة للتعرف على العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في المكانة الوظيفية لمعلمي التربية في بورتوريكو، إذ حددت الدراسة العوامل الخارجية بالعائد المالي وظروف العمل، والإشراف، أما العوامل الداخلية فتمثل الإنجاز والتقدير ومهنة التعليم بحد ذاتها، وخلصت النتائج إلى أن العوامل الخارجية لها تأثيرات كبيرة في خفض مستويات المكانة المهنية، وأن العوامل الداخلية لها تأثيرات كبيرة في رفع مستويات المكانة المهنية ولم تظهر الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في مستويات المكانة الوظيفية.

وأوجه التشابه بين هذه الدراسة مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع مكانة المعلم ولكن هناك اختلاف بين الدراستين من حيث أهداف الدراسة حيث تركز هاته الدراسة على العوامل الخارجية المتمثلة في العائد المالي وظروف العمل، والإشراف، والعوامل الداخلية التي تمثلت في الإنجاز والتقدير ومهنة التعليم بحد ذاته بينما تركز دراستنا على واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ودراستنا الحالية تختلف عن هاته الدراسة من حيث العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي فعينة دراستنا متمثلة في أولياء التلاميذ.

6-3- الدراسات المحلية

- **الدراسة الرابعة:**

وأجرى نبيل حميدشة (2010)؛ دراسة لمعرفة علاقة الواقع الاجتماعي للمعلم بمكانته الاجتماعية بالمؤسسات التربوية الواقعة بمدينة سكيكدة وبالتحديد مناطق الزرمانة حي صالح بوالكروة وحي 20 أوت 1955 والتي تقع كلها جنوب مدينة سكيكدة وكان إشكال الدراسة: هل هناك علاقة بين الواقع الذي يعيشه المعلم والمكانة التي يحتلها في المجتمع ؟

وفي ضوء الاختبارات الميدانية توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين المرتب المتقاضى من طرف المعلمين وبالمكانة الاجتماعية التي يحتلها في البناء الاجتماعي كما أكدت على أن أفراد العينة يولون للخدمات الاجتماعية المقدمة لهم أهمية كبيرة في واقعهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين الجانب الاجتماعي للواقع الاجتماعي بكل أبعاده والمكانة التي يحتلها المعلم في هرم البناء الاجتماعي وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الواقع المهني ومكانة المعلم الاجتماعية وتوصلت إلى أن معظم أفراد العينة ملتزمون بعملهم ومتمكنون من مادة تدريسهم.

وأوجه التشابه بين هذه الدراسة مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع مكانة المعلم ولكن هناك اختلاف بين الدراستين من حيث أهداف الدراسة حيث تركز هاته الدراسة على التعرف على الواقع الاجتماعي للمعلم وعلاقته بمكانته الاجتماعية المتمثلة بينما تركز دراستنا على واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ودراستنا الحالية تختلف عن هاته الدراسة من حيث العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي فعينة دراستنا متمثلة في أولياء التلاميذ.

- **الدراسة الخامسة:**

وأجرى حبيب بن صافي دراسة في الجزائر بمدينة بتي صاف سنة (2006)؛ وكان إشكال الدراسة: ما هي مكانة المعلم في المجتمع الجزائري ؟ وبعبارة أخرى ما هي صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري ؟ وخلصت الدراسة إلى أن المعلم يرى نفسه في مكانة متدنية في جميع النواحي الاقتصادية منها والاجتماعية، أما الأولياء فلا يرون في المعلم الصورة المثالية والمكانة المرموقة، والشخصية الرائدة المعول عليها في رقي المجتمع وازدهاره.

ومنه خلصت الدراسة إلى أن المجتمع الجزائري غير واعب مدلول هذه الوظيفة الشريفة المقدسة، بحيث أن صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري لا تتماشى مع المواصفات المثالية التي لابد للمعلم أن يتبوؤه أو يرقى إليها، والتي يتمتع بها المعلم في جميع المجتمعات التي تصبو إلى الرقي والتقدم وبناء مجتمع قوي ومتين ومتقدم ومتماسك.

وأوجه التشابه بين هذه الدراسة مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع مكانة المعلم ولكن هناك اختلاف بين الدراستين من حيث أهداف الدراسة حيث تركز هاته الدراسة على التعرف على صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري بأكثر شمولية بينما تركز دراستنا على واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ودراستنا الحالية تختلف عن هاته الدراسة من حيث العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي فعينة دراستنا متمثلة في أولياء التلاميذ فحسب.

6-4- التعقيب على الدراسات السابقة:

رغم الاشتراك بين موضوع الدراسات السابقة وأحد متغيري موضوع دراستنا إلا أن تناولهما للموضوع كان من زاوية أخرى كون بحثنا منصب على كشف العلاقة الممكن وجودها بين واقع الهيئة التعليمية والمكانة الاجتماعية للمعلم في ظل المقاربات النظرية المفسرة لهذه الأخيرة وهذا ما سينتج عنه حتما اختلاف بين الدراسات السابقة وموضوع دراستنا في الجانبين النظري والميداني وكانت استفادتنا من هاته الدراسات متمثلة في: تحديد عناصر الإطار النظري والميداني للبحث من خلال التعرف على مايلي:

تسليط الضوء على واقع الهيئة التعليمية ومحددات المكانة الاجتماعية:

1. تحديد المقاربة السوسيولوجية الأقرب إلى موضوع الدراسة.
2. تحديد متغيرات الدراسة الميدانية.
3. تحديد.
4. محاور الدراسة الميدانية.
5. تحديد أدوات الدراسة المناسبة.
6. تكوين إطار مرجعي نظري حول موضوع البحث الذي يشمل المتغيرين الرئيسيين وهما واقع الهيئة التعليمية والمكانة الاجتماعية للمعلم.

7- المقاربة السوسيولوجية للدراسة:

مهما اختلفت تسمياتها من مدخل نظري أو محاولة فالمقاربة بمثابة إطار تصوري أو طريقة تخمينية للاقتراب من الموضوع قيد الدراسة والمقاربة السوسيولوجية هي: « أنموذجيات نظرية، مفاهيم مفتاحية، نتائج بحث قيمة، تشكل في مجموعها عالما مألوفا للتفكير عند الباحثين في فترة محددة من تطور تخصص معين »[1] فالمقاربة تمكن الباحث من توظيف مادته المعرفية لتقديم تفسير سوسيولوجي لما يدرسه من ظواهر وهو لن يستطيع ذلك ما لم يمتلك أداة معرفية تحليلية، تجعله يرى الموضوع المدروس ضمن سياق أو منطق أو انتظام معرفي معين، ومن المهم الإشارة إلى أن النظرية تغذي إجراءات البحث في البداية بنتائج توصلت إليها، لكنها تقوم بعملية تأطير النتائج بأطر نظرية مستخلصة

[1] جاك هارمان: **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، تر: العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2009، ص.16.

من الواقع تمثل حقائق فكرية مجردة تساعد الباحث على تفسير وتحليل نتائج بحثه[1]؛ ولا مناص من القول في هذا المقام أن موضوع البحث هو الذي يحدد نوع المنهج البحثي، ونوع النظرية الاجتماعية، وليس العكس لان لكل واقع اجتماعي خصوصية اجتماعية يفرضها الواقع عليه، ومنه يمكننا القول أن النظرية تقوم بتنشيط البحث الاجتماعي وتفعيله[2]، وسنبين فيما يلي الاقتراب النظري المعتمد في هذه الدراسة التي تطرقت إلى موضوع المكانة الاجتماعية بالتحليل والتفسير وذلك بعرض أهم مفاهيم هذه المقاربة المعتمدة.

7-1- البنائية الوظيفية:

7-1-1- الجذور التاريخية الفكر البنائي الوظيفي وتطوره:

ترجع جذور الفكر البنائي الوظيفي إلى الفكر الوضعي، أي منذ بداية القرن التاسع عشر رغم أن بعض الباحثين يذهبون أكثر من ذلك تاريخيا، حيث يرجعونه إلى أفكار أرسطو وأفلاطون ومن ثم ابن خلدون فالمماثلات بين المجتمع والكائنات العضوية قديمة قدم التفكير الاجتماعي فقد تحدث أفلاطون عن العناصر الثلاثة للمجتمع وهي التفكير أو العقل والشعور أو الروح والشهوة، وكل منها تمثل طبقة اجتماعية خاصة وقد انتشرت المماثلة العضوية في الفكر السابق على أوجست كونت، وليس غريبا أن تظهر مبكرا في تاريخ علم الاجتماع فالصورة الرئيسية لهذه المماثلة هي تطور مفهومي البناء والوظيفة اللذين ظهرا عند هربرت سبنسر، واستخدمهما دوركايم ثم تطورا أساسيا في أعمال الأنثروبولوجيين البريطانيين ذوي التوجه الاجتماعي من أمثال مالينوفسكي وراد كليف براون[3].

ويستند التحليل وفق هذه المقاربة إلى فكرة الجزء المتألف من أجزاء تقوم بأدوارها معتمدة في هذا الأداء على غيرها من الأجزاء وعليه يكون هناك التساند الوظيفي ما بين الأجزاء أو ما بين مجموع الأجزاء والنسق الكلي وبهذا المفهوم تكون هناك ظاهرة مجتمعية ما محددة بمجموعة من الظواهر المجتمعية الأخرى وبالعلاقات التي تقيمها مع غيرها من الظواهر[4]، ويوضح دوركايم بقوله أنه لتفسير واقعة اجتماعية ينبغي البحث عن الوظيفة التي تضطلع بها والبحث عن درجة التطابق بين الواقعة

---

[1] عبد الغني عماد: **منهجية البحث في علم الاجتماع (الاشكاليات، التقنيات، المقاربات)**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، جانفي 2007، ص.104.

[2] معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص.45.

[3] ياس خضير البياتي: **النظرية الاجتماعية جذورها النظرية وروادها**، دار الكتب الوطنية، الجامعة المفتوحة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2002، ص.107.

[4] عبد الغني عماد: المرجع السابق، ص.103.

المجتمعية والحاجات العامة للجسم المجتمعي، ومضمون هذا التطابق والوظيفة تعمي شبكة من الوظائف وبالتالي وجود علاقات متبادلة بين الوقائع المختلفة التي تعني الكل المجتمعي الذي يعطي لكل وظيفة مبرر وجودها[1] مكونات الواقع المعيش المتفاعلة فيما بينها (السياسية، الثقافية، الاقتصادية، الاجتماعية)، وهي الأنساق التي يتكون منها المجتمع.

7-1-2- إسهامات أبرز رواد البنيوية الوظيفية:

تتمثل أهم إسهامات أبرز البنيويين الوظيفيين في تطوير النظرية البنيوية الوظيفية فيما يلي:

7-1-2-1- إسهامات هربرت سبنسر في النظرية البنيوية الوظيفية:

النظرية البيواجتماعية التي جاء بها هربرت سبنسرقارنت الكائن الحيواني الحي بالمجتمع من حيث الأجزاء والوظائف والتكامل بين الأجزاء والوظائف لقد عمد على إجراء مماثلة بين الكائن الحيواني والمجتمع، فالكائن الاجتماعي يتكون من مجموعة مؤسسات أو نظم اجتماعية فرعية كالنظام الاقتصادي والنظام السياسي والنظام الديني والنظام التربوي والنظام الأسري والقرابي والنظام العسكري والنظام الواحد يتحلل إلى ادوار كتحليل للنظام الاقتصادي إلى ادوار قيادية ووسطية وقاعية وان لكل دور واجبات وحقوق اجتماعية، كما أشار أن لكل جزء من أجزاء المجتمع وظائفه التي تساعد على ديمومة وبقاء الكائن الاجتماعي وتناول سبنسر أيضا في دراسته البايو اجتماعية التكامل بين أجزاء المجتمع والتكامل بين وظائفها إذ أشار بان المؤسسة الاقتصادية تكمل المؤسسة الدينية وان المؤسسة الأخيرة تكمل المؤسسة الأسرية والقرابية وهكذا، كما أضاف بأن وظائف الكائن الاجتماعي مكملة بعضها لبعض وهنا أكد سبنسر على موضوع التفاضل والتكامل لأجزاء فبالرغم من تفاضل أجزاء المجتمع فإنها تكون متكاملة أي أن كل جزء يكمل الجزء الآخر[2].

7-1-2-2- إسهامات تالكوت بارسونز:

إن نظرية الحدث التي بلورها باسونز ترتكز على الأنساق الثلاثة وهي: الثقافة والشخصية والنظام الاجتماعي والتكامل الموضوعي بين الأنساق الثلاثة يعني بان الثقافة لا يمكن فهمها إلا عن طريق الشخصية والنظام الاجتماعي، وان النظام الاجتماعي لا يمكن فهمه بدون فهم ودراسة واستيعابه الثقافة والشخصية.

---

[1] عبد الغني عماد: المرجع السابق، ص ص.104-105.

[2] إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص ص.51-52.

أشار إلى ضرورة ايجاد نظرية بنيوية وظيفية تخدم ثلاثة أغراض رئيسية هي:[1]

1. تحديد الضرورات الوظيفية للنظام الاجتماعي.

فالضرورات الوظيفية للنظام الاجتماعي هي:

أ. قابلية النظام على تكييف نفسه للأنظمة الأخرى وللبيئة الطبيعية التي يوجد فيها.

ب. تحقيق الأهداف الرئيسية للنظام.

ج. قابلية النظام على تحقيق الوحدة بين أعضائه.

د. قدرته على المحافظة على الاستقرار والانسجام.

2. تحديد المتطلبات الوظيفية للنظام.

أما المتطلبات الوظيفية النظام الاجتماعي فهي:

أ. تحقيق وتهيئة الظروف الأساسية التي تساعد التسوق الاجتماعي على البقاء والاستمرار والتطور، ومن هذه الظروف تنشئة الأطفال وتزويدهم بالمهارات والقابليات والقيم التي يعتز بها المجتمع.

ب. وجود لغة مشتركة تساعد على التفاهم والاتصال بين الأفراد والجماعات.

3. تحليل المجتمع إلى عناصره الأولية وفق نظرية تكامل الأنساق الثلاثة.

7-1-3- المفاهيم الأساسية للاتجاه البنائي الوظيفي:

يمكن تحديد المفاهيم الأساسية للاتجاه البنائي الوظيفي فيما يلي:

7-1-3-1- البناء والوظيفة:

مجموعة العلاقات الاجتماعية المتباينة التي تتكامل وتتسق من خلال الأدوار الاجتماعية، وثمة أجزاء مرتبة ومتسقة تدخل في تشكيل الكل الاجتماعي، وتتحدد بالأشخاص والزمر والجماعات وما ينتج عنها من علاقات، وفقاً لأدوارها الاجتماعية التي يرسمها لها الكل وهو البناء الاجتماعي[2] ويقصد بالبناء الاجتماعي « مجموعة العلاقات الاجتماعية المتباينة التي تتكامل وتتسق من خلال الأدوار الاجتماعية، فثمة مجموعة أجزاء مرتبة ومتسقة تدخل في تشكيل الكل الاجتماعي، وتتحد بالأشخاص والزمر والجماعات وما ينتج عنها من علاقات، وفقا لأدوارها الاجتماعية التي يرسمها لها الكل، وهو

---

[1] إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، المرجع السابق، ص ص.52-53.

[2] **البنائية الوظيفية مع بارسونز وميرتون:** https://sociologiemeknes.blogspot.com/2012/06/blog- post- 7227

البناء الاجتماعي »[1]، أما البناء فيشير هذا إلى مساهمة شكل معين من الأنشطة المتكررة في الحفاظ على استقرار وتوازن المجتمع[2].

7-1-3-2- المجتمع:

يرى دوركايم أن المجتمعات ما هي إلا أنساق اجتماعية مكونة من تنظيمات أو مؤسسات اجتماعية، باعتبارها تتكون من مجموعات من الأفراد والجماعات التي تسعى لتحقيق أهدافها في البقاء والاستمرار وتتفق أفكار " دوركايم " مع الكثير من العلماء والمفكرين المعاصرين له الذين درسوا أنوع المجتمعات وتطورها من أمثال " كونت Comte، وسبنسر Spencer، وتميل Mill، وماركس Marx، وورد Ward، وسيمنر Sumner، و توينيز Tonnies، ووستر مارك Waster Marck وهو بهاوس Hobbhouse وغيرهم؛ فجميع هؤلاء اعتقدوا بأن المجتمعات تتكون من الأنساق الاجتماعية، وضرورة وجود الشعور العام والمشترك بين الأفراد والجماعات من أجل تكوين المجتمعات ولكن ينفرد " دوركايم " عن هؤلاء العلماء والمفكرين الاجتماعيين بأنه جعل مهمة علم الاجتماع هي دراسة المجتمع وتنظيماته المختلفة، تلك المهمة التي يختلف فيها هذا العلم ويتميز فيها عن العلوم الأخرى مثل البيولوجيا Biology وعلم النفس Psychology هذا بالإضافة إلى معالجته للحقائق الاجتماعية على أنها (أشياء) لا يمكن فهمها إلا في ضوء تفسير علاقاتها المتداخلة وأسباب حدوثها في النسق الاجتماعي باعتبارها الوحدة الكلية، بل أيضا معرفة التغيرات التي تحدث على البناءات الاجتماعية وتفاعلها المستمر[3].

ويتصور الاتجاه البنائي الوظيفي في معظم اتجاهاته بأن المجتمع نسق من الأفعال المحددة المنظمة، ويتألف هذا النسق من مجموعة من المتغيرات أو الأبعاد المترابطة بنائيا والمتساندة وظيفيا، ويرى الاتجاه البنائي الوظيفي أن للمجتمع طبيعة ترنسندنتالية أي سامية ومتعالية تتجاوز وتعلو على كل مكوناته بما فيها الإنسان الفرد وتتحدد شروط هذا التحاور والتعالي من خلال قواعد الضبط والتنظيم الاجتماعيين والتي تلزم الأشخاص بالانصياع والتزام بها لأن أي انحراف عنها يهدد أساسيات المجتمع وبنائه والتي تعد المحافظة عليه وصيانته وتدعيمه واستمراريته غاية في ذاتها[4].

---

[1] أحمد أبو زيد: **البناء الاجتماعي (مدخل لدراسة المجتمع)**، ج1، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1965، ص.103.

[2] محمد عبد الحميد: **البحث العلمي في الدراسات الإعلامية**، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص.31.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د.ط)، 2003، ص.221.

[4] علي الحوات: **النظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية**، شركة إلجا، مالطا، (د.ط)، 1998، ص ص.98-99.

7-1-3-3- البناء الاجتماعي:[1]

يتصور البنائيون الوظيفيون المجتمع كبناء يمكن رؤيته من ثلاث زوايا هي: المجتمع كنسق اجتماعي، و(ب) المجتمع كنظام اجتماعي، و(ج) المجتمع كمنظومة من القيم والقواعد والضوابط الثقافية وفيما يلي نلقي نظرة موجزة على هذه الزوايا الثلاث:

7-1-3-4- المجتمع كنسق اجتماعي:

وأهم تصوراته الأساسية ما يلي:

- يتكون المجتمع من عدد من الأجزاء أو الوحدات المترابطة والمتفاعلة في التكوين والوظيفة.
- للمجتمع كنسق اجتماعي احتياجات لابد من إشباعها والوفاء بها.
- لابد أن يكون المجتمع كنسق في حالة توازن، وذلك بأن يقوم كل نسق فرعي بتلبية احتياجاته والقيام بوظائفه ومهامه.
- يوجد في المجتمع كنسق اجتماعي عناصر أو أجزاء قد تكون ضارة أو نافعة، ويتحقق ذلك بالطريقة التي يتم بها تحديد المنفعة والضرر وتهيئة الظروف الملائمة لتحقيق المنفعة وتلافي الضرر.
- يمكن للمجتمع كنسق اجتماعي إشباع كل حاجاته بواسطة مجموعة من البدائل يكفلها المجتمع نفسه.
- يعتبر النشاط هو مستوى التحليل عند دراسة المجتمع كنسق، فالمقصود والهدف دائما هو دراسة نتائج السلوك أو النشاط، أما الغاية من النشاط الاجتماعي فهذا سؤال يقع دائما خارج دائرة التحليل البنائي الوظيفي وهو سؤال في رأيهم من اختصاص الفلاسفة وليس علماء الاجتماع ويترتب عن ذلك أن التحليل البنائي الوظيفي يتوجه للآتي:
  - معرفة أسباب استمرار النسق الاجتماعي أو النظام الاجتماعي.
  - معرفة نتائج العمليات الاجتماعية.
  - معرفة حالة التوازن في المجتمع.
  - معرفة خصائص التنظيمات الاجتماعية القائمة في المجتمع.

7-1-3-5- المجتمع كنظام اجتماعي وأهم تصوراته الأساسية مايلي:

- المجتمع عبارة عن نظام اجتماعي أو وحدة متكاملة يتكون من عدد من الأجزاء المتداخلة التي تعتمد على بعضها البعض.

---

[1] علي الحوات: المرجع السابق، ص.100.

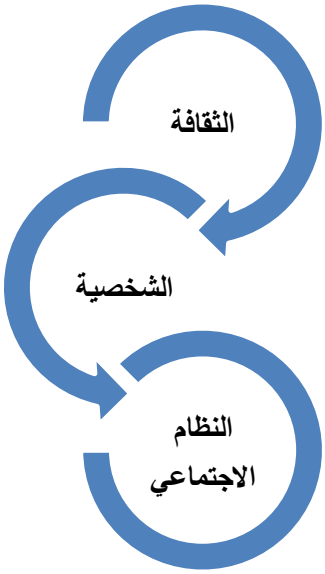
- أي تغيري طرأ على المجتمع تنعكس آثاره وتلاحظ مباشرة في سائر الأجزاء والوحدات المكونة للمجتمع.
- يجب أن يمارس كل جزء أو عنصر في المجتمع دوره بانسجام مع الأدوار الأخرى، وفي إطار نسق الأدوار الكلي في المجتمع.
- يجب أن يكون للمجتمع كنظام القدرة على حل مشكلات الصراع الاجتماعي الذي ينشأ بداخله- أي النظام الاجتماعي.
- يجب أن يكون للمجتمع كنظام اجتماعي وسائل ضبط اجتماعي وهي رسمية (مادية قسرية ممثلة في القوانين والتشريعات ولها صفة الإلزام) وغير رسمية وغير مادية (معنوية أدبية) ممثلة في الأعراف والعادات والتقاليد ولها الصفة الأدبية للقسر والإلزام.

7-1-3-6- المجتمع كمنظومة من القيم والقواعد والضوابط (الثقافة):

والتصورات الأساسية لهذه المنظومة هي:

- تعتبر القيم والقواعد والضوابط الثقافية أساسية لحياة المجتمع.
- تعمل القيم الثقافية عن طريق التنشئة الاجتماعية على توحد الأفراد في المجتمع وحصول التوافق العام في المجتمع.
- يعتبر التضامن الاجتماعي أساس وحدة الجماعة وأساس حياة المجتمع.
- للثقافة القدرة على الاستمرار خلال الزمن.
- تعمل الثقافة على تأكيد توزيع العمل والتخصص بين الفاعلين في المجتمع.
- تكون الثقافة (التربية + التنشئة الاجتماعية) الشخصية وتعدها للعيش في إطار النظام الاجتماعي وتتكيف مع روحه العامة، وربما يمكن توضيح ذلك بالنموذج التالي:

شكل رقم (02): تأثير الثقافة في الشخصية لإعدادها للنظام الاجتماعي



المصدر: علي الحوات، **النظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية**، شركة إلجا، مالطا، (د.ط)، 1998، ص.101.

7-1-4- توازن المجتمع:

يعد توازن المجتمع من المفاهيم الأساسية في الاتجاه البنائي الوظيفي إذ أن غاية التوازن هي هدف في حد ذاته وهو يساعد المجتمع على أداء وظائفه وبقائه واستمراره ويتحقق بالتناغم أو الانسجام بين مكونات البناء والتكامل بين الوظائف الأساسية، يحيطها جميعا برباط من القيم والأفكار التي يرسمها المجتمع لأفراده وجماعاته، فلا يمكن حتى الخروج عنها، وإن خرجوا أو حدثتهم أنفسهم بذلك فيقعوا تحت وطأة جزاءات الضبط الاجتماعي[1].

7-2- المكانة الاجتماعية حسب البنائية الوظيفية:

البنائية الوظيفية ترى أن التمايز الاجتماعي بين أفراد المجتمع يعد ميزة ضرورية لكل المجتمعات، لأنها تحتاج إلى مكانات مختلفة للأفراد لتلبية حاجاتها، حيث استخدمت الوظيفية في تحليلها للمكانة جملة من المفاهيم مع التركيز على التحليل التوازني في دراستها للعلاقة بين الواقع والمكانة، مؤكدة على وجود اتساق منطقي بين واقع الشخص ومكانته، أي بين ما يملكه من ثقافة متخصصة، وقيم، ورأسمال مادي، ودرجة ضمن سلم التدرج الاجتماعي[2].

---

[1] علي الحوات، المرجع السابق، ص.99.

[2] المرجع نفسه، ص.123.

بينما يشير أنصار نظرية الدور (البنيويون الجدد) إلى مفهوم المكانة الاجتماعية بأنه يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم الدور عبر مفهوم وسيط هو توقعات الدور الذي فيه تتحدد أهم الواجبات والحقوق التي يمارسها الفرد في أداء دور معين، والمكانة الاجتماعية التي سوف يحظى بها في الواجبات التي يلتزم بها، والحقوق التي يسعى إلى نيلها[1].

ويذهب ماكس فيبر إلى أن الخلفية العائلية والأصل العرقي والمهنة والتعليم كلها تلعب دورا مهما في تحديد مكانة الفرد داخل الجماعة والمجتمع، عكس الثروة التي تعتبر محددا رئيسي لمكانة الفرد داخل جماعته وعلى حد تعبير بارسونز فالمكانة تتحد من خلال اشتراك الفاعل في شبكة العلاقات المنمطة والمتفاعلة هذه المشاركة لها جانبين، فمن ناحية هناك جانب المركز الذي يتعلق بحيث ما يوضح التفاعل في النسق الاجتماعي بالنظر إلى الفاعلين الآخرين، والذي يسمى بالمكانة، أي مكانة الفاعل في نسق العلاقات منظورا إليه كبناء ومن ناحية أخرى هناك الجانب الديناميكي وهو يفعله الفاعل في علاقته بالآخرين منظورا إليه من خلال أهميته الوظيفية بالنسبة للنسق الاجتماعي وهو ما يسمى بالدور[2].

ميزت كتابات فيبر الاجتماعية بين الوضع الاجتماعي (Status) والطبقة الاجتماعية (Class) بوصفهما القاعدتين الأساسيتين للمطابقة الاجتماعية فبينما تشير الطبقة إلى الاختلافات الاجتماعية القائمة على تقسيمات ولا مساواة اقتصادية، يعين الوضع الاجتماعي الفوارق في المجتمع استنادا إلى التشريف والمرتبة الاجتماعية وربط بينهما وبين مصدر ثالث للاختلاف وجده في توزيع السلطات وتوليد فئة الصفوة.

يمكن رؤية علاقات الوضع الاجتماعي من خلال ما يتخذه الأفراد من مواقف وأوضاع اجتماعية خاصة توضح الموازاة التي صاغها فيبر بين الطبقة والوضع الاجتماعي جيدا مقصده من هذا الأخير، أي أن يعين مكونا سببيا محددا في أقدار الحياة يختلف عن المكون الاقتصادي المضمر في الامتلاك والاستحواذ وقال إننا « نرغب في أن نسبغ وصف الوضع الاجتماعي على كل مكون من مكونات أقدار حياة البشر التي تتحدد من خلال تقدير اجتماعي معين للشرف، سلبا أو إيجابيا »؛ ينجم الوضع الاجتماعي عن علاقات مجتمعية يعزى من خلالها الشرف الاجتماعي إلى أسلوب معيشة يصير هو

---

[1] سناء علي حسون نجرس الخزرجي: المرجع السابق، ص.90.

[2] نبيل حميدشة: **البنائية الوظيفية ودراسة الواقع والمكانة**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة 20 أوت 1955، العدد05، سكيكدة، الجزائر، ماي 2010، ص.488.

أساس الفرص الحياتية وبينما يشمل الفعل الاقتصادي مصلحة تتمثل في حفظ الملكية أو زيادتها، تشمل الأفعال المبنية على الوضع الاجتماعي مصلحة تتمثل في حفظ الشرف الاجتماعي أو تعضيده[1].

ففي حين استخدمت كلمة " طبقة " في توصيف الطبقات الاجتماعية في المجتمع الأمريكي المعاصر، أعاد علماء الاجتماع البنيويون الوظيفيون تعريفها بمصطلحات متعارف عليها، وفككوها إلى مفهوم " الوضع الاجتماعي " وبالنسبة إلى تالكوت بارسونز والتيار الأساسي في علم الاجتماع الأمريكي فإن التشكل الطبقي الاجتماعي مسألة تتعلق بالمراتب الاجتماعية ذات الارتباط بقيم ثقافية مشتركة، وكانت تلك العلاقات العرفية هي منطلق ومنبع العلاقات بين الطبقاتو حدد بارسونز فكرة أن « التصنيف القائم على التمييز » واحدة من الأبعاد التحليلية الأساسية لتنظيم الأنساق الاجتماعية حيث يقيم الأفراد أدوار بعضهم وفق قيمهم الاجتماعية المشتركة وهذا أساس تصنيفهم ما بين متفوقين ومتخلفين بنظر بعضهم وتحدد القيم المشتركة نمطا معياريا ومعياره منهجية للتشكيل الطبقي، في حين أن التقييمات الفعلية التي يصدرها الأفراد في ما يتعلق بذلك المعيار تولد النسق الفعلي للتشكيل الطبقي وقال بارسونز إن الأفراد موجهون إلى القيم التي يتشاركون فيها مع بقية أعضاء مجتمعهم وبالتالي إلى معيار التشكيل الطبقي الممأسس في مجتمعهم وخلص إلى أن أنساق التشكيل الطبقي متفاوت تبعة للقيم المحددة لمعايير التشكيل الطبقي سيكون هناك- في أي مجتمع- « نسق قيمة أسمى » وهذا النسق هو الذي يشكل معيار التشكيل الطبقي فنجد أن بعض المجتمعات سوف توكد الصفات الشخصية من قبيل العمر والجنس أو الذكاء، في حين هناك مجتمعات أخرى قد تركز على مستوى الإنجاز أو حجم الملكية تلك التفاوتات في صفات الأدوار ذات الأهمية الاجتماعية هي مصادر التنوع الملحوظ في نسق التشكيل الاجتماعي- فالاختلافات مثلا بين علاقات الطبقة الاجتماعية المنغلقة على نفسها والطبقة الاجتماعية في المجتمع الحديث ونجد في الولايات المتحدة المعاصرة مثلا أن منجزات الأدوار الوظيفية هي موضوعات التقييم الأساسية، والتصنيف المهني هو الذي يصوغ العمود الفقري لنسق التشكيل الطبقي لذا يوافق بارسونز على أن التمييز الحديث بين الأوضاع الاجتماعية يعكس ويعاضد التقسيمات المهنية للاقتصاد[2].

ويعد الدور الاجتماعي المظهر الدينامي السلوكي للمكانة الاجتماعية، أو الطريقة التي ينجز بها الفرد مستلزمات المكانة، أو ما يجب أن يقوم به من سلوك وفعل، ويتمتع به من امتيازات أو حقوق ويمكن أن يساعدنا تصور الدور الاجتماعي في إدراك العلاقات الاجتماعية، كجزء من البناء الاجتماعي

---

[1] جون سكوت: المرجع السابق، ص ص.408-409.

[2] المرجع نفسه، ص ص.409-412.

للمجتمع، حيث يعرف الدور بأنه نمط السلوك A pattern of behavior مرتبط بمكانة اجتماعية محددة، ومثال ذلك دور الأب أو الموظف أو المدرس، إذ تحدد الأدوار في الواجبات والحقوق، من طريق المكانة الاجتماعية.

كما تعد الأدوار مكملة أو متبادلة Reciprocal، فدور الرئيس يتمم أو يكمل دور المرؤوس، ودور المدرس يكمل دور الطالب، ودور الوالدين في البيت مكمل لدور المدرسين في المدرسة، ودور رجل الأمن مكمل لدور القوات المسلحة وكلما تحددت الأدوار بوضوح، تأكد التآزر والاتساق في سلوك الأفراد والجماعات.

ولذا كانت الأدوار ذات صلة وثيقة بتقسيم العمل في المجتمع، فالمسؤولية محددة لكل شخص، وكلما تعقدت المجتمعات ازدادت وتباينت الأدوار فيها، وتعددت من ثم المراكز الاجتماعية، ففي بنية العلاقات القرابية توجد مراكز كثيرة، أو مكانات متعددة، مثل مكانة الأب، والأم، والابن، والبنت وهذه المكانات كلها هي أحكام ومقاييس أخلاقية واجتماعية تحدد السلوك الاجتماعي اليومي للفرد داخل المجتمع، أو الأسرة، أو الجماعة التي يعيش فيها[1].

8- صعوبات الدراسة:

كما هو معروف أن لكل دراسة اجتماعية صعوبات، حيث تتباين وتتعدد من دراسة إلى أخرى ونستطيع أن نحصر بعض الصعوبات التي واجهتها هذه الدراسة الحالية فيما يلي:

- صعوبات معرفية حيث أن موضوع التمثلات الاجتماعية لم يوفى حقه من الدراسات في علم الاجتماع فجل المراجع أجنبية وهي نادرة وكذلك تندر الدراسات التي خاضت في مثل هذا الموضوع فالتي صادفناها واطلعنا عليها تنتمي إلى مجال علم النفس خاصة علم النفس الاجتماعي.
- صعوبات خاصة في معرفة التصورات الاجتماعية كونها ضمنية ترتبط لدى الأولياء وتخضع لتوجهات الفرد الداخلية.

[1] www.moqatel.com/openshare/Behoth/Mnfsia15/MkanaIgtem/sec01.doc-cvt.htm. 24/12/2017.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى كل من أسباب اختيار الموضوع، والهدف من دراسة إشكالية موضوع البحث، فالفرضيات وتحديد المفاهيم والدراسات السابقة التي تناولت جوانب هذا من هذا الموضوع وتعتبر هذه المراحل الخطوات الأساسية للبناء المنهجي للدراسة، وهذا ما يساعد في كشف أهمية موضوع الدراسة من الناحية العلمية والسوسيولوجية.

الفصل الثاني:

التكوين البيداغوجي

تمهيد:

نظرا لكون الدولة أضحت تشرف على التعليم فقد أنشأت المعاهد التكوينية وكليات التربية وذلك من أجل إعداد المعلمين ووضعت لذلك مقاييس واعتبارات للالتحاق بهذه المعاهد فكانت الانطلاقة الأولى من ألمانيا ثم فرنسا وهكذا حتى انتشرت دور إعداد المعلمين عبر كافة أوروبا ثم في مرحلة لاحقة أمريكا كما أن الدول النامية عرفت محاولات في هذا الميدان، غير أن ما تجدر الإشارة إليه أن التكوين البيداغوجي للمعلمين لم يكن بصورته المعروفة اليوم فلم يعد يقتصر على الجانب المعرفي فحسب بل شمل جميع الجوانب العملية التعليمية التعلمية ليعد المعلم مهنيا وأكاديميا وبيداغوجيا للتعامل مع التلميذ والمناهج الحديثة هذا التكوين الذي تطورت كيفياته وتوجهاته في ظل تطور النظريات التربوية والاجتماعية في مختلف ميادين العلوم خاصة منها التربوية والنفسية فأصبحت التوجهات والسياسات التربوية تولي أهمية لإعداد المعلم وتأهليه وتزويده بمختلف ما يستجد في الحقل التربوي ونظرا لتعقد وتعدد أدوار المعلم فهو لا يؤثر في الحياة العلمية للتلميذ فحسب بل يتعداه إلى الجانب النفسي والاجتماعي.

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على جوانب إعداد المعلم والتوجهات الحديثة في ذلك مع أخذ بعين الاعتبار التجربة الجزائرية في إعداد المعلمين وتأهيلهم والاطلاع على واقع التكوين البيداغوجي للمعلم في الجزائر.

1- المعلم:

1-1- مفهوم المعلم:

1-1-1- لغة:

علَّم له علامة: جعل له أمارةً يعرفها وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم وعلم الشيء: عرفه وتيقَّنه وعلم الأمر: أتقنه علَّم تعليما وعلاما، وعلَّمه الصنعة: جعله يعلمها[1].

إذا اعتمدنا على التعريف المعجمي، فالمعلم هو الماهر في الصناعة يعلمها لغيره.

1-1-2- اصطلاحا:

جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية إلى أبناء المجتمع، ويتم ذلك ضمن المدرسة[2].

المعلم هو الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه[3].

هو عنصر قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية، فهو الذي يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف أو المجال التربوي ليجعلها في وضع يخدم معه العملية التربوية[4].

وهناك من عرفه على أنه: رجل عالم كونه ينبغي عليه أن يكون على صلة دائمة بمصادر المعرفة وبكل المستجدات في حقل التربية والتعليم، حتى يستطيع أن يكون معلما كفئا وحيويا ليتمكن من تحديد أهدافه ومثله العليا التي يسعى إليها باعتباره فيلسوفا ومصلحا وعالما[5].

ويعرف أيضا يعرف المعلم على أنه المعلم عضو في جماعة يختار الخبرات التي سوف تقدم للتلميذ ليتفاعل معها ويساعده في إتباع الطرق لمواجهة مشاكله وحلها[6].

---

(1) **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط5، 2011، ص.646.

(2) إبراهيم مدكور: **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1973، ص.583.

(3) عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص.217.

(4) حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **العلم والتعلم والمعلم من منظور علم الاجتماع**، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2006، ص.83.

(5) Gilber delandshere: **la formation des enseignants de demain**, éd pierre margada, Paris, 1974, P.44.

(6) شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ: المرجع السابق، ص.244.

المعلم في نظر الغزالي متصرف في قلوب البشر ونفوسهم وهو يمارس أشرف الصناعات بعد النبوة[1] كما يعرف بأنه المعلم مثال أعلى للحرية والمسؤولية مدافع عن آرائه بقوة[2].

فيعرفه الدكتور محمد مصطفى زيدان على: « أنه الفرد القادر على ممارسة عمله التربوي على الوجه الأكمل والمرضي نتيجة توفر كل أو بعض العناصر الآتية: المؤهل الدراسي الذي تحصل عليه الفرد في تخصصه أو الخبرة المهنية الناتجة عن ممارسة فنية وتطبيقية »[3].

عرف الباحث إسحاق محمد المعلم بأنه: « هو أهم مصدر في توثيق العلاقة التفاعلية بينه وبين تلاميذه، فإحساسه بهم يثري كلا منهم، فالمعلم لديه القدرة الكبيرة على كشف نقاط ضعف وقوة تلاميذه، مما يساعده على التعامل معهم بطريقة مثمرة قائمة على فهم سلوك التلاميذ والوقوف على أسباب تصرفهم أيضا »[4].

يعرف الدكتور فيليب جاكسون المعلم: « هو صانع قرار يفهم طلبته ويتفهمه مقدرته على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل »، أما الدكتور دافيد فيرى أن: « المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعم الإجرائية في الصف »[5].

هناك من عرفه على أنه: رجل عالم لأنه يجب أن يكون دائما على اتصال وثيق بمصادر المعرفة وبكل جديد يظهر في ميدان التربية والتعليم حتى يستطيع أن يكون معلما جيدا حيويا ليتمكن من تحديد أهدافه ومثله العليا التي رسمها لنفسه باعتباره فيلسوفا ومصلحا وعالما[6].

كما عرف على أنه: جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية في أبناء المجتمع ويتم ذلك ضمن المدرسة[7].

---

(1) أبو حامد الغزالي: **إحياء علوم الدين**، دار المعرفة، ج1، بيروت، لبنان، 1982، ص.55.

(2) شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ: المرجع السابق، ص.281.

(3) محمد مصطفى زيدان: **علم النفس التربوي**، دار الشرق للنشر والتوزيع، مصر، ط2، 1985، ص.76.

(4) إسحاق محمد: **التفاعل اللفظي**، مجلة التربية، وزارة التعلي، عدد44، عمان، الأردن، 1982، ص.91.

(5) جابر عبد الحميد جابر: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، 2000، ص.35.

(6) تركي رابح: **أصول التربية والتعلي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص ص.378-379.

(7) إبراهيم مدكور: المرجع السابق، ص.583.

ونستطيع تلخيص تعريف المعلم في كونه الشخص المؤهل دراسيا صاحب الخبرة العملية الباحث الدءوب في مجال التربية والتعليم.

2- صفات وخصائص المعلم:

2-1- خصائص المعلم:

إنه من المعلوم بالضرورة أن المعلم يجب أن يتحلى ويتميز بصفات وخصائص تمكنه من الاضطلاع بدوره والقيام به على أكمل وجه وهاته الصفات من شأنها أن تمكن من رفع مستوى أدائه داخل القسم فالمعلم الناجح يجب أن يتصف بصفات تخوله من أداء ما كلف به تجاه التلاميذ وهاته الصفات تتنوع ما بين ما هو فطري وما هو مكتسب يتعلمه المعلم من خلال ما يتلقاه من تكوين بيداغوجي وينميه خلال فترة تكوينه، فنجاح المعلم في القسم والموقف التعليمي تحديدا يعتمد على الأساليب التي يستخدمها في إيصال المحتوى الدراسي دون أن نغفل ما لكفاياته ومهاراته وسماته الشخصية وطريقة إدارته للقسم من أثر في العملية التعليمية التعلمية، وقد تباينت تصنيفات هذه الخصائص فيرى جبرائيل بشارة أن المعلم المعاصر يجب أن يتصف بكونه:[1]

- يحسن استخدام التقنيات التربوية سواء باستعمال الوسائل التعليمية أو الكمبيوتر.
- يتفهم بعمق المهام الموكلة إليه.
- يمتلك القدرات والمهارات والمعلومات.
- يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد واثقا بنفسه في تنظيم النشاط التربوي بحرية واختيار.

ولعل أشهر التصنيفات المحددة لما يجب أن يتصف به المعلم وأكثرها تداولا تلك التي تصنف هذه الخصائص إلى خصائص جسمية، خصائص عقلية، خصائص نفسية، خصائص انفعالية، خصائص اجتماعية، خصائص معرفية، وخصائص أخلاقية، ولقد أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الاجتماعية والصفات الشخصية والوظيفية ومدى فعاليته التعليمية ويمكن عرض هذه الخصائص كالآتي:[2]

---

[1] جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.36.

[2] السيد سلامة الخميس: **أدوار المعلم**، دار الشرق، السعودية، ط1، 1999، ص.265.

2-1-1- الخصائص المعرفية:

إَنَّ حصيلة المعلِّم المعرفيِّة وقدراته العقليِّة والأساليب التَّي يَّتبعها في استثارة التَّلاميذ هي من العوامل الهامَّة وهذه يجب ألَّا يُعتمد فيها على معارف المعلِّم وقدراته العقليَّة فقط بل نعتمد أيضا على الاستراتيجيات التي يتَّبعها في عملية التَّواصل مع تلاميذه وإيصال ما يعرف إليهم ويمكن تصميم الخصائص المعرفيَّة للمعلِّم إلى عدِّة عوامل أهمُّها:[1]

2-1-1-1- الإعداد الأكاديمي والمهني:

المعلم بحاجة إلى الخبرة والدراية الفنية والتربويّة من حيث المعرفة بأساليب وطرق التدريس وطرق اختيار الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى المعرفة الفنية في التعرف على خصائص المتعلمين ودوافعهم وكيفية تشخيصها والتعامل معها، وكذلك المعرفة بأساليب القياس والتقويم ونوعية الأدوات المناسبة لتقييم أداء المتعلميّن[2]، وترتبط فاعلية المعلم بقدراته العقلية العامة والمهارة في تذليل الصعوبات وحل المشكلات والكفايات المتعلقة بإعداد الدروس وتنفيذها[3] ولا تكون للمعلم فاعلية إلا إذا تكاملت في ذهنه العلاقات بين الجوانب المختلفة لميدان تخصصه والوعي النظري بالقضايا النظرية الأساسية لمادة التخصص مدركا للمشكلات المنهجية للعلم ويذهب ابن جماعة أنه يكون ملما بطبيعة مادته من حيث محتواها وما تتضمنه من تفاصيل وفروع مستوعبا لها متفهما لأصولها[4].

2-1-1-2- اتساع المعرفة والاهتمامات:

ويقصد به سعة الاطلاع والاهتمام الواسع بالمسائل العلمية والادبية والفنية فلا يقتصر اهتمامه على جانب التخصص الذي يدرسه ويشرف عليه بل يجب عليه معرفة مسائل خارج تخصصه مما يجعله

---

(1) وزارة التربية الوطنية: **التربية وعلم النفس سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية وتحسين مستواه**، الجزائر، (د.ط)، 2004، ص.41.

(2) عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقله المحاميد: **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2010، ص.30.

(3) وزارة التربية الوطنية: التربية وعلم النفس سند تكويني...، المرجع السابق، ص.42.

(4) حسن إبراهيم عبد العال، صالح بن علي أبو عواد الشهري: **المعلم خصائصه وصفاته الخلقية**، مطابع ومكتبات الجنوب، السعودية، ط1، 1415هـ، ص ص.24-25.

أكثر فاعلية[1] ويذهب ابن جماعة أنه يجب على المعلم أن يتسم بتمام الاطلاع وأن يكون كثير البحث[2].

2-1-1-3- معرفة معلومات عن التلاميذ:

ويتمثل ذلك في معرفة أسماء التلاميذ وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية وكذا اتجاهاتهم وميولهم[3] بحيث تشكل المعلومات التي تتوافر لدى المعلم عن خصائص المختلفة لطلبته عنصراً مهماً في التعلم الفعال وقد تبين من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الصدد إلى أن هذا النوع من المعلومات يرتبط على نحو وثيق بفعالية التعليم واتجاهات المتعلمين نحو الدراسة والمعلمين[4].

« ومن الخصائص المعرفيَّة للمعلِّم النَّاجح، أن يكون على دراية بالطُّلاب من حيث معرفة أمور تتعلَّق بأسمائهم وأماكن سكناهم وظروفها، والخلفية الثقافيَّة والاقتصاديَّة لهم، والمشكلات الَّتي يعانون منها، بالإضافة إلى التَّعرُّف على ميولهم واهتماماتهم ومستوى تحصيلهم، ويفترض في المعلِّم ألا يكون متشدِّدًا متعصِّبًا في آرائه، إذ ينبغي عليه الاستماع إلى آراء وأفكار المتعلِّمين ومناقشتها في جوٍّ يمتاز بالتَّقبُّل والتَّسامح والهدوء، والعمل على أخذ المناسب منها ».[5]

إن وعي المعلم بالاختلافات الذهنية والثقافية والجنسية للتلاميذ يجعله قادرا على التنويع في طرق التدريس وفي استخدام الوسائل التربوية والبيداغوجية بما يتناسب ومستويات الطلبة المتباينة مما يؤدي إلى خفض حدة الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بينهم[6].

وهناك من قسم أنواع المعرفة التي يجب أن يتصف بها المعلم إلى خمسة أنواع وهي:[7]

---

(1) وزارة التربية الوطنية: التربية وعلم النفس سند تكويني...، المرجع السابق، ص ص.42-43.

(2) حسن إبراهيم عبد العال، صالح بن علي أبو عواد الشهري: المرجع السابق، ص.25.

(3) وزارة التربية الوطنية: التربية وعلم النفس سند تكويني...، المرجع السابق، ص.43.

(4) أحمد بن فايع بن أحمد شوهان عسيري: **دور المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير المناخ الصفي الفعال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة**، إشراف: يوسف بن عبد الله سند الغامدي، أطروحة: ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 1428-1429هـ، ص.25. (بحث غير منشور)

(5) زهرية حجازي: **دور المعلم في توكيد ذات الطفل**، مجلة رسالة المعلم- المعلم كنموذج فعال للطالب، العدد04، مركز الإرشاد العربي للتربية، المركز الفلسطيني للإرشاد، فلسطين، 2009، ص.14.

(6) محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: **أساسيات علم النفس التربوي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص.259.

(7) محمد أحمد كريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، مصر، 2003، ص.44.

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

ب. **معرفة خاصة بمادته:** فمهمة المعلم الأولى هي المعرفة المعمقة لمادة تخصصه، فكلما كان متمكنا من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه تلاميذه.

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

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

هـ. **معرفة ذاته:** فالمعلم الفعال هو الذي تكون لديه دراية تامة بمواطن ضعفه ومواضع قوته وقدراته العامة في التعليم مما يمكنه من على اختيار الطرق الناجعة والوسائل التعليمية بما يتوافق مع قدراته وإمكانياته الشخصية.

2-1-2- الخصائص التربوية:

وقد أورد الدكتور كما لدسوقي في كتابه التعليم والتعلم خلاصات لعدة دراسات قام بها باحثون غربيون تحت عنوان: **(المعلم المحبوب في نظر التلاميذ)** ومن أهم تلك الدراسات:[1]

دراسة روبتر: Robbins المعلم المحبوب هو الذي:

- يعرف مادة تخصصه.
- يبدى قدرًا كبيرًا من الحماسة.
- لديه القدرة على تنظيم المادة العلمية تنظيمًا جيدًا.
- يشجع مشاركة التلاميذ.
- يستعين بالكثير من وسائل الإيضاح العلمية.

---

[1] عبد الله بن محمد بن أحمد نهاري: **واقع العلاقة بين المعلم وطلابه في ضوء التربية الإسلامية، دراسة ميدانية على المدارس الثانوية بمحافظة صبيا التعليمية**، إشراف: محمد بن عيسى فهي، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، المملكة العربية السعودية، 1425/1424هـ، ص ص.43-45 (بحث غير منشور)

- عنده روح مرح حقيقي.
- يتمتع بشخصية ودودة.
- يبدي اهتمامًا بالتلاميذ.
- نبرات صوته تبعث على الارتياح.
- نظيف في ملبسه.
- اتجاههم تزن وعملي.

دراسة إلفيرا: Elvira المعلم المحبوب هو الذي:

- يعرف مادة تدريسه.
- منطقي.
- يسمح بالمناقشات والأسئلة.
- يعطي واجبات معقولة.
- متفهم.
- لا يحرج الطلاب.
- لديه روح المرح.

دراسة لامسون وهلجارد: Lamson and Heljard المعلم المحبوب هو الذي:

- المعرفة بمادة التخصص.
- يتقن مهارات التدريس.
- شخصيته مميزة فيعرض المقرر.
- يتصف بالإنصاف والنزاهة.
- لديه القدرة على التعامل مع التلاميذ.
- يتصف بالإخلاص والأمانة.
- يتمتع بروح المرح.
- مظهره أنيق.
- صبور حنون متعاطف.
- عادل في درجاته، ويعطي اختبارات متوسطة.

وفي دراسة استطلاعية قامت بها الإذاعة الأمريكية حول اتجاهات التلاميذ فيما يفضلونه في معلميهم جاءت على النحو التالي:[1]

- التعاون وروح الديمقراطية.
- العطف واحترام شعور الآخرين.
- الصبر.
- وفرة الميول والاهتمامات.
- حسن المظهر ولباقة السلوك.
- العدالة وعدم التحيز
- روح الدعابة
- حلاوة الطبع وثبات السلوك
- الاهتمام بمشكلات التلاميذ
- المرونة
- إظهار التقدير والثناء

2-1-3- الخصائص الانفعالية:

من الخصائص الانفعالية التي يجب أن يتصف بها المعلم:[2]

أ. السعي قدر الإمكان لإشاعة الأجواء المريعة في القسم والمدرسة ليعم الضبط الصفي والنظام الداخلي للمؤسسة مما ينجر عنه الاطمئنان والسير الحسن للدروس.

ب. العمل على تأسيس علاقة ودية مع التلاميذ وبقية أعضاء الفريق التربوي والإداري.

ج. الحرص على الانضباط كونه محط اهتمام التلاميذ وبمثابة مثل أعلى وقدوة لهم.

د. الحرص على أن تطابق أعماله أقواله فيتحرى الاتزان والبعد عن العصبية مع التلاميذ والتزام اللين معهم.

هـ. الحماس والرغبة في العمل ويظهر ذلك في إخلاصه في عمله ومع تلاميذه وعدم ادخار أي جهد في سبيل تعليمهم.

---

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، المكتب العربي الحديث، (د.ط)، الإسكندرية، مصر، 2002، ص.75.

[2] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.13.

و. الامتناع عن الجمود والسلبية والإهمال مما قد يبعث الملل في نفوس التلاميذ وينفرهم من المعلم ومادته.

ز. إن العلاقة الوجدانية تتجلى في الأمور الآتية: محبة عميقة، صداقة، مشاعر صادقة.

ويؤكد عدد من الباحثين أن حيوية أو اتزان أو ديمقراطية المعلم أو رضاه النفسي عن العمل تتم بصورة مباشرة، ولكن يمكن ملاحظة الآثار الشائعة لتلك الصفات في سلوك المعلم[1].

2-1-4- الخصائص الجسمية:

من المتفق عليه أن المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحا بدنيا، خال من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية، وعيوب النطق كالتأتأة والفأفأة، وعيوب مخارج الألفاظ، وضعف السمع والبصر تلك الظواهر التي غالبا ما يكون لها تأثير سلبي على أدائه داخل القسم، وعلى تفاعله مع تلاميذه وزملائه وإدارة المدرسة، ومن ثمة على العملية التعليمية[2].

ويؤكد عدد من الباحثين أن حيوية أو اتزان أو ديمقراطية المعلم أو رضاه النفسي عن العمل تتم بصورة مباشرة، ولكن يمكن ملاحظة الآثار الشائعة لتلك الصفات في سلوك المعلم[3].

2-1-5- الخصائص الشخصية:

تشير الكثير من الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين على مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، أن التلاميذ الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية في استطاعتهم التحسن وذلك حينما يجدون معلمين يرعونهم وأن هناك ارتباطاً قوياً بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الانفعالية [4]، « لهذا يذكر بعض العلماء أن البعد الشخصي للأستاذ دور مهم في نجاح عملية الاتصال البيداغوجي، وتتمثل في اتجاهاته وتصوراته العامة، وسمات الشخصية، وخلفيته الثقافية وقد أجريت عدة بحوث ودراسات في هذا الصدد حول سمات الشخصية للأستاذ الكفء، مثل أبحاث وليامسون Williamson وفلاندرز Flanders وهاماتشيك

---

[1] لطفي بركات أحمد: **في مجالات الفكر التربوي**، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1983، ص.324.

[2] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005، ص ص.94-95.

[3] لطفي بركات أحمد: المرجع السابق، ص.324.

[4] أحمد بن فايع بن أحمد شوهان عسيري: مرجع سابق، ص ص.25-26.

Hamacheck »[1]، فقوة شخصية المعلم تعتبر من أهم خصائصه حيث يمكنه ذلك من التحكم في سلوكه وألا يستخدم العنف ضد التلاميذ وأن يتريث في إطلاق الأحكام أو عقاب التلاميذ والتحكم في القسم وأن يتسم:[2]

- الاتزان الانفعالي.
- القدرة على معادلة الأمور.
- الأمانة والشجاعة الأدبية.
- الصبر.
- الصدق.
- التحلي بروح المسؤولية.
- التعاون مع الفاعلين في المؤسسة التربوية.
- إدارة القسم بديمقراطية.
- الالتزام بقيم العمل والنظام واحترام الوقت.
- قدوة للتلاميذ.

[1] وهيبة لكحل: **الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس واجتماعية،** إشراف: بوفولة بوخميس، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، الشعبة: علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2012/2011، ص.9. (بحث غير منشور)

[2] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: المرجع السابق، ص.95.

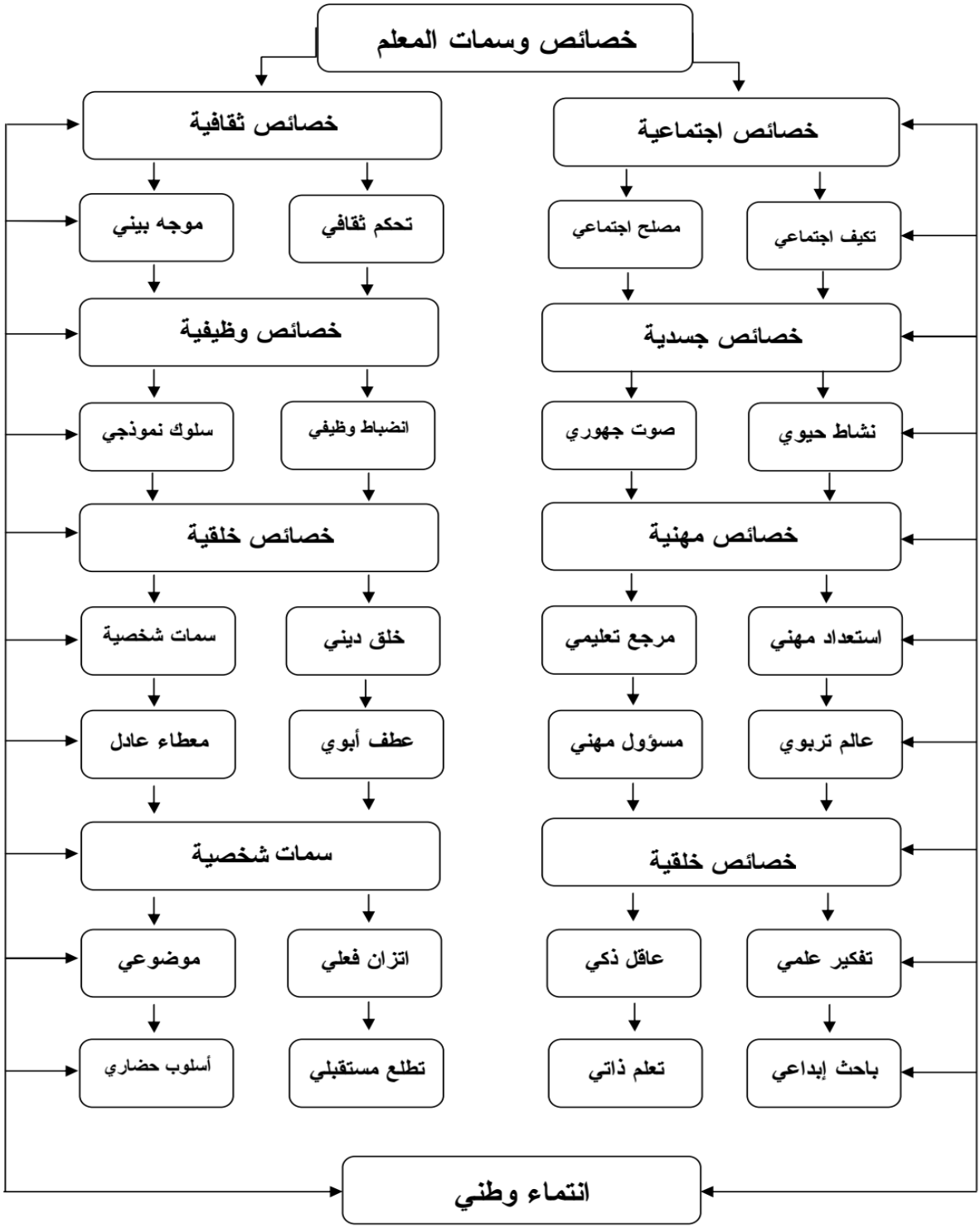
جدول رقم (01): الصفات الشخصية للمعلم ومؤشراتها

النوعية	المؤشرات
الاهتمام	- يتمثل في الإصغاء النشط - يعبر عن الاهتمام بالصحة - يهتم بشؤون التلاميذ خارج ساعات الدوام المدرسي - يعمل على بعث مناخ صفي دائم وداعم
العدالة والاحترام	- يستجيب للسلوك غير السوي على المستوى الفردي - يمنع المواقف التي تؤدي بالتلميذ إلى خسارة احترام الرفاق - يعامل الطلبة بعدالة - يظهر الاحترام لجميع الطلبة - يوفر الوقت أمام جميع التلاميذ للنجاح
التفاعل مع التلاميذ	- المحافظة على الود والصداقة - يحمل التلاميذ المسؤولية - يثمن ما يقوله التلاميذ - يعرف اهتمامات التلاميذ داخل المدرسة وخارجها - يتفاعل بمرح وبطريقة تتصف بروح اللعب ويمزح حين يكون ذلك مناسبا

المصدر: محمد صالح خطاب: **صفات المعلمين الفاعلين دليل للتأهيل والتدريب والتطوير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص.54.

وهناك من صنف خصائص المعلم فيما يبينه الشكل الموالي:

شكل رقم (03): خصائص المعلم



المصدر: معوش عبد الحميد: **درجة معرفة معلمي السنة خامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها دراسة ميدانية بولاية المسيلة**، إشراف: الدكتور: برو محمد، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012/2011، ص.91. (بحث غير منشور)

3- أدوار المعلم التعليمية والتربوية:

يعتبر المعلم وسيطا هاما في نقل المعارف لتلاميذه كونه من يقوم بالتحكم في العملية التعليمية التعلمية ويدير الموقف التعليمي كما أن المعلم هو الشخص الراشد الذي كلفه المجتمع كي ينقل معارفه وقيمه للناشئة باعتبار المدرسة أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والمعلم يمكن أن يدعم ويقوي استمرار التقاليد كما يمكن أن يسهم في اندثارها والقضاء عليها أو إعادة صياغتها وتشكيلها[1].

3-1- المعلم كخبير في عملية التعليم والتعلم وطرق التدريس:

تقديم المعرف للتلاميذ دور أساسي ورئيسي في وظيفة المعلم، وينال هذا الدور اهتماما كبيرا من التلاميذ، وأولياء الأمور والمجتمع والدولة، وعلى المعلم أن يقوم بما يلي:

أ. تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها في المشكلة أو المشكلات التي يقوم ببحثها أو التعرض لها.

ب. تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي تقدم له والتأكد من سلامتها وصحتها.

ج. تنظيم الموقف التعليمي في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات سابقة عن موضوع الدرس، وربطها مع الخبرات التي سيقدمها لهم في الدرس الجديد.

د. اختيار المواد والوسائل المعينة على التدريس التي من شأنها تسهيل عملية التعلم واستثارة ميول التلاميذ.

هـ. تنويع طرق التدريس التي يتبعها في الفصل مع الحوار والمناقشة التي تساعد التلاميذ على اكتشاف ما لديهم من معلومات ومهارات لتنميتها.

و. تعليم التلاميذ طرق حل المشكلات والتفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي[2].

ولعل من أهم الأمور المتصلة بدور المعلم كرجل معرفة والتي تعتبر قمة لهذا الدور إلمامه بالطرق والوسائل اللازمة لنجاح عملية التعليم والتعلم فمن المتوقع أن يكون المتعلم على دراية بأنماط مختلفة من طرق التعليم مما يؤهله للقيام بنقل المعرفة بنجاح هذا وتعتبر تهيئة المعلم للموقف التعليمي لاسيما في القسم حجر الزاوية في عمله بالإضافة إلى تحديد أهداف عملية التعلم بالنسبة لتلاميذه وفي

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.76.

[2] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: المرجع السابق، ص ص.96-97.

سبيل ذلك فإن المعلم يقوم باختيار الطريقة المناسبة للتعليم وبذلك فانه يقوم بتحديد طبيعة الموقف التعليمي ولاسيما عن طريق إيجاد علاقة قوية بين التلاميذ والخبرة التي يتعرضون لمعالجتها وتعلمها[1].

3-2- دور المعلم كمقوم لأداء التلميذ:

التقويم في اللغة في مجال التربية: هو إصدار الأحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار أو إصدار الإحكام القيمية واتخاذ القرارات ويعد التقويم عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها بهدف تحديد نتاجات التعلم لدى التلاميذ وتعتمد عملية التقويم على عملية القياس حيث يترجم أداء التلاميذ على نحو كمي قابل للقياس وهذه العلامات أو الدرجات لا تجدي نفعا ما لم يتم تفسيرها أو مقارنتها حتى يتمكن المعلم من إصدار حكم على أداء التلاميذ واتخاذ القرارات المناسبة[2].

وتحتل عملية تقويم أداء التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية، حيث كان من الضروري أن يعرف المعلم مدى اكتساب تلاميذه للكفايات والمعارف التي يدرسها، ومعرفة مدى مناسبة الوسائل والإجراءات التي يستخدمها، ويجب على المعلم أن يكون ملما بكل أنواع وأساليب التقويم وشروط كلا منهما ليتسنى له استخدامها في الأوقات والمستويات المناسبة ومن هذه الأساليب: الملاحظة، المقابلة، البحوث، الرسم، الاختبارات التحصيلية؛ الموضوعية بكل أنواعها ومستوياتها والاختبارات الشفهية، والاختبارات المقالية وعليه أن يعمل على تقويم أداء التلاميذ وتقديم العلاج المناسب وفقا لنتائج التقويم التي يقوم بها[3] فهو:

- يستخدم أساليب التقويم التكويني والختامي.
- يكلف التلاميذ بنشاطات وتدريبات تعليمية تعلمية منزلية.
- اختيار الإجراءات والأساليب والوسائل والأنشطة التعليمية وتطويرها.

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.79.

[2] عماد عبد الرحيم الزغول: **علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012، ص.328.

[3] عفاف الصفار: **خصائص معلم المستقبل وكفاياته**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص.71.

وهناك العديد من أشكال وأساليب التقويم منها: كتابة التقارير وقوائم الاختيار والاستبيانات وقوائم الترتيب، والاختبارات المقننة وغير المقننة وإعداد هذه الاختبارات أو المشاركة في إعدادها ثم تطبيقها، وتصحيحها، وتفسير نتائجها[1].

3-3- دور المعلم في إدارة القسم:

يقدم دوكا أن التدبير الصفي أو ما يعرف بالإدارة الصفية بأنها مجموعة من القواعد والاستعدادات الضرورية للإبداع والمحافظة على المحيط الذي يساعد على التدريس والتعلم وذهب إلى أن نجاعة التعليم ترتبط ارتباطا وثيقا بحسن أسلوب إدارة القسم[2]، وإدارة القسم تتضمن التعاطف والتفاعل مع التلاميذ، والقدرة على التوجيه والإرشاد الجماعي والفردي والاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية للتلاميذ، واحترام مشاعر وقدرات وحرية التلاميذ، ومراعاة حاجات التلاميذ الاجتماعية والعلمية والفردية، والقدرة على المحافظة على النظام في القسم، والقدرة على مواجهة المواقف المعقدة في القسم وتنمية الانضباط الذاتي للتلاميذ واحترام أنظمة الداخلي للقسم والمؤسسة[3]، وحينما يواجه المعلم تلاميذه يجري نوع من التفاعل اللفظي وغير اللفظي وهدا التفاعل يتم عبر التساؤلات والمناقشات ويكون التفاعل الموجه أكثر فاعلية في التعلم وسواء كانت التفاعلات لفظية أو غير لفظية فهي تعكس الكثير من الأمور منها اتجاه المعلم نحو المهنة ومدى فهمه لطبيعتها ومدى إدراكه لأدواره[4].

3-4- دور المعلم كنموذج للتلاميذ:

المعلم الناجح قدوة في أمور الخير منارة هدى ودليل إرشاد وتوعية فهو صادق اللسان عفيف نقي السريرة صبور على طلابه بعيد عن رديء القول حازم في غير عنف ولين في غير ضعف وقد أشار القرآن الكريم إلى موضوع القدوة قال تعالى: ﴿ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَىٰ لِلْعَالَمِينَ ﴾[5]، والمعلم هو الأكثر تأثيرا في التلاميذ من غيره، وذلك لأسباب كثيرة منها أنه يتعامل مع أشخاص في مرحلة التكوين، لديهم الاستعداد للتأثر

---

[1] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: المرجع السابق، ص ص.96-97.

[2] عبد الكريم غريب: **سيوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط1، 2009، ص.302.

[3] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: المرجع السابق، ص ص.96-97.

[4] فارعة حسن محمد: **المعلم وإدارة الصف**، مركز الكتاب للنشر، مصر، 1996، ص ص.14-17.

[5] سورة الأنعام: الآية (90).

بالآخرين، وأنه يتفاعل معهم أطول فترة زمنية خلال حياتهم مقارنة بأصحاب المهن الأخرى، وأنه يتعامل معهم وهم في كامل قواهم العقلية وحالاتهم الطبيعية، وأنه غالبا ما يظهر الجانب الحسن أمام تلاميذه وهم في مرحلة يحتاجون فيها إلى القدوة الحسنة نتيجة كثرة المشكلات التي يعانون منها في تفاعلهم مع أولياء أمورهم[1]، ويجب على البيئة المدرسية أن تمنع قدر الإمكان العناصر السيئة التي أتى بها التلاميذ من وسطهم التي تؤثر على عاداتهم الذهنية... بحيث يجب أن تسعى المدرسة من أجل إنشاء وسط حيوي نقي[2].

فالمعلم مطالب بأن يكون نموذجا لتلاميذه وفي اتجاهاته وسلوكياته بحيث يشعر التلاميذ أنه يتصرف بشكل تلقائي دون افتعال أو إدعاء مما يجعلهم أكثر قابلية واستعداد لتقبل الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها وترجع أهمية ذلك أن الكثير من التلاميذ يأتون إلى الأقسام ولديهم الكثير من المفاهيم الخاطئة والكثير من الاتجاهات غير المرغوب فيها والتي يكونون قد شكلوها من خلال تفاعلاتهم مع الجماعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى ومن هنا تصبح المدرسة مسؤولة من خلال معلميها عن تعديل هذه المفاهيم والاتجاهات وهذا الدور محصلة لأسلوب تربيته الذي تلقاه وإعداده العلمي والثقافي[3]. ولقد تم التأكيد على هذا الدور « ذلك التقدم الملحوظ في مجال العلوم الاجتماعية ولاسيما علم النفس بفروعه المختلفة وهذا الدور غالبا ما يتضمن توقعات الآخرين من المعلم بأن يكون في سلوكه كنموذج لتلاميذه وأن يكون مصدر قيمهم واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم بالإضافة إلى إثارة حماسهم لتنمية قدراتهم واستعداداتهم و(...) وهكذا يعتبر المعلم المسؤول الأول الموكل إليه نقل القيم الاجتماعية والتي بدورها تعتبر أساسا هاما من أسس تربيـة الشخصية لذا فهو يلعب أهم الدوار في عملية التطبيع الاجتماعي للفرد »[4]، وفي هذا الصدد يقول سلامة الخميس « تعتبر المدرسة مجتمعا صغيرا في المجتمع الكبير فالمعلم يحمل الخصائص الاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه، والمعلمون يأتون من المجتمع المحيط ويحملون معهم مختلف عاداته وتقاليده وأنماطه الثقافية والسلوكية »[5].

---

[1] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: المرجع السابق، ص.96-97.

[2] John Dewey, **démocratie et éducation**, Traduction Gérard deledalle ,édition nouveaux horizons, France,1983, P.40.

[3] فارعة حسن محمد: المرجع السابق، ص ص.19.17.

[4] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.85-86.

[5] السيد سلامة الخميس: **التربية والمدرسة والمعل**، دار الوفاء، القاهرة، (د.ط)، 2000، ص.287.

إن أدوار المعلم حديثا قد تطورت، فلم يعد يقتصر على تلقين المعارف لتلاميذه، بل أصبح يتعداه إلى مدى قدرته على إبداع وضعيات للتعلم لدى المتعلم، خاصة ما يتعلق بالقدرة على إثارة دافعيته نحو التعلم، فقد أصبح مرشدا وموجها للمتعلم، فدور المعلم حديثا ليس إعطاء معارف جاهزة لكن تشكيل أذهان مبدعة وإعدادها لمسئوليات الغد[1].

4- أهمية المعلم في العملية التربوية:

تعتبر مهنة التعليم من المهن الأساسية في المجتمع ويعد المعلم من العوامل الأولية والحاسمة في العملية التعليمية تخطيطا وإجراء ونتائجا ولذا يعد من العناصر الأساسية في إعداد المواطن الصالح تربويا[2]، وإذا كان هناك شيء يلتصق التصاقا تاما بمصير الإنسان فهو ولا شك المعلم فالأساليب والمحيط والمقومات المادية للتربية الحديثة هي وسائل قوية تساعد على تفتح التلميذ وإنه من خلالها بل وبواسطتها نستطيع تحسين مستوى التلميذ بيد أنه لا يصل إلى ذروتها إلا بعطاء المعلم، أنه مهما استحدثنا في التعليم من طرق ووسائل ومهما أضفنا إليه موضوعات تربوية جديدة، وطورنا مناهجه وزودناه بأحدث الأجهزة والوسائل التعليمية فإنه لا يمكن أن نترجم ذلك إلى مواقف وعلاقات وتفاعلات وخصائص سلوكية إلا عن طريق المعلم.

إن العملية التعليمية عبارة تنشئة اجتماعية وتربية سلوكية تعتمد على التفاعل بين المعلم والتلاميذ[3] حيث يبقى المعلم العنصر الرئيس في العملية التعليمية ويضطلع بدور مهم في نهضة أي بلد ودفعه إلى الرقى وتربية الأجيال وإعدادهم والارتقاء بهم روحياً وعقائدياً ووجدانياً وخلقياً بصورة مستمرة على ضوء أهداف المجتمع وطموحاته، لما يملكه هذا الأخير من خصائص نفسية، معرفية، وجسمية تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه وعليه تكون مهمة المعلم أيا كان المستوى الذي يدرسه هي تكوين الفرد وإعطاؤه النموذج الصحيح لشخصيته متجاوزا بذلك مرحلة نقل المعارف وتلقينها ليصل به إلى بلورتها وجعلها تساير التطور الحالي[4].

---

[1] Rymand.T: **l'ami nation pédagogique**, deuxième édition, ESF, Paris, 1974, PP.77-78.

[2] تركي رابح، المرجع السابق، ص.378.

[3] عبد الله عمر الفرا: **مدخل إلى تكنولوجيا التعلي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص.66.

[4] نادية دشاش: **مهنة التعليم أخلاقياتها وأدوار المعلم القدوة**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد8، الجزائر، 2014، ص.219.

ومن البديهي القول بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقيق الرفاهية الاجتماعية[1].

وتكمن أهميته في كونه من يبعث في التعليم الصفي النشاط ويسهم بما يمكن إن تقصر فيه الوسائل التعليمة ويبعث ما بينها التآلف والتناغم في الموقف التعليمي موظفا كل هذه العوامل خدمة للتلميذ[2] وتفوق أهميته المعلم أهمية الإمكانات المادية فبفاعليته في القسم وفي مجالات الأنشطة المختلفة يحقق أهداف المشاركة الاجتماعية وهو القدوة التي يحتذى بها تحقيقا للمصلحة العامة للأفراد.

هذا بالإضافة إلى أنه رائد اجتماعي، يساهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني والإنساني، وتسليح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات، وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية[3]، إن المعلم هو العمود الفقري للتعليم، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم، فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح، بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي[4]، كما أن المعلم أحد الدعامات الأساسية لإصلاح التعليم في أي مجتمع لذا ارتقى الوعي بأهميته حتى أصبح الركيزة الأساسية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف الإستراتيجية للدول.

5- التكوين البيداغوجي للمعلم:

تعد عملية الإعداد حجر الأساس في بناء شخصية المعلم كانسان أولا وكمعلم صاحب أمر ملح وحتمي لتحقيق كيانه الإنساني المهم في الحياة الاجتماعية فالتخصص العلمي مهنة ثانيا تقع على عاتقه مسؤوليات الحياة التربوية ومهامها المتعلقة بها فالإعداد الجيد للمعلم لا يكفي وحده لإعداد المعلم الناجح

---

[1] متولي غنيمة محمد: **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي « دراسات وبحوث »**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996، ص.10.

[2] عفاف الصفار: المرجع السابق، ص.28.

[3] جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.35.

[4] عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية والتعلي**، دار الشروق، الأردن، ط1، 1994، ص.292.

الفعال لأن مهنة التعليم تحتاج إعدادا تربويا خاصا حيث يعد الإعداد محورا مهما من محاور إستراتيجية تطوير التعليم.

5-1- مفهوم التكوين:

5-1-1- تعريف التكوين:

5-1-1- لغة:

من الفعل كوّن، ويقصد به النضج، الإنشاء، كذلك الهيئة والشكل، ويعني هذا: كوّن الشيء بمعنى أحدثه وشكله[1]، تكوين مصدر الفعل كَوَّنَ والتكوين يعني تربية، تعليم كما يعني تكوين: تركيب، بنية، إنشاء، تدْريب و« التكوين كمصطلح لغوي يعني التشكيل بمعنى إحداث سلسلة مستمرة من التغيرات والتعديلات وفق نهج محدد أو نسق معين من أجل تغيير الحالة الأولية القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا مرغوب فيـها وفق جملة من المعايير والشروط المتفق عليها ولو نسبيا لدى الأجهزة الفاعلة داخل المجتمع »[2].

5-1-1-2- التكوين اصطلاحا وبعض المفاهيم المتعلقة به:

التكوين يعني بأنه عبارة عن عملية تعليم مبرمجة لمسلكيات معينة بناء على معرفة ما يجري تطبيقها لغايات محددة تضمن التزام المتدربين بقواعد وإجراءات محددة. كما عرف على أنه: « العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته »[3].

والتكوين يتمثل في ذلك التدخل المقصود والذي يعمل على إحداث تغييرات وتعديلات إضافية في شخصية الفرد بما يحقق احتياجات الجماعة وخصوصيات المهام المرجو تحقيقها.

التكوين يعني إعداد الفرد لأداء مهمة ما، وتزويده بمعطيات خاصة حول المهمة أو الوظيفة التي سيشغلها في جوانبها النظرية والتطبيقية وتدريبه بطرائق ناجحة ووسائل متنوعة وفعالة وكذا إكسابه تقنيات التدريس والتخطيط والتقويم.

---

[1] فؤاد إفرام البستاني: **منجد الطلاب**، دار المشرق، بيروت، 1986، ص.662.

[2] كمال صدقاوي: **خصائص التكوين البيداغوجي لمعلم التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين**، المجلد1، العدد1، مجلة الحكمة الدراسات التربوية والنفسية، الجزائر، جانفي 2013، ص.301.

[3] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، المرجع السابق، ص.172.

أنه حصيلة التكوين النهائية تتلخص في المعارف والمهارات والأداءات الجديدة التي يمكن أن تلاحظ في نهاية التكوين عند المتكون ويمكن التعبير عنها في شكل تغييرات سلوكية أو موقفية ذلك أن التكوين ينطلق من مكتسبات قبلية وهاته السلوكات تمكن من الحكم على فاعلية التكوين من عدمها[1].

5-1-1-2-1- الاعداد:

هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها، كأن تكون المرحلة الابتدائية أو الثانوية، وكذلك تبعا لنوع التعليم كأن يكون عاما أو صناعيا أو تجاريا أو بوليتكنيكيا أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته قبل الخدمة[2].

وإعداد المعلم هو العملية التي تشمل المدخلات، والعمليات، والمخرجات التي تقوم بها كليات التربية لإكساب الطالب المعلم المعارف، والمهارات، والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم، ليكون قادراً على أداء مهامه الوظيفية، وتمكينه من القدرة على البحث العلمي، والتنمية المعرفية[3].

5-1-1-2-2- التأهيل:

فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية، ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء[4]

5-1-1-2-3- التدريب:

يعني عملية من الأهمية بمكان بحيث لا تتم هكذا اعتباطيا وفي أي وقت ولكن لها ضرورة في المكان والزمان، ويجب اللجوء إليها عند الحاجة الضرورية حتى لا تفقد أهميتها واهتمام المتدربين.

---

[1] محمد الدريج، محمد جهاد جمل: المرجع السابق، ص.53.

[2] جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص ص.28-29.

[3] جمال حمدان إسماعيل الهسي: **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، الماجستير، إشراف: فايز علي الأسود، عطا حسن درويش، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2012، ص.9. (بحث غير منشور)

[4] جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.29.

كما أنه عملية منظمة يتم من خلالها تغيير سلوكيات ومشاعر العاملين من أجل زيادة وتحسين فاعليتهم وأدائهم إنه إجراء منظم يستطيع الفرد من خلالـه اكتســاب مهارات أو معرفة جديدة تساعده على تحقيق أهداف محددة أو هو جهد مخطط من المنظمة من أجل تسهيل تعلم العاملين ومنه فالتدريب يركز على اكتساب معارف ومهارات جديدة من أجل إحداث التغيير في سلوك الفرد وتحسين أدائه في العمل[1].

فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفهومات المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة[2].

عبارة عن جهود منظمة ومخطط لها لإكساب المعلمين المتدربين كفايات تشمل معارف وقدرات عملية ومهارات حركية ومواقف واتجاهات ايجابية ضرورية لأداء عملية التعليم- التعلم.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نقول أن تكوين المعلم يمثل عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها[3].

فمفهوم الإعداد هو الصناعة الأولية للمعلم لكي يزاول مهنة التعليم، وأما التأهيل هو الإعداد التربوي للمعلم ثقافياً وعلمياً حسب اختصاصه، للحصول على مؤهل تربوي وأكاديمي بينما التدريب هو العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لمواكبة التطور وهو أمر مهني تربوي يستمر ما استمرت العملية التربوية.

5-2- أنواع التكوين (قبل الخدمة / أثناء الخدمة):

5-2-1- تكوين المعلمين قبل الخدمة:

انتبه القائمون على العمل التربوي إلى أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم في زمن مبكر ففي أوروبا وأمريكا تم إنشاء أول دار للمعلمين في فرنسا عام 1682م وفي أمريكا عام 1823م أما في بريطانيا

---

(1) مؤيد سعيد السالم: **إدارة الموارد البشرية مخل استراتيجي تكاملي**، مكتبة الجامعة، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص.270.

(2) جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.29.

(3) المرجع نفسه، ص.29.

فكانت عام 1836م وفي الجزائر « إذا حاولنا التركيز على التكوين قبل الخدمة فإن الملاحظ هو أنه تم تبني تمييز واضح ووضع حدود فاصلة بينه وبين التكوين أثناء الخدمة بمستوييه: التكوين المتواصل والتكوين المستمر ولم يظهر سوى ابتداء من سنة 1975 إذ ورد بشأنه ما يلي: (رفعا للبس وإجابة للتساؤلات وتوضيحا لوجهة نظر مديرية التكوين والتربية الممنوحة خارج المدرسة قد تعرضنا في منشورنا 7-1975م إلى تعريف المصطلحات المتعلقة بالتكوين المتواصل والمستمر...) إن تبني تحديد واضح لمستويات التكوين هنا ينم على أنه قبل هذه الفترة ظلت الأمور غامضة ولم تظهر أي سياسة موحدة لتكوين المعلمين في الجزائر وما يؤكد ذلك هو كون أول برنامج رسمي للتكوين المنظم ظهرت بوادره الأولى سنة 1973م »[1].

5-2-1-1- تعريفه:

هو الإعداد في مؤسسات متخصصة مثل المعاهد التكنولوجية سابقا وكليات التربية والمدارس العليا للأساتذة بشرط ألا يكون الملتحق بهاته المدارس أو الكليات يزاول العمل الفعلي بالتعليم[2] ويتلقاه المعلم المتربص داخل معاهد التكوين ويمتد من ترشيح الدخول إلى الدخول الأول ومدة هذا التكوين سنتان بالنسبة للمعلم و 3 سنوات لأستاذ التعليم المتوسط[3].

وهو التكوين الأكاديمي يركز على الإعداد العلمي التخصصي لمادة الدراسة كاللغة العربية مثلا، وهذا الإعداد يجب أن يحقق للمعلم مستوى علميا قويا ودقيقا وعميقا لكل ما يتعلق بمادة تخصصه، ولهذا يجب أن يولى الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه.

إن جانب الإعداد البيداغوجي يجب أن يكون يتضمن إعدادا تربويا وذلك بأن يتضمن البرنامج المقرر على الطلبة المعلمين المواد النفسية والاجتماعية، مثل أصول التربية والمناهج والوسائل التعليمية والديتاكتيك، إلى جانب ما يتعلق بمادة التخصص بغية فهم مشكلات التلاميذ وتشخيصها وعلاجها.

---

[1] تيلوين حبيب: **تكوين المعلمين في العالم العربي من خلال التجربة الجزائرية**، مجلة سلسلة اصدارات مخبر التربية والتنمية، ج1، جامعة وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ت)، ص ص.217-218.

[2] راضي عبد المجيد طه: **المعلم في عصر المعلوماتية إعداده تأهيله**، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص.41.

[3] تركي رابح، المرجع السابق، ص.467.

5-2-1-2- أهميته:

أهمية إعداد المعلمين في كليات التربية لم يؤكدها المختصون في التربية والتعليم فقط، بل أكدتها عديد من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية العربية العالمية، ومنها على سبيل المثال المؤتمر الخامس لوزراء التربية والمسئولين عن التخطيط الاقتصادي والتنموي في الدول العربية الذي نظمته اليونسكو بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافي والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافية الذي عقد في القاهرة في حزيران (1994)، وقد أكد هذا المؤتمر على ضرورة تحسين إعداد المعلمين وتدريبهم،وتقديم مزيد من الدعم المادي والمعنوي لهم من الإدارة والمجتمعات المحلية باعتبار أن هؤلاء المعلمين هم الدعائم الأساسية للتعليم في الوقت الحاضر والمستقبل[1] وتتمثل أهمية الإعداد البيداغوجي[2] للمعلمين في أن:

- نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها المختلفة وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب العديدة كالمناهج الصالحة والكتب الدراسية الجيدة والوسائل التعليمية المعينة والمناسبة والمباني المجهزة تجهيزا جيدا والإدارة المدرسية الناجحة على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي سوف تظل مشكوكا فيها ما لم يهيئ معلما كفأ معدا إعدادا جيدا ومجهزا علميا وثقافيا ومهنيا يوجه مسارها ويضعها في إطارها الصحيح.
- إن المعلم هو من يهيئ الخبرات والمهارات لتلاميذه وهو الذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية وهو الذي يختار وسيلة التعليم المناسبة وأهم من ذلك كله هو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم وبالتالي فهو العنصر الهام في تكوين شخصياتهم وتوجيه قيمهم ومثلهم.
- المعلم هو الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطويره ولابد لهذا المعلم من أن يأخذ دوره في عملية الإصلاح والبناء إذ عليه يقع عبء بناء التربية وبه يصلح شأن الثقافة والتعليم.
- إن الطلب على المعلم يزداد يوما بعد يوم لذا وجبت العناية به علميا ومهنيا لا تقل عن العناية بإعداده قبل الخدمة.

---

[1] رضا أحمد حافظ الأدغم: **تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته**، بحث مرجعي لاستكمال متطلبات الترقية لدرجة « أستاذ مساعد »، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية. تاريخ الولوج: 2017/11/17 الساعة: 14:46: http: //www.angelfire.com/ma4/reda1121/5

[2] عبد اللطيف بن حسين فرج: **التدريس الفعال**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص.33-34.

- إعداد المعلم ثقافيا وعلميا لا يتعارض مع إعداده مهنيا ويختلف عنه حيث الأهمية والتأثير في العمل التربوي بشكل عام وإنما التكامل والشمول والتوازن بين الجوانب الثلاثة العملية لإعداده هذه أي جانب الثقافة العامة والثقافة التخصصية والثقافة المهنية يعد هو الأساس المعتمد في إعداد المعلم وتهيئته لمهنة التعليم.

ويمكن تلخيص الأهداف العامة وراء تكوين المعلمين مهنيا في أمور ثلاثة:

- تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية في الوطن وأهدافها ونظم التعليم ومشاكله بصفة عامة وطرق التدريس والقدرة على استخدام وسائل الإيضاح استخداما جيدا بصفة خاصة.
- تمكين المعلم من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي، العقلي، الوجداني، الاجتماعي، النفسي إلى آخره).
- تمكين المعلم من فهم المجتمع ومشاكله واحتياجاته[1].

5-2-1-3- مبرراته:

إن تلك النظرة التقليدية للمربي والفكرة التي سادت عنه فيما مضى، أصبحت أمرًا غير مناسب مع بداية القرن الماضي إثر عصر النهضة الأوروبية والعالمية والتطبيقات التكنولوجية قد أسهم في إيجاد تغيرات في صورة المربي وما يجب أن تكون عليه، فمن مجرد وسيطل نقل المعلومات والمعرف فحسب إلى مساعد على التغيير بصورة ديناميكية.

فالتوسع الكمي الهائل في عدد المتعلمين وعدد المدارس أفرز حاجة ملحة لأعداد متزايدة من المعلمين وارتفعت نسبة معلمي الضرورة بين هؤلاء المعلمين، وصارت الحاجة ماسة إلى النظر في قضية تكوين المربي من حيث الإعداد المسبق والتأهيل التربوي، وأصبح هناك توسع في التدريب المنظم والطارئ لهؤلاء المربين لتغطية النقص الكبير في إعدادهم. وبالتالي فإن الصورة عن المربي، وما يجب أن تكون عليه، هي من الأهمية بمكاتب حيث يجب أن نوليها الاعتبار المناسب سواء من حيث الإعداد قبل الخدمة أو من حيث التدريب في أثناء الخدمة.

فالإعداد المهني للمعلم تنتج عنه الممارسات التربوية الصحيحة التي توفر الإشباع المنتظم لحاجيات التلميذ والمتمثلة في المرونة والحرية والتقبل والتسامح والعدل والحوار والالتزام فالتلميذ الذي يجد هذه الممارسة التربوية المرنة عادة ما يتميز بسمات الشخصية السوية المتمثلة أساسا في الثقة في النفس

[1] تركي رابح: المرجع السابق، ص ص.420-241.

وتحمل المسؤولية والشعور بالأمان والكفاءة والتحصيل والتواصل مع التلاميذ الآخرين والمهارة في حل المشكلات ومواجهة مواقف الحياة المختلفة[1].

تتمثل دواعي إعداد المعلم قبل الخدمة بما يلي[2]:

- **تزايد أعداد المتعلمين:**

إن تربية وتعليم الأعداد الكبيرة والمتزايدة من المتعلمين مع الاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم، ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه،وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق فردية،من أهم دواعي إعداد المعلم لهذا العمل العظيم.

- **التقدم العلمي الكبير:**

يمتاز العصر الحديث بتقدمه العلمي الكبير في جميع الميادين، وهنا تظهر الحاجة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة إلى مواكبة هذا التقدم العلمي وذلك من خلال إعدادهم لمتابعته بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة.

- **تقدم وسائل المعرفة:**

لم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث،فبجوارنا اليوم وسائل معرفة حديثة ومتطورة تزيد قدرة الإنسان على التعلم،ومنها الإذاعة والتلفزة والمخابر اللغوية وصولاً إلى الحواسيب والأقمار الصناعية وشبكات المعلومات، والمعلم بحاجة إلى أن يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي ولابد لذلك من إعداده إعدادا مسبقاً للتعامل بشكل ناجح مع هذه التقنيات الحديثة.

- **الأخذ بالمنهج العلمي في التعليم:**

حيث يقوم التعليم حالياً على أسس علمية،عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى نصل إلى النتائج المرجوة، ولا بد للمعلم من اكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات وبخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

---

[1] محمد سعيد مرسي: **كيف تكون أحسن مربي في العالم أحدث الأساليب التربوية الفعالة للآباء والأمهات**، دار التوزيع والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص.326.

[2] سلوى محمد أحمد عزازي: **إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة:** تاريخ الدخول: 2017/11/17 على الساعة: 14:46 http://kenanaonline.com/users/azazystudy/posts/491734

- **تطور العلوم النفسية والتربوية:**

حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية والعمل على تنمية شخصيته المتكاملة جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

- **تغير أدوار المعلم:**

فلم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة،بل أصبح عليه أن يكون موجها ومنسقا ومشجعا ومحفزا لتعلم المتعلمين، وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة، وتعلمهم الذاتي، وتنمية ميولهم وقدراتهم،وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير.

- **توفير المعلم الكفء:**

أوصي في العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات التربوية والإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين، واعتبار هذا الإعداد أساسا ضروريا ومنطلقا للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بكاملها.

- **تمهين التعليم:**

وذلك بتطوير التعليم وتحويله إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع، وهذا لا يتأتى إلا من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية.

- **تطبيق شعار ديمقراطية التعليم (التعليم للجميع):**

لابد من الإعداد الجيد المسبق للمعلم لكي يكون قادرا على فهم الديمقراطية وممارستها في التعليم، وتطبيق هذا الفهم في غرفة الصف ، ليس بواسطة المحاضرات والتلقين، بل من خلال الممارسة الصفية وإفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية.

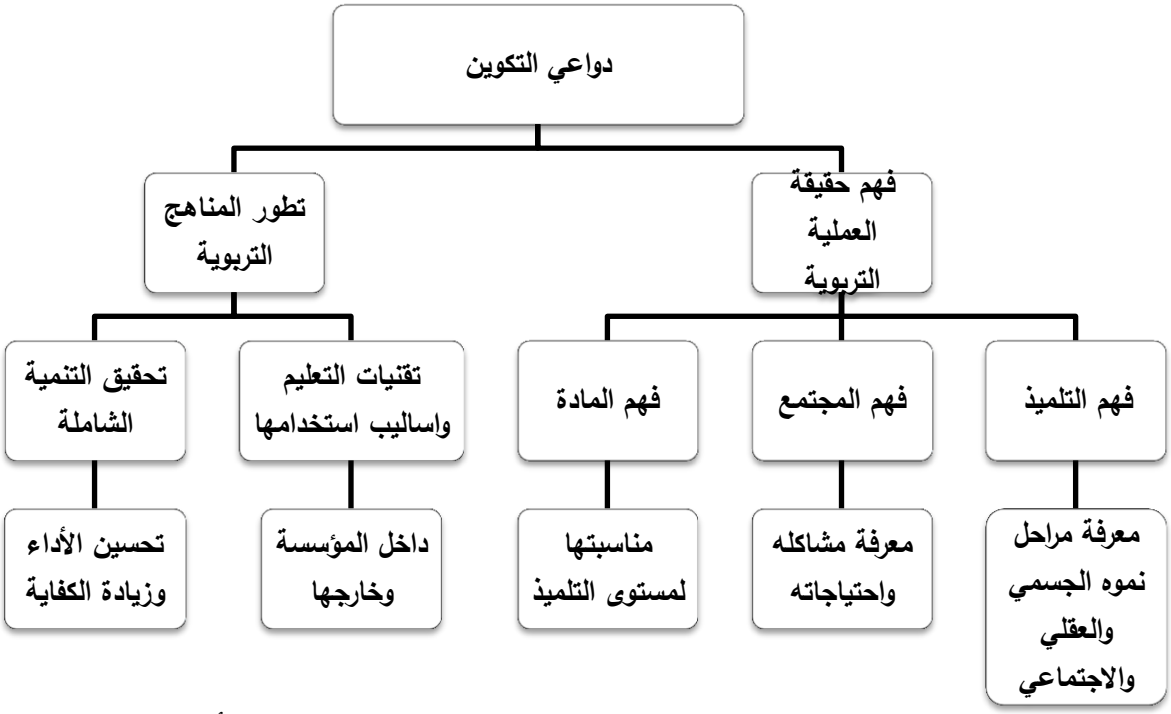
- **ضرورة إشراك المعلم في تطوير المناهج:**

وذلك بإعداده مسبقا وإفساح المجال أمامه للمشاركة في السياسات التعليمية وإعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها.

- **التعاون مع المجتمع المحلي:**

يحتاج المعلم إلى المهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم، بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والانفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية.

شكل رقم (04): دواعي التكوين البيداغوجي



المصدر: تم التصميم اعتمادا على كتاب عبد الله العامري: **المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2017، ص.18.

5-3- جوانب تكوين المعلم:

5-3-1- الجانب الثقافي (الإعداد الثقافي العام):

تتباين مقررات الإعداد الثقافي من حيث مسميات المقررات وبالتالي محتوى تلك المقررات، كذلك يوجد تباين في عدد المقررات، وعدد الساعات المعتمدة لتلك المقررات، أي أنه لا توجد رؤية موحدة لمجال الإعداد الثقافي للطالب المعلم[1].

فالجانب هذا يتعلق بدور المعلم وإكسابه المهارات المهنية التي تساعده في مزاولة مهنته[2].

5-3-2- الجانب الأكاديمي (الثقافي الخاص):

المقصود به تزويد المعلم بالمفاهيم والأساسيات في المادة التخصصية التي سيضطلع بتدريسها وتعد المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب المعلم وأساليب التدريس هي ذاتها عملية إعداده إعدادا أكاديميا ليدرس هذه المقررات لتلاميذه في المستقبل[3].

---

[1] جمال حمدان إسماعيل الهسي: المرجع السابق، ص.30.

[2] تركي رابح، المرجع السابق، ص.444.

[3] محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: المعلم الجديد، المرجع السابق، ص.24-25

حيث يتحصل على المعلومات اللازمة لنجاحهم في أداء مهامهم التربوية ورفع كفاءتهم حيث تركز هذه الدروس على تمكين الطلاب من معرفة العملية التعلمية وما تحتويه من عناصر[1].

ويقصد به إعداد الطالب المعلم في المادة التي سيقوم بتدريسها فيما بعد ويهدف هذا التكوين إلى تزويد الطالب بالمواد الدراسية ومساعدته في تنمية مهاراته والقدرة على توظيفها مما يؤدي إلى ثقته بنفسه[2].

كل ما يتعلق بالتخصص في المادة الدراسية أو في ميادين العلمية مثل العلوم التربوية أو العلوم الدقيقة أو الرياضيات أو اللغات إلى آخره[3].

ومن المهم هنا الإشارة إلى ثلاث نقاط:[4]

- من البديهي أنه في كل فرع من فروع المعرفة الاطلاع على الأساسيات التي تتسم بالشمولية.
- لا ينبغي الاكتفاء بمادة التخصص بل يجب على المعلم ان يكون باحثا في عدة مجالات من المعرفة.
- لابد أن يعي الطالب المعلم وجوب متابعة الجديد في مادته نظرا لسرعة عجلة التطور والبحوث المتراكمة التي تطالعنا يوميا لذا وجب تزويد الطالب بآليات التجديد والبحث الدءوب بعد تخرجه واشتغاله بمهنة التعليم.

ويعد الغرض الأساسي لهذا الإعداد ضمان سيطرة المعلم على المادة التي يدرسها، وقدرته على تحليلها، وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها في ضوء مفهوم وحدة الفكر[5].

5-3-3- الجانب المهني (الثقافي المهني):

إن النظرة الحديثة في إعداد المعلم تدعو إلى تمهين الإعداد حيث تكون التدريبات والدراسات التي يتلقاها المعلم تصب في ما يتعلق باحتياجات المهنة ومتطلباتها وحسب " فلكسنز " فإن معايير ومقومات المهنة تتحدد بالآتي:

---

(1) علي راشد: **اختيار المعلم وإعداده**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1996، ص.79.

(2) نعيمة المهدي أبو شاقور: **دراسات تربوية**، دار المعتز، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص.164.

(3) تركي رابح، المرجع السابق، ص.444.

(4) محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.330.

(5) همام سمير حمادنه: **درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث « تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص »، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن، 28 أبريل- 1 مايو 2014، ص.16.

- المهنة تتضمن بصفة رئيسية أعمالا عقلية أكثر من الأعمال اليدوية.
- تقوم المهنة على أساس الثقافة ويقصد بها المعارف والمهارات وأنماط السلوك المهنية والقيم والاتجاهات المرتبطة بالمهنة.
- أن يأخذ الإعداد للمهنة فترة معتبرة للتدريب.
- المهنة الغرض منها الخدمة المؤداة التي نقدمها للمجتمع وليس العائد الشخصي.
- للمهنة روابط مهنية تكون مسؤولة عن تحديد المستويات وانضمام الأفراد لها.
- للمهنة دستور أخلاقي يرجع له عند الضرورة[1].

فدور المعلم اليوم ليس مقتصرا على نقل المعرفة وما هو مبرمج ضمن الكتب المدرسية إلى أذهان التلاميذ، وإنما أصبح المعلم مسؤولاً عن العديد من الأدوار التي يضطلع بها ومن أكثر هذه الأدوار وضوحًا وتميزًا دوره كمصدر رئيس للثقافة العامة والعلمية[2].

ويتضمن الإعداد للمهنة التدريب العملي على:[3]

- معرفة الأهداف التربوية العامة التي تسعى التربية إلى تحقيقها.
- معرفة طبيعة التلاميذ من حيث خصائصهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ودوافعهم.

وعليه يمكننا القول أن الإعداد المهني للمعلم أحد المجالات الأساسية لإعداد المعلم يتم من خلاله تحضيره ليكون عضوا في مهنة التعليم مزودا بالكفايات المطلوبة لمزاولة التدريس والالتزام بالقيم المهنية المنوطة بهذه العضوية[4].

وبناء على ذلك فإن هذا المجال من مجالات برنامج الإعداد يجب أن تمكن الطالب المعلم من:[5]

- الإحاطة بالأهداف التربوية والتعليمية، وتصنيفاتها، ومستوياتها، وأسس اشتقاقها، وصياغتها، وأسس قياسها.
- معرفة خصائص المتعلمين وطبائعهم، وخصائص نموهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وحاجتهم النفسية،

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.330-331.

[2] علي راشد: المرجع السابق، ص.81.

[3] محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: المعلم الجديد، المرجع السابق، ص.24.

[4] المرجع نفسه، ص.24.

[5] همام سمير حمادنه: المرجع السابق، ص.16.

والمعرفية، والمهارية.

- الإحاطة بأساليب التدريس الحديثة، وما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم.

الإحاطة بآخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال التربية والتعليم، وآخر الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ويعمل هذا النوع على مساعدة المعلم على توسيع مداركه وإكسابه سعة الأفق في تربية التلاميذ والتفاعل معهم[1].

تبقى العناصر السابقة قاصرة عن إعداد المعلم الكفء ما لم تستكمل ببرنامج التربية العملية، الذي يضع الأسس النظرية التي تزود الطالب المعلم في موضع الممارسة الفعلية في مجال عمله، واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس، وتتبوأ التربية العملية مركزا محوريا في برامج إعداد المعلم، وينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي برنامج الدراسة النظرية، وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج إعداد المعلم[2].

6- تجربة الجزائر في تكوين المعلمين:

6-1- تجربة الجزائر في تكوين المعلمين قبل الخدمة:

6-1-1- المعاهد التكنولوجية للتربية:

6-1-1-1- بدايات ظهور المعاهد التكنولوجية للتربية سنة 1970:

لقد كان تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية كاستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص في تكوين المعلمين بمقتضى المرسوم الرئاسي 150/70 الصادر بتاريخ الأول من أغسطس لسنة 1970 ويعتبر رابح تركي المعاهد التكنولوجية تجربة جزائرية خالصة.

جدول رقم (02): إعداد المعاهد التكنولوجية

السنة	عدد المعاهد التكنولوجية
1962	06
1985	61
1998	29

المصدر: تيلوين حبيب: المرجع السابق، ص.220.

[1] تركي رابح: المرجع السابق، ص.443.

[2] همام سمير حمادنه: المرجع السابق، ص.16.

نلاحظ من خلال الجدول تزايد أعداد المعاهد التكنولوجية في سنة 1985 وذلك نظرا للتوسع في إنشاء المدارس وتزايد أعداد المتمدرسين إلا إنه تم في سنة 1998 غلق المعاهد التكنولوجية التي كانت تعد المعلمين بما يسمى التكوني البيداغوجي القبلي.

6-1-1-2- مبادئ تأسيس المعاهد التكنولوجية:

وتنطلق المعاهد التكنولوجية من ثلاثة مبادئ:[1]

- **المبدأ الأول:**

يتمثل في تعزيز أهداف التكوين حيث يلجأ إلى تكوين معتمد على تدارك الجوانب التي تعاني من نقص سابق أو ما يطرأ من مستجدات تم إحصاؤها في مختلف الفروع التربوية.

- **المبدأ الثاني:**

توظيف جميع التقنيات والوسائل غير الاعتيادية سواء فيما تعلق بالأماكن والإدارة والتأطير التربوي أو حتى الاستعانة بخبرات أجنبية والوسائل المالية.

- **المبدأ الثالث:**

اللجوء إلى الأعمال المستعجلة حيث نص المخطط الرباعي الأول 1970-1973 على تأسيس 30 معهدا تكنولوجيا للإطارات السامية والمتوسطة بما فيها قطاع التربية والتعليم.

6-1-1-3- منطلقات المعاهد التكنولوجية:

لقد انطلقت المعاهد التكنولوجية في تكوين الإطارات السامية والمتوسطة من الأسس التالية:[2]

أ. الترشح لا يكون باعتبار الشهادات فحسب ولكن باعتماد مطابقة المستوى لكل شهادة.

ب. تغليب الجانب المهني عن الثقافي الممنوح عادة في المتوسطات والثانويات.

ج. التكوين أصبح يستغرق ما بين عامين إلى ثلاث سنوات عوض سنة واحدة الذي كان معمول به سابقا وهذا انطلاقا من سنة 1983م نظرا لتوفر الإطارات المتخصصة والنوعية.

6-1-1-4- مميزات التكوين في المعاهد التكنولوجية:

يمتاز التكوين في المعاهد التكنولوجية بمميزات يمكن أن نجملها فيما يلي:[3]

---

[1] تركي رابح: المرجع السابق، ص.463.

[2] المرجع نفسه ، ص.463-464.

[3] المرجع نفسه، ص.464.

أ. أهداف التكوين ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف التنمية الشاملة.

ب. تعتبر وسيلة استثنائية مؤقتة للتكوين في ظل افتقار البلاد الثقافي والتربوي.

ج. يهدف التكوين إلى التكييف المباشر مع المناصب المتوفرة حيث تعد الطالب إعدادا مهنيا.

د. قبول الطلبة المتمرنين دون اشتراط الشهادة لتأهيلهم للحياة المهنية والاجتماعية.

6-1-1-5- أنواع التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية:

ينقسم التكوين في المعاهد التكنولوجية إلى أقسام ثلاث مترابطة:[1]

- **مرحلة التكوين الأولي:**

ويستغرق سنتين بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية وثلاث سنوات بالنسبة لمعلمي المرحلة المتوسطة تخصص سنة للتكوين الميداني وتخص طلبة المعاهد التكنولوجية بغية إعدادهم إعدادا مهنيا.

- **مرحلة التكوين المتواصل:**

وتستهدف جميع خرجي المعاهد التكوينية وإلى الموظفين المنتدبين عقب امتحان أو مسابقة أو تسجيل على قوائم التأهيل وتدوم سنة واحدة على الأقل من أجل ترسيمهم فيما انتدبوا له أو نجحوا فيه.

- **مرحلة التكوين المستمر:**

تستهدف جميع الموظفين المرسمين من إطارات التربية والتعليم من يوم الترسيم إلى غاية تقاعدهم لتغطي بذلك حياتهم الوظيفية عن طريق الملتقيات والندوات والتربصات وغيرها من الأنشطة المجددة للمعلومات.

6-1-1-6- تجربة المعاهد التكنولوجية (سلبيات وايجابيات):

إنه من الجدير بالذكر التنويه بالتجربة الجزائرية الرائدة والمتمثلة في إنشاء المعاهد التكنولوجية والتي عملت على رفد البلاد بالإطارات النوعية التي كانت تحتاجها البلاد في جميع المجالات بُعَيْد الاستقلال وتعد هذه التجربة غنية في موضوعها وفعاليتها حيث تحققت ديمقراطية التعليم وجزأرة الإطارات رغم الظروف الخاصة بالجزائر المستقلة ومما يعاب على المعاهد التكنولوجية أجمله رابح تركي في نقاط متمثلة في:[2]

1. اختلاف مصادر التكوين حيث تعددت بتعدد أصناف المكونين مما أدى إلى اختلاف الرؤى والمستويات والتوجه العالمي يذهب إلى توحيد المصادر بحيث يكون المكونون من خريجي الجامعة.

---

[1] تركي رابح: المرجع السابق، ص.467-468.

[2] المرجع نفسه، ص ص.473-474.

2. ضعف المكونين كونهم ممن لم ينجحوا في اجتياز امتحان البكالوريا أو من المطرودين من التعليم الثانوي وعصرنا عصر الانفجار المعرفي يتطلب خلفية ثقافية ومعرفة في مجال التخصص حيث لا يغني التدريب العملي والدراسات الميدانية عن ذلك والذي اعتمدته تلك المعاهد في إعداد الإطارات المتوسطة.
3. التوظيف المباشر دون تلقي أي تكوين خاصة مثل مفتشي التعليم الثانوي والمفتشين العامين والمفتشين التقنيين وأساتذة الجامعة.

6-1-1-7- كرونولوجيا تكوين المعلمين في الجزائر:

- **المرحلة من 1980 إلى 1994:**

وفي بداية هذه المرحلة تم الشروع في تنصيب التعليم الأساسي مع الإلغاء التدريجي للتعليم المتوسط، ويسمح التعليم الأساسي للتلميذ من مزاولة تعليمه إلى غاية السنة التاسعة أساسي، ولا يحق طرد التلميذ الذي لم يتجاوز سنة 16، وفي بداية هذه المرحلة اتخذت الدولة قرارات تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين والأساتذة، حيث قررت تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلمين، وإزالة هذا السلك نهائيا، كما اتخذت قرار بتمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث من سنة واحدة إلى سنتين، وتمديد فترة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات[1].

- **المرحلة من 1994 إلى 1999:**

« لقد جاء في وثيقة المجلس الأعلى للتربية المنصب بموجب مرسوم رئاسي رقم 101/96 المؤرخ في 11 مارس 1996م أرقام أقل ما يقال عنها أنها مفزعة مثلا 80% من 325000 مدرس والموظفين في التعليم الأساسي والثانوي يقل سنهم عن 40 سنة 17% منهم يحمل شهادة جامعية ويحتاج 50% منهم على الأقل إلى تكوين أو تحسين للمستوى وقدرت الحاجة للمدرسين في الفترة الممتدة ما بين 1999 إلى 2007 بـ: 26400 منهم 20600 للتعليم الأساسي و5800 للتعليم الثانوي »[2].

---

[1] حديد يوسف: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2008/2009، ص.127. (بحث غير منشور)

[2] تيلوين حبيب: المرجع السابق ص.220.

وعليه عرفت هذه المرحلة تلبية حاجات قطاع التعليم من المعلمين جامعية والأساتذة بشكل مرضي، الشيء الذي جعل الدولة تتخذ قرارات بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، وتمديد فترة التكوين من سنتين إلى ثلاث سنوات لسلك أستاذ التعليم الأساسي، ومن سنة واحدة إلى سنتين بالنسبة لسلك معلم التعليم الأساسي، كما تميزت هذه المرحلة بتراجع عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم، الشيء الذي جعل الدولة تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية للتربية وتحويلهم إلى ثانويات ومتاقن أو وضعهم تحت تصرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حيت تقلص عدد المعاهد التكنولوجية للتربية من 56 معهد سنة 1990 إلى 35 معهد سنة 1996 إلى 26 معهد سنة 1997م ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة بالموازاة مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية[1].

« ابتداء من 1998 اختطت وزارة التربية لنفسها خطا متميزا في تكوين المعلمين إذ تم الإعلان عن مشروعين هما: الجهاز الدائم لتكوين أثناء الخدمة والذي تم توقيفه بعد سنة ونصف من الشروع في إنجازه رغم أنه نظريا كان يراد له أن ينفذ خلال خمس سنوات وغلاف مالي تجاوز سبعة ملايير دينار جزائري الجهاز المؤقت للخدمة والذي بموجبه تم إعداد إرساليات (كتب) أرسلت إلى كل معلمي القطر »[2].

- **المرحلة من 1999 إلى 2003:**

انطلق التكوين الأولي للأساتذة حيث تم إلحاق تكوين المعلمين والأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة وتحديد شروط للالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة حيث ينبغي للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا الراغبين في الالتحاق بها، أن يحصلوا على معدل مرتفع بالإضافة إلى إجرائهم لمسابقة الدخول وتم تمديد فترة التكوين إلى ثلاث سنوات لمعلم المدرسة الأساسية، وأربع سنوات لأستاذ التعليم المتوسط، وخمس سنوات لأستاذ التعليم الثانوي كما تميزت هذه المرحلة بالشروع في تنفيذ برنامج لتكوين المعلمين والأساتذة غير الجامعيين أثناء الخدمة، من أجل الرفع من مستواهم العلمي والأكاديمي وتأهيلهم للحصول على شهادات جامعية[3].

---

[1] حديد يوسف: المرجع السابق، ص.128.

[2] تيلوين حبيب: المرجع السابق، ص.222.

[3] حديد يوسف: المرجع السابق، ص.128.

وتم ذلك على مستوى أربع مدارس عليا لتكوين الأساتذة: الجزائر، القبة وبوزريعة، قسنطينة ووهران، المدرسة العليا للتعليم التقني[1].

- **المرحلة من سنة 2003 إلى اليوم:**

تم الشروع في تنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002 والخاصة بتحسين وتأهيل أسلاك المعلمين والأساتذة، كما تم إنشاء معاهد تكوين وتأهيل المعلمين من أجل تكوين معلمي المدرسة الابتدائية في فترة ثلاث سنوات بينما تم الإبقاء على تكوين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي في المدارس العليا للأساتذة[2]، حيث أصبح تكوين المعلمين بالنسبة للابتدائي يشترط فيه بكالوريا إضافة إلى قضاء ثلاث سنوات في التكوين وبالنسبة لأستاذ التعليم المتوسط يشترط في الطالب المعلم مستوى الباكالوريا إضافة إلى أربع سنوات من التكوين على مستوى المدارس العليا للأساتذة Les écoles normale supérieures بينما يتطلب توظيف أساتذة الثانوية مستوى الماستر Le diplôme Master، مما حدا بالوزارة إلى وضع مخطط للتكوين المتواصل وعن بعد وعبر دفعات يشمل جميع الأساتذة والمعلمين لاستيفاء التصنيفات الجديدة والقضاء تدريجيا ما بات يعرف بالمناصب الآيلة للزوال ويمتد هذا التكوين أو الرسكلة عبر خمس عشر كاملة من الجهد أي تمتد العملية إلى غاية 2018م بعد تأتي مرحلة التقويم l'évaluation[3].

وفي هذا الصدد فقد سعت الوزارة حاليا في اتجاهين:[4]

- **الاتجاه الأول:** هو اشتراط توافر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس، وفي هذا الإطار تعمل الوزارة على مراجعة شروط الالتحاق بمهنة التدريس.
- **الاتجاه الثاني:** هو البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر، والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل علميا وتربويا وكانوا قد وظفوا في السنوات السابقة تحت تأثير الطلب المتزايد على التربية، فيتولى لتكوينهم أثناء الخدمة مفتشو التربية والتكوين ومفتشو التربية والتعليم الأساسي في شكل تجمعات تكوينية ميدانية.

---

[1] بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص.172.

[2] حديد يوسف: المرجع السابق، ص.128.

[3] إبراهيم بوترعة: **التربية والتعليم بين الأمس واليوم (خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي)**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص.400.

[4] جميلة بنزاف: **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد13، 2013، ورقلة، الجزائر، ص.194.

6-1-2- المدارس العليا للأساتذة:

« المدارس العليا وعددها أربعة: مدرستا بوزريعة ز القبة بالجزائر العاصمة ومدرسة قسنطينة والمدرسة الأساتذة العليا الأساتذة التعليم التقني بوهران إذ شرعت كل منها ابتداء من 1999-2000 في استقبال نخبة من حملـة البكالوريا الجدد والمتحصلين على معــدل يساوي أو يفوق أحــد عشر من عشرين »[1].

« إن المدارس العليا وجدت قبل هذا التاريخ المذكور إذ كانت تكون بعض أساتذة الثانويات وكانت في سنة 89- 1999م تستهلك 12.80% أي 3399919000 دينار من الغلاف المالي الموجه للجامعات وكانت تصرف على الطالب المتربص سنويا ضعف ما ينفق على الطالب الجامعي العادي أي 32735 دينارا مقابل 1700 »[2].

فمثلا المدرسة العليا ببوزريعة[3] توفر تكوينا بيداغوجيا وعلميا في مجال العلوم الأساسية التالية: الكيمياء، الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية وكذلك الموسيقى ومنذ السنة الجامعية 2000/1999 وطبقا للمرسوم الوزاري رقم 13 المؤرخ في 24 جويلية 1999، توفر المدرسة تكوينا جديدا بالنسبة للحاصلين على شهادة الباكالوريا:

أ. نظام الباكالوريا + 4 لتكوين أساتذة المرحلة الإعدادية.

ب. نظام الباكالوريا + 5 لتكوين أساتذة التعليم الثانوي.

وبالنسبة لشروط القبول فيتم في السنة الأولى حسب الكفاءات بالنسبة للنتائج المحصل عليها في الباكالوريا وحسب الإجراءات التالية:

تعطى الأولوية للحاصلين على شهادة الباكالوريا بعلامتي " جيد جداً " أو " جيد " لمن تساوي أو تفوق معدلاتهم في الباكالوريا 20/11 (حسب الشعب المعنية: علوم دقيقة، تكنولوجيا، هندسة مدنية، هندسة الميكانيكا، الكترونيات)، علوم الحياة والأرض، هذا إضافة إلى شرط النجاح في اختبار الانتقاء الذي تشرف المدرسة على تنظيم هو يمكن قبول من لهم معدل يساوي أو يفوق 20/10 في قسم الموسيقى، ويجب وأن يتمتع الطالب بصحة جسدية وعقلية مقبولة بالنسبة للتقييم والانتقال (النجاح) تمثل السنتان الأولى والثانية جذعا مشتركا بالنسبة لتكوين كل من أساتذة الإعدادي (باكالوريا +4) وأساتذة

---

(1) تيلوين حبيب: المرجع السابق ص.222.

(2) المرجع نفسه، ص.226.

(3) http://www.ens-kouba.dz/Arabic/index. php/component/content/ article/ 79- news, 12/10/2018.

الثانوي (باكلوريا + 5) يتم توجيه الطالب نحو إحدى هذه الشعب التعليمية حسب رغباته، وإمكاناته وكفاءاته ويشترط للانتقال الحصول على معدل يساوي أو أكثر من 20/10 وفيما يخص الامتيازات فيضمن العقد المبرم بين وزارة التربية مايلي:

- منصب شغل بعد التخرج.
- فترة تدريبية تطبيقية في إحدى المؤسسات التابعة لوزارة التربية.
- يحصل الطالب على تكوين نوعي.

6-1-3- تكوين المعلمين أثناء الخدمة

6-1-3-1- تعريفه:

وتختلف التسميات لمثل هذا التكوين فيطلق عليه التكوين المتواصل أو المستمر حسب الأقطار المختلفة ويتم مثل هذا النوع من الإعداد في إحدى المؤسسات المتخصصة في إعداد المعلم وقد تتولى ذلك المؤسسات التعليمية أو التدريبية أو غيرها ويهدف مثل هذا الإعداد إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات المعلمين في حقل التربية والتعليم إلى مواكبة المستجدات[1].

يقصد بالتدريب أثناء الخدمة مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج التكوين وتهدف إلى تنمية كفايات المعلمين التعليمية والتربوية الممارسين للمهنة ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى أقصاها وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصهم وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر[2].

ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة للمعلمين كل البرامج والمخطط لها والتي تمكن العاملين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات التلاميذ الإنتاجية[3].

وبعبارة أخرى يعني التكوين أثناء الخدمة جميع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي أو الأدائي أو الإنتمائي إلى المهنة لدى المعلم

---

[1] راضي عبد المجيد طه: المرجع السابق، ص.41.

[2] نعيمة المهدي أبو شاقور: المرجع السابق، ص.172.

[3] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.229.

6-1-3-2- مبرراته:

وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن هناك قصورا في إعداد المعلم العربي وتأهيله فقد أشار كل من شوق ومحمود 1422هـ والكندري 2002م وكنعان 1999م وتقرير ملامسة المستقبل 1999م والربيع والفقيه 2012م وغيرهم إلى أن برامج إعداد المعلمين في الكليات التربوية وبرامج الدبلوم والدراسات العليا لا تؤهل الطالب ليكون معلما قادرا على مجاراة التطورات السريعة والهائلة في مجال التربية والحياة المعاصرة ككل والتي تتطلب معلما غير تقليدي يتسم بالذكاء والقدرة على استشراف المستقبل فضلا عن الكفايات والمهارات المتشعبة والمتعددة ليضطلع بدوره على أتم وجه[1].

إن نجاح المجتمع في تحقيق أهدافه وضمان استمرارية نموه وتطويره يتطلب تشخيص مخططات واستراتيجيات التكوين على مستوى مؤسساته وإعادة النظر في الطرق الحالية والمنتهجة في التكوين، فلا يمكن للإنسان أن يأمل في إتقان كل المعارف بيد أن واجبه المهني يحتم عليه الاطلاع على كل ما له علاقة بعمله، ولا يمكن عمل ذلك بدون قراءات ودراسة مستمرة، فالمعرفة التي تحصل عليها من المؤسسة التربوية أثناء الإعداد والتي نالها خلال تعلمه الرسمي ستصبح قديمة حتما.

ومن دواعي الإعداد أثناء الخدمة:[2]

- أن يكون تدريب المعلمين قبل مزاولة المهنة غير كاف بالنسبة إلى ما يسند إليهم من أعمال.
- حاجة المعلمين إلى بحث مشكلة من المشكلات التي تواجههم في خبراتهم المدرسية اليومية.
- ربما تحتاج النظم الإدارية إلى تدريب المعلمين تدريبا خاصا يؤدي بهم إلى تطبيق هاته النظم على الأعمال المسندة إليهم.

وينادي الكثير من المربين إلى ضرورة تزويد المعلمين بالثقافة التربوية حتى وهم يزاولون الخدمة وعدم الاكتفاء بتكوينهم المهني السابق وذلك لعدة أسباب منها:

- أن معظم المعلمين يلتحقون بمهنة التعليم دون الإعداد المسبق لهم.
- التكوين أثناء الخدمة أمر ضروري لأن الكفاءة المهنية لا يمكن أن تبقى متدنية فنظريات التربية والتعليم مثلها مثل سائر النظريات العلمية الأخرى تتقدم تقدما سريعا في الوقت الراهن عصر العولمة

---

[1] صالح محمد نصيرات: **التطوير المهني للمعلم « نظرة حديثة للتدريب على أساس معايير المناهج وكفايات التعليم (تركيز خاص على معلمي ومعلمات اللغة العربية)** »، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص.20.

[2] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.229.

والتكنولوجيا لذا كان لزاما أن يلم المعلم بجل تطوراتها وإلا صار جامدا غير صالح للتعليم[1].

ومما يدعو إلى تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

- ركون بعض المعلمين إلى طريقة تدريس واحدة وأسلوب تدرسين معين ويمكن تلخيص ذلك في أمور أربعة:[2]

أ. الجمود والاكتفاء بطرق تدريس مواد تعاملوا معها لزمن طويل وبالتالي ألفوها وصاروا لا يحيدون عنها.

ب. عدم الاطلاع على المؤلفات التربوية الجديدة والبحوث التربوية الحديثة.

ج. التواني عن تجديد معلوماتهم الثقافية والتربوية بعد ترسيمهم في المهنة.

د. إصرارهم على تكرار تجاربهم الماضية دون تمحيص هاته الأخيرة وتطويرها وتجديدها وعدم متابعتهم لما يستجد على الساحة التربوية.

6-1-3-3- أهمية التدريب أثناء الخدمة:

تتمثل أهمية التدريب في:[3]

أ. التطوير من كفايات الأساتذة المتربصين الذين يلتحقون أول مرة بالخدمة.

ب. وضع العاملين في الحقل التربوي في مواكبة للتقدم التكنولوجي والمعرفي.

ج. تحسين أداء العاملين ورفع مستوياتهم بما يتماشى مع التطور في ميدان التربية والتعليم.

د. الإلمام بما يستجد في حقل التربية.

هـ. إكساب العملية التعليمية دفعا نحو الأفضل.

و. يحافظ على معايير الأداء الفعال باكتساب مهارات جديدة ومعارف حديثة.

ز. تحسين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم.

ح. اكتساب المعلم مهارات جديدة وتبصيره بما يعترض العملية التعليمية من مشاكل وتحديات وسبل حلها أو التقليل من آثارها.

---

[1] تركي رابح: المرجع السابق، ص.422.

[2] المرجع نفسه، ص ص.422-423.

[3] بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني: **دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظره**، ماجستير، إشراف: حمزة بن عبد الرحمن باجودة، قسم: التربية الفنية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1430هـ-1431 هـ، ص ص.33-35. (بحث غير منشور)

ط. إكساب المعلم مهارة التعلم الذاتي المستمر وإنشاء مجال لتبادل الخبرات وذلك باحتكاكه بالمعلمين الآخرين.

ي. السماح للمعلم بمواكبة التغييرات الحاصلة في المجتمع وأنظمة التعليم والتعلم.

ك. زيادة انتمائه إلى مؤسسته من خلال الحوار الهادف البناء.

ل. مواكبة التغيرات في ظل تغير أدوار المعلم.

م. تحقيق التنسيق في الإعداد نظرا لتباين مستويات ونوعية الإعداد من مؤسسة إلى أخرى.

6-1-3-4- أهداف التدريب أثناء الخدمة:

يمكن تحديد الأهداف العامة تدريب المعلمين أثناء الخدمة فيما يلي:[1]

- رفع مستوى أداء المعلمين في مادة التخصص وأسلوب التدريس وتحسين اتجاهاتهم إضافة إلى زيادة مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وبث روح الإبداع فيهم.
- الوقوف على الطرق والأساليب الجديدة في التعليم ودعم خبراتهم في مجال التخصص العلمي.
- إطلاع المعلمين بما يشهده القطاع من مشكلات وسبل مواجهتها والدور المناط بهم في ذلك.
- العمل على زيادة وعي المعلمين بالحياة الاجتماعية وما يتعلق بها والتي تمس المجتمع وترجمتها إلى أنماط سلوكية لدى التلاميذ.

أما بالنسبة للأهداف الخاصة فتختلف حسب نوعية التدريب والفئات المستهدفة بذلك؛ كما « يهدف التكوين أثناء الخدمة إلى:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا أو الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.
- تحضير المدرس للتغيرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي »[2].

ومن الأهداف المرجوة والمسطرة للإعداد أثناء الخدمة:[3]

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.234.

[2] جميلة بنزاف: المرجع السابق، ص.193.

[3] بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني: المرجع السابق، ص ص.35-36.

أ. تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين وذلك بزيادة كفايات المعلم وتحسين أدائه.

ب. تزويد المعلم بما يستجد في حقل التربية.

ج. رفع كفايات المعلمين وتحسين مهاراتهم في ما تعلق بتعليمية المواد.

د. زيادة المهارة في التجديد والإبداع.

هـ. التأهيل وفق معايير وقواعد وبرامج مسطرة.

و. تنمية الاتجاهات الايجابية فيما يخص قيمة العمل.

ز. تدريبه بشكل مستمر في إطار ما يعرف التربية المستمرة.

ح. إتاحة فرص الانفتاح على الآخرين وعلى ما يستجد من وسائل تربوية ونظريات.

ط. الممارسة الفعلية وتحويل ما هو نظري إلى التطبيق في الموقف التعليمي.

ي. تحقيق التكامل كما بين أدوار العاملين في المدرسة لضمان بيئة تربوية تشاركية.

ك. فهم واستيعاب فلسفة التطوير التربوي.

ل. زيادة الفهم لدى المعلمين بطبيعة المادة والبرامج الدراسية التي يدرسونها ومحتواها وأهدافها وطرق تدريسها وتوجيهها.

م. مجابهة الاتجاهات السلبية لدى المعلمين في تقبل وسائل العمل والطرق الجديدة المستحدثة.

ن. غرس روح الفاعلية لدى المعلمين وتوظيف قدراتهم في الابتكار والتجديد في الحقل التربوي.

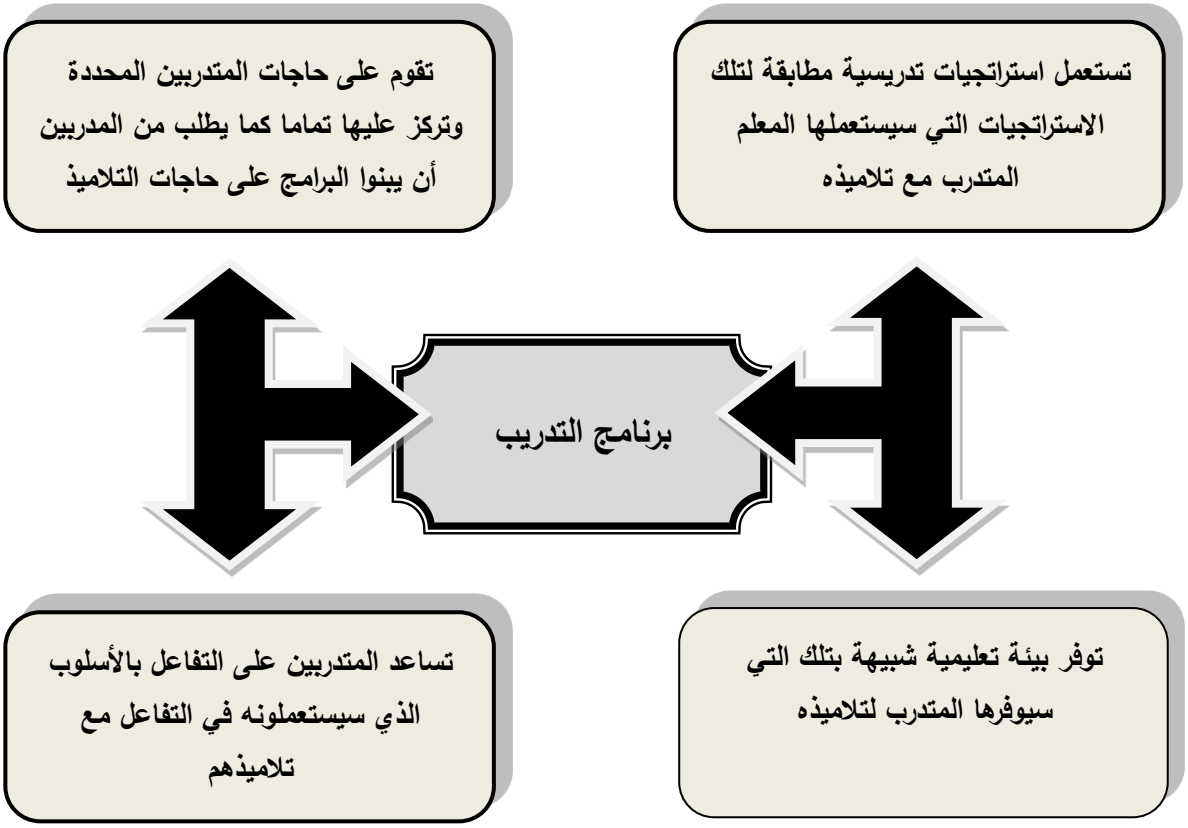
6-1-3-5- أنواع التدريب أثناء الخدمة:

يمكن تحديد أربعة أنواع من التدريب تتمثل في:[1]

- التدريب من أجل النمو المهني نتيجة التغير الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم والوسائل البيداغوجية.
- التدريب من اجل التأهيل ويستهدف هذا التدريب المعلمين الذين تعوزهم الكفاءة أو الشهادات المؤهلة لممارسة المهنة.
- التدريب من أجل تغيير سلوكات واتجاهات أو قيم وقد يلجأ إلى الأسلوب المباشر من أجل ذلك كتحسين العلاقات الاجتماعية.
- التدريب لتأهيل المتدرب إلى شغل وظيفة أخرى وفق مهارات وكفايات تحتاجها الوظيفة الجديدة.
- توجيه التدريب لمن لم يستفد من التدريب على المهام الجديدة.

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.235-236.

شكل رقم (05): نموذج لبرنامج التدريب أثناء الخدمة



المصدر: مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: المرجع السابق، ص.183.

6-1-3-6- معيقات التدريب أثناء الخدمة (مشكلات تأهيل المعلمين):

قد يكون التدريب الأولي للمعلمين غير مرض لعدة أسباب نتطرق إلى اثنين منهما في هذا المجال:[1]

أ. النظرة القاصرة التي تعد التدريب الأولي متمثلا في الإلمام بمادة التخصص وهو توجه غير صائب حيث أنه يجب على المعلم الإلمام بنواح مختلفة تعادل في أهميتها مع معرفة مادة التخصص فالإعداد الأولي قد يكون غير كاف إن لم يكن شاملا.

ب. الاعتداد بالمؤهلات واعتبارها دليلا على التدريب الكافي وهذا أمر يجانب الصواب فقد يكون المعلم معدا نظريا ولكن يعوزه الجانب العملي وسرعان ما يتجلى ذلك عند مواجهته للمشاكل في الميدان تختلف عما تلقاه نظريا.

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.229-230.

والمقصود بالمعيقات تلك الصعوبات التي تعترض التدريب سواء الاجتماعية أو الإدارية أو الفنية والتي تمنع من تحقيق أهداف البرنامج التدريبي ويمكن تصنيف المعيقات حسب مراحل التدريب إلى ثلاث:[1]

1- المعيقات على مستوى التخطيط: وأهمها يتمثل في:

أ. الافتقار إلى خطة طويلة الأمد.

ب. نقص المؤطرين الأكفاء.

ج. عدم وضوح الأهداف.

د. عدم مراعاة ومعالجة المشاكل الفعلية والمستقاة من الواقع التعليمي.

هـ. نقص في الغطاء المادي.

2- المعيقات على مستوى التنفيذ:

أ. نقص في عدد المؤطرين.

ب. الافتقار إلى الجدية بعض المعلمين في الالتزام بالحضور.

ج. الاعتماد على الإلقاء والمحاضرة وعدم التنويع في الأساليب العملية.

د. تغليب الجانب النظري على حساب التطبيقي.

هـ. عدم توفر القاعات الخاصة.

و. عدم القدرة على استيعاب أعداد المعلمين المتزايدة.

ز. ضعف العلاقة بين المشرفين على التدريب والفئة المستهدفة.

ح. عدم إحصاء وحسن اختيار الفئة المستهدفة بدقة.

3- معيقات على مستوى المتابعة والتقويم:

من مشكلات التقويم:

أ. عدم توفر وسائل دقيقة سهلة التطبيق للتقويم.

ب. اقتصار التقويم على الاختبارات الكتابية.

ج. عدم الأخذ بنتائج التقويم للتخطيط لمراحل لاحقة.

د. افتقار المواد التدريبية للتحليل.

---

[1] بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني: المرجع السابق، ص ص.36-38.

6-1-3-7- تجربة الجزائر في تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

يتبين من المنشور الوزاري رقم 245 الخاص بالتحضير للموسم الدراسي 2003-2004 بخصوص مسألة تكوين المعلم أن الوزارة الوصية دعت إلى وجوب العناية بتأهيل المعلمين كونهم أحد أركان الإصلاح التربوي حيث لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تحضير ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه، لذا فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه وقد نصت المادة 77 « يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا، يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنته ما لتكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية »[1].

ولقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين عناية بتكوين المعلمين حيث نصت المادة 49 على ما يلي: التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات وانصب مسعى الوزارة في اتجاهين:[2]

- **الاتجاه الأول:** اشتراط المستوى العلمي العالي فيمن يريدون الانتماء لمهنة التعليم وفي هذا الصدد تعمل الجهة الوصية على مراجعة وظائف ومهمات التكوين الراهنة وتكييفها وفق المرحلة الحالية والمستقبلية.
- **الاتجاه الثاني:** العمل على بعث صيغ جديدة لتأهيل المعلمين كالتدريب أثناء الخدمة للعاملين في قطاع التربية من المعلمين والذين تعوزهم المتطلبات العلمية والتربوية والذين وظفوا سابقا تحت ضغط الحاجة للمدرسين.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، النشرةالرسمية للتربية الوطنية، رقم08-04، المؤرخ في: جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2000، الجزائر، ص.62.

[2] جميلة بنزاف: المرجع السابق ص.194.

دواعي التكوين أثناء الخدمة في الجزائر: « لقد جاء في وثيقة المجلس الأعلى للتربية المنصب بموجب مرسوم رئاسي رقم 101/96 المؤرخ في 11 مارس 1996م أرقام أقل ما يقال عنها أنها مفزعة مثلا 80% من 325000 مدرس والموظفين في التعليم الأساسي والثانوي يقل سنهم عن 40 سنة 17% منهم يحمل شهادة جامعية ويحتاج 50% منهم على الأقل إلى تكوين أو تحسين للمستوى وقدرت الحاجة للمدرسين في الفترة الممتدة ما بين 1999 إلى 2007 بـ: 26400 منهم 20600 للتعليم الأساسي و5800 للتعليم الثانوي »[1].

الخطة الاستعجالية للتكوين أثناء الخدمة[2]؛ على ضوء نتائج الوضعية الميدانية المذكورة آنفا تم وضعت وزارة التربية برنامجا ضمن خطة استعجالية يستغرق مدة 10 سنوات انطلاقا من سبتمبر 2005 لينتهي في الموسم الدراسي 2014-2015م لتأهيل معلمي التعليم الأساسي لرفع مستوياتهم:

- بالنسبة لمعلمي الابتدائي: وجب استخدام أساليب طيعة لرفع مستواهم إلى المستوى الجامعي مراعيا متطلبات المهنة ويساوي شهادة ليسانس من حيث احتساب الأقدمية أما؛
- بالنسبة لأساتذة التعليم الأساسي: فوجب العمل على إيجاد صيغ تؤهلهم إلى مستوى الليسانس في مادة التخصص وتم تجسيد هاته الخطة الاستعجالية عن طريق الاستعانة بممثلين من التعليم العالي والبحث العلمي والذي تم من خلاله؛
- العمل على أن يتلقى مدرسو الابتدائي والمتوسط من غير أصحاب الشهادات تأهيلا على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة تدريجيا يختتم هذا التكوين بنيل شهادة تخرج مع اشتراط مطابقة التكوين في هاته المؤسسات لبرامج التكوين الأولي الرسمي؛
- اعتماد التكوين عن بعد لتحقيق التكوين أثناء الخدم؛
- انتهاج الوزارة الوصية التكوين عن بعد لتحقيق هذا المسعى.

6-1-4- التكوين عن بعد:

عرفت منظمة اليونيسكو التعليم عن بعد بأنه الاستخدام المنظم للوسائط المتعددة المطبوعة وغير المطبوعة والتي تكون معدة إعدادا جيدا. كما أنه نوع من التعليم تعليمي تعلمي تحتل فيه الوسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم مكانة رئيسة بهدف التغلب على عوائق الزمان والمكان.

---

[1] تيلوين حبيب: المرجع السابق، ص.220.

[2] جميلة بنزاف: المرجع السابق ص ص.194-195.

6-2- أسباب اللجوء إلى التكوين عن بعد:

ومن أسباب اللجوء إلى أسلوب التكوين عن بعد نجد:[1]

أ. أسباب بيداغوجية: كون التكوين عن بعد يشجع التكوين الذاتي وهو بحد ذاته مطلب من مطالب العصر.

ب. أسباب تنظيمية: كون عدد المعنيين بالتكوين كبير جدا.

ج. أسباب اقتصادية: الغلاف المالي له أقل من التكوين الإقامي.

د. أسباب اجتماعية: متمثلة في بعد المعاهد وانشغالات المعلمين بالمهام التربوية وكذا فان أغلبية المعنيين من الإناث والتي تقدر بـ 50.54 % في التعليم الابتدائي و52.72% في التعليم المتوسط وهذا التكوين وجه لنحو 214.000 مدرسا من بينهم 136000 معلما ابتدائي و78000 معلما في التعليم الأساسي.

لقد انتهجت وزارة التربية ابتداء من 1998 لنفسها خطا فريدا في تكوين المعلمين بإعلانها عن مشروعي الجهاز المؤقت والجهاز الدائم لتكوين أثناء الخدمة والذي تم توقيفه بعد سنة ونصف من الشروع في إنجازه رغم أنه نظريا كان يراد له أن ينفذ خلال خمس سنوات وبغلاف مالي تجاوز سبعة ملايير دينار جزائري والذي بموجبه تم إعداد إرساليات (كتب) تم توجيهها إلى كل معلمي القطر الجزائري[2].

وقد هدف الجهاز المؤقت إلى تحسين مستوى معلمي المدارس الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي.

- وفي سنة 2000/1999 تمت مباشرة تكوين جميع المدرسين في الجامعة حيث خصصت المدارس الوطنية العليا ENS لهذا الغرض وعددها أربعة وأصبحت هذه المدارس البديل عن المعاهد التكنولوجية للتربية.
- وجاء في المنشور الوزاري رقم: 2000/10/22 خطة التكوين للسنة الدراسية 2000/2001 والتي حددت كيفيات تنظيم وتنفيذ العمليات المختلفة للتكوين، وكذا فيما يتعلق بالمؤسسة المستقبلية للمتكونين، ويحدد هذا المنشور ثلاث أنواع من بينها:
  - المدارس العليا للأساتذة: 1999-2000.
  - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
  - معاهد التكوين أثناء الخدمة.

---

[1] جميلة بنزاف: المرجع السابق ص.195-196.

[2] تيلوين حبيب: المرجع السابق، ص.222.

6-2-1- التكوين البيداغوجي التحضيري:

تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم في إطار تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الوطنية القائمة على ثلاث مرتكزات أساسية هي: التحوير البيداغوجي- الاحترافية والحكامة في شقها المتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في المسابقة قبل الالتحاق بمناصب عملهم في إحدى الرتب التالية:

رتبة أستاذ التعليم الابتدائي وأستاذ التعليم المتوسط وأستاذ التعليم الثانوي، تنظم مديرية التكوين دورة تكوينية لفائدة الأساتذة الناجحين بالنسبة لمديريات التربية التي أنهت المداولات في النتائج، أما بالنسبة لمديريات التربية التي مازالت لم تصف وضعيتها إزاء مداولات النجاح فيمكنها تأخير انطلاق التكوين بأسبوع أو أكثر على أن يتم التكوين قبل انتهاء عطلة الصيف[1].

6-2-1-1- أسس التكوين البيداغوجي التحضيري:

يرتكز هذا التكوين على المبادئ والأهداف التالية:

- مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.
- وضعيات عمل حقيقية من خلال تطبيقات عملية تدمج فيها المكتسبات التي تم تحصيلها أثناء فترات التكوين لمساعدة المتكونين على اكتساب الكفاءات.
- توظيف بيداغوجيا تكوينية قائمة على المشاركة والتفاعل لتمكينهم من تطوير كفاءاتهم المهنية والتحكم في تسيير الأفواج التربوية.
- وضعهم في مواقف بيداغوجية واقعية لمساعدتهم على بناء أدوات تعليمية/تعلمية لاستثمارها في ممارساتهم المهنية.
- تنمية روح الابتكار عن طريق القيام بأنشطة متنوعة تفيدهم في التكوين الذاتي والدفع بهم للتحلي بروح المبادرة والإبداع.
- توفير شروط تقويم مدى تحقيق الأهداف وآثار التكوين.

6-2-1-2- مبررات التكوين البيداغوجي التحضيري:

نظرا لعدم تلقي المعلمين لتكوين بيداغوجي قبلي فقد ارتأت الوزارة القيام بهذا النوع من التكوين كون التوظيف جرى وفق آليات سنبينها تاليا:

---

[1] موقع وزارة التربية: تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعلي، تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12: 51، http: //www.education.gov.dz

6-2-1-2-1- آليات التوظيف:

6-2-1-2-1-1- التوظيف على أساس الشهادة:

نصت المادّة: 18 أنه يجب على المترشح للتوظيف على أساس الانتقاء بناء على دراسة الملف أو الاختبار المهني أن تتوفر فيهم جميع شروط التوظيف في مناصب العمل المحدّدة بموجب أحكام المرسوم الرّئاسيّ رقم 07- 308 المؤرّخ في 29 سبتمبر سنة 2007[1].

وقد نظمت الوزارة الوصية إجراءات الالتحاق بكافة رتب الموظفين وفق المنشور رقم 07 المؤرخ في 28 أفريل 2011 المتعلق معايير الانتقاء في المسابقات على أساس الشهادة للتوظيف في رتب الوظيفة العمومية والتي حددت المعايير بالعناصر التالية:

- ملائمة شعبة اختصاص تكوين المترشح مع متطلبات الرتبة المراد الالتحاق بها.
- مسار الدراسة أو التكوين.
- الأشغال أو الدراسات المنجزة من طرف المترشح في تخصصه.
- التكوين المكمل للشهادة المطلوبة في نفس التخصص.
- الأشغال أو الدراسات المنجزة من طرف المترشح في تخصصه، بالنسبة لمسابقات الالتحاق بالرتب في الصنف 11 فما فوق.
- الخبرة المهنية المكتسبة من طرف المترشح في نفس المنصب أو في منصب معادل.
- تاريخ الحصول على الشهادة.
- المقابلة مع لجنة الانتقاء.

كما قامت وزارة التربية في مرحلة لاحقة بإدخال تعديلات على المنشور السابق الذكر والذي عدل وفقا للتعليمة رقم 982/وت و/2013/09 المؤرخة في 2013/08/18، وهذا من أجل إضفاء نوعا من المصداقية وحصول تكافؤ بين المترشحين، حيث وبعد أن مست التعديلات الموسم الماضي حيثيات تطبيق الخبرة المهنية التي صنعت الفارق بين المترشحين وكانت مدخلا للعديد من التجاوزات في مسابقات 2012 وما قبلها، إلا أن التغييرات التي جاء بها المنشور لهاته السنة 2014 مس مسار الدراسة والتكوين وكذا تاريخ الحصول على الشهادة المطلوبة بشكل أكبر وواضح وهذا في محاولة من المشرفين

[1] قرار مؤرّخ في 30 ربيع الأوّل عام 1429 الموافق 7 أبريل سنة 2008 يحدّد تشكيل الملف الإداري وكيفيات تنظيم توظيف الأعوان المتعاقدين وكذا إجراءات الإعلان، الجريدة الرسمية، الجزائر، ص.10.

على العملية إضفاء مرونة أكثر ومصداقية لتجاوز الأخطاء الماضية خاصة بالنسبة لهضم حقوق فئة المتخرجين القدامى والتي أصبح بموجبها مجموع التنقيط العام 30 نقطة بدل 20 نقطة في السابق[1].

6-2-1-2-1-2- التوظيف عن طريق المسابقة:

لقد اعتمدت وزارة التربية على فتح مسابقة التوظيف على أساس الاختبارات لقد جاء المرسوم التنظيميّ ليحدد كيفيات التوظيف بالنسبة للتعليم بجميع أطواره حيث نص في على ما هو مبين في المواد الآتية:[2]

- المادّة: 14 يتم الالتحاق بالتكوين المتخصص قصد التوظيف في رتبة معلم المدرسة الابتدائية وأسلاك المصالح الاقتصادية عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات. ويتم الالتحاق بالتكوين المتخصص للتوظيف في رتبتي أستاذ التعليم المتوسط وأستاذ التعليم الثانوي حسب الشروط والكيفيات المحددة عن طريق التنظيم المعمول به.
- المادّة: 17 يتعيّن على موظفي التعليم الذين وظفوا عن طريق المسابقة أثناء التربص التجريبي متابعة تكوين بيداغوجي تحضيري تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.
- المادّة: 56 يوظف بصفة أستاذ التعليم المتوسط:- المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ التعليم المتوسط التي تتوج أربع 4 سنوات من التكوين المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة ليسانس التعليم
- المادّة: 71 يوظف بصفة أستاذ التعليم الثانوي: المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلين على شهادة أستاذ التعليم الثانوي التي تتوج خمس 5 سنوات من التكوين، بصفة استثنائية وبالنسبة للمناصب غير المشغولة وفق الكيفيات المحددة في الحالة أعلاه عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات المترشحون الحاصلون على شهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة أو شهادة معترف بمعادلتها.

---

[1] محمدي محمد: **معايير الانتقاء في مسابقات التوظيفبين الدعوة لمرونتها وتغييب لطبيعتها**، تاريخ الدخول: 2017/11/25 ساعة الولوج: 14:28: https://www.djelfa.info/ar/debat/5497

[2] مرسوم تنفيذي رقم 08-315 المؤرّخ في 11 شوّال عام 1429هـ الموافق لـ 11 أكتوبر سنة 2008، الجريدة الرسمية، الجزائر، ص ص.4-9.

يأتي قرار وزارة التربية بإعادة فتح الأرضية الرقمية، في أعقاب تصريحات سابقة لمسؤولة القطاع أكدت فيها بأنه ومنذ 2016 تم توظيف أزيد من 93 ألف أستاذ، وهو ما يعادل نسبة 63% من الناجحين في مسابقة توظيف الأساتذة المنظمة في 29 أفريل 2016، كما يأتي ذلك في أعقاب فتح الوزارة، في جوان الفارط مسابقة للتوظيف تخص 10009، منها 4759 منصبا بالنسبة لرتبة أستاذ التعليم الثانوي و5250 لرتبة أستاذ التعليم المتوسط.

وتمت مراعاة الأولوية في عملية التوظيف لعاملي الاستحقاق والترتيب في أرضية التوظيف، حيث تم اللجوء إلى القائمة الوطنية بعد استغلال القائمة الولائية المسجلة في أرضية التوظيف لسنة 2017.

وبإجراء قراءة بخصوص توزيع الاختصاصات، نجد أن مادتي الرياضيات والفيزياء تعتبران من بين أكثر المناصب المطلوبة في التعليم الثانوي، حيث بلغ في مادة الرياضيات 764 منصبا، تليها العلوم الفيزيائية بـ 645 منصبا، بينما حدد عدد المناصب في هاتين المادتين في التعليم المتوسط بـ 1128 منصبا بالنسبة لمادة العلوم الفيزيائية و971 بالنسبة لمادة الرياضيات.

ومعلوم أن استغلال القوائم الاحتياطية بالنسبة لأساتذة الطور الابتدائي في إطار مسابقة توظيف 2016 سيتم توقيفه في شهر ديسمبر المقبل بينما يتم توقيف استغلال القائمة الاحتياطية لمسابقة توظيف أساتذة الطورين المتوسط والثانوي في أواخر ديسمبر 2018[1].

6-2-1-2-2- آليات التوظيف عن طريق المسابقة:

6-2-1-2-2-1- الاختبار:

يعتمد على الاختبار للمفاضلة بين المتقدمين للعمل من أجل اختيار الأنسب وعليه كان على وزارة التربية أن تنظر إلى نتائج هذه الاختبارات في ضوء الحقائق التالية:[2]

- إن الاختبارات تمثل جزءا من المفاضلة ولا يصح الاعتماد عليها فقط في اتخاذ القرار النهائي بصلاحية المتقدم من عدمه.
- تتوقف نتائج الاختبار على الطريقة التي يعد بها وعلى أمانة المشرفين على تسيير مراكز إجراء الامتحانات.

---

[1] حليمة هلالي: **انطلاق المرحلة الثانية من توظيف الأساتذة**، موقع جريدة البلاد، تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12: 00، http: //www.elbilad.net/article/detail?id=76366

[2] مؤيد سعيد السالم: المرجع السابق، ص.183.

- تحدد الاختبارات معارف الفرد لكنها لا تضمن تأديته العمل على الوجه المطلوب مستقبلا.
- كما أن الاختبارات لا تعكس معارف المتقدمين حقيقة لكون أن:
- ظاهرة الغش أضحت مستشرية في الامتحانات خاصة بين المتقدمين للوظائف.
- رؤية الاختبار فرصة مصيرية تحدد مستقبل الفرد لذا فكل الطرق مباحة للفوز بمنصب عمل.

6-2-1-2-2-2- المقابلة:

تعد المقابلة من أكثر وسائل الاختبار استخداما في المنظمات وهي محادثة شفوية تتم بين شخصين أو أكثر كممثل للإدارة والمتقدم للوظيفة[1] غير أنها لها نسبة اقل في تقييم المترشح لمنصب المعلم مقارنة بالاختبار الكتابي الذي يعتمد على نتيجته أولا ويراد من المقابلة الشفوية الوقوف على:

1. حسن نطق المترشح لمخارج الحروف.
2. قدرته على إدارة الحوار.
3. حسن المظهر عموما.

6-2-1-2-2-3- عيوب المقابلة:

ورغم شيوع استخدام المقابلات في عملية انتقاء المترشحين للوظائف إلا أن مصداقيتها تبقى ضعيفة في التنبؤ بإدارة الأفراد مستقبلا منها:[2]

- كعدم إمكانية التحيز لمن يجري المقابلة إما بسبب جنسه أو مظهره.
- اختلاف نمط المقابلات مع اختلاف إطراف المقابلة من وقت لآخر.
- اختلاف المحكمين في ما يوليه أهمية لتقييم المترشح.
- اختلاف الموضوعات المثارة في المقابلة.

ونضيف هنا:

- عدم تحضير دليل مقابلة وإنما تجرى وفق الظروف والأمزجة كما سبق في عملية إجرائها في سنوات سابقة.
- كون لجنة المقابلة لا تضم بين أعضائها خبيرا بعلم النفس أو من يملك الكفاية لتقييم هذا الجانب من المترشح.

---

[1] مؤيد سعيد السالم: المرجع السابق، ص.185.

[2] المرجع نفسه، ص.185.

6-2-1-3- تنظيم التكوين:

وتتولى السيدات والسادة مديرات ومديرو التربية للولايات فتح مراكز التكوين التحضيري البيداغوجي ويعينون رؤساء المراكز التكوينية ذوي الخبرة والكفاءة مع الحرص على ضبط أفواج المتربصين طبقا للمنشور الوزاري رقم 365 المؤرخ في 20 ديسمبر 2005 الذي يحدد الترتيبات الإدارية والمالية لتنظيم العمليات التكوينية في إطار المخطط الوطني للتكوين أثناء الخدمة.

ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية (عطلتي الشتاء والربيع) وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية[1].

6-2-1-4- مدة التكوين:

تحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم بستة أسابيع (06) وبحجم ساعي إجمالي يقدر بـ 180 ساعة. ويتم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية أو في المؤسسات العمومية للتربية التي تحددها مديريات التربية.

6-2-1-5- تأطير التكوين البيداغوجي التحضيري:

ويتولى تأطير ومتابعة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي حسب المواد والتخصص:

- مفتشو التعليم الابتدائي.
- مفتشو التعليم المتوسط.
- مفتشو التربية الوطنية.
- الأساتذة المكونون في التعليم الابتدائي وفي التعليم المتوسط وفي التعليم الثانوي.
- أساتذة المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية.
- الأساتذة المهندسين في الإعلام الآلي.
- أساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة.

[1] موقع وزارة التربية: تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي، المرجع السابق. تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12:51 :http: //www.education.gov.dz

6-2-1-6- برامج التكوين:

أما بخصوص برامج التكوين فهي تهدف إلى تحضير وتكوين المقبلين على مهنة التدريس من الناحية البيداغوجية والمهنية ومن ثم ترقية مستواهم البيداغوجي والمهني ويتم ذلك عن طريق تزويدهم بحقائق تربوية بيداغوجية وكذا علمية وتشريعية تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية التعلمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية حتى تتماشى والتطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.

جدول رقم (03): وحدات التكوين

رقم	المقياس	الحجم الساعي	المعامل
01	علوم التربية وعلم النفس	40	2
02	تقنيات تسيير القسم	10	1
03	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40	2
04	التقييم البيداغوجي	10	1
05	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20	1
07	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10	1
08	التشريع المدرسي	20	1
09	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	30	1
الحجم الساعي الإجمالي		180	10

المصدر: موقع وزارة التربية: تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي، المرجع السابق. تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12:51: http: //www.education.gov.dz

6-2-1-7- تدابير متابعة التكوين البيداغوجي والتحضيري:

يلزم الأساتذة المتربصون في التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بإعداد تقرير نهاية التكوين، كما يخضع الأساتذة المتربصون في التكوين إلى تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة وعند نهاية التكوين ينظم امتحان نهائي يتضمن اختبارات كتابية مستمدة من برامج التكوين.

6-2-1-8- كيفيات تقييم التكوين البيداغوجي التحضيري:

يتم تقييم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي كما يلي:

- معدل المراقبة البيداغوجية المستمرة (معامل 2).
- علامة تقرير نهاية التكوين (معامل 1).
- علامة الامتحان النهائي (معامل 3).

يعد ناجحا نهائيا في التكوين كل أستاذ متربص حائزا على معدل عام يساوي أو يفوق 20/10 في التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي. يسلم مدير التربية للولاية شهادة نهاية التكوين التحضيري البيداغوجي للأساتذة المتربصين الذين تابعوا بنجاح الدورة التكوينية بناء على محضر النجاح النهائي المعد من طرف لجنة نهاية التكوين.

7- الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين:

يوجد نظامان أساسيان في مرحلة التكوين تنتهجهما أغلب دول العالم يتمثل النظام الأول في النظام التكاملي أما الثاني فيتمثل في النظام التتابعي.

7-1- النمط التكاملي:

ويقصد بالنظام التكاملي في إعداد المعلم: « أن يتم إعداد المعلم في مؤسسة تربوية واحدة لعدد من السنوات تحددها طبيعة المرحلة ومستواها، ويحصل الطالب فيها على مكونات إعداده المتكامل من الجوانب الثقافية والأكاديمية والمهنية »[1].

إن النظام التكاملي يركز على إعداد المعلم وتأهيله علميا وتربويا ومهنيا، جنبا إلى جنب ودون فواصل زمنية في ذلك الجانب[2] حيث يتم فيه إعداد المعلم من الجوانب الثلاث للإعداد بطريقة آنية من خلال دراسة الطالب بالمرحلة الجامعية وهي أربع سنوات لأغلب المتخرجين.

---

[1] حمد بن مرضي بن إبراهيم الكلثم: **بناء برنامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية وفق الاتجاهات الحديثة لمواجهة المتغيرات الثقافية المعاصرة (تصور مقترح)**، إشراف: سراج بن محمد بن عبد العزيز وزان، درجة الدكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1427-1428هـ، ص.112. (بحث غير منشور)

[2] سيد أحمد حاج التو، الرشيد الحبوب محمد الحسين: **رؤية لتفضيل وتفعيل النظام التكاملي لإعداد المعلم وسبل علاج عزوف الطلاب المتميزين عن التقديم لكليات التربية السودانية**، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان، 2013، ص ص.3-4.

« ويقصد بالتكامل أيضاً « أن يكون هناك تكامل بين برامج ومناهج كليات التربية والكليات الأخرى، ويكون على أساس تلازم الإعداد الثقافي (متطلبات الجامعة)– والعملي (رياضيات، فيزياء، كيمياء، أحياء، لغة عربية، لغة انجليزية، تاريخ... الخ)، بحيث يتكامل كل ذلك مع الجانب المهني (مواد التربية وعلم النفس والتربية العملية) ويكون هذا الإعداد في فترة زمنية واحدة متكاملة ومنتهية بدرجة واحدة، حيث يقوم الطالب المعلم بدراسة المواد التخصصية والثقافية والمهنية بصورة متواكبة طيلة سنوات الإعداد ليحصل على درجة البكالوريوس في الرياضيات أو في اللغة أو في الفيزياء... الخ »[1].

7-1-1- مميزات النمط التكاملي:

يمكن توضيح ايجابيات النط التكاملي بصفة عامة في النقاط الآتية:[2]

- التزامن بين الإعداد التخصصي مع الإعداد المهني مما يجعل للطالب يتمثل دور المعلم.
- توفير ما يحتاجه القطاع من معلمين كونه يساعد على تخريج أعداد كبيرة من المعلمين.
- إمكانية تحكم الجهات الوصية في الإعداد المطلوبة من المعلمين مستقبلا من حيث الكم ومن الكيف.
- النظام التكاملي يعد معلماً مؤهلاً في المادة العلمية مستعدا لمباشرة المهنة.
- يحل مشكلة قصور النظام التتابعي في استقطاب الراغبين في التعليم.
- يزاوج فيه الطالب بين الإعداد التخصصي والإعداد المهني.
- أقل تكلفة اقتصادياً ومفرا للجهد المبذول مقارنته بالنظام التتابعي.
- عن طريقة تتم تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة.
- يمكن من خلاله التخطيط للبرنامج في مساق التخصص الأكاديمي وفق احتياجات الدارسين.
- يتيح النظام التكاملي المجال لإجراء التربصات الميدانية.
- يمثل حلقة مستمرة تجعل الطالب المعلم على اتصال مستمر بمواد التخصص الأكاديمي طوال سنوات الدراسة حتى التعيين.
- يتيح الفرصة لتلاقح الأفكار فالتفاعل المباشر وغير المباشر بالطلاب في تخصصات مختلفة يمثل مناخاً رائعاً لتوسيع المدارك.
- النظام التكاملي يوفر الفترة الكافية للتمكن من مواد الإعداد التخصصي.

---

[1] حمد بن مرضي بن إبراهيم الكلثم: المرجع السابق، ص.112.

[2] المرجع نفسه، ص ص.118-120.

7-1-2- عيوب النمط التكاملي:

مما يعاب على هذا النظام كون مدة التخصص فيه غير كافية ولا تأخذ حيزا زمنيا مجديا من وجهة نظر المتخصصين وأنه محط صراع بين المهنيين والمتخصصين من جهة حول مدى التوازن النسبي لتدريس مقرراتهم كما وقد يتم التساهل مع أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على تدريس مواد التخصص في كليات التربية[1].

7-2- النمط التتابعي:

وفي هذا النمط من الإعداد يتم الإعداد المهني بعد الانتهاء من الإعداد التخصصي في الجامعة والحصول على درجة جامعية، يعد الطالب أكاديميا في إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع[2].

7-2-1- مميزات النظام التتابعي:

يتميز هذا النظام بعدة مزايا منها:[3]

1. يسمح بالتعمق في المادة الدراسية دون التشتت بسبب كثافة البرامج ما بين المواد التربوية أو المهنية.
2. الفصل مابين الدراسة التربوية والدراسة التخصصية يمكن الطالب المعلم من الدراسات التربوية والمهنية.
3. تستطيع مؤسسات إعداد المعلمين استقطاب الراغبين للعمل في التعليم.
4. يتاح للطالب المتخرج وفق هذا النمط، الدراسات العليا في تخصصه، نظراً لتعمقه فيه.

7-2-2- عيوب النظام التتابعي:

ومن عيوب النظام التتابعي يضيفأنه لا يلبي حاجات المدارس المتزايدة للمعلمين المؤهلين وأنه يركز على التخصص الدقيق في تقديم المقررات دون الاهتمام بالأساسيات كما أن مدة الدراسة في هذا النظام لا تكفي لتكيف الطلاب مع مهنة التدريس التي لم يوجهوا إليها إلا بعد أن سدت أمامهم الطرق الأخرى لذا يتسربون من هاتهالمهنة إذا ما سنحت لهم الفرصة[4].

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.418.

[2] بو سعدة قاسم وسلام بوجمعة: **إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد3، العدد2، ورقلة، الجزائر، ص.244.

[3] سيد أحمد حاج التو، الرشيد الحبوب محمد الحسين: المرجع السابق، ص ص.3-4.

[4] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.418.

8- الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم:

« على الرغم من التقدم الهائل الذي عرفته مختلف الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة على الخصوص في مجال برامج تكوين المعلمين، إلا أنها ما زالت تلقى انتقادات من طرف المهتمين بمجال إعداد المعلم وتأهيله خاصة فيما يخص نوعية التكوين وأساليبه ومضامينه، الشيء الذي دفع الباحثين والمفكرين التربويين للبحث في الموضوع من اجل إدخال تحسينات وإصلاحات على البرامج الحالية لإعداد المعلم »[1].

لقد تطورت برامج إعداد المعلم لمواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة، فلم يعد يركزفي برامج إعداد المعلم على الجانب المعرفي فحسب حيث لقي هذا التوجه الكثير من الانتقادات كون التلميذ حسب التوجهات التربوية الحديثة يمثل محور العملية التعليمية التعلمية.

شكل رقم (06): دواعي الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم

المصدر: بتلة صفوق العنزي: **إعداد المعلم فيد ولا لخليج**، جار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص.482.

[1] حديد يوسف: المرجع السابق، ص.108.

8-1- منطلقات الاتجاهات الحديثة إعداد في المعلم:

من الأسس التي تنطلق منها الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم:[1]

- ينبغي أن يكون إعداد المعلم عملية متصلة تستمر طيلة فترة مزاولة المهنة.
- الاهتمام بإعداد المعلم لانعكاس أثره وانتقال ينتقل أثره للتلميذ.
- يجب أن تتكامل الأهداف فيما بينها وبين الأهداف العامة للتربية.
- أن تستغرق كل جوانب الإعداد بالتساوي.
- أن ترسخ دور التبادل الثقافي والعلمي والمعرفي بين مؤسسة الإعداد وغيرها على المستويين المحلي والعالمي.

8-2- تصنيفات الاتجاهات الحديثة إعداد في المعلم:

وقد صنفت بتلة صفوق العنزي الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم إلى تسعة اتجاهات، وهي:[2]

- نموذج البنية التدريبية الهرمية.
- نموذج الأداء والتمكن من الأداء.
- نموذج قائم على تحليل النظم.
- نموذج التحكم في النشاط العقلي.
- نموذج تدريب المعلم على الكفايات المرتبطة بتكنولوجيا التعلم.
- نموذج تدريب المعلم على الكفايات المرتبطة بالمتعلمين وخصائصهم.
- نموذج تدريب المعلم على العمل الفريقي وتشجيع التعاون والتواصل التربوي والعلاقات الإنسانية.
- نموذج تدريب المعلم وفق برنامج الإقامة.
- نموذج تفريد التدريب وترشيد الكفايات.

بينما صنف الأزرق الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم إلى أربعة اتجاهات، وهي:[3]

- أسلوب النظم وتحليل النظم.
- الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي.

---

[1] بتلة صفوق العنزي: المرجع السابق، ص.235.

[2] حمد بن مرضي بن إبراهيم الكلثم: المرجع السابق، ص.112.

[3] بوسعدة قاسم وسلام بوجمعة: المرجع السابق، ص.244.

- برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل العلوم– التقنية– المجتمع.
- حركة التربية القائمة على الكفايات.

8-2-1- منحى النظم:

استخدم أسلوب تحليل النظم في مجالات السياسة والاقتصاد والاجتماع حتى استعير ليأخذ مكانه في التعليمويعد مدخل تحليل النظم من الداخل الهامة التي تستخدم في تطوير التعليم نظرا لشموليته وقدرته على تحليل عناصر النظام التعليمي إلى عناصره ومكوناته الفرعية كما أن هذا المدخل يستهدف بالتحليل الدقيق والموسوعي للأبعاد المكونات المختلفة للنظام والعلاقات فيما بينها.

وجاءت فكرة تحليل النظم والنظام التعليمي بشكل خاص من فرضية الجشطالت التي تشير إلى أن أي كل هو عبارة مجموع أجزائه بالإضافة إلى العلاقة التي تربط هذه الأجزاء، أو أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء.

وينظر مدخل النظم إلى العملية التعليمية على أنها نظام أو منظومة تتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية وكل نظام فرعي يتكون من مجموعة من الأنظمة الأصغر وترتبط هذه الأنظمة سويا ويؤثر ويتأثر كل منها في الآخر وتعمل بشكل متكامل لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية[1].

و« يبدأ هذا البرنامج بمرحلة التصميم، وتشمل هذه المرحلة تحديد الفلسفة التربوية للبرنامج، والأهداف العامة والخاصة، واختيار الخبرات التعليمية، والأنشطة والتقنيات التربوية، واستراتيجيات التقويم المختلفة سواء كان التقويم تكوينياً أو نهائياً، ثم تأتي مرحلة الإعداد للتطبيق، وتتضمن تحديداً لاستراتيجيات التعليم والتعلم، واختيار المصادر والتقنيات التربوية، ثم تأتي مرحلة التطبيق والإدارة، وفيها يتم تنفيذ ما تم تصميمه وتخطيطه في المرحلتين السابقتين ثم تأتي مرحلة التقويم، وفيها يتم قياس نتائج التعليم، وذلك للحكم على كفاءة الأنشطة التعليمية، والطرق والوسائل التعليمية »[2].

ما تجدر الإشارة إلى أن أسلوب النظم وتحليل النظم تعبيران يستعملان لوصف عملية مشتركة وهي عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات، وهما ليستا متشابهين وإنما التحليل هو مجرد خطوة أو مرحلة من مراحل أسلوب النظم وخطواته ويرمي إلى تحديد مجال ما يقع في نطاق اهتمامنا والعوامل المؤثرة فيه والتفاعل بين مكوناته.

---

[1] أمل مبارك المطيري: **مدخل النظم والتصميم التعليمي**، المحاضرة الخامسة، المادة: تقنيات التعليم ومهارات الاتصال، كلية التربية بالمجمعة، جامعة المجمعة، السعودية، الفصل الدراسي الثاني 1435\1434هـ، ص.5.

[2] أحمد بن مرضي بن إبراهيم الكلثم: المرجع السابق، ص.148.

وذلك يعني أن النظام عبارة عن:

أ. مجموعة من الأجزاء تشكل عناصر النظام.

ب. مجموعة من العلاقات المتبادلة فيما بين هذه العناصر وهذه العلاقات هي التي تجدد سلوك النظام.

ج. إطار يجمع هذه العناصر وتلك العلاقات في كيان واحد، يسمى هذا الإطار حدود النظام وهذه الحدود هي التي تحدد ملامح النظام وتميزه عن بيئته.

« ويستخدم هذا النظام نموذجا منظما ومنمقا بهدف إحداث المعلومات العلمية التخصصية والمهنية والتي يقوم البرنامج في ضوئها بطريقة إجرائية بناء على ما يستلزم أن يقوم به المعلم »[1].

8-2-1-1- مكونات مدخل النظم:

ويتكون هذا النظام من أربعة أجزاء مهمة تتمثل في:[2]

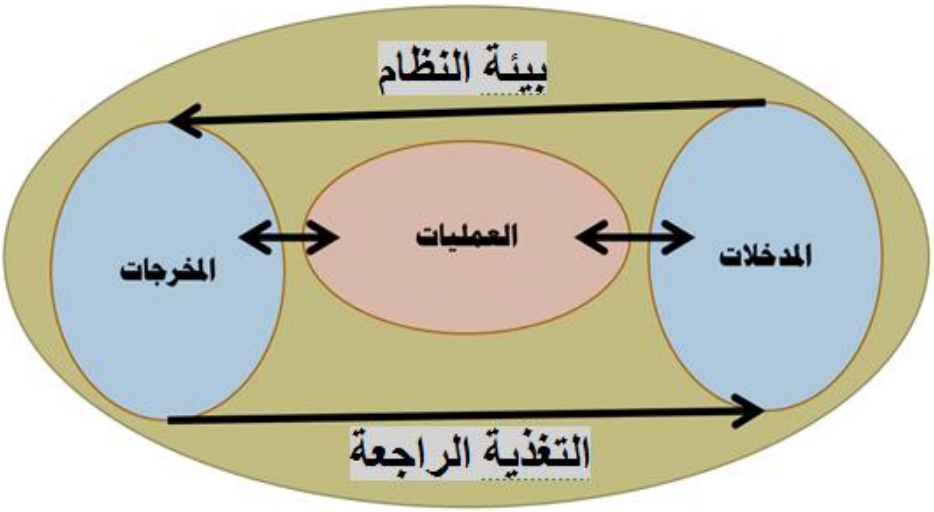
- **المدخلات (Input):** وتشمل كل العناصر التي تدخل النظام بغية تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة وتعتبر الأهداف المراد تحقيقها من المدخلات كما يعد إعداد المعلم والهداف والمحتوى وأساليب التدريس وكذا البيئة التعليمية من مدخلات هذا النظام.
- **العمليات (Processes):** وتمثل مجموع الأفعال والتفاعلات والعلاقات التي تنشأ وتتفاعل بين مدخلات النظام.
- **المخرجات (Out puts):** وتمثل النتائج النهائية التي يحققها النظام، ومخرجات نظام تكوين المعلم تتمثل في: المعلم أو الصفات المرجوة في ضوء أهداف البرنامج.
- **التغذية الراجعة (Feed back):** وتمثل المعلومات المتولدة عن تصنيف المخرجات وتحلليها على ضوء الأهداف الخاصة المسطرة للنظام والتغذية الرجعة تقدم مؤشرات تحقق الأهداف كما تطلعنا على نواحي القوة والضعف الخاص بأي جزء من الأجزاء الأخرى وعن طريقها نتمكن من إجراء التعديلات والتطوير كما نتمكن عن طريقها بمراقبة سير كل عملية والتأكد من انجاز المتعلم ما كلف به.

---

[1] زياد عبد الكريم النسور: **المعلم الذي نريد معلم الألفية الثالثة**، شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017، ص.159.

[2] بتلة صفوق العنزي: المرجع السابق، ص.239.

شكل رقم (07): نموذج مبسط لأسلوب النظم



المصدر: جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.55.

8-2-1-2- أهم مميزات منحى النظم:

من مميزات هذا النظام:[1]

- الانطلاق من كون النظام يتكون من مجموعة من العناصر، أو الأنظمة الفرعية، يرتبط بعضها ببعض، ويؤثر كل منها في الآخر، وتعمل بشكل متكامل، ومتوافق لتحقيق ذلك العمل.
- يعمل على تحليل كل عنصر من عناصر النظام، أو مكوناته، منفرداً، ومتكاملاً، مع باقي العناصر.
- يقترب من الموضوعية في البحث، والتجريب، وإصدار الأحكام على النتائج.
- يركز على التكامل بين الجوانب النظرية، والتطبيق العملي.
- يعتمد التقويم البنائي خطوة أساسية في سبيل التطوير والتعديل.

أهمية مدخل النظم في العملية التعليمية: وتضيف المطيري:[2]

- يساعد في تحديد مشكلات النظام التعليمي ووضع حلول إيجابية لها.
- ينظم العلاقات بين مكونات النظام التعليمي أي بين مدخلاته ومخرجاته.
- يعتمد التقويم كخطوة أساسية في سبيل التطوير والتعديل.
- يهتم مدخل النظم بتحديد الأسس النظرية والجانب العملي المرتبط بها.

---

[1] عبد الله علي إبراهي، صدام محمد حميد الحديدي: **رؤيا مستقبلية لاعتماد منحى النظم في المناهج التربوية الجامعية من وجهة نظر تدريسها**، العدد7، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، آيار 2012، ص.309.

[2] أمل مبارك المطيري: المرجع السابق، ص.5.

8-2-1-3- متطلبات برنامج تكويني ضمن أسلوب النظم:

بناء محتوى برنامج تكوين المعلم يقوم على اعتبار البرنامج نظاما فرعيا من نظام أكبر هو نظام التكوين ويحتوي على:[1]

- **المكونات:** وتمثل أيضا المخلات وهي مجمل ما تحتويه البرامج الدراسية من معارف ومهارات وقدرات وخبرات متعددة يتطلبها الإعداد الثقافي والمهني والتربوي للمعلم والذي يقوم على التحليل المفصل للأدوار التي يضطلع بها وتتألف من وحدات أصغر تمثل العناصر.
- **العناصر:** وتعتبر مجاميع فرعية للمدخلات بحيث يتكون كل مدخل (مادة دراسية) من عدة عناصر تتآلف فيما بينها في كل متكامل وتنقسم هذه العناصر إلى وحدات أصغر تمثل العناصر التحتية.
- **العناصر التحتية:** وتمثل المجموعة الفرعية لكل عنصر من العناصر وهي أصغر من سابقتها وهي بدورها تتألف من أشكال بنائية أصغر تسمى المنظومة.
- **المنظومة:** وتعتبر اللبنة الأساسية من القالب البنائي للمدخلات بحيث تكون في مجموعها المحتوى الكلي المتكامل للبرنامج.

8-2-2- منحى الكفايات:

يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد المعلمين على أساس الكفايات، إذ يمثل هذا الاتجاه تحولاً مهماً في فلسفة وتكوين وتربية المعلمين، ولعل تبني التربويين الآن لهذه البرامج يدل على أنها واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمشكلة إعداد المعلم، ذلك لأنها تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة، وما ينبغي أن يفعله طبقاً لأعلى المستويات في مجاله[2].

« موضوع الكفايات لم يكن وليد العصر ولا حديث الساعة، بل لقد اشتغل علماء التربية المسلمون بهذا الجانب منذ القرون الأولى للإسلام وكان لهم السبق فيه قبل أن تظهر حركة التربية القائمة على الكفايات في العصر الحديث، وأوضح الأدلة على ذلك الإجازة العلمية التي كان يمنحها العالم لتلميذه الذي يتخرج على يديه، وهي بمثابة رخصة تسمح له بممارسة مهنة التعليم »[3].

---

[1] جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.56.

[2] بدرية المفرج وآخران: **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا**، وحدة بحوث التجديد التربوي، إدارة البحوث والتطوير التربوي، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية، الكويت، 2007، ص.40.

[3] بوسعدة قاسم سلام بوجمعة: المرجع السابق، ص.245.

وقد برز هذا التوجه نظرا لعدم نجاعة ظهر نظم إعداد المعلمين، إضافة إلى ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس وتوجهات جديدة واختلاف الرؤى لعناصر الموقف التعليمي والعملية التعليمية التعلمية.

« وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم، وأداءه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً »[1].

حيث أكدت الكثير من الدراسات أن المعلم المعد وفق البرنامج القائم على الكفايات يتفوق في أداء مهامه التعليمية على المعلم المعد بموجب البرنامج الاعتيادي.

و« في الوطن العربي فقد عقدت مؤتمرات وندوات حول هذه الحركة وذلك من أجل إعداد المعلم العربي ومحاولة تطوير كفاياته المهنية والاستفادة من الاتجاهات الحديثة في إعداد المربين فقد عقدت حلقات دراسية في كل من البحرين 1975 وفي الرياض 1978 وحلقات دراسية أخرى في مسقط 1979 وتضمنت كل توصياتها حول ضرورة العناية بتدريب المعلمين ومحاولة تحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربي في إطار حركة التربية القائمة على الكفايات »[2].

8-2-2-1- أنواع كفايات المعلم:

وتتضمن هذه الكفايات الأنواع التالية:[3]

- **كفايات معرفية:** وهي المعلومات والعمليات المعرفية والعقلية والمهارات الفكرية التي تلزم المعلم لأداء عمله.
- **كفايات أدائية:** وهي القدرة على استخدام أساليب وطرق تناسب الأهداف الموضوعية والقدرة على إدارة الفصل بفاعلية.
- **كفايات النتيجة:** ويقصد بها نواتج التعلم لدى الطلبة التي تنتج عن استخدام الكفايتين السابقتين.

---

[1] بدرية المفرج وآخران: المرجع السابق، ص.40.

[2] بو سعدة قاسم وسلام بوجمعة: المرجع السابق، ص.246

[3] بدرية المفرج وآخران: المرجع السابق، ص.65.

- **كفايات وجدانية:** وهي القيم والاتجاهات والميول وهي مرتبطة بالمواقف الاجتماعية التي تدور فيها.
- **كفايات استقصائية:** ويقصد بها الكفايات التي توفر للمعلمين خبرات خاصة في الحالات التي تكون فيها النتائج المتوقعة من المواقف التعليمية غير معروفة واهتماماته والدور الاجتماعي للمعلم لتمكينه من القيام بواجبه الاجتماعي والمساعدة في حل مشكلات المجتمع.

جدول رقم (04): الكفايات اللازمة للاعداد المعلم

التخطيطية	الأدائية	الذاتية	المهنية	التقويمية
عقل استراتيجي يتصف بالشمول، الاستقراء، التبؤ صياغة اهداف قريبة وبعيدة المدى، العدالة في توزيع المهام، الحكمة في التعامل مع الاخرين	•القدرة على العمل مع الآخرين •التزود المستمر بالمعارف والمعلومات والمهارات الكفيلة بتسهيل عمله اليومي	الصبر واللباقة •مرونة التفكير •الثقة بقدراته المهنية •التواضع والرغبة في التعلم من الاخرين •فهم الناس والايمان بقدراتهم •الرؤية الواضحة والشاملة للأهداف التربوية •الاستعداد لتبني الأهداف المرسومة منه أو من غيره	•المساهمة في تعديل انظمة التعليم •الاستفادة من الساليب والنماذج الديثة في التدريس •المزاوجة بين الأساليب الفردية والجماعية في التعليم •التمكن من تطوير مهارات الاتصال الآلية والبشرية كتعلم الحاسوب	•التمكن من آليات التقويم الذاتي •المعرفة التامة بتقويم أساليب التعليم والتعلم •التمكن من تشخيص جوانب القوة والضعف في مصادر التعلم •استيعاب تفصيلي للمنهج •المساهمة مع الادارة في عملية التقويم المؤسسي

المصدر: علي حمود علي: **كفايات إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**، مجلة كلية التربية، العدد الثالث، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، السودان، ص.12.

8-2-2-2- متطلبات برنامج تكويني ضمن أسلوب الكفايات:

تتطلب عملية بناء البرنامج القائم على الكفايات تحليلًا دقيقًا ومفصلًا للأدوار التي يتعين على الطالب المعلم القيام بها وذلك لتحديد المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها، ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه، كما يتطلب الأمر وضع معايير لقياس مدى التقدم في الأداء بحيث يستطيع الطالب المعلم تقويم عمله على أساسها[1].

[1] جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.52.

وعليه ينبغي أن يتم في البرنامج التدريبي:[1]

- تحديد الكفايات ومكوناتها وتصنيفها والتي يحتاجها المعلم بدقة والتي تعتبر أهدافا للبرنامج.
- صياغة الكفايات على شكل أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس بها يمكن تحديد أدوار المعلم.
- مسؤولية تحديد الأهداف تقع على عاتق المتدرب حيث تعرض عليه قبل دخول البرنامج التدريبي.
- الأخذ بمبدأ تفريد التعليم فكل متعلم مسؤول عن نتيجة تعلمه مما يقتضي توفير فرص تعليم ثرية ومصادر متعددة مما يجعل المتدرب يتقن الكفايات المستهدفة دون الزامه بوقت محدد.
- التقويم المستمر والمتابعة لكل متدرب الذي يقوم أداؤه على حدى والمحدد قبل البرنامج وليس مقارنة بأقرانه.

8-2-3- الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي:

يمكن إجمال ما ينطلق منه هذا الأسلوب في كون المعرفة بنشاط المتعلم هي السبيل الوحيد حتى نتمكن من توجيه عملية التعلم وضبطها وأن العمليات العقلية المكونة للنشاط العقلي ضرورية لاستيعاب المعارف والقدرات والمهارات ويرى جالبارين Galbarin 1957 أن تنفيذ أي نشاط عقلي ينطلق من هدف معين ويرتبط بالدافع عند المتعلم وكل نشاط تعليمي يجب أن يتم وفق نظام معين من خلال تنفيذ الأفعال المكونة له والتي تصب في مجلها في عملية تنفيذ النشاط بأكمله[2].

8-2-3-1- متطلبات برنامج تكويني ضمن أسلوب التحكم في النشاط العقلي:

تذكر العنزي بعض الأسس التي يجب مراعاتها بالنسبة لهذا المنحى في إعداد المعلم:[3]

- تحديد الأهداف التعليمية العامة بناء على تحليل الأدوار التي يضطلع بها المعلم.
- تحديد المهارات والكفايات التي تشكل مجتمعة المادة الدراسية.
- تحديد نظام أفعال لأساليب النشاط العقلي: كأفعال التعرف وإدراك العلاقات والتفكير الإبداعي بحيث يكون مساويا للمعارف والمهارات المراد تعلمها واستيعابها والتي تعد وسائل ضرورية لتشكيل نظام المعرف المختار.
- تحديد والتحكم في سير تشكل أساليب النشاط العقلي وذلك بوضع المعايير للنوعية المرغوبة.

---

[1] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: المرجع السابق، ص.162.

[2] بتلة صفوق العنزي: المرجع السابق، ص.240.

[3] المرجع نفسه، ص.240.

9- تجارب بعض الدول في تكوين المعلمين:

9-1- تجارب دول عربية:

9-1-1- الكويت:

9-1-1-1- قبل الخدمة:

في الفترة الممتدة ما بين 1926-1956 قامت الكويت بالاستعانة بالدول العربية من أجل توفير المعلمين نظرا لقلة عددهم ونقص كفاياتهم وفي سنة 1950-1951 تم إنشاء فصول دراسية لإعداد المعلمين من بين الطلاب الذين أتموا السنة الثانية ثانوي حيث كانوا يتلقون إلى جانب المنهاج الدراسي للسنة الثالثة موضوعات نظرية تربوية وتم إرسالهم إلى الجامعة الأمريكية في الإجازة الصيفية في بيروت ليعينوا عقب ذلك كمعلمين وفي سنة 1953-1954 تم افتتاح معهدين لتدوم فيه الدراسة ثلاث سنوات والعام الدراسي 1961-1962 افتتحت وزارة التربية معهدين وكانت مدة الدراسة بهما 4 سنوات ممن تحصلوا على الشهادة المتوسطة ليتوج التكوين بدبلوم التدريس في الابتدائي ليغلق هذان المعهدان ويعوضان بدارين للمعلمين سنة1972 ومدة الدراسة بهما كانت عامين وتم اشتراط الحصول على شهادة الثانوية للمتقدمين ليتوج المتخرجون بدبلوم للتدريس في المتوسط وفي سنة 1986-1987 أصبح المعهد كلية للتربية ومدة الدراسة بها 4 سنوات وكان الإعداد يولي اهتماما بالإعداد الثقافي والتخصصي والمهني والميداني وتم الاعتماد على النظامين التكاملي والتتابعي[1].

9-1-1-2- أثناء الخدمة:[2]

بدأ النشاط التدريبي عام 1962- 1963 وكانت الأعداد المتدربة قليلة نظراً لاقتصارها على البرامج التي تغطي تخصصات معينة. ولم يكن هناك إطارات متخصصة في الإعداد والتخطيط والإشراف على التدريب، بل كان التوجيه الفني يقوم بالإعداد لهذه الدورات وتنفيذها في إحدى المدارس.

ومن ثم فكر المسئولون في إنشاء مركز للتدريب تتوافر فيه الإمكانات والتي تجعله قادراً على الاضطلاع بمتطلبات النشاط التدريبي الذي تعتمده الوزارة، فتم تشكيل لجنة من وحدة التدريب، ومركز التدريب، ومن وحدة التخطيط، وأنشأت مركزاً جديداً يلبي احتياجات العملية التدريبية التي تنظمها الوزارة.

---

[1] بتلة صفوق العنزي: المرجع السابق، ص ص.39-51.

[2] بدرية المفرج وآخران: المرجع السابق، ص ص.24-27.

ومما هو جدير بالذكر أن وزارة التربية قد دأبت علي رفع مستوي المعلمين مهنياً وذلك عبر طريقين هما:

- الدراسة الجامعية المنظمة من خلال برامج الاستكمال في كلية التربية الأساسية وهو ما يعادل في مصر نظام الانتساب.
- إنشاء مركز للتدريب أثناء الخدمة تابعاً لإدارة التطوير والتنمية بوزارة التربية.

وقد تنوعت البرامج التي يقدمها مركز التدريب للعاملين في حقل التعليم والتي يمكن تصنيفها إلى:

- تدريب إنعاشي أو تجديدي.
- تدريب تخصصي.
- تدريب تكويني أو إعدادي أو أساسي.
- تدريب تحويلي أو إعادة تدريب.

أما بالنسبة لأساليب التدريب المعتمدة فقد كان الأسلوب الغالب في هذه الدورات يتمثل في المحاضرة، حيث لا تخلو أي دورة من هذا الأسلوب التقليدي، بالإضافة إلى ورش العمل والمناقشة التي تكون بعد الانتهاء من المحاضرة حتى تثري الموضوع، وكذلك التدريب العملي والتدريب الميداني، والذي تتطلبه الدورات حتى تحقق هذه الدورات نتائجها والأهداف المسطرة لها ويقوم بتأطير الدورات التدريبية محاضرون من التوجيه الفني للمواد في وزارة التربية، والذين تعلموا بطرق تقليدية وقاموا بنقل خبراتهم إلى المتدربين بنفس الطريقة والأسلوب إضافة إلى هذا فالمركز يستعين ببعض الإطارات الفنية المؤهلة من جامعة الكويت وبعض مؤسسات التدريب ومن أصحاب الخبرة في مجال التدريب والتطوير.

9-1-2- مصر:

9-1-2-1- قبل الخدمة:[1]

يعتبر معهد التربية العالي للمعلمين الذي أنشئ سنة 1929م نواة كليات التربية بمصر الحالية حينما صدر القانون رقم 345 الخاص بتنظيم الجامعات المصرية وفي نفس العام صدر القرار الجمهوري رقم 216 باللائحة التنفيذية لهذا القانون ونص فيه على أن تكون كلية التربية إحدى كليات الجامعة وقد كانت تعرف قبل ذلك بمعهد التربية العالي للمعلمين، ومنذ ذلك الوقت ازداد افتتاح كليات التربية بمصر

[1] تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12:51 :http: //t- p- uqu.blogspot.com

حتى أصبح عدد كليات التربية في مصر في نهاية السبعينات 28 كلية لإعداد معلمي المواد الأكاديمية وغير الأكاديمية.

9-1-2-1-1- معلمو المرحلة الابتدائية:

حملة الدبلوم (دور المعلمين والمعلمات نظام خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية وذلك عام 1962/1963م).

حملة البكالوريوس (فمنذ عام 1967م تم اعتماد نظام الدراسة لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية بجامعة عين شمس).

في عام 1988م تقرر فتح شعبة إعداد معلم المرحلة الأساسية بكلية التربية وتتضمن خطة الدراسة الجوانب الثقافية والأكاديمية والمهنية.

9-1-2-1-2- معلمو المرحلة المتوسطة:

حتى عام 1928م كان العاملون بالتدريس هم من خريجي مدارس المعلمين وفي ذلك العام تم إلغاؤها واعتماد المعهد العالي للتربية.

بالنسبة للتعليم فيها تتابعي ومدة الدراسة فيها عامين ويحصل المعلمون على مؤهلات متوسطة " دبلوم " واستمر الوضع قائما حتى عام 1961/1960م حيث نقلت وزارة التعليم العالي حاملي الشهادة المتوسطة للمرحلة الابتدائية وعينت خريجي الجامعات والمعاهد العليا بالمدارس الإعدادية.

وفي عام 1956/1957م تم ضم معاهد التربية وكليات المعلمين والمعلمات لكليات التربية في جامعة عين شمس وأسيوط ومنذ ذلك الوقت أصبح التعليم تكاملياً لخريجي الثانوية العامة ومدة الدراسة أربع سنوات ويحصل المتخرج على شهادة بكالوريوس تربوي في تخصص ما.

9-1-2-1-3- معلمو المرحلة الثانوية:

إن المعلم المعد للتعليم الإعدادي هو ذاته المعد للتعليم الثانوي حيث لا يعمل في هذه المرحلة سوى خريجي المعاهد العليا التابعة لوزارة التعليم العالي أو خريجي كليات التربية في الجامعات المصرية فقط وهو ساريٍ للوقت الحاضر.

9-1-2-2- أثناء الخدمة:

يتم تدريب المعلمين عن طريق أجهزة منها ما هو على المستوى الوطني ومنها ما هو محلي ومن بين تلك الأجهزة:[1]

- وكالة وزارة التربية والتعليم لشؤون التوجيه الفني.
- الرئاسة العامة للتوجيه الفني لكل مادة دراسية.
- الإدارة العامة للتدريب تابعة لوزارة التربية.

وتضطلع هذه الأجهزة بتخطيط وتقديم وتنفيذ البرامج التربوية لمختلف التخصصات والإطارات الفنية والإدارية والتي لها علاقة بالعملية التعليمية التربوية، ومن بين هذه البرامج ما يتم تنفيذه على المستوى القومي أو المحلي متمثلا في مديريات التربية والفروع التابعة لها للتنسيق وتكامل العامل وتخفيفا للضغط ويستعان في كثير من الأحيان في التكوين بخبرات أساتذة من الجامعة ورجالات التربية ويتم ذلك في العطلة الصيفية قبل انطلاق لموسم الدراسي أو توجيه بعض المعلمين لإلحاقهم بدورات تدريبية أو بعثات داخلية قد تستغرق عاما في كليات التربية مع توفير الحوافز المادية والأدبية للمتكونين إلى جانب النمو المهني والوظيفي.

9-2- تجارب دول أجنبية:

9-2-1- التجربة الأمريكية:

تلقي برامج التنمية المهنية للمعلمين اهتماما كبيرا في الولايات المتحدة فالمعلمون يهتمون بحضور برامج التدريب خاصة القصيرة منها وفي بعض الولايات يطالب المعلمون بإلزامية مواصلة تعليمهم ويعد التدريب الموجه نحو العمل من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلم، ومن تطبيقات هذه الاتجاهات: برامج تدريب المعلمين علي الكفاية والأداء كما تعنى بالكفايات على مستويي الجانب المهني والجانب الأكاديمي ومن أهم مؤسسات التنمية المهنية تأثيراً في الولايات المتحدة كليات المعلمين حيث تقدم برامج تدريبية تستغرق ما بين ستة وثمانية أسابيع، والمعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل علي امتيازات كثيرة من مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، وتكون له أحقية ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية والحصول علي منحة لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليمية في الأماكن القريبة والبعيدة مع زيادة راتبه[2].

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.234-234.

[2] بدرية المفرج وآخران: المرجع السابق، ص ص.106-107.

9-2-2- التجربة الألمانية:

بالنسبة لألمانيا « لكل مدرسة ألمانية نوعية من المعلمين الذين تم إعدادهم من أجل التدريس بها، فإعداد معلم المدرسة الأساسية يختلف عن إعداد معلم المدرسة المتوسطة وهكذا، ويحصل الطالب-المعلم علي شهادة التعليم الجامعي، بعد حصوله علي شهادة إتمام الدراسة في المدرسة الثانوية العالية الأبيتور Abitur وتختلف مقررات الدراسة اختلافاً كبيرا، حسب الوظيفة التي سيقوم المعلم بها ومدة تعليم المعلم متساوية في كل الولايات الألمانية، ما عدا المدارس الأكاديمية العليا، التي تتطلب مدة أطول في الإعداد، قد يصل طولها إلي المعدل من 10 – 12 فصلاً دراسياً مكتب التربية العربي لدول الخليج ويدرس الطالب المعلم لمدة أربع سنوات في الجامعة، أو كلية التربية حاليا، ويتضمن ذلك تربية ميدانية لمدة ثمانية أسابيع »[1].

[1] بدرية المفرج وآخران: المرجع السابق ، ص ص.112-113.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل حاولنا التركيز على التكوين البيداغوجي للمعلم كون هذا الأخير يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية فالمعلم المؤهل كفيل بتنشئة التلميذ معرفيا واجتماعيا ونفسيا والدول المتطورة تولي أهمية بالغة لعملية الإعداد في سبيل تطوير مدارسها ونظامها التعليمي ففي سبيل ذلك تسخر كافة وسائلها المادية في سبيل الارتقاء بالمعلم فالتقدم الحضاري منوط بمدى تقدم التعليم في أي بلد كان وعليه ظهرت توجهات حديثة مع عرضنا في هذا الفصل تسعى لتأهيل المعلمين فالمعلم لا يستطيع أن يِدي ما عليه وهو يعوزه الإعداد فالإعداد أثناء الخدمة وقبلها ينعكس على أداء المعلمين لذا وجب وضع خطط مدروسة من أجل تأهيل المعلمين وتزويدهم بكل ما يستجد في الساحة التربوية والتشجيع على البحث العلمي في حقل التربية لقد أثرت الارتجالية في توظيف المعلمين في الجزائر في سلك التربية والتعليم إلى انعكاسات تمثلت في ضعف تأهيل المعلمين وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي سنتطرق لها في الفصل اللاحق.

الفصل الثالث:

الدروس الخصوصية

تمهيد:

اختلفت وجهات النظر حول ظاهرة الدروس الخصوصية بين مؤيد ومعارض وبين من عدها قضية تمس المجتمع ومن اعتبرها قضية تربوية محظة ولقد عرفت مجتمعاتنا العربية اليوم تناميا لهذه الظاهرة لتصبح موازية للمدرسة النظامية مشكلة عبئا ثقيلا على الأسر وعلى قطاع التعليم ككل والذي يعاني أصلا من أزمات لا تفتأ تزيد يوما عن يوم وانتشار الدروس الخصوصية يعد ولا ريب من بين المؤشرات التي تدل تلك الاختلالات المتباينة والمتعددة التي تعانيها منظومتنا التربوية ففي الجزائر أضحت مراكز الدروس الخصوصية تستقبل جموع الطلبة جهارا نهارا لتستقطب التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية ومستوياتهم الدراسية مستهدفة ضعاف منهم والمتوسطين بل وحتى الممتازين منهم ومما هو جدير بالتنويه به أن ظاهرة الدروس الخصوصية لم تحظ في عالمنا العربي بالكثير من الدراسات رغم انعكاساتها التربوية والاجتماعية كونها تمس العملية التعليمية في جوهرها من مبادئ تحقيق ديمقراطية التعليم ومجانيته وليس هذا فحسب بل جعلت هذه الظاهرة العملية التعليمية مقتصرة على الحفظ والتكرار وأخلت برسالة التعليم السامية ليصبح التعليم سلعة تباع وتشترى فيما أصبح يعرف بـ " تسليع التعليم " لذا أردنا في هذا الفصل تناولها بالتعريف والتعرض لأهم أسبابها وانعكاساتها كما وتمت عرض تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية كذلك مع التركيز على الجزائر.

1- الدروس الخصوصية:

1-1- تعريف الدروس الخصوصية:

يطلق على مصطلح الدروس الخصوصية الكثير من المفاهيم والمصطلحات منها: النظام التعليمي الموازي، مافيا الدروس الخصوصية، السوق السوداء للتعليم، التدريس الخاص، نظام تعليم الظل؛ وذلك لأنها تتبع المنهاج المدرسي[1].

الدروس الخصوصية هي عملية تعليمية تتم خارج المبنى المدرسي، مقابل أجر يدفع نقدا، أو مقابل خدمات أخرى غير مباشرة.

تعرف الدروس الخصوصية بأنها: « كل جهد تعليمي مكرر يحصل عليه التلميذ منفردا أو في مجموعة نظير مقابل مادي يدفع للقائم به »[2].

« كل مجهود تدريسي يبذل بانتظام وتكرار واجر لصالح التلميذ خارج المدرسة سواء قام بم مدرس المدرسة أو غيره »[3].

هي عبارة عن دروس خارج النظام التعليمي الرسمي يلجأ إليها المتعلم إما لأجل استدراك ما لم يدركه في القسم، وإما لاستيعاب جزئي البرنامج الدراسي المقرر له، وإما لكسب معلومات إضافية عن الدروس[4].

« كل جهد تعليمي يحصل عليه التلميذ خارج الفصل الدراسي وجدران المدرسة بحيث يكون هذا الجهد منتظما ومتكررا باجر ويستثنى من ذلك ما يقدمه الآباء لأبنائهم في صورة مساعدات تعليمية في المنزل وهناك من يعرف الدروس الخصوصية بأنها كل جهد تعليمي يحصل عليه الطالب خارج حجرة الدراسة بصورة متكررة ومنتظمة مقابل أجر شهري أو يومي بالحصة »[5]، ويعتبر شبل بدران الدروس الخصوصية تعليما موازيا ومدرسة موازية للمدرسة الرسمية يتلقى فيها الطلاب الدروس في جميع المواد الدراسية بمقابل مادي وبشكل منتظم ومتكرر خلال العام الدراسي[6].

---

(1) إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص.709.

(2) عزو إسماعيل عفانة، فؤاد علي العاجز: المرجع السابق، ص.77.

(3) السيد محمد مرعى: المرجع السابق، ص.23.

(4) حليمة قادري: المرجع السابق، ص.5.

(5) شبل بدران: **التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2016، ص ص.136-137.

(6) المرجع نفسه، ص ص.18-19.

1-2- الخلفية التاريخية للدروس الخصوصية:

إن الدروس الخصوصية ليست وليدة الساعة بل وجدت قبل وجود المدرسة بنظامها المتعارف عليه حيث وظف مشاهير الأباطرة قديما الفلاسفة والبلغاء لتعليم أبنائهم كما كانت العائلات الثرية تحضر مدرسين خصوصيين لتعليم أبنائهم فهي قديمة قدم التربية حقيقة أنها لم تعرف بهذا الاسم إلا حديثا ولكن كانت هناك مؤشرات وبدايات شبيهة ارتكزت عليها وكانت منبعها مما أدى إلى ظهورها وبروزها وتدرجها في الانتشار بشكل جلي[1]، وإلى غاية يومنا هذا ومع وجود مفهوم التربية العالمية فهناك كثير من الأولياء يوظفون الدروس الخصوصية كشكل من دروس الدعم لما يتلقاه أبناؤهم في المدرسة[2]، وفي الحضارة العربية الإسلامية عرف المدرسون الخصوصيون بالمؤدبين حيث كان « المعلمون على حزبين، منهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد العامة إلى أولاد الخاصة، ومنهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد الخاصة إلى أولاد الملوك أنفسهم المرشحين للخلافة »[3].

فقد وجد نوع خاص من التعليم في قصور الخلفاء والعظماء يرتكز على تعليم أبناء الخلفاء أو علية القوم ويطلق على المعلم المؤدب لأن المنهج في هذا المكان يضعه الأب ويشارك في وضعه معتمدا في ذلك على منهج التعليم الذي وضع لجميع الصبيان إضافة إلى بعض التوصيات المتماشية ورغبة الأب في توجيه أبنائه[4].

ويقول ابن القفطي « إن المأمون اعتنى بأولاد موسى الثلاثة فوصى بهم إسحق بن إبراهيم المصعبي وأثبتهم مع يحيى بن أبي منصور في بيت الحكمة، وكانت كتبه ترد من بلاد الروم إلى إسحق بن إبراهيم المصعبي بأن يراعيهم ويوصيه بهم ويسأل عن أخبارهم حتى قال: جعلني المأمون داية لأولاد موسى ... فخرج بنو موسى نهاية في علومهم »[5]، غير أن ما يعرف اليوم بالدروس الخصوصية في ظل وجود المدرسة التي تعتبر المؤسسة التربوية المقصودة والهامة التي أنشأها المجتمع لتنفيذ أهداف النظام التعليمي[6]، يتعارض ودور المدرسة وأهدافها التي أنشأت لأجلها لأن المدرسة مؤسسة اجتماعية

---

(1) السيد محمد مرعى: المرجع السابق، ص.10.

(2) Judith Ireson: **Private Tutoring: how prevalent and effective is it?**, London Review of Education, Vol. 2, No. 2, July 2004, P.109.

(3) محمد أسعد طلس: **التربية والتعليم في الإسلام**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص.66.

(4) معن خليل العمر: **التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص.206.

(5) محمد أسعد طلس: المرجع السابق، ص.75.

(6) حسين عبد الحميد رشوان: التربية والمجتمع، المرجع السابق، ص.67.

أنشأها المجتمع لتقبل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا، يجعل منهم أعضاء صالحين.

وفي عصرنا الحالي لا يوجد قطر في لم يشهد انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية ففي دول الاتحاد السوفيتي سابقا ودول أوروبا الشرقية كان انتشارها متواضعا حتى منتصف التسعينات من القرن العشرين وبعد الانهيار الاقتصادي الذي عانت منه هذه الدول تنامت تلك الظاهرة أما في دول أوروبا الغربية وشمال أمريكا واستراليا ظل انتشارها محدودا مقارنة بدول شرق آسيا ودول الاتحاد السوفيتي سابقا أما في إفريقيا فقد أصبحت الظاهرة أكثر انتشارا[1] وفي البلدان العربية زاد الإقبال على الدروس الخصوصية حيث أصبحت شائعة في مختلف مراحل التعليم ومختلف الأقطار، ومنذ أواسط السبعينات في مصر والوطن العربي وبالضبط بعد انتهاج سياسة الانفتاح الاقتصادي والاندماج في إطار النظام الرأسمالي العالمي والتحول إلى اقتصاديات السوق وسياسة العرض والطلب وإعادة هيكلة الاقتصاد تنامت ظاهرة الدروس الخصوصية في كثير من دول العالم حيث أضحى التعليم من حق وخدمة ترعاها الدول إلى سلعة معروضة للبيع وأصبح هناك من يسعى إلى حصول أبنائه على امتيازات تعليمية ومهنية مؤسسة على القدرة المالية والمكانة الاجتماعية[2] والمجتمع الجزائري ليس بمنأى عن ظاهرة الدروس الخصوصية فقد تطورت أهميتها في الفترة الأخيرة فأصبح الآباء بمختلف مستوياتهم الاقتصادية يولونها أهمية حيث يخصصون لها شطرا من ميزانية الأسرة من أجل التحرر من العوائق وإزالة الحواجز التي تعترض طريق التحصيل الدراسي لأبنائهم ورغبة منهم في تمكينهم من الأدوات الأساسية لتغطية عجز المدارس الرسمية.

1-3- تلميذ الدروس الخصوصية:

ترتبط فكرة الدروس الخصوصية كثيرا بالطلبة ذوي التحصيل المتدني، ولكن الواقع أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والذين يرغبون في الاستمرار في تفوقهم الدراسي هم الأكثر تلقياً للدروس الخصوصية، ففي هونج كونج وتايوان وجد أن الطلبة الذين يتلقون الدروس الخصوصية في المدارس الثانوية المتقدمة أعلى من نسبة الطلبة الأقل تصنيفاً[3] وتختلف المستويات الدراسية للتلاميذ فكل تلاميذ الأطوار يلجئون إلى الدروس الخصوصية غير أن النسبة الكبرى تكون من تلاميذ أقسام الامتحان ونقصد بذلك تلاميذ

---

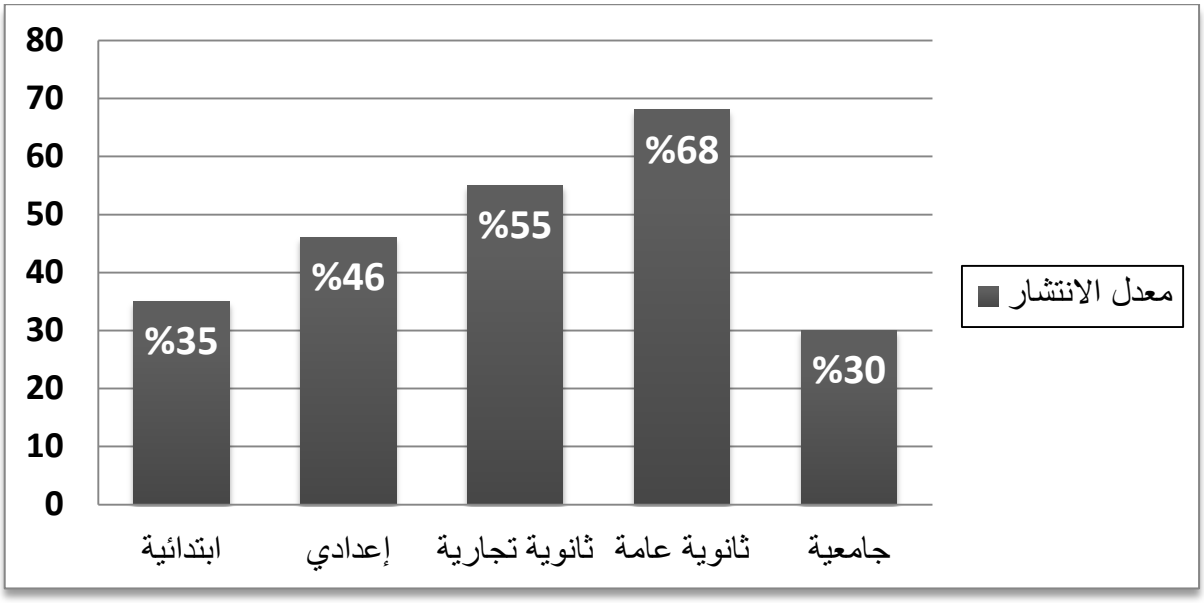
[1] شبل بدران: التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق، المرجع السابق، ص ص.22-23.

[2] المرجع نفسه، ص.16.

[3] إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص.714.

السنة الخامسة من التعليم الابتدائي المعنيون بامتحان الفحص وتلاميذ الثالثة ثانوي والمعروف بالنهائي وهم تلاميذ البكالوريا والجزائر لا تختلف عن بقية الدول العربية في ذلك فيورد السيد محمد مرعي معدل انتشار الدروس الخصوصية في المراحل التعليمية في مصر بالشكل الموالي

شكل رقم (08): معدل انتشار الدروس الخصوصية في المراحل التعليمية في مصر



المصدر: السيد محمد مرعى: المرجع السابق، ص.23.

من الشكل البياني نجد أن الدروس الخصوصية شملت كل المراحل التعليمية ولكن بنسب مختلفة إلا أنها تزايدت في الثانوية العامة لتبلغ 68% نظرا لكون هذه الأخيرة تشكل مرحلة مصيرية في حياة التلميذ بالانتقال إلى الجامعة.

1-4- المدرس الخصوصي:

هو أستاذ خاص يكون إما مدرسا يعمل بقطاع التعليم ويكون مكلفا بتدريس مادة معينة وقد يكون ممن قد ألم بالبرنامج الدراسي المزمع تدريسه لتلاميذ الدروس الخصوصية ولا يمارس مهنة التدريس النظامي فإضافة إلى معلمي الدروس الخصوصية والذين أصبح يطلق عليهم محترفي الدروس الخصوصية نجد الطلبة الجامعيين من كلا الجنسين الذين أصبحوا يقدمون الدروس في ساعات فراغهم بمقابل مالي لسد متطلبات الدراسة، وتوفير مصروف الجيب بشكل منتظم على امتداد السنة الجامعية[1].

[1] سوسة محمد الزين: **الدروس الخصوصية مهنة من لا مهنة له**، موقع جريدة التحرير، الجزائر تاريخ الدخول: 08-12- 2017، ساعة الولوج: 10: http: //www.altahrironline.com/ara/articles/28278544

وتحتد المنافسة بين المدرسين الخصوصيين مما يدفعهم إلى الدعاية والتسويق لأنفسهم وترويج بضاعته موجذب التلاميذ فمن أساليب الدعاية التي يتبعها بعض المدرسين ليذيع صيتهم هو تدريس عشرة تلاميذ أو أكثر من المتفوقين لينال شرف فضل تدريسهم مما يعبر عن كفايته واقتداره[1].

لقد تم اختزال التعليم من المدرس الخصوصي في تدريب التلاميذ على حل التمرينات والتنويع في تقنيات المذاكرة بحيث غاب عنه عن قصد أو غير قصد إدراك أن التعليم ركن أساسي من أركان العملية التربوية يتم عبره إحداث التغيرات المرغوبة والمقصودة في سلوك الأفراد وإكسابهم المعارف إضافة إلى الخبرات والقيم والعادات وأنماط السلوك الأخرى المراد إحداثها ولا يقتصر على مجرد تقديم المعلومات فحسب بل يتجاوز ذلك إلى تطوير القدرات والمهارات العقلية والحركية وتنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين وقد نالت عملية التعليم حيزا كبيرا من اهتمام التربويين وكانت محط اهتمامهم في جميع المجتمعات نظرا لما لها من دور في بقاء المجتمعات واستمرارها والحفاظ على ثقافتها وفلسفتها ويتجسد ذلك في إعداد الناشئة المؤهلة والقادرة على الإنتاج والعطاء، والتعليم ليس مجرد تلقين بل هو علم يستند إلى أسس ومبادئ علمية تتطلب الإعداد والتدريب ويعتبر التعليم في نظر الكثير من التربويين فن وعلم في ذات الوقت ونتيجة لذلك وهو عملية مقصودة ومنظمة تتم وفق إجراءات مخطط لها تهدف إلى تحقيق أهداف معينة لدى التلاميذ[2].

ومن المعلمين من أصبحوا يحيطون أنفسهم بنوع من الدعاية لا تختلف كثيرا عن تلك التي يتداولها الجهلاء عن عراف مشهور يقرا الغيب ويشيعون عن تنبؤاتهم فينبهوا التلاميذ إلى مواضع معينة من المقرر تأتي منها نصوص الامتحانات الرسمية[3].

وهناك بعض المعلمين ممن يعطون تلاميذهم دروسا خصوصية في البيوت ممن يتعمد أن يشرح قليلاً من المادة الدراسية أثناء الحصة، ويترك الكثير منها لشرحه في بيت التلميذ، ويبيعه بثمن مرتفع جداً، وخاصة أنه سيضع الأسئلة بنفسه، وتكفي منه جملة (هذا الموضوع هام) يقولها لزبائنه في الدروس الخصوصية، ويؤكد عليهم عدم نشرها بين التلاميذ ؛ فيفهم التلميذ ضمنيا أنه سيأتي في الامتحان، ولذلك يركز التلميذ عليه ويهمل بقية المنهج، فينجح بسهولة، حتى وصل الأمر ببعض بعض ضعاف النفوس

---

(1) **كيف تختار المدرس الخصوصي؟ أهم 9 نصائح لطلبة الثانوية تاريخ**، الدخول: 08- 12- 2017، ساعة الولوج: 10: http: //shbabbek.com/show/12961444

(2) عماد عبد الرحيم الزغول، المرجع السابق، ص ص.30.31.

(3) حامد عمار وصفاء أحمد: **المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين**، سلسلة علوم اجتماعية مكتبة الأسرة، الدار المصرية اللبنانية، 2015، ص ص.161-162.

منهم أن يمروا على تلاميذهم الذين يعطونهم دروسا خصوصية ليلة الامتحان، يلمحون لهم بطريقة غير مباشرة عما سيدرج في الامتحان الذي وضعه بنفسه[1].

1-5- المواد المعنية بالدروس الخصوصية:

يتم تتلقي درسا خصوصي في عدة مواد خاصة في مادتي اللغة العربية والرياضيات وكذلك الفرنسية وهي ما تسمى بالمواد الأساسية حيث أن التلاميذ يشعرون بالحاجة الماسة لتتمكن من هذه المواد لأنهم معنيون باجتيازها في جميع المراحل التعليمية فمادة اللغة العربية بالنسبة تلاميذ الرابعة متوسط مثلا تعد ذات معامل كبير معامل 5 وهو أعلى معامل مقارنة بمعاملات المواد الأخرى فتحقيق درجة ممتازة بها حتما سينعكس على المعدل العام للتلميذ سواء خلال الفصول أو في شهادة التعليم المتوسط مما يضطر الطلبة إلى أخذ دروس خصوصية في هذه المادة ليحققوا النجاح، كما تشهد مادة الرياضيات إقبالا من تلاميذ الدروس الخصوصية وهذا راجع لطبيعة المادة نفسها إضافة إلى مادة اللغة الفرنسية وهذا نظرا للضعف العام الملاحظ فيها والذي يكاد يكون سمة غالبة في مختلف المراحل التعليمية.

وقد رسخت الدروس الخصوصية كما يذكر شبل بدران طبقية المواد الدراسية حيث يتم التركيز على مواد من مثل مادة العلوم الطبيعية والرياضيات واللغات الأجنبية، وترسخ ذلك في أذهان الطلاب، مما ترتب عليه تدني الأهمية النسبية لبقية المواد الدراسية، وفى هذه الطبقية تشويه مخل بالقيمة الاجتماعية والمجتمعية لمختلف المعارف والعلوم- طبيعية ورياضية واجتماعية وإنسانية، وهذه الطبقية أصبحت منافية لكل ما تتطلبه ثورة المعلومات وإنتاج المعرفة في أي مجال من ترابط وتشابك بين مختلف صنوف المعارف[2].

حتى أن الدروس الخصوصية امتدت لتشمل حتى المواد الأدبية كالتاريخ والجغرافيا، وغيرها من مواد الحفظ بغرض حصول التلاميذ على أسئلة قريبة لنموذج الامتحانات من أستاذ المادة في المتوسط والثانوي، ومن معلم العربية أو الفرنسية في الابتدائي وتلعب المحاباة دورا هاما هنا، والقضية لا تنتهي هنا بل أن تلاميذ الأقسام النهائية أيضا دخلوا في اللعبة وبقوة[3] وللوقوف على ذلك نشير إلى دراسة موسومة بأثر الإنفاق على الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة الكويتية حيث وجد أنعينة الدراسة يتلقى منهم

---

(1) خالد أحمد الشنتوت: **المدرس الخصوصي ماله وما عليه**، تاريخ الدخول: 2018/12/08، ساعة الولوج: 10:44: http://dr- khaled. net /index.php?option=com_content&view=article&id

(2) شبل بدران: التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق، المرجع السابق، ص.55.

(3) تاريخ الدخول: 2018/01/20 **الدروس الخصوصية.. ضرورة أم بريستيج** https://www.djazairess.com/eldjadida/16333؟

ما نسبته 17.5% دروسا خصوصية في جميع المواد الدراسية ففي دراسة لسلمان الشطي وعباس سبتيعن أثر الإنفاق على الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة الكويتية[1] تبين أن المواد الدراسية التي يدرسها الأبناء في الدروس الخصوصية كالتالي: لغة عربية وبلغ عدد البنين والبنات (92) بنسبة (6.23%) ولغة انجليزية وبلغ عدد البنين والبنات (92) بنسبة (6.23%) ورياضيات بلغ عددهم (111) بنسبة (5.28%) وعلوم وعددهم (5) بنسبة (1.3%) وكيمياء وعددهم (8) بنسبة (2%) وفيزياء وعددهم (9) بنسبة (2.3%) وأحياء وعددهم (66) بنسبة (9.16%) وبقية المواد الأخرى وهي اجتماعيات وفرنسية وفلسفة وتربية إسلامية وعدد الطلبة: بنين وبنات (7) بنسبة (1.8%)، وأما عدد البنين فقد بلغ (221) بنسبة (4.56%) وعدد البنات بلغ (169) بنسبة (6.43%).

ومما يلاحظ كذلك الإقبال الكبير على هذه الدروس من طرف التلاميذ في كل المواد المخططة في البرنامج الدراسي[2] وإن تفاوتت النسب في الإقبال على هذه المواد.

1-6- فضاءات تقديم الدروس الخصوصية:

على الصعيد المادي فان الدروس الخصوصية تقدم في أماكن يفتقد الكثير منها إلى الشروط البيداغوجية الضرورية للتمدرس، وعلى العموم هناك خمسة أنواع من الأماكن تقدم بها الدروس الخصوصية تتمثل في:[3]

- في غرفة الجلوس ببيت الأستاذ وتضم مجموعات صغيرة.
- في مستودع معد لاستقبال مجموعة من التلاميذ متكونة من عشرين إلى 30 تلميذا.
- في مكان مستأجر من المدرسين أو جمعيات أولياء التلاميذ، وينشط ذلك مساء كل يوم بعد انتهاء الدوام المدرسي.
- داخل المؤسسة التربوية حيث تضم المجموعة 40 تلميذا من مختلف المستويات في نفس المرحلة الدراسية، يوم السبت مرة أو مرتان خلال الأسبوع، وهي هنا أشبه بمجموعات التقوية.
- المراكز الثقافية أو بيوت الشباب.

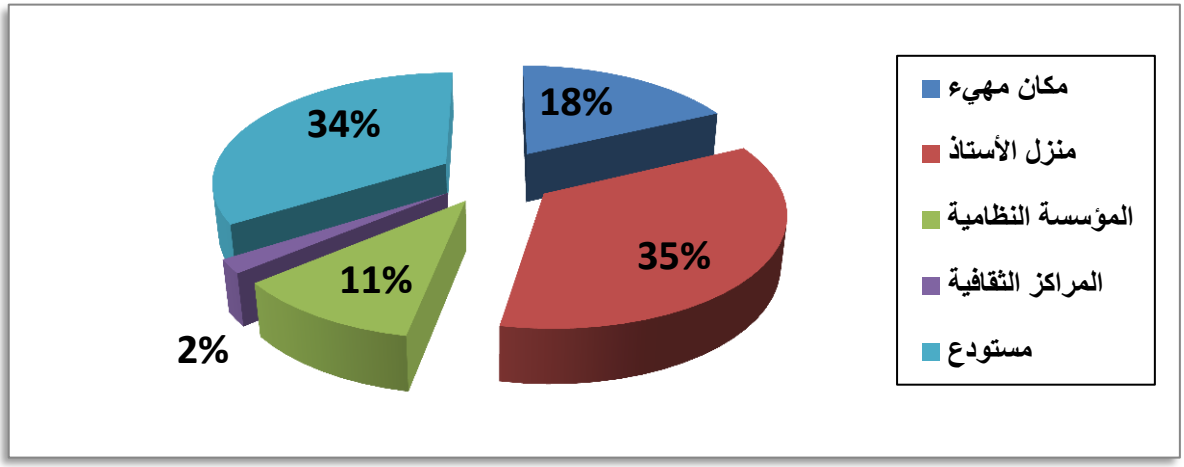
---

[1] تاريخ الدخول: 2018/10/20 سلمان الشطي وعباس سبتي: **أثر الإنفاق على الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة الكويتية:** http: //www.minshawi.com/content/%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D

[2] لويزة فرشان وأخريات: المرجع السابق، ص.1.

[3] Aïcha Benamar: **Le soutien scolaire à l'heure de la réforme**, logiques d'action des parents- enseignants تاريخ الدخول 2017/12/20، ساعة الولوج: 23:50 http://journals.openedition.org/insaniyat/14008

شكل رقم (09): فضاءات تقديم الدروس الخصوصية



المصدر:

Aïcha Benamar: **Le soutien scolaire à l'heure de la réforme**: logiques d'action des parents- enseignants50 :23 ساعة الولوج: 2017/12/20، تاريخ الدخول http: //journals.openedition.org/insaniyat/14008

من الشكل البياني نجد أن أمكنة تدريس الدروس الخصوصية تنوعت لتشمل كل مكان يسمح بتقديمها دون مراعاة للشروط البيداغوجية لتقديم الدروس فهي تتم كيفما اقتضى الحال.

1-7- الأسباب الموضوعية لظاهرة الدروس الخصوصية:

1-7-1- الأسباب المدرسية:

1-7-1-1- البيئة الصفية:

يرى فرميل (Vermil) أن الاكتظاظ في الأقسام يعمل على تكريس العدوانية نتيجة لاستحالة الضبط الصفي وإحلال النظام في القسم كما أنه عامل يدعو إلى إشاعة الفوضى مما ينعكس على أداء المعلم ويسبب إرهاقا له وينعكس سلبا على التلاميذ أيضا ويؤدي إلى الشعور بالملل والفشل والإحباط ويجعل التلميذ يبحث عن متنفس في الدروس الخصوصية فالاكتظاظ في الأقسام ومحدودية القاعات والحجرات الدراسية لا يمكن من إيجاد بيئة صفية تفاعلية ولا بتكوين علاقة تربوية علمية وإنسانية بين المعلمين والتلاميذ ولا يتيح للمعلم معرفة نقاط الضعف لدى تلاميذه ومن ثم لا يتمكن من بذل المجهودات أو توجيهها لمعالجة التأخر التربوي للتلاميذ الضعاف دراسيا[1].

[1] إحسان محمد الحسن: **علم الاجتماع التربوي**، دار وائل للنشر والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص.168.

ويورد السورطي عن ولبرت ماكشي قوله « إذا تساوت جميع الأشياء الأخرى فإن من المحتمل أن تكون الصفوف الصغيرة العدد أكثر فاعلية من الصفوف الكبيرة » فالاكتظاظ في الأقسام يؤدي إلى إعاقة الحوار والمناقشة والتجريب ويحتم اللجوء إلى التلقين[1].

وينظر علماء الاجتماع التربوي إلى المدرس باعتباره قائد جماعته وهو الشخصية المركزية في القسم وعلى قدر سيطرته على الموقف التعليمي على قدر استجابة التلاميذ له[2] ويمكننا القول أن كثيرا من المعلمين في المدرسة لا يفتقدون للكفاءة في أداء مهمّتهم التعليمية، وإنّما يفتقدون للظروف الضرورية للقيام بذلك[3].

1-7-1-2- جماعة الرفاق في المدرسة:

ولعل مجموعة الرفاق التي يكونها المراهق في المدرسة تأخذ الأولوية على مستوى علاقاته بحيث تصبح هذه الجماعة تقريبا المنبع الأساسي الذي يستمد منها المراهق معظم أفكاره وسلوكاته، فيسلك السلوكيات المتفق عليها داخل الجماعة شعوريا أو لاشعوريا، ومنها مشاطرتهم في تلقي دروس خصوصية فلا يشذ عن أقرانه في ذلك ويحذو حذوهم حتى لا يكون موضعا للنقد اللاذع والسخرية.

1-7-1-3- نظام الاختبارات والتقويم:

إن التقويم التربوي في معناه التربوي وبصفة شاملة يمثل « عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم ودرجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها »[4].

إلا أن التقويم في معظم مدارسنا العربية ويعتمد على قياس القدرة على الحفظ والتذكر والفهم ويهمل القدرات العقلية العليا والمهارات والمجال الانفعالي[5].

---

[1] يزيد عيسى السورطي: **السلطوية في التربية العربية**، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد362، أفريل 2009، ص.20.

[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع، المرجع السابق، ص.72.

[3] لويزة فرشان وأخريات: المرجع السابق، ص.7.

[4] جابر عبد الحميد جابر: **التقويم التربوي والقياس النفسي**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1998، ص.22.

[5] يزيد عيسى السورطي: المرجع السابق، ص.20.

حيث تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا وتداولا في نظامنا التربوي أو تكاد تكون الوحيدة، لذا فإن أي قصور في عملية إعدادها سيؤدي حتما إلى خلل في عملية التقويم التربوي فيؤثر بدوره على العملية التعليمية التعليمية وتعد اختباراتنا الحالية كثيرة العيوب والأخطاء من حيث أغراضها ووظائفها، ومن حيث محتوياتها وأشكالها، ومن حيث إجراءاتها وتأثيراتها على شخصية الطلاب ومستوياتهم التحصيلية، فأغلبها تقتصر على قياس الجانب المعرفي في أدنى مستوياته، فهي لا تقيس سوى قدرة الطالب على الحفظ والتذكـــــر واقتصارها على هذا الجـــانب يعد قصوراً فيها ينبغـي أن يتدارك « يضيف حامد طاهر أن من بين العوامل التي ساهمت في خلق جيل الدروس الخصوصية هو نمطية الامتحان، وقدرة محترفي الدروس الخصوصية من المعلمين على توقع وتخمين أسئلة الامتحان، وبالتالي يلجأ الطالب إلى ذلك للحصول على درجات مرتفعة »[1].

فالامتحانات بأسلوبها الحالي ليست معيارا تربويا سليما وصحيحا لمعرفة قدرات التلميذ وإمكاناته العقلية فهي في أغلبها غير مبنية على أسس تربوية سليمة من حيث تصميمها أو تنفيذها إذ أنها بأسلوبها الحالي عبارة عن مسابقة ينجح فيها التلميذ المستعد للمذاكرة التي تتمثل في الحفظ والتكرار وحل التمارين[2].

فبالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية يعقد مصيرهم على إجراء اختبارات كتابية نهاية الموسم الدراسي وهو ما يطلق عليه امتحانات الفحص للانتقال إلى المرحلة المتوسطة ويشمل مادة اللغة العربية، الرياضيات، واللغة الأجنبية، وجرت العادة نهاية الفصل الثالث بأن يتم بتدريب التلاميذ على هذه المواد الثلاثة بما أصبح يعرف بالشهادة البيضاء لدى المشتغلين في حقل التربية والتعليم تحضيرا للتلاميذ للتكيف وظروف امتحان نهاية التعليم الابتدائي (امتحانات الفحص) وما يقال هنا يشمل تلاميذ المرحلة المتوسطة ومرحلة البكالوريا.

كما أن بناء الاختبارات في الغالب يتسم بأنه يهدف لقياس بعض الإمكانات المعرفية دون غيرها مما يؤدي إلى فشل الطلبة وحرمانهم من المعرفة والنشاطات المصاحبة لها وبناء على ذلك سوف تزداد الهوة بين المتعلمين والمؤسسة التي تزودهم بالمعرفة وقد ينصرف البعض عنها بمنطق الخوف وسوء التحصيل إلى الدروس الخصوصية.

---

[1] حليمة قادري: المرجع السابق، ص.4.

[2] محمد مزمل البشير: **سلبيات وايجابيات الدروس الخصوصية**، مجلة كلية التربية، العدد02، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان، أغسطس 1995، ص.13.

وهنا يتساءل فيليب كومبز عن التلاميذ المتسربين ما إذا كان النظام التعليمي قد نبذهم وأجبرهم على ترك التعليم من خلال أساليب الامتحانات وتقدير الدرجات[1].

حتى أن هذه الاختبارات صارت لدى بعض المعلمين مصدرا لتخويف التلاميذ ففي ثورة من غضب المعلم من تلاميذه قد يهددهم بإجراء فروض فجائية حتى تحولت الامتحانات إلى مصدر تخويف ورعب يتربص بالطالب، لقد ذهب « جونبيار وهوفيت دسمان » في كتابهما « تربية ما بعد الحداثة » إلى انتقاد الدور التقليدي للمدرسة والمعلم على حد السواء إذ أنهما بهذا المفهوم الجديد ملزمان بالعمل على توفير تجارب ايجابية للتلاميذ وإشاعة الحب والمعرفة والتسامح عن طريق التواصل بين المعلم والتلميذ وعليه يجب أن يتم التعليم في جو تسوده الفرحة والبهجة والانفتاح وألا يكون التعليم حبيس الجدران بل ينبغي أن ينفتح على فضاءات التعليم الأخرى كالمتاحف والمكتبات والجولات التعليمية وزيارة المعارض[2].

1-7-1-4- التوجيه المدرسي:

التوجيه في الأدبيات النظرية « يعرف بأنه مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكانيته الذاتية من قرارات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستعمل إمكانياته البيئية فيحدد أهدافًا تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولاً عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته »[3]، وقد ورد في الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمنظم للتربية والتكوين في الجزائر مهام التوجيه المدرسي نذكر منها: [4] المادة 61: إن مهمة التوجيه المدرسي هي تكييف النشاط التربوي وفقًا لـ: القدرات الفردية للتلاميذ.

---

[1] فيليب كومبز: **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، تر: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د.س)، ص.93.

[2] شبل بدران: التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق، المرجع السابق، ص.19.

[3] سعد جلال: **التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1992، ص.75.

[4] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، عدد خاص، جوان 2001، ص.8.

- ومتطلبات التخطيط المدرسي.
- وحاجات النشاط الوطني.

غير أن التوجيه المدرسي يحدد بالمعدل العام المتحصل عليه في الامتحانات الرسمية كامتحان شهادة التعليم المتوسط حيث تحترم رغبة 5٪ من الناجحين عن كل مؤسسة فقط حيث أن مجالس التوجيه تراعى في ذلك طاقة الاستيعاب المفترضة للمؤسسات المستقبلة فتحقيق رغبات كل التلاميذ يترتب عنه أن يعاني أحد التخصصات من الاكتظاظ لكثرة الطلب عليه من غيره مما ينجر على أساسه فتح مناصب جديدة والتعديل في الخريطة التربوية وهو ما يتم تجنبه على أرض الواقع وهو ما يحدو بكثير من التلاميذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية نظرا لإيجادهم مشقة وصعوبة في الدراسة لكونهم وجهوا على عكس رغبتهم.

1-7-1-5- الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية ذات أهمية سواء بالنسبة للتلميذ وللمعلم وكل الفاعلين بها بل حتى لأولياء الأمور والبيئة المحلية، التي تنشط ضمنها حيث أصبح حسن الإدارة وكفاءتها من الخصائص المهمة التي تمتاز بها المدرسة الحديثة عن المدرسة التقليدية، فهي إحدى الثروات الملموسة لكل مدرسة حديثة، حيث أصبحت الإدارة عنصراً هاماً من عناصر العملية التربوية بمفهومها الشامل.

والإدارة المدرسية تتمثل في الجهود المبذولة والأساليب المنتهجة بغية توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية ويعتبر المدير المسؤول الأول والقائد التربوي الذي يعمل على مساعدة المعلمين على القيام بعمليات التعليم والتلاميذ على التعلم والإشراف على هيئة الموظفين وعلى المناهج والبرامج والأنشطة والسجلات التعليمية كما انه له دورا فعالا في حل المشكلات المدرسية المتعلقة بالمعلمين والعاملين[1].

ويختلف المدراء من حيث أسلوب قيادتهم للمدرسة فهناك ثلاثة أنماط تتمثل في: المدير المتسلط والمتسيب وأخيرا الديمقراطي فحتما أن نمط المدير المتسلط يجعل المعلمين يعملون في حضوره على مضض وقد ينتقمون من التلاميذ كرد فعل على ذلك بالتقصير في الأداء في القسم أو تكثر ساعات غيابهم عن الدوام المدرسي وعلى عكس الأسلوب الديمقراطي ينجم عن الأسلوب المتسيب حالة من عدم التزام الأساتذة والعاملين والتلاميذ بالنظام الداخلي للمدرسة حيث توصلت دراسات عديدة إلى أن التسيب ينتقل أثره للتلاميذ مما يؤثر على المناخ العام للتمدرس بضعف ويؤدي إلى كثرة مظاهر السلوك العدواني

[1] نبيل السمالوطي: **التنظيم المدرسي والتحديث التربوي**، دار الشروق، بيروت، لبنان، 1980، ص.52.

والعنف، كالفوضى والتخريب وقلة اهتمامهم بالعمل التربوي فالجو المشحون بالتوتر ينعكس على التحصيل الدراسي للتلميذ وعلى المناخ المدرسي ككل مما يضطر كثيرا من التلاميذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية قصد تعويض تقصير الإدارة من ناحية إيجاد ظروف مناسبة للتمدرس.

ويتميز الإشراف التربوي (المتمثل في المفتشين) وكذا الإدارة التربوية في اغلب البلدان العربية بغلبة طابع التسلط عليها والمزاجية[1] حيث تؤدي سلطوية الإدارة إلى أن غرس الاتجاهات السلبية في المعلم حيث أنها تجعل المعلم اقل إقبالا على المهنة واقل انتماء لها وأكثر استعداد لتغييرها بوظيفة أخرى متى سنحت الفرصة حيث بينت دراسة أجريت في إحدى الدول العربية أن 21% من معلمي ومعلمات العلوم غير راضين عن مهنتهم وأن احد أهم الأسباب في ذلك ديكتاتورية الإدارة[2].

كما أن الإدارة المدرسية قد تسهم في تقليل إنجازاتها وتدني مشاركاتها في تحقيق الأهداف التعليمية، بل لا نعدو الحقيقة حين نقول: إن جانباً من المشكلات التعليمية في كثير من الدول مثل: انخفاض الإنتاجية التعليمية للمدارس، أو انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، أو انحراف السلوك الطلابي، أو بروز ظاهرة العنف بين الطلاب ومعلميهم، إنما تعود مجتمعة إلى أسباب من بينها ضعف الإدارة المدرسية.

1-7-1-6- الحجم الساعي (النصاب الدراسي):

غالبا ما يعني المعلمون من إدارة المدرسة وذلك بزيادة النصاب الأسبوعي في التدريس مما يزيد من العبء على الأستاذ وينعكس على أدائه في القسم فلا يؤدي المطلوب منه فلا يتوفر الجو الدراسي المناسب لتلاميذه هذا وقد يكلف الأستاذ بنشاطات زيادة على نصابه الأسبوعي مما يحدو بالتلميذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية[3] ويتشكل دور المعلم في الإطار التنظيمي للمدرسة على نحو معقد فهو عضو في هيئة التدريس وفي نفس الوقت مرؤوس لإدارة المدرسة وهو بالنسبة للتلاميذ يؤدي قائمة من الوظائف فهو ناقل للمعرفة وموجه وحكم[4].

---

[1] يزيد عيسى السورطي: المرجع السابق، ص.34.

[2] المرجع نفسه، ص.38.

[3] أحمد كامل الرشيدي: **المشكلات المدرسية المعاصرة قضايا وحلول**، المكتبة الأكاديمية، مصر، 2014، ص.104.

[4] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التربية والمجتمع، المرجع السابق، ص.72.

1-7-1-7- التكوين البيداغوجي:

إن تقديم دروس خصوصية في منازل وشقق المعلمين أو التلاميذ من اجل رفع مستوى التلميذ المدرسي في مواد جوهرية يعني ذلك أن المعلم داخل المدرسة غير كفء أو لا يقوم بواجبه المنسوب إليه من قبل الوزارة وهنا يصبح التلميذ معتمدا على المدرس الخصوصي، الأمر الذي يساعد على أن يلجأ المتعلمون إلى معلم آخر يساعدهم في تحصيل دروسهم وفهمها[1] والدروس الخصوصية تمثل انعكاسا لضعف في تكوين معلمي اليوم أو خلل يعتري مناهج التعليم أو سوء إدارة في التعليم... الخ[2].

ضعف الإعداد البيداغوجي لبعض المعلمين نتيجة للتوظيف المباشر أو عدم الانتظام الدراسي في كليات التربية مما يجعلهم في حالة ضعف عام من ناحية المعارف وتعليمية المادة وقلة خبرتهم في التعليم مما يضطر التلاميذ إلى اللجوء إلى المدرس الخصوصي كحل سريع في ظل وجود مدرسين أكفاء احترفوا الدروس الخصوصية[3].

ومن مظاهر ضعف العلمي للمعلمين التقيد بالمادة العلمية الموجودة في الكتاب المدرسي وعدم الخروج عنها وحفظها حفظا آليا وتقديمها للتلميذ كما هي وعدم التعمق في شرح المادة العلمية أو ضرب أمثلة واقعية ومتعددة عنها مما يحول دون استيعابها هذا إلى جانب عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تسهيل وتحبيب المادة للتلاميذ مما يجعل الدراسة تمثلا أمرا صعبا على هؤلاء خاصة للذين يتسمون منهم بدرجة متوسطة أو دونها من الذكاء[4] إلى جانب ذلك فعدم التحضير للدروس المقدمة والتخطيط لها ومعرفة ما يحتاج منها إلى إسهاب في الشرح أو الإيجاز مما يجعل التلاميذ يعزفون عن متابعة الأستاذ لشعورهم بالملل[5].

تعتبر المدرسة ونظامها من العوامل الهامة التي تؤثر سلبًا أو إيجابًا على مستوى أداء المعلم وليس من شك في أن سلبية هذه العوامل تؤثر على قيمة الأداء الذي يقدمه المعلم لتلاميذه، ويؤكد هذا ما أشارت إليه دراسة ما كلا فلن Mclauphlin وآخرين.

---

(1) عزو إسماعيل عفانة وفؤاد علي العاجز: المرجع السابق، ص ص.78-79.

(2) سعيد إسماعيل علي: **فلسفات تربوية معاصرة**، مجلة المعرفة، العدد198، سلسلة كتب ثقافية شهرية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو1995، ص ص.21-22.

(3) أحمد كامل الرشيدي: المرجع السابق، ص.104.

(4) إحسان محمد الحسن: علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق، ص.165.

(5) المرجع نفسه، ص.165.

إذ بينت هذه الدراسة أن من العوامل المؤثرة سلبًا على أداء المعلم غياب التقدير من الإدارة، وعدم الاستقلالية، ونقص الوسائل التعليمية، وزيادة الكثافة العددية للتلاميذ في الفصول الدراسية، وزيادة العبء الوظيفي للمعلم ومن المؤكد أن المدرسة وما تنطوي عليه من العوامل العديدة كالإدارة المدرسية، وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والأعباء التدريسية للمعلم، ونوع العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي، وغيرها مما يجري داخل المدرسة من عمليات تربوية وتعليمية تؤثر تأثيرًا على مستوى أداء المعلم ونوعيته، ولهذا لابد من توفير بيئة مدرسية مناسبة تساعد المعلم على المزيد من العطاء وتزيد من دافعيته للقيام بدوره على أكمل وجه ممكن[1].

1-7-1-8- ممارسة أعمال حرة:

لجوء بعض المعلمين إلى الاشتغال بمهن حرة أخرى في ظل تردي الوضع المادي للمعلمين ليتحول التعليم عندهم إلى مجرد قضاء وقت فراغ فلا يبدون اهتماما بتلاميذهم مما يجعل هؤلاء يقبلون على الدروس الخصوصية[2] وربّما رجع ذلك أيضا إلى عدم رضا الأستاذ عن الأجر الذي يتقاضاه في المدرسة، حيث أنّ متوسّط ما يدفعه التلميذ شهريا في الدروس الخصوصية هو مبلغ ليس بالهيّن[3].

ومن بين الأسباب التي تتعلق بالمعلم:[4]

- إهمال المعلم بالتعليم الرسمي وترسيب العديد من الطلبة في الامتحانات حتى يقبلوا على أخذ دروس خصوصية عنده.
- لجوء بعض المعلمين إلى تعقيد المادة الدراسية التي يدرسها لطلبته في الفصل الدراسي، أو يعمل على تعقيد وتصعيب الامتحانات الشهرية أو الفروض ليظهر لطلابه بأنهم غير قادرين على فهم المادة الدراسية وأنه ينبغي أن يلتحقوا بدروس خصوصية تعمل على تقويتهم في تلك المادة.
- وجود منافسة بين الطلبة للحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية.
- ويضيف سعيد إسماعيل[5].

---

(1) محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي: **المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العالي**، أطروحة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية، إشراف: عبد الرحمن إبراهيم الشاعر، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2007، ص.51. (بحث غير منشور)

(2) أحمد كامل الرشيدي: المرجع السابق، ص.104.

(3) لويزة فرشان وأخريات: المرجع السابق، ص.7.

(4) عزو إسماعيل عفانة وفؤاد علي العاجز: المرجع السابق، ص ص.70-71.

(5) سعيد إسماعيل علي: المرجع السابق، ص ص.21-22.

- متغيرات متعددة مثل (القوة الشرائية) للعملية المستخدمة.
- التزايد المستمر في طموحات المعلمين وأبنائهم وتزايد احتياجاتهم مثلهم في ذلك مثل سائر الناس مما يفرض طلبا مستمرا على زيادة الدخل.

1-7-1-9- الرضا الوظيفي:

يعبر عن الرضا بأنه وجهة نظر الأفراد العاملين نحو قبولهم واستحسانهم للعمل الذي يزاولونه، فقبول الأفراد لعملهم يولد لديهم مشاعر الرضا عنه، فيؤثر الرضا عن العمل بدرجة كبيرة على الكثير من الظواهر في المنظمة، ومن هذه الظواهر، معدلات الغياب، والدوران، ومعدلات الأداء[1].

وسواء أكان الرضا الوظيفي كليا أم جزئيا يمس جوانب معينة من المعلم كعدم الرضا عن أسلوب الإدارة المنتهج من المدراء أو المناخ العام السائد في المؤسسة من علاقات بين الطاقم التربوي أو الطاقم التربوي والإداري معا.

ومما هو مسلم به أن نجاح أي عمل يتطلب تحقق درجة عالية من الارتياح بهذا العمل خاصة إذا تعلق الأمر في مجال التربية والتعليم، وقلة الإنتاجية للمعلم داخل القسم وعدم اهتمامه بالتلاميذ وبتحصيلهم الدراسي يدفع بالتلاميذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية حتى يعوض ذلك الجانب.

المعلمين وعدم استعداد بعضهم للتعليم وغياب التحضير المسبق وعدم كفاءة بعضهم للتعليم وعدم الاهتمام بالتجديدات التربوية، إضافة إلى عدم امتلاك البعض منهم للمهارات الأساسية للتعليم في تنفيذ الدروس أو بناء الاختبارات واستخدام الوسائل وطرح الأسئلة واعتماد كثير من المعلمين على الحشو وطرق التدريس النظرية لا الميدانية بسبب اكتظاظ الصفوف وأن المختبرات معطلة والوسائل محدودة[2].

1-7-1-10- عدم مراعاة البيداغوجيا الفارقية:

عدم مراعاة الكثير من المعلمين للبيداغوجيا الفارقية والتي تتمثل في الإجراءات والعمليات التي تسعى إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف

---

[1] سهيلة عباس وعلي حسين علي: **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص.17.

[2] أحمد سعيد عمر أبو فودة: **مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها**، إشراف: سليمان حسين موسى المزين، رسالة لنيل درجة الماجستير، قسم أصول التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2008، ص.36. (بحث غير منشور)

المرجوة[1] سواء في علاقة التلاميذ بالمعرفة والطرق المعتمدة في التدريس كون التلاميذ يتباينون سواء في مكتسباتهم القبلية أو قدراتهم العقلية ومدى تحفزهم لما سيتلقونه أو ما يلجؤون إليه ويعتمدونه من طرق للتعلم وعدم التنويع في وضعيات التعلم بحسب حاجات المتعلم وخصائص الكافيات المستهدفة والضاغطات الزمنية وعدد التلاميذ بالفصل الواحد[2].

إضافة فتباين مستوى التلاميذ يجعل بعض المعلمين يركزون على التلاميذ ذوي المستوى الجيد وهم قلة لإنهاء الدرس ضمن الحصة المحددة دون مراعاة استيعاب بقية التلاميذ الآخرين على مختلف مستوياتهم.

ولا يخفى علينا أن البيداغوجيا الفارقية ترمي إلى العمل على توزيع للتلاميذ داخل بنيات مختلفة، تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة، ويشتغلون على محتويات متمايزة بغرض استثمار إمكاناتهم، وقيادتهم نحو التفوق والنجاح[3].

فرغم قناعات اغلب المعلمين بالأسس النظرية لهده المقاربة فلسفية كانت أم علمية فإن عددهم يبقى ضئيلا في تطبيق هذه المبادئ على المستوى الميداني ففي بحث قامت به وزارة التربية الفرنسية أظهر أن المربين (معلمين أو أساتذة) والممارسين فعلا للتدريس وفقها لا يتجاوز 5% من المقتنعين بجدواها والذين يشكلون ما نسبته 90%[4].

1-7-2- أسباب تعود للتلميذ:

1-7-2-1- الضعف القاعدي للتلميذ:

يعاني الكثير من التلاميذ من ضعف قاعدي يحول بينهم وبين تلقي المواد الدراسي خاصة في مراحل دراسية متقدمة فيكون ضعفهم عائقا يحول بينهم وبين استيعاب المواد الدراسية بحيث لا يستطيع

---

[1] عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، ج2، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص.72.

[2] الفضيل الرتيمي ولكحل صليحة: **طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق**، دفاتر المخبر، المجلد7، العدد1، دورية علمية محكمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016، ص ص.108-109.

[3] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، المرجع السابق، ص.728.

[4] الفضيل الرتيمي ولكحل صليحة: المرجع السابق، ص.107.

مواكبة زملائهم ممن يدرسون معهم هذا ما يجعلهم ينضمون إلى مجموعات دراسية أو المباشرة عند مدرس خصوصي الدروس الخصوصية كي يلحقوا بزملائهم[1].

1-7-2-2- كراهية معلم المادة:

قد يكون كره المادة ناجم عن كره المعلم الذي يقوم بتدريس المادة فيعمل التلميذ على عدم التركيز على الدروس أو اللجوء إلى الغياب عن تلك الحصص ويعوض ذلك النقص باللجوء إلى الدروس الخصوصية وقد يقصي ساعات الدراسة في التشويش على زملائه أو يتعمد إزعاج الأستاذ ليطرده هذا الأخير من الحصة لأنه يعلم انه سيعوض ما سيفوته خلال حصص الدروس الخصوصية[2].

كما أن المعلم الديكتاتوري في إدارة القسم أو لجوئه إلى العنف والممارسات التربوية غير سليمة يجعل التلاميذ ينفرون من حصته ويتكون لديهم حاجز نفسي يصدهم عن الفهم والاستيعاب مما يدفعهم إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية ومن نافلة القول أن نذكر ما للممارسات التربوية الصحيحة من أثر فهي التي توفر الإشباع المنتظم لحاجيات التلميذ والمتمثلة في المرونة والحرية والتقبل والتسامح والعدل والحوار والالتزام فالتلميذ الذي يجد هذه الممارسة التربوية المرنة عادة ما يتميز بسمات الشخصية السوية المتمثلة أساسا في الثقة في النفس وتحمل المسؤولية والشعور بالأمان والكفاءة والتحصيل والتواصل مع المعلم والتلاميذ الآخرين والمهارة في حل المشكلات ومواجهة مواقف الحياة المختلفة[3].

كما أن بعضهم قد يرى أن أخذ دروس خصوصية عند معلم ما سيعطيه درجات لا يستحقها، بمعنى الحصول على درجات عالية عند هذا المعلم بدون أن يدرس أو يكثف من دراسته في الموضوع أو المادة الدراسية المقصودة الأمر الذي يضعف الطالب ويزيد من إهماله للمواد الدراسية، ويجعله غير ملم بالأساسيات المطلوبة واللازمة لنجاحه، مما يؤدي ذلك إلى عدم استمراريته في التعليم وخاصة عندما يلتحق بالجامعة فيكتشف أنه غير مؤهل لاستكمال دراسته مما يدفعه إلى التسرب والبحث عن مجال آخر غير التعليم ليجد نفسه ويثبت ذاته[4] ولكي يتحقق التعليم الحقيقي لابد من التفاعل القيمي بين المعلم وتلاميذه من ناحية الأداء الصادق واستجابة التلاميذ لهذا الأداء في ضوء معايير الالتزام[5].

---

[1] أحمد كامل الرشيدي: المرجع السابق، ص.106.

[2] المرجع نفسه، ص.106.

[3] محمد سعيد مرسي: المرجع السابق، ص.326.

[4] عزو إسماعيل عفانة وفؤاد علي العاجز: المرجع السابق، ص ص.70-71.

[5] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع، المرجع السابق، ص.72.

1-7-2-3- الاتكالية والاعتماد على المدرس الخصوصي:

الاتكالية والاعتماد على المدرس الخصوصي والانصراف عن التركيز مع أستاذ المادة وعدم بذل أي جهد في الفهم المادة الدراسية أو تكليف أنفسهم أي مجهود في ظل توفر المدرس الخصوصي الذي سيكلف نفسه عناء اللجوء إلى كل الطرق لتقديم المادة بسهولة[1].

وهناك بعض العوامل والتي يمكن أن نعددها فيما يلي:

- تركيبة التلميذ النفسية وشخصيته بما فيها من استعدادات وقدرات وميول قد تجعله لا يتقبل العمل المدرسي ولا يقبل عليه.
- عدم حرص بعض التلاميذ وعدم التزامهم بالجدية والمثابرة خلال الحصص الدراسية[2].
- ضعف الدافعية لدى بعض التلاميذ للتعلم وفشلهم الدراسي المتكرر أو تدني علاماتهم مما يجعلهم يلجؤون للدروس الخصوصية.
- الحالة الصحية والنفسية للتلميذ والتي تمنعه عن مسايرة زملائه فتجعله لا يساير زملاءه.
- كرهه للمعلم من ناحية أسلوبه أو العقوبات التي يوقعها.
- تكليف الطالب من قبل ولي أمره بأعمال منزلية أو خارجية أو السفر مع ولي أمره مما يترتب عنه غيابه عن المدرسة وعدم متابعة الدروس خاصة التي تعتمد على بناء التعلمات على دروس سابقة.
- ضعف القدرة على الاستيعاب.
- صعوبة مادة دراسية معينة وإيجاد مشقة في تذكرها.
- عزوف التلميذ عن انجاز الواجبات المنزلية لوجود من يقوم بها نيابة عنه.
- اعتقاد بعض الطلاب أن الدروس الخصوصية مجدية ونافعة عن الحضور.
- العدوى السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم.
- السهر أمام التلفاز والانترنت إلى ساعات متأخرة من الليل.
- وجود منافسة بين الطلبة للحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية.

---

[1] أحمد كامل الرشيدي: المرجع السابق، ص.106.

[2] محمود يوسف الشيخ: **مشكلات تربوية معاصرة مفهومها مظاهرها أسبابها**، دار الفكر العربي، دبي، 2006، ص.122.

- اعتقاد بعض الطلبة أن الالتحاق بالدروس الخصوصية هي سمة من سمات التفاخر والمباهاة أمام زملائه من الطلبة، وأنه قادر على أخذ دروس خصوصية في المواد الدراسية المختلفة بسبب حالته الاقتصادية المتيسرة.
- الخوف من الإحراج من أسئلة المدرس ومحاولة تلافي ذلك بالتحضير والاستعداد لذلك بالاستعانة بالمدرس الخصوصي.
- القلق المزامن للامتحانات خاصة أقسام امتحانات المقبلون على اجتياز الشهادة أو البكالوريا[1].
- بعض الطلبة والطالبات يجعلون من الدروس الخصوصية حجة للقاء، ومن ثم يقنعون آباءهم بأنهم يأخذون دروسهم بانتظام ويستفيدون منها، والآباء في غياب تام عن مراقبة أبنائهم، فهم إما مشتغلون بالعمل أو أمورهم الخاصة، وينفقون على أبنائهم تحقيقا استجابة لرغباتهم دون محاسبة أو مراقبة.

1-7-3- أسباب أسرية:

1-7-3-1- التنشئة الأسرية:

أصبحت رهانات التمدرس لدى الكثير من الأسر تسبب قلقا وتوترا حتى على مستوى العلاقات البينية داخلها خاصة لدى الأولياء الذين يعدون مستقبل أبنائهم يمثل رهانا ينبغي أن يكسبوه على اعتبار أن المصير المهني فالاجتماعي لهؤلاء الأبناء وأحيانا الأسرة يحدده مسارهم المدرسي ولذا فإن أي تعثر دراسي أو رسوب يؤدي إلى توتر العلاقة داخل الأسر[2] وهنا يحدث الاختلال في مواعيد الالتزامات الأسرية من مواعيد الطعام والخروج والنوم واللقاء الجماعي، أو حتى الواجبات الاجتماعية في محيط الأسرة الكبيرة نظرا لأن الأسرة كلها تعيش حالة من التوتر والترقب.

ويحظى معدل الحصول على الباكالوريا خاصة بأهمية كبيرة في حياة أسر التلاميذ لكونه يرتبط بتاريخ عشرات السنين من الخبرات المتراكمة والآمال المعقودة كما أنه معيار هام لمدى نجاح أنماط الرعاية الأسرية وفاعليتها في تنشئة أبنائها، لا بل قد تحكم كثير من المجتمعات على نجاح أو فشل حياة المتعلم بشكل عام وأسرته من خلال معدل الباكالوريا ونتيجة لذلك فإن طلبة الأقسام النهائية في الثانوي

---

[1] رافدة الحريري وزهرة بن رجب: **المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، 2008، ص.28.

[2] عائشة بورغدة: **المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع علم اجتماع التربية، إشراف: عبد الرحمان بوزيدة، جامعة الجزائر، 2008، ص.142. (بحث غير منشور)

يسعون جاهدين للوصول إلى أفضل معدل ممكن، لأنهم يدرك ونجيداً بأن هذا المعدل سوف يفتح أمامه أبواب الجامعة والاختيار الذي يريدون هو بالتالي فرصا حياتية أفضل.

كما أن لجوء التلميذ إلى الدروس الخصوصية قد يكون مرده في بعض جوانبه لدافع الانجاز لدى التلميذ أو السعي من أجل تحقيق رغبة الوالدين وآمالهم المعقودة على أولادهم بتحقيق نتائج واحتلال مراكز الصدارة وتحقيق التفوق وقد يكون خوفا من العقاب والتأنيب فهو بصورة أخرى مرتبط بأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتلقاه التلميذ في كنف أسرته وأساليب التنشئة داخل الأسرة تتأثر بعوامل كثيرة تتعلق بوضعها الاجتماعي الأيديولوجي الثقافي وهذا ما يؤدي إلى اختلاف أساليب التنشئة بين أسرة وأخرى[1].

ويقصد بالتنشئة الاجتماعية الأسرية بأنها « وسيلة يتبعها الآباء لكي يلقنوا أبناءهم القيم والمثل وصيغ السلوك المتنوعة التي تجعلهم يتوافقون في حياتهم وينجحون في أعمالهم ويسعدون في علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين كما تعرف بالرعاية الوالدية هي أحد الاتجاهات الاجتماعية التي تحدد إلى حد كبير أساليب التربية والتطبيع الاجتماعي »[2]، فهناك أسر عديدة تطمح وتتطلع إلى أن يحالف النجاح أبناءها في كل عمل يقومون به وخاصة في المجال الدراسي، ففي نظرهم فإن الدروس التي يتلقاها التلميذ في المدرسة بحاجة إلى تثبيتها في ذهنه ولابد من توفير له دروس خصوصية تحقق ذلك، وهذه الظاهرة في تطور مستمر، حيث بدأت تظهر بوضوح في كثير من المجتمعات العربية، وقد تبين أنها في تزايد خاصة في الشهادات العامة[3].

ومن أكبر المعضلات أن الكثير من الأسر تبدأ في البحث عن المدرس الخصوصي قبل أن تبحث عن أسباب المشكلة الحقيقية لضعف أبنائها فإنهم لا يبحثون عن أصل المشكلة فيقيموا قدراته أولاً والصعوبة التي يواجهها أو كونه يعاني من مشكلة ما في البيئة المدرسية أو البيئة الأسرية بل يعمدون إلى الحل الأسهل وهو دفعة لتلقي دروس خصوصية[4] وكثيرا ما نجد أغلب الأسر تلجأ في الوقت الحالي إلى

---

(1) هشام حسان: **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، مصر، ط1، 2008، ص. 101.

(2) نصر الدين جابر: **انعكاسات أسلوب التقبل والرفض الوالدي على تكيف الأبناء في فترة المراهقة**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 9، جامعة قسنطينة، قسنطينة، الجزائر، 1998، ص.38.

(3) حسين عبد الحميد رشوان: **الأسرة والمجتمع دراسة قي علم اجتماع الأسرة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2003، ص.49.

(4) شيخة المرزوقي: **أضواء... الدروس الخصوصية**: تاريخ الدخول: 14- 12- 2017 ساعة الولوج: 13:00: http: //www.raya.com/writers/pages/def2767e- 715d- 4c73- 97d5- 9fde95adfb

ظاهرة الدروس الخصوصية وهذه الظاهرة تزداد إلى درجة التي تسجل فيها محل إشراف الوالدين والإخوة، وبالأخص في مراحل الشهادات العامة وهذه الظاهرة أصبحت محل اهتمام حتى الأسر منخفضة المستوى التعليمي نظرا لصعوبة الإشراف والمتابعة الذاتية للأسرة مما يؤثر على إنجازات أبنائهم.

1-7-3-2- المستوى التعليمي للأبوين:

إن الآباء الذين يحملون مستوى تعليمي مرتفع يسعون بكل السبل لتعليم أبنائهم تعليماً جيدا مما يجعلهم يدفعون بأبنائه ملتلقي الدروس خصوصية لأنها حسب اعتقادهم تعمل على تحسن من مستواهم التعليمي وتحصيلهم وبالتالي تزيد من فرص دخولهم الجامعات في تخصصات مطلوبة في سوق العمل، وربما بدافع وعيهم بأهمية التخصص مما يدفعهم لمثل هذا السلوك مع أبنائهم، أو لأنهم قد مروا بمثل هذه التجربة من قبل وكانوا ممن خاض تجربة الدروس الخصوصية لذا تتولد لديهم الرغبة في إعطاء أبنائهم مثل هذه الفرصة[1].

وقد يحرص الآباء الذين لم يتلقوا تعليما أو حالت ظروفهم الاجتماعية دون إكمال مسارهم الدراسي على دفع أبنائهم نحو الدروس الخصوصية تعويضا عن حرمانهم الذي عاشوه اعتقادا منهم أنها سبيل النجاح وتحقيق التميز الدراسي، وعموما فان الثقافة العربية وأبناء المجتمعات العربية يشجعون أبناءهم على المبادرة والاهتمام بالتحصيل الدراسي وتثيب على ذلك منذ السنوات المبكرة للطفل وتربط ما بين زيادة التحصيل والمؤهل العلمي وما بين تحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وتميل إلى أن تنتج أطفالا يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل ويعمل ذلك على التعويض عن القدرة العقلية العامة خاصة ما يتعلق بالتحصيل الدراسي[2].

1-7-3-3- التقليد الأعمى:

أثر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب وأولياء الأمور التي تؤدي إلى تفاعلهم وتأثرهم بالأفكار السائدة في المحيط الاجتماعي الذي يتواجدون فيه والتي تروج لأهمية الدروس الخصوصية في اجتياز الامتحانات[3].

فتعمد بعض الأسر إلى اللجوء إلى تدريس أبنائها ضمن مجموعات الدروس الخصوصية رغبة في تأهيل ابنهم إلى مستوى معين أو تخصص معين ترغب فيه الأسرة فتكلف التلميذ ما لا يطيق

---

[1] إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص.724.

[2] محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: أساسيات علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص.178.

[3] إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص.725.

وتضطره إلى الدروس الخصوصية وقد يكون السبب المباهاة والتفاخر في محاولة لإظهار المستوى الاقتصادي والاجتماعي الرفيعين[1].

إضافة إلى ذلك فهناك عوامل سيكواجتماعية تجعل بعض الأسر تدفع بأبنائها إلى الاستفادة من خدمات الدروس الخصوصية، وتعمل على تشجيعهم نحو انجاز أعلى المستويات التي يثمنها المجتمع[2].

1-7-3-4- الوضع الاقتصادي:

يتفق كثير من الباحثين على أهمية العامل الاقتصادي للأسرة فهو يؤثر في تنشئة الأطفال وتربيتهم خاصة الشروط والعوامل المؤثرة في نتائج نشاط الأفراد عامة والصغار منهم بصورة أخص.

والوضع الاقتصادي للأسرة- والذي في جزء منه يتمثل في عاملي الدخل والمسكن اللائق- يرتبط بصفة مباشرة بحاجات التعلم والتربية فالأسرة الميسورة تستطيع توفير وتلبية الحاجات المادية لأبنائها فتوفر الشروط المادية الموضوعية للتنشئة الاجتماعية من غذاء صحي وجيد إضافة إلى المسكن اللائق والألعاب التربوية والرحلات العلمية وامتلاك الحاسب الآلي والفيديوهات التعليمية والكتب والقصص وحتى عدم ترك فرصة تعليمية إلا واللجوء إلى استغلالها ومنها السعي من أجل توفير أساتذة أكفاء ممن يقدمون دروسا خصوصية وعلى العكس والنقيض فالأسر ذات المستوى الاقتصادي الضعيف تعجز عن تلبية ذلك فشعور الأطفال بالفاقة والعوز المادي وإحساسهم بالدونية ينعكس على تحصيلهم العلمي ويظهر هذا جليا حين تدفع بعض الأسر أبناءها إلى سوق العمل مما يحرمهم من الفرص التربوية المتاحة[3].

ودخل الأب لا يكفي حاجات الأسرة المتزايدة في كثير من الأحيان، ولذلك تضطر الأم للخروج إلى العمل ومن ناحية أخرى تعد عملية مشاركة الزوجة في ميزانية الأسرة مرتبطة ارتباطا وثيقا باتخاذ القرارات المتعلقة بتنشئة الأطفال وهذا ما يتناسب طرديا مع عمل الزوجة أو دخلها الخاص الذي يظهر جليا عند الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع إذ لا يعني تناقص مشاركة الزوجة في فئات اقتصادية أخرى ولكن بدرجات مختلفة[4] وفي ظل انشغال الأبوين عن المرافقة البيداغوجية لأبنائهم يعملان- كنوع من التعويض- إلى اللجوء إلى المدرس الخصوصي.

---

(1) أحمد كامل الرشيدي: المرجع السابق، ص ص.106-107.

(2) إحسان محمد الحسن: علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق، ص.116.

(3) نصر الدين بهتون: **الوضع الاقتصادي للأسرة وأثره في التنشئة الاجتماعية للطفل المتخلف ذهنيا**، رسالة لنيل شهادة: الماجستير، تحت إشراف: رابح حروش، علم الاجتماع كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة، باتنة، الجزائر، 2008/2007، ص.94. (بحث غير منشور)

(4) عبد الرؤوف الضبع: **علم الاجتماع العائلي**، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص.153.

وفي هذا الصدد يذهب **ايليتش** إلى الاعتقاد بأن اللامساواة المدرسية تنبع من اللامساواة الاقتصادية بشكل مباشر ويؤكد ذلك أيضا بودون حيث يقول: « بأن العامل الاقتصادي للأسرة يلعب دورا محددا على مستوى نجاح أبنائها ويرى **جاك هلاك** في هذا السياق أن الأسرة توظف بعضا من دخلها في عملية التربية والتعليم وذلك من شأنه أن يعطي للأطفال الذين ينحدرون من أسر غنية فرصا أفضل في متابعة تحصيلهم المدرسي والعلمي »[1].

وتختلف الأسر ذات الحال الميسور أو التي يمارس فيها كل من الأب والأم نشاطا مهنيا عن تلك الأسر ذات الدخل الضعيف في قيمها وحتى في ترتيب أولوياتها وما تعده من الكماليات وما هو من الضروريات فاستقدام المدرس الخصوصي إلى منزل الأسرة عادة ما تلجا إليه الأسر الميسورة كونها تقدر على ثمن الحصص المنفردة والتي يزيد ثمنها عن الدروس التي تقدم ضمن مجموعات التقوية والتي تكون من نصيب الطبقات المتوسطة والفقيرة إلى اللجوء وعلى هذا فالوضع الاقتصادي يعتبر عاملا مؤثرا في تحديد نوع الدروس الخصوصية ومدتها ومكانها.

1-7-3-5- وسائل الإعلام:

تقوم وسائل الإعلام بمختلف أشكالها بأدوار عديدة خاصة ما تعلق منها بجوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية والثقافية وإكساب الاتجاهات والقيم كما أن تأثيرها التراكمي يتفاوت في شدته من حيث نوع وسيلة الإعلام.

ولعل ما يروج له على شبكة الانترنتللدروس الخصوصية نذكر هنا على سبيل المثال لا الحصر موقع (أستاذ اون لاين الذي يضمن الدروس بثلاث لغات: الفرنسية، الانجليزية، والعربية) وما يتم عبرها من استغلال للتقنية الحديثة وتوظيفها حيث يتمكن التلميذ من الاتصال المباشر مع القائمين على الموقع، كما وتوفر بعض المواقع للمشتركين برنامجا خاصا مصمما لتلقي الدروس الخصوصية على الشبكة تتوفر بهذا البرنامج عدة عناصر أهمها إمكانية المحادثة الصوتية بين المدرس والتلميذ بالإضافة إلى استخدام هذا البرنامج كلوحة يقوم المدرس بشرح المعلومات المختلفة عليها ليشاهدها التلميذ على جهازه الخاص مباشرة فتعتمد هذه المواقع الترويج والإغراءات التقنية السهلة والتأثير عن طريق الصوت والصورة وإمكانية اختيار المدرس وما تؤمنه من انسياب المعلومات بصورة سهلة وتستهدف هذه المواقع شريحة التلاميذ من

[1] أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص ص.146-147.

المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية[1]إضافة إلى هذا فالشبكة العنكبوتية أصبح لها تأثير كبير على التلاميذ بفضل ما تتيحه من تبادل الخبرات مع أقرانهم داخلياً وخارجياً عبر حلقات النقاش والحوار الإلكتروني المباشر، وجماعات الاهتمام المشترك التي تزخر بها هذه الشبكات.

1-7-4- أسباب تعود للمناهج الدراسية:

يعد المنهج روح العملية التربوية ومركز المادة الدراسية وهو يمثل كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ من ممارسة جميع الأنشطة خارج القسم وداخله وقد وصفه كاننجهام Cunningham كما أورد ذلك السورطي « بأنه الأداة الموجودة بين يدي الفنان (المعلم) لتشكيل مادته (الطلاب) وفق مثله (غاياته وأهدافه) في دراساته (المدرسة) »[2].

غرابة المناهج الدراسية وعدم انتمائها إلى الواقع وخاصة فيما يتعلق ببعض مضامين هذه المناهج والتي تحمل مفاهيم وأفكار بعيدة عن مدارك الطلبة، وعدم ملاءتها لمستوياتهم العقلية[3] إضافة كونها مطولة ومتشعبة ولا يمكن تغطيتها بسنة واحدة[4].

فالمناهج في الوطن العربي بصفة عامة تركز على المعرفة بدلا من التلميذ فإشراك التلاميذ في القرارات المتعلقة بمناهجهم معدومة لذا فان اغلب المناهج لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا قابليتهم ولا استعدادهم لذا جاءت التربية المدرسية العربية غير وثيقة بواقع التلميذ فالمنهج المفروض على التلاميذ لا يعنى بتنمية الطاقات الفكرية والقدرات العقلية أو التقصي والتمحيص وإصدار الأحكام النقدية بخصوصها كون المنهج في كثير من البلاد العربية يقيد التلميذ بالكتاب المقرر مما يكرس لديهم انتشار التلقين والحفظ بدل بناء التفكير والحكم المستقل والناقد[5] وهذا سبب قوي يدفع التلاميذ للجوء إلى الدروس الخصوصية التي تتوافق والطريقة الآلية المتمثلة في التذكر والحفظ.

---

[1] ياسمينة زروق: **أساليب الدعم التربوي والتأخر الدراسي دراسة ميدانية بثانوية عمر إدريس- القنطرة – بسكرة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص: علم اجتماع التربية إشراف: عبد العالي دبلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم: العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، السنة الجامعية: 2012، ص.49. (بحث غير منشور)

[2] يزيد عيسى السورطي: المرجع السابق، ص.23.

[3] عزو إسماعيل عفانة وفؤاد علي العاجز: المرجع السابق، ص ص.70-71.

[4] إحسان محمد الحسن: علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق، ص.166.

[5] يزيد عيسى السورطي: المرجع السابق، ص ص.24-25.

وفي غمرة تمتع واستفادة الكبار والصغار في حاضرنا من معطيات التكنولوجيا الحديثة والتطبيق العملي لها في حياتهم اليومية لا يزال محتوى التعليم مقتصرا على المعارف النظرية ومن هنا يظهر التناقض بين التعليم كنظام وبين الواقع المعيش للتلاميذ.

فالتعليم لا يزال يقوم على تقليد لفظي أكاديمي مما يمكن أن تغني عنه الكتب وتكنولوجيات التعليم الحديثة بحيث لم يعد معه للمعلمين دور مهني مميز وهذا ليس غريبا حين نجد كثيرا من الناس يرون يمكن لي فرد أن يمارسها خاصة في التعليم الابتدائي[1].

تدني مستوى الخدمة التعليمية إلى حد كبير فلا يجد الطالب نفسه مستفيدا من الوقت الذي يقضيه في قاعة الدرس فيسعى إلى طلب درس خصوصي[2]. ولقد أدى هذا إلى تساوي المدرسة مع مراكز الدروس الخصوصية وأي مكان آخر يمكن تقديم المعرفة والمعلومات لأن مجمل فاعليات المدرسة لا تتحقق داخلها ولكن ربما خارجها[3].

والتعلم الحقيقي كما يرى علماء النفس، يكون باكتساب المعرفة والمعلومات، وكيفية تخزينها ومعالجتها ثم استرجاعها تمهيداً لاستخدامها في مواقف الحياة المناسبة، ولكون المعلومات أصبحت تتزايد بسرعة مذهلة، فإن الطرق التقليدية المتبعة في أنظمتنا التدريسية حتى الآن لن تثمر عن التعلم المرغوب، ذلك لأنها عاجزة عن الوفاء بمتطلبات المواقف التعليمية واحتياجات المتعلمين، ويؤكد ذلك محمد خميس بقوله « أن تلك النظم تعتمد وبشكل أساسي على اللفظية الزائدة وطريقة العرض من جانب المعلم، ومن عمليات الحفظ الصم، والاسترجاع الآلي من جانب المتعلمين وهذا هو التعلم السلبي »[4].

وتعد كثافة البرنامج الدراسي من الأمور التي تؤثر بشكل سلبي على المعلم وأدائه وتجعله يلجأ للحشو أحيانا لإنهاء البرنامج في آجاله المحددة خاصة في أقسام الامتحان مما قد يسبب مشكلات متعلقة بالنشاط البيداغوجي للتلاميذ فيسبب ذلك في إهمالهم للدروس والبرامج الدراسية الرسمية مما ينعكس على المردود العام للتلميذ كما أن التلميذ يدرس عدة مواد دراسية لاسيما تلاميذ المرحلة المتوسطة خاصة مستوى الثانية والثالثة متوسط منهم وتلاميذ أقسام الامتحان فلا يعرفون على أي مادة يركزون عليها

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص.32.

[2] سعيد إسماعيل علي: المرجع السابق، ص ص.21.22.

[3] شبل بدران: **التربية المدنية التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان**، سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2009، ص.138.

[4] حسن جامع وآخرون: **فعالية التدريس الخصوصي بالكمبيوتر في تنمية مهارات حل المشكلات**، المجلة العربية للتربية العلمية، العدد1، المجلد1، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، 2012، ص.101.

جهودهم مما يشتت جهدهم ويربكهم ويسبب ضعفا لديهم وفي محاولة لمجابهة هذا يلجأ التلميذ إلى الدروس الخصوصية لتذليل ما يكون قد فاته من فهم للدروس في ظل كثافتها وكثرة المواد الدراسيةو في دراسة إجرائية لعائشة بورغدة بعنوان المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية على عينة متكونة 286 ولي تلميذ أرجعت أسباب لجوء الآباء إلى الدروس الخصوصية إلى عاملين:[1]

1-7-4-1- العوامل البيداغوجية:

والتي تعد أكثر العوامل تحفيزا للتسجيل في هذه الدروس وهذا مهما اختلف الهدف منها سواء أكان الامتياز أو النجاح فقط وإذا كانت الدروس الخصوصية في الفئات العليا تأتي كدعم إضافي للمجهودات التي تبذلها الأسرة، فهي تعتبر لدى الفئات الشعبية تعويضا عن الدعم الضعيف الذي يقدم في الإطار العائلي.

1-7-4-2- العوامل النفسية والاجتماعية:

أما الأسباب الاجتماعية فترجع إلى كون هذه الدروس ظاهرة عامة لأن كل التلاميذ يفعلون ذلك « كما يقول الأبناء لأوليائهم »، وأما الأسباب النفسية فهي تعنى أن بعض الأسر رغم حجمها القليل فقد أصبحت تعمل على راحة الأبناء النفسية وتعزيز الثقة في قدراتهم بالموافقة على هذه الدروس.

1-7-5- السياسة التعليمية:

إن السياسة التعليمية والموجهة من الفلسفة التعليمية التي تمثل « ماهية النظام التعليمي وحقيقة المعاير التي تحكمه والموجهات التي توجهه، وجدير بالذكر أن النظام التعليم مازال يتمحور حول الإطار المعرفي، فالمعرفة في أدنى مستوياتها تتمثل في الحفظ والاسترجاع الآلي كهدف نهائي للتعليم وغايته، وقد انعكست هذه الفلسفة على وظيفة المدرسة، ومختلف عناصر العملية التعليمية، وفي ضوء هذه الفلسفة أصبحت وظيفة المدرسة تتمثل في حشو عقول الطلاب بمجموعة من المعارف والمعلومات ثم إعطائهم شهادة مختومة بما امتلأت به عقولهم وفقا للمستوى الذي وصلوا إليه »[2].

---

[1] عائشة بورغدة: المرجع السابق، ص.148.

[2] حياة كيدار: **الدروس الخصوصية ودورها في تراجع مصداقية المعلم دراسة ميدانية في بعض ثانويات في الجزائر العاصم**ة، إشراف عبد الغني مغربي، ماجستير، علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2014، ص.142. (بحث غير منشور)

ومما هو جدير بالذكر أن هناك اختلالا في منظومة القيم المجتمعية وما يحدث كثيرا من مظاهر (تسييس التعليم) فضلا عن جمود وعجز في الفكر التربوي في كليات ومعاهد إعداد المعلمين[1].

إضافة إلى ذلك نجد من الضروري أن نشير هنا إلى التذبذب الحاصل في سياسة إعداد المعلمين والتي أدت إلى تباين مستويات الإعداد على الرغم من المساعي الحثيثة من الجهات الوصية لتوحيد مصادر إعداد المعلم مما ترك أثرا كبيرا على مهنة التعليم فهي المهنة الوحيدة التي تستعين بخليط من المعلمين تتفاوت مستوياتهم بهذا القدر الكبير[2] كما أنه من بين الأسباب ضعف فرص الترقية نتيجة كثرة المعلمين ونقص الاعتمادات المالية هذا وقد ظل البناء التربوي حكرا على نخبة تعتقد أنها صاحبة الرأي السديد لتتفرد بسلطة القرار والتخطيط والإصلاح وتغيير المناهج دون إشراك الأطراف الفاعلة في الحقل التربوي مما كرس تسييس المنظومة التربوية وأدلجتها على حساب النوعية والجودة فلم تتخطى عتبة انجاز الأهداف العامة وتكوين الأطر في حلقة تكوين مغلقة[3].

وفي ظل السياسة التربوية التي اتخذت من حقل التعليم قطاعا للتجارب التجارب التربوية التي لا تمت بأي صلة إلى واقعه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ازداد عمق الهوة الفاصلة بين الأسرة والمدرسة، بل إن النظام السياسي ظل يعتبر البرامج والمناهج التربوية وسائل ناجعة لتكوين « المواطن الصالح » بكل ما توحي به هذه العبارة من خضوع واستسلام وركون إلى الرضا التام وأصبح التعليم الخصوصي موضة المجتمع، فإنه يعتبر في حقيقته ضربا لمبدأ تعميم التعليم الذي شكل مبدأ من المبادئ التي أقرت كأساس لإستراتيجية التعليم، ذلك أنه يضرب شعار « المجانية » عرض الحائط، مما أصبح يرهق ميزانية الأسر، المرهقة أصلا، مما يعني أن المدرسة دخلت في صدام مادي مباشر مع مصالح الأسرة وحاجياتها المادية الضرورية[4].

---

(1) سعيد إسماعيل علي: المرجع السابق، ص ص.21-22.

(2) محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.286-287.

(3) محمد زردومي: **التربوية في الوطن العربي**، مجلة أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي « المقاربات »، مجلة التربية، منشورات عالم التربية، العدد24، المغرب، 2014، ص.211.

(4) خالد ناصر الدين: **أزمة العلاقة بين « الأسرة » و « المدرسة » في المجتمع المغربي**: تاريخ الدخول: 2017/10/17 ساعة الولوج: 17: http: //www.alhiwar.net/ShowNews.php?Tnd=230040

1-7-6- عوامل مجتمعية:

1-7-6-1- القيم الاجتماعية:

من التحولات الجوهرية التي عرفتها المجتمع العربية في ظل العولمة، شيوع ثقافة الاستهلاك، والرفع من قيمة المادة والمال ولو على حساب الأخلاق والقيم والمبادئ، هذا ما تساهم القنوات الفضائية والمواقع الإلكترونية التي اقتحمت كل البيوت في نشره والدفاع عنه[1].

« وفي ظل هذا المناخ العالمي تحولت سلوكيات البشر خاصة في الجزء الجنوبي من القرية الكونية إلى أفعال أكثر ميلاً نحو الوجدان والعاطفة غير المدروسة في التعامل مع السلع المعروضة أو المعلن عنها، حيث ينزع المتلقي (المستهلك) نحو الرغبة في الامتلاك، والارتباط العاطفي بالسلعة دون إدراك أو وعي بمدى حاجته إلى تلك السلعة. وعليه تحولت قيم العمل والإنتاج إلى قيم الاستهلاك والتملك، وأصبح امتلاك السلعة هو المعيار الأول في تحديد مكانة الفرد ومركزه في الجماعة التي ينتمي إليها »[2] ولعل التعليم المعروض كسلعة في الدروس الخصوصية يمثل لبعض الأسر معيارا محددا للوضع الاجتماعي تريد من خلاله إبراز مكانتها الاجتماعية.

ويورد السروطي نقلا عن حامد عمار قوله « لقد وقعت كثير من الدول العربية في دائرة الاضطراب والتخلل ما جعل المجتمع في بعض الأحيان يتحول إلى تجمعات صغيرة وفئات تسعى كل منها إلى الوفاء بحاجاته وحل مشكلاته وتحقيق تطلعاته بطرقه ومؤسساته الخاصة وتوظيف قوانين المجتمع لمصلحتها الفئوية »[3].

لقد هيأ التسليع التربوي بيئة شجعت على تنامي المطامع الشخصية وتحقيق المكاسب الفردية وطغيان المنافع الذاتية والتسابق نحو الإثراء السريع والجشع حيث سيطرت الأنانية على الكثيرين وغلبة النظرة الربحية وأصبح التعليم سلعة معروضة للبيع حيث طغى نظام القيم السلعي على العلاقة بين إطراف العملية التربوية وأصبح تقديم الخدمة فيها لا يكون إلا بثمن نقدي[4].

---

[1] خالد ناصر الدين: المرجع السابق.

[2] أحمد مجدي حجازي: **ثقافة الاستهلاك وتحديث العالم العربي عن إيناسيو راموتيه في كتاب أمريكا والعقول**، مؤتمر التحديث والتغيير في مجتمعاتنا تقييم للتجاري واستكشاف الآفاق، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب مركز الدراسات المعرفية، جامعة عين شمس، مصر، من7- 8 إبريل2007، ص.23.

[3] يزيد عيسى السورطي: المرجع السابق، ص.139.

[4] المرجع نفسه، ص.126.

1-7-6-2- البطالة:

أصبح التعليم من القطاعات التي يعول عليها في حل مشكلة البطالة لدى خريجي الجامعة فقد شهد قطاع التعليم الجزائر مثلا فتح أبواب التوظيف في قطاع التعليم سواء عن طريق الانتقاء أو إجراء الاختبارات وتم اللجوء إلى إعداد الموظفين منهم وفق النظام التتابعي، وهذا النوع من التكوين في حقيقة الأمر أكثر من أن يكون نظاما لأعداد المعلم أو تأهيل المعلمين تربوياً في التخصصات الأخرى وحل مشكلة العجز في أعداد المعلمين[1] حيث يعد علاجا لمشكلة أكبر ألا وهي بطالة خرجي الجامعة الذين لا يجد أغلبهم غير التعليم متاحا ليوظفوا به، مما يجعلهم غير مؤهلين لعملية التعليم وينعكس ذلك على أدائهم وعلى التحصيل الدراسي للتلميذ مما يضطر هذا الأخير إلى إيجاد العزاء في متابعة دروس خصوصية إضافة إلى ذلك نذكر أن بعضهم ممن لم يسعفه الحظ في التوظيف يلجأ إلى احتراف الدروس الخصوصية كون التدريس عمل فكري يتناسب وقيمة الشهادة بالنسبة له على عكس العمل البدني.

1-8- أنواع الدروس الخصوصية:

وللدروس الخصوصية أشكال عدة: فمنها ما هو واحد مقابل واحد، والذي يكون غالباً في منزل الطالب أو المدرس الخصوصي، وهناك ما هو عبارة عن مجموعات صغيرة تسمح بالتعامل مع مجموعة صغيرة بما فيه تخصيص وقت كاف للطلبة وبشكل فردي، ومنها ما هو عبارة عن صفوف كبيرة، كما أن هناك المراكز الأكاديمية التي تجمع عادة بين المزايا التعليمية والتجارية، يقومون بتوسيع أسواقهم من خلال الإعلانات والملصقات أو الصحف، أما الشكل الأخير فمن الممكن أن يزود عن طريق البريد أو الانترنت[2] ويمكن أن نحدد أشكال الدروس الخصوصية من خلال مكان تلقيها والمعني بها في ثلاثة أنواع:

1-8-1- الدروس الخصوصية المنزلية (غير النظامية):

وتكون عادة في المنزل، سواء منزل الأستاذ أو التلميذ بحيث يكون لكل منهما استعداد التنقل أو استقبال الآخر بمنزله، وتشمل هذه الدروس عادة كل المواد الدراسية أو البعض منها، ويعتبر هذا النوع الأكثر شيوعا وانتشارا كبيرا، حيث تعتبر طريقة سهلة لدى العديد من الأساتذة[3] كما ويسمح بالإشراف

---

[1] حمد بن مرضي بن إبراهيم الكلثم: المرجع السابق، ص.129.

[2] إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص. 709.

[3] ياسمينة زروق: المرجع السابق، ص. 48.

المباشر لأولياء الأمور على أبنائهم بحيث يكونون تحت مراقبتهم مما يمكنهم من متابعة تقدمهم وتحصيلهم الدراسي خاصة الإناث منهم.

1-8-2- الدروس الخصوصية عبر الانترنت:[1]

انتشرت في الآونة الأخيرة ظاهرة الدروس الخصوصية عبر الإنترنت، خصوصا بين طلبة الثانوية عن طريق مراكز تعليم عن بعد، تعلن عن استعدادها لإعطاء دروس خصوصية لطلبة المدارس في جميع الصفوف الدراسية وتنوعت الإعلانات عن إمكانية إعطاء الدروس عن طريق " الفيديو كونفرنس"، وبرنامج " إسكاي بي "، أو بنظام الـ PDF، وتلقى هذه الدروس رواجا بين طلبة الثانوية لرخص ثمنها وعدم إهدار الوقت والجهد.

وتعتمد على معلمين متفرغين، وآخرين يزاولون المهنة، ويتم استقطاب الطلاب من خلال مواقع المدارس ومنتديات الطلاب، ودفع المقابل يتم عن طريق " الفيزا كارد ".

فيما أشار موقع آخر إلى أنه استطاع إيجاد حلول تقنية تيسر على المعلمين المتفرغين تقديم خدمات تعليمية عن طريق الإنترنت مباشرة دون الحاجة إلى تكبد مشقات التنقل واستئجار الفصول، والتغلب على مشكلات المسافة والجهد في البحث عن الشرائح المستفيدة، لافتا إلى إيجاده آلية يجتمع من خلالها المعلم بالطلبة مهما كان عددهم عن طريق موقعهم، وذلك من دون أي تعقيدات وعبر فصول افتراضية صممت خصيصا للتدريس عن بعد.

وأكد موقع ثالث أن الشرح يتم بالصوت والصورة، حسب رغبة المعلم والطلبة، مع إمكانية أن يشارك الحضور بالصوت والكتابة على السبورة الإلكترونية، واستعراض الملفات « Word » والكتب الإلكترونية وملفات (باور بوينت)، وعرضها من خلال سبورة إلكترونية يراها الجميع في الوقت نفسه عن طريق المؤشر الموجود لدى المعلم، ووجود نافذة محادثة كتابية يتحدث فيها من في القاعة، مع إمكانية رسم الأشكال الهندسية والكتابة اليدوية على السبورة، واستخدام أقلام التحديد الفوسفورية.

فيما ركز موقع رابع على استقطاب معلمين لإعطاء دروس خصوصية عبر موقعهم، عارضا خدمات متعددة من ضمنها، وجود صفحة تعريفية عن المحاضر يعدها بنفسه، ويمكن أن تحتوي على معلومات عن كيفية الاتصال به، مع صورة شخصية له، ورابط لجدول المحاضرات التي يقدمها، وإعداد الجدول حسب حاجة المحاضر، وفي الأوقات التي يرغبها، مع عمل قسم خاص في المنتديات التابعة

---

[1] عمرو بيومي: مواقع إلكترونية تقتحم سوق الدروس الخصوصية تاريخ الدخول: 04 /2017/12 ساعة الولوج: 18: 02
http: //www.emaratalyoum.com/local- section/education/2011- 11- 12- 1.436507

للموقع باسم الدورات التي يعقدها أو باسمه شخصيا، ويشرف على القسم بنفسه أو يختار وكيلا لإدارة القسم الخاص بدوراته.

وأوضح الموقع أنه يسجل المحاضرات ويرسل رابط التسجيل إلى بريد المحاضر أولا بأول، ليتمكن من مراجعتها ومعرفة كيف وصلت للحضور، وأرشفة جميع محاضراته في صفحته الشخصية، والتسويق والترويج لدوراته مجانا، وفق خطة تسويقية من خلال المنتديات وال « فيس بوك « و« تويتر «، بطرق تستهدف الشريحة المعنية بالدورة.

ومن جانبهم رحب طلاب وذووهم بفكرة الدروس الخصوصية عبر الإنترنت، مؤكدين تجربتها والاستفادة منها علميا وماليا.

1-8-3- الدروس الخصوصية داخل المدارس ومراكز التعليم المختلفة (النظامية):

هذا النوع يكون أكثر نشاطا أثناء السنة الدراسية وفي الإجازة الصيفية حيث يضم مجموعة من الأساتذة في مختلف المواد ويخص مجموعة من التلاميذ لهم نفس المستوى الدراسي خاصة تلاميذ أقسام الامتحان منهم ويطلق على هذه المجموعات أو النوع اسم مجموعات التقوية ويكون إقبال الطلبة على هذه المدارس أو هذه المراكز التعليمية كبيرا بحيث تصبح طاقة الاستيعاب والعدد المتاح بها محجوزا بالكامل قبل انطلاق الموسم الدراسي بشهر أو شهرين أحيانا، إضافة إلى سعي بعض الأساتذة للإعلان عن أنفسهم كمدرسين خصوصيين على ملصقات يتم توزيعها في الشوارع ولصقها على المحطات والأماكن العامة وواجهات المحلات وحتى على بوابات المدارس قبيل خروج التلاميذ وانقضاء العام الدراسي[1].

و في دراسة ميدانية لفرشان لويزة وأخريتين بعنوان: الدروس الخصوصية، مدى انتشار الظاهرة ووصفها تبين من إجابات أفراد العيّنة أن سبب لجوئهم للدروس الخصوصية كونهم لا يرون أنّ المدرسة تُقدّم الدروس بالشكل الذي يضمن استيعابهم بسبب اكتظاظ الأقسام وصعوبة المتابعة في القسم، كما أنّ طريقة الشرح المتّبعة في الدروس الخصوصية هي من الخصائص الجيّدة التي تميّز الدروس الخصوصية من وجهة نظرهم، فضلا عن كون الأسلوب المعتمد في الدروس الخصوصية يعتمد على حلّ التمارين الكثيرة والمتنوّعة ممّا يكسبهم مهارات في ذلك، إضافة إلى عدم الاكتفاء بطريقة واحدة لحلّ التمارين[2].

---

[1] ياسمينة زروق: المرجع السابق، ص.48.

[2] فرشان لويزة وأخريات: المرجع السابق، ص.7.

جدول رقم (05): أثر الدروس الخصوصية على التعليم العام

مجال التأثير	أنواع التأثير	
	إيجابي	سلبي
ديناميةالصف	يساعد التلاميذ ذوي الاستيعاب البطيء من استدراك ما فاتهم والالتحاق بباقي تلاميذ الصّف	- ازدياد أهمية الدروس الخصوصية على حساب تجربة العمل التعاوني في الصّف الدراسي - استعمال مقاربات تعليم وتعلّم تتعارض مع تلك التي ينتهجها المعلّمون - عدم احترام أساتذة التعليم النظّامي - أساتذة التعليم النّظامي يواجهون تبايناً متزايدا في مستوى تلاميذ الصف
إجراءات التقييم والانتقاء		- فرض المزيد من الشروط للنجاح في الامتحانات لتبرير الدروس الخصوصيّة - التحيّز في امتحانات القبول في الجامعات
نتائج التلاميذ	تحسّن نتائج التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف تحسين تعلّم التلميذ وقدرته على التنافس في السّوق التعليمية	- توسيع الفروق الاجتماعية بين التلاميذ - توسيع الهوّة بين مستويات التلاميذ حين يتلقى ذوي التحصيل العالي منهم دروساً إضافية - محاباة التلاميذ الذين يتلقون دروساً خصوصية - معاقبة التلاميذ ممّن لا يحضرون الدروس الخصوصية (رسوب متعمّد)
إصدار الكتب المدرسية وتوزيعها	تشجيع إصدار مراجع جديدة سهلة الاستعمال ومفيدة لتحضير الامتحانات	- إدخال مقاربات « الحشو » في محتوى الكتب المدرسية
تمويل التعليم	تخصيص موارد إضافية لقطاع التعليم على الصعيد العالمي	- تحويل مسار أموال قد تكون أكثر نجاعة إن استخدمتها الجهات الفاعلة العمومية - ضغوط يمارسها المعلمون على الآباء لدفع مستحقات الدروس الخصوصيّة - حرمان الدولة من عائدات الضرائب
عائدات المعلم	دخل إضافي للمعلمين	

إدارة شؤون المعلمين		- **تحريف إجراءات إدارة شؤون المعلمين (ضغوط لتعيين وظائف تدرّ أكبر قدر من المال)**
استعمال المرافق المدرسية	**تزايد نسبة استعمال المرافق المدرسية خارج ساعات الدارسة**	- **استعمال المرافق العامة لصالح القطاع الخاص**
وقت التدريس	**أفضل استغلال للوقت بعد انتهاء ساعات المدرسة (بالنسبة للأطفال في مرحلة التحضيري أيضاً)**	- **انخفاض إجمالي ساعات التدريس (غياب المعلمين)** - **التركيز على الدروس الخصوصية عوضاً عن التركيز على الحصص التدعيمية المناطة بالمعلّمين**
المحتوى التعليمي والبيداغوجيا		- **تدريس جزء فقط من المنهاج الدراسي خلال ساعات التدريس الرسميّة** - **انتهاج مقاربة « الحشو » التي يستعملها معلمو الدروس الخصوصية**
أداء المعلّم	**تخفيف عبء العمل على معلمي التعليم النظامي**	- **بذل المعلّمين جهوداً أقلّ في الصّف الدراسي ما يقوّض تحضير التلاميذ جميعهم على نحو كاف وملائم** - **تعب وعدم كفاءة المعلّمين ممّن يعطون دروساً خصوصيّة** - **إهمال المعلّمين لواجباتهم في المدارس النّظامية لصالح التعليم الخاص (الغيابات)**
تعلّم التلاميذ	**مساعدة التّلاميذ على فهم المواد الدراسية خلال أيام الدارسة العادية**	- **زيادة العبء على التلاميذ وتعبهم** - **نقص الاهتمام بالنشاطات داخل الصّف** - **استخدام التلاميذ للنصائح التي يتلقونها خلال الدروس الخصوصية ما يجعلهم يعملون بطريقة آلية** - **ارتفاع نسبة غياب التلاميذ**

المصدر: مارك باري: **مواجهة نظام التعليم الظلي أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية**، تر: الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، منشورات اليونيسكو، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، 2012، ص50..

1-9- المقاربات النظرية لظاهرة الدروس الخصوصية:

1-9-1- البيداغوجيا البيروقراطية:[1]

هذه الأطروحة تتبنى الموقف الذي يعتبر شغل المدرسة الشاغل التكافؤ والتجانس كونها ذات ماهية بيروقراطية تعتبر التلميذ كموضوع قابل للتمدرس (Scolarisable) ومماثل على مستوى كافة النواحي لأقرانه الذين يشكلون بدورهم مواضيع قابلة للتمدرس وهذا المنظور يعتبر المدرسة تستجيب لخطاطة أخرى للهيمنة حيث يزعم بعض الأفراد المسؤولين أنهم يهدفون إلى مصلحة الجميع وذلك بإكراه كل تلميذ وإخضاعه وهو الأمر الذي يحقق لهم تعاطف ومؤازرة أولئك الذين ينشدون- بفعل سيطرة الخوف من الآخر عليهم خلاصهم في ظل سيرورة من هذا النحو، إن الإكراه الممارس على التلميذ يحقق فعلا رضا الأولياء والمجتمع ككل الذين يرون في هذا الطفل مستقبلهم الأكثر قيمة وتعد المدرسة هي المكلفة بتنفيذ هذا الإكراه.

فهذا الانتقاء المترتب عن طريق الإكراه هو في حقيقة الأمر إقصاء بسبب عدم الامتثالية مثلما تستبعد القطع الغير صالحة في عملية فرز المنتوجات إضافة إلى هذا فالنظام يبدي أسفه لأنه مرغم على القيام بهذا الانتقاء وفق قالب محدد لذا نجد هذا النظام لا يفتأ ينشئ مؤسسات خاصة كأقسام تحسين المستوى ودروس الدعم والامتحانات الاستدراكية بغرض اجتياز التلاميذ المسار المشترك وعدم الانفلات من هذه التربية العامة التي تعد شرطا للاشتغال الاجتماعي وتتمثل في أن الناجحين والذين سيمثلون نخبة البلد مستفيدون في حقيقة الأمر من استعدادات هيكلية خارجة عن المدرسة تمكنهم من استغلال بعض العناصر المدرسية لصالحهم كما يمكن الاستغناء عنها لدى بعضهم في حين أن التلاميذ الذين يفتقرون لهذه المزايا الهيكلية المتناسبة مع هذا النظام تتم إقصاؤهم وهم التلاميذ المنحدرون من أسر مهمشة وبفضل النظام المعتمد في الامتحانات والذي يشكل دعامة المدرسة والبرامج الدراسية واستعمالات الزمن ومراقبة المعلمين تقوم المدرسة بإخضاع الجميع والذي يقبله المجتمع.

1-9-2- الرأسمال الثقافي:

ويمكن أن نرد كثيرا من حالات الفشل المدرسي لدى التلاميذ إلى واقع ذلك الاختلاف بين خلفية التلميذ الثقافية والمرجعية الثقافية المدرسية « ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الاجتماعية المغمورة في وسطهم الاجتماعي كل ما من شأنه أن يساعد على نموهم العقلي والنفسي والثقافي، فإن أطفال الأوساط الاجتماعية الفقيرة يفتقرون إلى مثل هذه الحوافز والمثيرات، وهذا ما تذهب إليه بوركيير

[1] عبد الكريم غريب: سيوسيولوجيا المدرسة، المرجع السابق، ص ص.40-41.

إفلين (Burquiere) عندما تقول: « إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها، أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية... إن زادهم الثقافي الضحل، وفقا للمعايير المدرسية، لا يسمح لهم بالدخول في منافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح والتفوق المدرسيين »[1].

ويعد التعليم الخاص حسب الدمرداش « من أبرز مظاهر عدم المساواة أمام فرص التعليم، ففي معظم المجتمعات لا يتناسب المعروض من أماكن الدراسة في التعليم الرسمي والطلب الاجتماعي على التعليم، ومن ثم يستطيع القادرون ماليا التغلب على تلك المشكلة بإدخال أبنائهم في التعليم الخاص، والذي يتطلب نفقات مالية لا يستطيع عليها إلا أبناء الفئات الميسورة »[2].

وفي معرض التمييز بين تأثير التباين الثقافي للأطفال في مستوى التحصيل المدرسي يقول جورج سنيدر (Snyder) « إن أطفال الفئات البرجوازية يجدون في ثقافة المدرسة استمرارًا لثقافتهم، وفي الحياة المدرسية استمرارًا لحياتهم العائلية؛ أما أطفال الفئات العمالية فإنهم يجدون في ثقافة المدرسة غزوا لهويتهم الثقافية، وتجديدًا لهويتهم الاجتماعية... وهم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة عليا من التوتر والانفعالية والجهد، لأن المدرسة لا تعدو أن تكون بالنسبة لهم إلا نوعًا من التطبيع الاجتماعي أو الهيمنة الثقافية »[3].

ولقد تأثرت المنظومة التعليمية باتجاهات الدولة نحو خصخصة كل شيء، حتى اقتحم القطاع الخاص ساحة التعليم لتنمو مدارسه ومعاهده وجامعاته عاما بعد عام مع تدنى أوضاع التعليم الرسمي[4].

1-10- سلبيات الدروس الخصوصية:

من سلبيات الدروس الخصوصية:[5]

- ارتفاع نسب غياب التلاميذ وشبه انقطاع كامل عن مدارسهم خاصة طلاب الثانوي وطلاب قسم الامتحان في المرحلة المتوسطة.

---

(1) علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: المرجع السابق، ص ص.165.166.

(2) إحسان الدمرداش وآخرون: **الديمقراطية والتعليم في مصر**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2012، ص.172.

(3) علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: المرجع السابق، ص ص.165-166.

(4) عصام أحمد إبراهيم الشافعي: المرجع السابق، ص.100.

(5) شعبان حامد إبراهيم: **فساد التعليم والحاجة لإعادة اختراعه**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص.274.

- ضعف جدية العملية التعليمية داخل الأقسام طول العام وخصوصا في الأشهر الخيرة من الموسم الدراسي.
- انتشار ما يطلق عليه المراكز التعليمية التي تعد مدارس موازية للمدارس الرسمية وتقدم دروسا خصوصية تحت مسميات مختلفة.
- انشغال المعلمين عن الدرس في المدرسة وكثرة إجازاتهم المرضية والعرضية خصوصا في الأشهر الأخيرة من الوسم الدراسي.
- ممارسة المعلمين ضغوطا على تلاميذهم بغية إعطائهم درسا خاصة بطرق مختلفة تصل أحيانا إلى حرمانهم من علامات يستحقونها.
- شمول الدروس الخصوصية لمعظم المواد الدراسية.
- حدوث مشكلات اجتماعية ونفسية وأخلاقية ناجمة عن الدروس الخصوصية بروز ظاهر العنف الطلابي وعدم احترام المعلم الذي تحول إلى أجير لدى ولي التلميذ.

ومن سلبيات الدروس الخصوصية أيضا:[1]

- عدها بعض الطلبة وسيلة مختصرة للتعليم.
- أتاحت الفرصة لظهور الكتب والمراجع التجارية.
- جعلت المعلمين مشتغلين بالتجارة التعليمية وغذت أطماع الكثيرين مهم.
- تقاعس بعض المعلمين وتقصيرهم في أداء مهامهم.
- تحميل الأسرة عبئا إضافيا إلى جانب تدهور القدرة الشرائية.
- اختزال العملية التعليمية في الحفظ والتلقين والتمرين.
- تهديد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- إضعاف احترام التلاميذ لمعلميهم.
- إيجاد تعليم مواز للتعليم الرسمي.
- الحط من قيمة المدرسة ونظامها الداخلي.
- تحويل العلاقة الايجابية بين التلاميذ من التعاون الايجابي إلى التنافس السلبي.
- زعزعة المثل العليا لدى التلاميذ حين يرون معلميهم يتهافتون من أجل الكسب المادي.

[1] يزيد عيسى السورطي: المرجع السابق، ص.127.

وتضيف **نسيبة المرعشلي** بعض الآثار السلبية للدروس الخصوصية متمثلة في:[1]

- تأثيرها السلبي على دور المدرسة التربوي الذي يفترض أن تضطلع به باعتبارها مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لتلعب دورها التربوي والتعليمي معا.
- أرهقت التلميذ والمعلم معا فالتلميذ يهمل واجباته المدرسية بذريعة أن المعلم سيأتي لمنزله والمعلم ينتقل من بيت إلى آخر ومن مجموعة لأخرى وفي ساعات متأخرة من الليل مما ينعكس سلبا على أدائه في القسم.
- تؤثر سلبا على نمو التلميذ المتوازن حيث يحرم من حاجاته المتمثلة في الراحة واللعب الذي يلعب دورا مهما في النمو.
- تنعكس على الانضباط التلميذ والتزامه بالقانون والتطام الداخلي للمؤسسة كونه حرم من اللعب فتكون إثارة الفوضى انعكاسا لحاجته هذه.
- تنعكس سلبا على ميزانية الأسرة إذ تدفع الأسرة ما لا يستهان به من دخلها في سبيل نجاح ابنها غير المضمون.
- تعلم التلميذ الاتكالية والإهمال والتقصير وعدم مراعاة ما يلقى في القسم من دروس كون المدرس الخصوصي سوف يعيد شرح الدروس له.
- تضعف فيهم روح المبادرة والاجتهاد والنشاط داخل القسم.
- تشتت فكر الطالب كون الطالب يدرس بطرق مختلفة ما بين المعلم داخل القسم والمدرس الخصوصي

ويضيف رضا رشدي أن الدروس الخصوصية تعمل على:[2]

- إفساد الطالب والمعلم.
- تخدير الطالب حيث أصبحت الدروس مثل المخدر بالنسبة للطلاب.
- تفسد أي سياسة تعليمية طامحة.
- التأثير على شخصية التلميذ فهي تخلق داخله نوعا من الاتكالية والاعتمادية والسلبية وعدم المبالاة وضحالة وسطحية التفكير والخمول العقلي وعدم الابتكار لأنه تعود على أن تلقن له المعلومة بدون عناء.

---

[1] نسيبة المرعشلي: المرجع السابق، ص.187.

[2] رضا رشدي: **الظاهرة امتدت إلى كافة المراحل التعليمية انتعاش في بورصة الدروس الخصوصية بعد انطلاق العام الدراسي**، جريدة النهار، العدد0421، الكويت، السبت 1 نوفمبر2008، ص.13.

- تحويل المعلم إلى تاجر شنطة، ويصبح وجوده في المدرسة مرتبطًا باحتياجه إلى اصطياد زبائن محتملين وهذا هو اخطر ما في هذه الظاهرة.
- تؤدي إلى وجود تفاوت بين التلاميذ وإهدار لمبدأ تكافؤ الفرص؛ لان الطالب الغني سيحصل على دروس خصوصية بينما الطالب الفقير لن يحصل عليها.
- اضطرار الأولياء للرضوخ لرغبة أبنائهم أملا منهم في تحقيق النجاح والحصول على درجات متميزة في المواد العلمية التي تشكل عبئا كبيرا خاصة مواد العلوم والرياضيات والفرنسية.
- ساهمت في زيادة العبء الاقتصادي على جميع الأسر بدون استثناء وخاصة من لديهم طلاب في الأقسام النهائية.
- هذه الممارسة تعمل على تقويض الحق في الحصول على التعليم المجاني الذي ينص عليه الدستور، وعلاوة على ذلك فإنها تعطّل السياسات المتعلقة بالعدالة الاجتماعية وبتكافؤ الفرص[1].

ومن آثارها يضيف **مارك بري:**[2]

- أضحت بديلا للتعليم النظامي، لاسيما خلال الفترات التي تسبق اختبارات التخرج الرئيسية.
- تضاعف عدد الشهادات المرضية التي يجلبها الطلبة لتبرير غيابهم وبخاصة خلال الفصل الدراسي حيث يركز الطلبة في هذه الفترة على الدروس الخصوصية وعلى التحضير في المنزل بدل الذهاب إلى المدارس.

وقد بات الأمر شائعا بين التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية حتى أن وزيرة التربية حسب قناة الشروق الجزائرية هددت تلاميذ البكالوريا النظاميين المتغيبين عن الفصل الثالث بحرمانهم من اجتياز امتحان البكالوريا.

ومن آثارها الخطيرة حسب شبل بدران اغتراب الطلاب عن العملية التعليمية حيث تتولد لديهم نزعات الاغتراب عن مؤسسة المدرسة، وعن احترام المعلم، حيث لم تعد لتلك المؤسسة أهمية ما دام التعليم يتحقق من خلال الدروس الخصوصية في البيت أو في مكان آخر خارج جدران المدرسة، وتنتفي لدى الطالب أي رسالة أخرى للمدرسة من حيث تنمية مختلف جوانب شخصيته[3].

---

[1] يونسيف: ملخص مصر « **التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة، كلنا في المدرسة** »، الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، المبادرة للأطفال خارج المدرسة، تشرين الأول/ أكتوبر 2014، ص.5.

[2] ماركباري: المرجع السابق، ص.48.

[3] شبل بدران: التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق، المرجع السابق، ص.56.

1-11- ايجابيات الدروس الخصوصية:

من ايجابيات الدروس الخصوصية:[1]

- إعطاء التلاميذ فرصة أخرى في الفهم واكتساب المهارات وتطوير القدرات.
- إدماج التلاميذ لمعلوماتهم فكلما أنجزوا تمارين أكثر زادت قدرتهم على التمارين المختلفة.
- المرونة غالبا عند اختبار المدرس والزمان والمكان.
- مراعاة الفروق الفردية ببين التلاميذ.

ومن ايجابياتها يضيف محمد مزمل البشير:[2]

- تمنح التلميذ الشعور بالثقة وتجعل حظه في اجتياز الامتحان أكبر نظرا لاعتماد أغلب الامتحانات على المذاكرة والحفظ.
- تعالج الفروق الفردية فبعض التلاميذ ذكاؤهم محدود أو محصور في مواد بعينها دون الأخرى وبعضهم يحتاج للتكرار والمراجعة الفردية والبعض قد يخجل من الاستفسار أمام زملائه خلال الحصص الدراسية النظامية وغيرهم قد لا يرتاح خلال الدراسة الجماعية في القسم فكل هذه الاختلافات الفردية تجعل الدروس الخصوصية مهمة بالنسبة لهم.
- تعالج اكتظاظ الأقسام وكثافة البرامج الدراسية فالمدرسة لها جدول زمني محدد والمعلم مطلوب منه إنهاء البرنامج في آجاله المحدد لذا يلجا في كثير من الأحيان إلى الإسراع في تقديمه والحشو كونه مطالب من الإدارة المدرسية ومفتش المادة بإنهاء البرنامج وإلا تعرض للمحاسبة على أي تأخير فيه خاصة ما تعلق ببرنامج تلاميذ أقسام الامتحان.
- تعمل على بث روح التنافس بين التلاميذ حيث يلجأ التلاميذ إلى مضارعة أقرانهم الذين يتابعون دروسا خصوصية إذا ما ابدوا تحسنا بالانضمام لهم وفي قوى التنافس بينهم على نيل الدرجات والعلامات.
- تساهم في حل بعض المشكلات التعليمية التي تسهم في تدني التحصيل الدراسي من مثل مشكل الأساتذة المستخلفين وغير المؤهلين وتأخر تعيين الأساتذة في مناصبهم أو غياب المعلمين.

---

[1] زميري فريدة: **أثر الدروس الخصوصية على التفاعل الصفي للتلاميذ- تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نموذجا،** (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، إشراف: مالكي حنان، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2013، ص ص.17-18. (بحث غير منشور)

[2] محمد مزمل البشير: المرجع السابق، ص ص.13-14.

- تساعد المعلم على تحسين مدخوله حيث أضحت أجور المعلمين لا تكفي لسد في ظل غلاء المعيشة.

كما أن الدروس الخصوصية تعمل على الراحة النفسية للتلميذ فهي:

- تشعر التلميذ بالراحة والاسترخاء نظرا لعدم التقيد بالنظام.
- تولد لدى التلميذ إحساسابالتميز كون المدرس الخصوصي يوجه له الدرس منفردا.
- المعاملة المرنة للتلميذ بغية كسب وده واستدراج التلاميذ الآخرين للدروس الخصوصية.

1-12- تجارب مع الدروس الخصوصية:

تُمَارَسُ الدروس الخصوصية بشكل واسع في جميع أنحاء العالم، مع أنها أكثر شيوعاً في كل من آسيا وإفريقيا وأمريكيا اللاتينية، وفي بعض البلدان التي تكون فيها رواتب المعلمين منخفضة، حيث ارتفعت نسبة التحاق الطلبة بالدروس الخصوصية بشكل مطرد في فيتنام فبلغت نسبتها 32% لتصبح 73% لطلبة المرحلة الثانوية كما بلغت أعلى نسبة للدروس الخصوصية في العالم في دولة تايوان 88% ثم تلتها الهند ومصر وكينيا 77% وأقلها كانت في بريطانيا وتركيا وبلغت على التوالي23%، 22% أما الأردن فقد جاءت نسبتها متوسطة بين الدول، وبلغ ترتيبها السادس بين ثلاث عشرة دولة عربية وأجنبية[1] بشأن الدراسات التي تناولت الدروس الخصوصية فهناك اتجاهان متعارضان تماما فالاتجاه الأول ينوه بأهمية الدروس الخصوصية ودورها في تحصيل التلاميذ ورفع درجاتهم وما تحققه من مساعدة للتلاميذ على مستوى الحفظ والتذكر دون الاهتمام بتنمية المسؤوليات المعرفية العليا كالتطبيق والتركيب والتحليل أما الاتجاه الثاني فيعارض الدروس الخصوصية ويجرمها كونها مدعاة للتفريق في تعاطي المعرفة إضافة إلى تركيزها على الإعداد الآلي للتلاميذ لاجتياز الامتحانات دون تنمية الكفايات التعليمية وتنمية المهارات لديهم[2].

1-12-1- تجارب دول عربية:

1-12-1-1- تجربة الجزائر مع الدروس الخصوصية:

لقد شهدت الجزائر موجة ظاهرة الدروس الخصوصية في كافة المراحل التعليمية بين الأغنياء والفقراء والذكور والإناث وسكان المدن والأرياف ولعل الدراسات التي أجريت تؤكد بما لا يدع للشك بمدى

---

[1] إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص.709.

[2] السيد محمد مرعى: المرجع السابق، ص.11.

استفحال الظاهرة [1] حيث أضحت الدروس الخصوصية تشهد وتيرة نمو متسارع كتعليم مواز مختلف عن التعليم المدرسي حيث الالتزام باللوائح وأصبح يشوه الدور التربوي له ليتحول تدريجيا التعليم والتعلم إلى يد معلم خاص بهدف تدارك نقائص التعليم المنضبط أحيانا وفي أغلب الأوقات للحصول على أعلى النقاط والعلامات في مختلف الامتحانات العادية منها والرسمية غير مكترث بالمعرفة وإكساب التلاميذ الخبرات والمهارات[2].

ففي دراسة[3] لفرشان لويزة وأخريتين حول التعرف على مدى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، ووصفها قامت الباحثات بدراسة شملت مؤسّسات تربوية مختلفة في الجزائر العاصمة، وكان مجتمع البحث تلاميذ أقسام الامتحانات الرسمية، أيّ سنة خامسة ابتدائي، وسنة رابعة متوسّط، وأخيرا السنة الثالثة ثانوي، وعلى عينة قدرت بـ: 917 تلميذا من مؤسّسات تربوية مختلفة في الجزائر العاصمة، من المقاطعات التربوية الثلاث: الجزائر الشرقية، الجزائر الغربية، الجزائر الوسطى فكانت نتائج الدراسة كالتالي:

1. مدى انتشار الظاهرة:

هناك إقبال معتبر على الدروس الخصوصية، إذ أنّ 67% تقريبا من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة يقبلون على الدروس الخصوصية في حين أنّ 33% منهم لا يستفيدون منها، وتعتبر هذه النسبة كمؤشّر على انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.

2. جنس من يتلقى دروسا خصوصية:

لا يختلف الذكور عن الإناث كثيرا في الإقبال على هذه الدروس، حيث تراوحت نسبة الإناث من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة بـ 58% مقابل 41% من الذكور فقد تبيّن أنّ 41% من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة يتابعون الدروس الخصوصية في أكثر من يوم من أيّام الأسبوع، وأنّ 20% من أفراد العيّنة يتلقّون هذه الدروس في نهاية الأسبوع، بينما 14% منهم يتلقونها مساء الثلاثاء، و13% خلال أيّام الأسبوع، وأخيرا ما نسبته 2% من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة يتلقّون هذه الدروس

---

[1] شبل بدران: التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق، المرجع السابق، ص ص.136-137.

[2] كمال صدقاوي: **الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد4، العدد7، الجزائر، 2016، ص.7.

[3] لويزة فرشان وأخريات: المرجع السابق، ص.7.

خلال أيّام الأسبوع، وفي نهاية الأسبوع، ومساء الثلاثاء، وفي العطلة ومن هذا يمكن القول أنّ تلميذ المستويات الثلاث يقضي أغلب أيّام الأسبوع، بل والسنة الدراسية في متابعة الدروس الخصوصية.

3. المستوى الدراسي لتلميذ الدروس الخصوصية:

ويظهر أنّ التلميذ المستفيد من الدروس الخصوصية ليس له بالضرورة من كان تحصيله الدراسي منخفضا، حيث أن ما نسبته 29% من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة فقط الذين سبق لهم إعادة السنة، في حين 51% تقريبا لم يعيدوا أي سنة دراسية.

4. أسباب اللجوء للدروس الخصوصية:

أ. تبيّن أنّ 33% من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة تقريبا يرجعون ذلك إلى ضعفهم في المّادة، بينما 31% منهم يرجعونه إلى الاقتداء بزملائهم الذين يستفيدون من هذه الدروس.

ب. وتبين 81% صرّحوا أنّهم يتابعون الدروس الخصوصية لأنّهم لا يفهمون الدرس في القسم، و86% يرون أنّهم يفهمون الدرس أحسن خلال حصص الدروس الخصوصية، و60% يؤكدون أنّ التقدّم في الدروس هو على وتيرة أحسن في الدروس الخصوصية منه في القسم بالمدرسة.

ج. تبين أنّ 76% تقريبا من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة يفضّلون الدروس الخصوصية لأنّهم يقومون فيها بحلّ الكثير من التمارين.

5. المدرس القائم على التدريس الخصوصي:

صرح ما نسبته 52% من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة أنّ المشرف على إعطائهم دروسا خصوصية هو أستاذ المادة، في حين يتابع 46%من العيّنة دروسهم لدى أستاذ من خارج المدرسة، كما تبين 76% من تلاميذ العينة الذين شملتهم الدراسة دفعهم مدرسوهم لتلقي لدروس الخصوصية لديهم.

6. مميزات الدروس الخصوصية من وجهة نظر التلاميذ:

اعتبار أنّ المدرسة لا تُقدّم فيها الدروس بالشكل الذي يضمن استيعاب التلميذ بسبب اكتظاظ الأقسام وصعوبة المتابعة في القسم، فيبحث هذا الأخير عن حيّز للدراسة لا يكون فيه هذا الاكتظاظ ممّا يمكّن من متابعة الدروس كما أنّ طريقة الشرح المتّبعة في الدروس الخصوصية هي من الخصائص الجيّدة التي تميّز الدروس الخصوصية، هذا فضلا عن أنّ طريقة الدروس الخصوصية تعتمد على حلّ التمارين الكثيرة والمتنوّعة ممّا يكسبـهم حسب رأيهم مهارات في ذلك، ويعرّفه مختلف الطرق لحلّ التمارين.

ونظرا لانتشار الظاهرة فقد قامت الوزارة الوصية بإصدار منشور لمنع هذه الظاهرة نظرا لاستفحالها تحت رقم 1157 المؤرخ في 2003/02/07 قبل المنشور رقم 308/وت/و/اع الذي جاء في 2004/04/16 والمعنون بـ: توضيح بشان الدروس الخصوصية والموجه إلى مفتش أكاديمية الجزائر ومديري التربية للولايات، وهو ما ينص على:

1. أن هذه الدروس ممنوعة منعا باتا عندما تخص مجموعة من التلاميذ المحتاجين فعليا إلى دروس الدعم التربوي ولا يستفيدون منها بسبب الفقر والعوز.
2. دروس الدعم الموجه لكافة التلاميذ، دون تمييز يدخل في إطار الاستدراك.
3. العمل على تشجيع تلك التي تعتبر استغلالا وتهميشا وإقصاء للفئة المحرومة من تلاميذنا[1].

1-12-1-2- تجربة تونس مع الدروس الخصوصية:[2]

في دراسة ميدانية أنجزتها أكاديمية حقوق المستهلك التابعة للمنظمة التونسية لإرشاد المستهلك حول ظاهرة الدروس الخصوصية.

بينت أن رقم معاملات الدروس الخصوصية في تونس يصل إلى مليار دينار في السنة كما أظهرت الدراسة، التي شملت عينة من 2907 من أولياء التلاميذ أن كلفة الدروس الخصوصية لمختلف مراحل الدراسة تتراوح بين 30 و60 دينارا شهريا لتلاميذ المرحلة الابتدائية (من الأولى إلى السادسة أساسي) وبين 40 و80 دينار شهريا خلال المرحلة الإعدادية (من السابعة إلى التاسعة أساسي) وبين 80 و150 دينارا شهريا بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

وتبعا لذلك فان متوسط كلفة التلميذ الواحد لمختلف مراحل التعليم دون احتساب المرحلة الجامعية يعادل 50 دينارا في الشهر علي فترة 10 أشهر وهو ما يجعل رقم معاملات الدروس الخصوصية يرتفع إلي قرابة ألف مليون دينار سنويا. وأشارت المنظمة إلى وجود خسارة سنوية لميزانية الدولة بما لا يقل عن 300 مليون دينار سنويا كأداء على الأرباح في حال إخضاع هذا النشاط للنظام الجبائي.

كما توصلت ذات الدراسة إلي وجود صيغة موسمية للدروس الخصوصية إلى جانب تحولها إلى نشاط يومي تقريبا في الأسابيع السابقة لامتحان البكالوريا ومناظرات الدخول إلى المؤسسات الإقليمية النموذجية.

---

[1] ياسمينة زروق، المرجع السابق، ص.46.

[2] موقع جريدة الشروق: **المنظمة التونسية لإرشاد المستهلك:** ألف مليون دينار كلفة الدروس الخصوصية في تونس، تاريخ الدخول: 2018/01/06، ساعة الولوج: 15: http: //www.alchourouk.com/275969/567/130

ويمكن من خلال النتائج الأولية لهذه الدراسة استنتاج أن كلفة الدروس الخصوصية تشهد تطورا سريعا[1].

1-12-1-3- تجربة السعودية مع الدروس الخصوصية:

قام أحمد بن زيد الدعجاني بدراسة للتعرف على اتجاهات الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية بمدارس منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية نحو الدروس الخصوصية، وكذلك دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ومؤهل مدرسيهم وخبرتهم، ولتحقيق ذلك طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الرياض، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (198464).

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:[2]

- أن اتجاهات الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية تراوحت ما بين اتجاه عالي واتجاه عالي جداً نحو الدروس الخصوصية.
- طلاب المدارس الثانوية بمدارس الرياض أكثر اتجاها إيجابياً من الطالبات نحو الدروس الخصوصية.
- طلاب وطالبات القسم العلمي بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض أكثر اتجاها إيجابياً نحو الدروس الخصوصية من طلاب وطالبات القسم الأدبي.
- طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض أكثر اتجاها إيجابياً نحو الدروس الخصوصية من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بالتعليم الأهلي بنفس المدينة.

وقد ورد في جريدة الرياض بالسعودية أن الطلاب في المملكة يدفعون كل عام دراسي ما يقارب (70) مليون ريال سعودي استناداً على آخر إحصائية تشير إلى أن 20- 30% من طلاب المدارس والبالغ عددهم خمسة ملايين طالب يحرصون على تطوير مهاراتهم بالدروس الخصوصية وقبل هذا الارتفاع كانت الإحصائية تشير إلى أن ما يدفعه أولياء الأمور مبلغاً كبيراً يقدر بـ (50) مليون ريال حيث يتراوح معدل الإنفاق الشهري لبعض الأسر مقابل الحصول على الدروس الخصوصية مبلغاً يتراوح بين (1000- 4000) ريال.

---

[1] موقع جريدة الشروق: المرجع السابق.

[2] أحمد بن زيد الدعجاني: المرجع السابق، ص.131.

ولعل طلاب المرحلة الثانوية هم أكثر الحريصين على هذه الدروس يليهم طلاب المرحلة الابتدائية ثم المتوسطة وتجد أن طلاب الصف الثالث ثانوي يشكلون الأغلبية في الحرص عليها، فتجد طلاب هذه المرحلة سواء متفوقين دراسياً أو عكس ذلك يجلبون هؤلاء المعلمين خوفاً من فقدان الدرجات التي قد تؤثر على معدل درجاتهم[1].

والدروس الخصوصية، أو ما يمكن أن يطلق عليه التعليم الموازي، أصبحت حقيقة من حقائق حياتنا لا مناص منها ولا مندوحة عنها، ولا يخلو منها تقريبا كل بيت من بيوتنا، ولها موسمها في كل عام مع نهاية العام الدراسي، وهي لا تقتصر على مدارس البنين، بل بدأت تتوغل في مدارس البنات، وأصبحت المعلمات تخوض غمارها بشكل ملحوظ متزايد، وذلك لتحسين دخلهن، وخاصة إذا كان عليها أن تستعين بسائق يبتلع جزءاً من ماهيتها، وسوق التعليم الموازي- الدروس الخصوصية- وهو سوق فعلا، رائج ومربح وزبائنه يقدرون بأربعة ملايين طالب وطالبة، ورغم أن وزارة المعارف قامت بوضع تنظيم للدروس الخصوصية من خلال مراكز ومجاميع[2].

1-12-1-4- تجربة الأردن مع الدروس الخصوصية:

قامت إيمان محمد رضا علي التميمي بدراسة حول أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية وآثارها التربوية على طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية منطقة الزرقاء الأولى لعام 2012- 2011م[3].

1. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية الصف الأول والثاني الثانوي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى للعام الدراسي 2011-2012 وعددهم 6088 منهم 2678 ذكرا والباقي من الإناث موزعين على 32 مدرسة ثانوية أما عينة الدراسة من الطلبة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية، فبلغ مجموع أفراد الدراسة من الطلبة 573 منهم 237 طالباً و336 طالبة، أي ما يعادل 5% من مجموع أفراد مجتمع الدراسة موزعين على 11 مدرسة ثانوية منها 5مدارس للذكور و6 مدارس للإناث.

---

(1) متعب أبو ظهير: **الأسر السعودية تنفق 70 مليون ريال على الدروس الخصوصية سنوياً**، جريدة الرياض، السعودية، تاريخ الدخول: 15- 12- 2018 ساعة الدخول: 21 http//www.alriyad.com/312747

(2) عابد خزندار: **موسم الدروس الخصوصية جريدة الرياض**، السعودية، تاريخ الدخول: 15- 12- 2018 ساعة الدخول: 21 http//www.alriyad.com/638606

(3) إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص.725.

2. نتائج الدراسة:

أ. مدى انتشار الظاهرة:

أظهرت نتائج الدراسة لأسباب انتشار الدروس الخصوصية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بدرجة تراوحت بين المتوسطة والكبيرة يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع الأردني أصبحت ثقافة سائدة في المجتمع يقبل عليها الجميع كباراً وصغاراً، أغنياء وفقراء.

ب. أسباب انتشار الظاهرة:

فيما يخص سبب انتشار الدروس الخصوصية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى أظهرت نتائج الدراسة لنتائج انتشار الدروس الخصوصية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية أنها كانت متوسطة وكبيرة، ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن هناك اعتقاداً بأن الدروس الخصوصية تزود الطالب بأسئلة إضافية قد لا يقدمها معلم المادة.

ج. التخصص التعليمي:

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين التلاميذ في نظرهم لأسباب انتشار الدروس الخصوصية تعود لمتغير الفرع التعليمي لصالح طلبة فرع الإدارة المعلوماتية وقد تفسر هذه النتيجة بأن هذا التخصص من التخصصات الحديثة في الأردن وبالتالي لا يوجد لدى المعلمين خبرة كافية لتوقع نوعية الأسئلة مما يخلق عند طلبة هذا الفرع وأولياء أمورهم نوع من الخوف والقلق على نتائجهم في امتحان الثانوية العامة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بينهم في نظرهم لأسباب انتشار الدروس الخصوصية تعود لمتغير درجة تعليم الآباء لصالح الآباء الذين تبلغ درجة تعليمهم جامعة فأعلى.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلبة في نظرهم لأسباب انتشار الدروس الخصوصية تعود لمتغيرات الجنس ومستوى دخل الأسرة ودرجة تعليم الأم، وهذا يفسر بحرص أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم في الدروس الخصوصية بغض النظر عن جنسهم ومستوى دخولهم بسبب تغير النظرة التي كانت سائدة من قبل بضرورة تعليم الذكور دون الإناث حيث أصبحت تتلقى الفتاة من التعليم ما يتلقاه الذكور.

د. جنس من يتلقى الدروس الخصوصية:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين التلاميذ في نظرهم لنتائج انتشار الدروس الخصوصية تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الفتيات أكثر تلقياً للدروس الخصوصية من الذكور ولذلك فهن أكثر تأثراً بالدروس الخصوصية إيجاباً وسلباً.

هـ. مستوى الدخل الأسرة :

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بينهم في نظرهم لنتائج انتشار الدروس الخصوصية تعود لمتغير مستوى دخل الأسرة لصالح الأسر ذات الدخل المتوسط، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مثل هذه الأسر تتولد لديها الرغبة في تحسين مستوى دخل أبنائهم من خلال التعليم، وبالتالي الدخول للجامعات.

و. المستوى التعليمي لأبوي المبحوث

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في نظرهم لنتائج انتشار الدروس الخصوصية تعود لمتغير درجة تعليم الأب لصالح الطلبة الذين يتمتع آباؤهم بدرجة تعليم مستوى التوجيهي، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الآباء يحاولون أن يعوضوا أبناءهم ما حرموا منه وذلك بالالتحاق بالتعليم الجامعي من خلال تلقي أبنائهم للدروس الخصوصية.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين التلاميذ في نظرهم لنتائج انتشار الدروس الخصوصية، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن طلبة وأولياء جميع الفروع التعليمية يعتقدون بجدوى هذه الدروس على أبنائهم وأنها تزيد من فرص نجاحهم في الامتحانات.

1-12-2- تجارب دول أجنبية:

من الجدير بالذكر أن الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الدروس الخصوصية قليلة مقارنة بالدراسات العربية نظرا لاهتمامها عموما بدراسة المشكلات التي تعوق العملية التعليمية حيث يعتبر الغرب تنمية المهارات لبعض الأفراد نوعا من أنواع الدروس الخصوصية[1].

[1] الصالحي محسن محمود وآخرون: الدروس **الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت الواقع والأسباب والعلاج، تحديات التعليم في الوطن العربي**، المؤتمر العلمي التاسع، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، 10- 11 نوفمبر 2005، ص.10.

1-12-2-1- تجربة فيتنام:[1]

قام دانج (Dang) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى محددات وآثار الدروس الخصوصية في فيتنام، استخدمت مسوحات لأعوام 1993- 1992م و1998- 1997م تم خلالها استخدام (5) استبانات غطت (6000) أسرة من جميع مناطق فيتنام، وكان من ابرز نتائجها:

- **مكانة الدروس الخصوصية**

أن الدروس الخصوصية ضرورية في ميزانية الأسرة في التعليم الابتدائي والإعدادي وتزداد الحاجة لها في مستويات التعليم العالي.

- **جنس من يتلفون دروسا خصوصية:**

ليس هناك فروق بين الجنسين في مستوى الإنفاق على هذه الدروس، وأن الأقليات ينفقون أقل على الدروس الخصوصية في المرحلة الابتدائية.

- **آثار الدروس الخصوصية**

لها تأثير كبير على أداء الطلاب الأكاديمي وتحقيق نتائج أفضل في المدرسة إذا تم إدارتها بشكل فعال من قبل واضعي السياسات.

1-12-2-2- تجربة كندا:

في دراسة لديفس وأوريني « AuriniDavies » لمعرفة التغيرات الاجتماعية في المجتمع الكندي حيث قدمت الدروس الخصوصية خدمات معتبرة خارج نطاق المدرسة في إطار تنافس الشركات التي أضحت شبكات مساندة معتبرة لدعم الحركة التعليمية مما أدى إلى إقبال على الدروس الخصوصية فبحسب الإحصائيات هناك ما يقارب 24% من الآباء في بعض المدن قد تعاقدوا مع معلمين لدعم أبنائهم دراسيا حيث يعد التعليم الخاص نشاطا مكملا للمدرسة وفي غمرة هذا وفرت هاته الشركات مجموعة من الخدمات التعليمية تعرف بمراكز التعلم والتي تعمل على المدى القصير وفق أهداف مسطرة ومحددة حيث يستخدم المعلم الخاص جدولا زمنيا لإجراء مراجعات تنشيطية وتغطية البرنامج الدراسي قبل الاختبار واعتبر الباحثان خدمة التي تقدمها هذه المراكز جيدة في انتظار توسيع نطاقها بتشجيعها والسعي نحو أهداف أخرى من مثل تنمية المواهب واحترام الذات[2].

---

[1] إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص.711.

[2] الصالحي محسن محمود وآخرون: المرجع السابق، ص.11.

1-12-2-3- تجربة كوريا الجنوبية:

وأجرى كيم Kim دراسة هدفت إلى التعرف إلى محددات الطلب على الدروس الخصوصية حيث أصبحت هذه الظاهرة ظاهرة اقتصادية متنامية في كوريا الجنوبية، تكونت عينة الدراسة من (3605) من طلبة المدارس الثانوية لعام 2005م موزعين على (45) مدرسة من خمس محافظات، تم اختيارهم بشكل عشوائي، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة من أربعة مجالات وكان من أبرز نتائج الدراسة:[1]

- **مستوى دخل الأسرة:**

أن الطلب يزداد على الدروس الخصوصية بازدياد دخل الأسرة ومستوى تعليم الوالدين، كما أن الأفراد الذين يقيمون في المناطق الحضرية ينفقون أكثر على الدروس الخصوصية من أولئك الذين يقيمون في المناطق الريفية بسبب الأوضاع الاقتصادية وتدني مستوى الدخل، فقد يعجزون عن تخصيص ميزانية لذلك.

- **المستوى الدراسي لمن يتلقون الدروس الخصوصية:**

الطلبة الذين يتلقون دروسا خصوصية ليسوا من ممن يجدون صعوبة في تلبية المعايير الأكاديمية وإنما أولئك الطلبة الذين لديهم مزايا في النظام المدرسي الرسمي.

- **آثار الدروس الخصوصية:**

وأن سبب زيادة الطلب على هذه الدروس الفوائد المترتبة على التخرج من الجامعات الراقية وبالتالي القدرة على الحصول على وظيفة في سوق العمل، لذا يجب على الحكومة تشجيع أرباب العمل التقليل من توظيف خريجي هذه الجامعات، وإعطاء حوافز من مثل التخفيضات الضريبية.

ونورد الجدول التالي الذي يبين مدى انتشار الظاهرة في بعض البلدان الأجنبية:

جدول رقم (06): حجم انتشار الدروس الخصوصية في بعض الدول الأجنبية

الدولة	مؤشرات الانتشار
بنغلادش	أظهرت مقارنة نتائج دراسة قومية شملت 16400 أسرة سنة 2005 بنتائج دراسة شملت 33229 أسرة سنة 1998 أن الدروس الخصوصية كانت حاضرة بقوة ومنتشرة خلال تلك الفترة، ففي سنة 2005 كان 31.0% من تلاميذ المرحلة الابتدائية يتلقون دروسا خصوصية 28.2% في القرى الأرياف و51.1% في المدن بينما بلغت النسبة سنة 1998 (18.1%، 21.4%) في الأرياف و44.3% في المدن.

[1] إيمان محمد رضا علي التميمي: المرجع السابق، ص ص.711-712.

كمبوديا	أشارت نتائج دراسة أجريت على 77 مدرسة ابتدائية سنة 1998/1997، أن تلاميذ 31.2% من المدارس يتلقون دروسا خصوصية خصص لها بنسبة 6.6% من مجموع تكاليف التعليم الابتدائي. وقد أظهرت دراسة لاحقة أجريت سنة 2004 أن تلك التكاليف تزيد بشكل ملحوظ في المرحلة الثانوية، إذ أن معدل التكاليف التي تدفعها الأسرة مقابل الدروس الخصوصية في الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية الدنيا يفوق أربع أمثال تكاليف الدروس التي يتلقاها تلاميذ الصفوف النهائية في المرحلة الابتدائية.
الصين	أجريت دراسة استقصائية عن التعليم المنزلي والعمالة في المناطق الحضرية سنة 2004 وشملت الدراسة 4773 أسرة، حيث صرح 73.8% من تلاميذ المرحلة الابتدائية و65.6% من تلاميذ المرحلة الثانوية الدنيا و53.5% من طلبة المرحلة الثانوية العليا كانوا يتلقون دروسا خصوصية.
قبرص	أظهرت نتائج دراسة أجريت سنة 2003 على 1120 طالبا من طلبة الكليات أن 86.4% منهم تلقوا دروسا خصوصية خلال المرحلة الثانوية.
هونغ كونغ	أشارت إحصائيات حكومية أن 34% من تلاميذ الابتدائي والثانوي تلقوا دروسا خصوصية سنة 2006 وأظهرت دراسة أجريت في العام الدراسي 2004/2005 على 13600 أسرة أن نسبة التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية بلغت 36.0% في المرحلة الابتدائية و28.0% في التعليم الثانوي الأدنى و33.6% في التعليم الثانوي المتوسط و48.1% في التعليم الثانوي الأعلى.
اليابان	أظهرت دراسة أجريت سنة 2007 أن المدارس التي تقدم الدروس الخصوصية والمعروفة باسم جوكو Juku تضم 15.9% من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وأن هذه النسبة ارتفعت بالتدريج في الصفوف التالية وأنها بلغت 65.2% في الصف الثالث الإعدادي، كما أن 6.8% من تلاميذ الصف الثالث الثانوي الأدنى يتلقون دروسا في منازلهم و15.0% يتلقون دروسا بالمراسلة.
كينيا	أظهرت دراسة أجريت سنة 1997 على عينة وطنية تتألف من 3233 تلميذا من الصف السادس أن 68.6 % كانوا يتلقون دروسا خصوصية 39.0% منهم ينتمون إلى الإقليم الشمالي الشرقي و74.4% إلى إقليم نيانزا Nyanza وأشار اختبار أجري في ثلاث مقاطعات مختلفة أن الدروس الخصوصية كانت أكثر شيوعا في المدن عن الأرياف وبين الذكور عن الفتيات.

المصدر: مارك باري: المرجع السابق، ص.19.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل أردنا الوقوف على ظاهرة الدروس الخصوصية والأسباب الكامنة في استفحالها فقد رأينا بالتعرض لآثارها كيف أخلت بالعلمية التعليمية التعلمية فهي ظاهرة معقدة إذ أنها كما سلف في ثنايا هذا الفصل وتعرضنا له أنها وليدة قيم جديدة في المجتمع من مثل شيوع ثقافة الاستهلاك والمباهاة بين الأسر وحتى ليعفوا من المرافقة البيداغوجية البيتية لأبنائهم هذا بعض مما تطرقنا إليه بتفصيل فيما سبق في جانبها الاجتماعي وهي كذلك تنم عن المشاكل التربوية التي تتخبط فيها المدرسة سواء في الجانب الإداري أو من جانب المناهج مكرسة للتلقين والحفظ وبناء الاختبارات ومن منظومة تكوينية تعاني على صعيد الأعداد البيداغوجي للمعلمين وطرق التوظيف التي استغلت فيها مهنة التعليم حيث هدفت إلى تسييس التعليم وعملت على امتصاص بطالة خرجي الجامعة ليقتحموا ميدان التدريس مما انعكس سلبا على تحصيل التلاميذ الذين عادت الدروس الخصوصية عليهم سلبا فجعلتهم طلبة متكلين هذا إلى جانب ما تشكله من عبء مادي عل على الأسر وقد رأينا من خلال ما سردناه من أسباب تربوية ساهمت في تنامي هذه الظاهرة المشاكل التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم من مثل الإضرابات المتكررة والتي سنرى أهم الدواعي الكامنة وراءها بنوع من التفصيل في الفصل الموالي.

الفصل الرابع:

الإضـــــراب

تمهيد:

الإضراب حق كفله الدستور والقوانين في مختلف الدول نظرا لما يكتسيه من أهمية في الحفاظ على الحقوق وتحسين ظروف العمل من أجل تحقيق التنمية وزيادة مردود العمل على البذل والعطاء ويعد الإضراب من بين المظاهر التي يعبر بها العاملون عن تردى أوضاعهم سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو الإدارية وما يتعلف بظروف العمل عموما إذ تتعدد الأسباب الدافعة إليه والأهداف المتوخاة منه ويعد قطاع التربية من المرافق العمومية التي شهدت تناميا لهذه الظاهرة وخاصة الوطنية منها والتي يقوم بها المعلمون في مختلف المراحل التعليمية.

لذا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى التراث النظري لمفهوم الإضراب من تعريفات وخصائص خاصة من الجوانب المشرعة له والقوانين الضابطة له وتبيين بعض آثاره وانعكاساته كما وسنحاول عرض أهم الأسباب الكامنة وراء قيام المعلمين بالإضرابات الوطنية التي شلت قطاع التربية في غير ما مرة والتي ما تفتأ تتجدد كل موسم دراسي تقريبا كما وسنسلط الضوء على كرونولوجيا الإضراب التي شهدها القطاع ومساهمة النقابات في ذلك بعرض تجربة المعلم الجزائري مع الإضراب إلى جانب تجارب معلمي دول أخرى عربية وأجنبية.

1- مفهوم الإضراب:

1-1- لغة:

الإضراب في اللغة مصدر أضرب، ويأتي في اللغة بعدة معان منها الكف أو الامتناع أو الإعراض عن الشيء، فيقال أضربت عن الشيء، أي كففت وأعرضت عنه والمضرب: المقيم في البيت[1]، وضرب عنه الذكر وأضرب عنه أي صرفه[2] وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ أَفَنَضرِبُ عَنكُمُ ٱلذِّكرَ صَفحًا أَن كُنتُم قَوما مُّسرِفِينَ ﴾[3] ومعناه الترك وقد أورد قتادة قوله في تفسير ذلك إنه تعالى من لطفه ورحمته بخلقه لا يترك دعاءهم إلى الخير وإلى الذكر الحكيم- وهو القرآن- وإن كانوا مسرفين معرضين عنه[4].

---

[1] ابن منظور: **لسان العرب**، ج1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1992، ص.574.

[2] **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، ج1، ط3، مادة ضرب، ص.556.557

[3] سورة الزُّخرُف: الآية (05).

[4] عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقي: **تفسير ابن كثير**، اعتنى به وحققه: محمد أنس مصطفى الخن، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص.1188

والأصل التاريخي لكلمة الإضراب « La greve » راجعة إلى مكان يقع في العاصمة الفرنسية باريس يطلق عليه « place de greve »وهذا المكان يقع بجوار دار البلدية « Hotel de Ville »، حيث كان العمال العاطلون عن العمل يتجمعون فيه للحصول على فرص عمل ، ومن اسم هذا المكان أخذ الإضراب نفس التسمية ، ووجدت عبارة « faitgreve » وكان يقصد بها السيطرة على مكان ما، وذلك انتظار للحصول على فرصة عمل[1].

1-2- اصطلاحا:

هو « توقف أو امتناع العامل عن أداء مهامه التي وكل بها بدون سابق إذن من موكله أو رب العمل، لغرض الحصول على أحد حقوقه بالعدل »[2].

يعرفه جون دانيال رينو « J.Daniel Reynaud » أنه توقف عن العمل متفق عليه مسبقا، ومدعم بمطلب تحديده القانوني يشير أساسا إلى أنه قرار جماعي[3].

تعريف جان رينيهترنتون Jean- RenéTréanton الإضراب لا يعني العنف لكنه يتعلق بالقوة دائما ويبقى الإضراب بمعناه الدقيق، الهدف المراد بلوغه بالتحليل العلمي الاجتماعي للصراعات في العمل... وهو تقنية محدودة هادئة نسبيا من أجل المطلب العمالي... الإضراب إلا إحدى الوسائل التي يعبر بها العمال عن الاعتراض لديهم[4].

ويؤكد « ديمتري ويس weiss Dimitri » على أن « الإضراب يعتبر عملية جماعية فإضراب فرد واحد فقط لا معنى له، فالإضراب ينبغي أن يكون فعلا لعدد كبير من العمال وهو الاستخدام المتفق عليه من قبل جماعة العمال المأجورين لجعل جماعة أخرى أي أرباب العمل أو الدولة تغير موقفها» [5].

تعريف ميشيال برنسيار Michel Branciard الذي عرف الإضراب على أساس « أنه الوسيلة الأخيرة التي يلجأ إليها أولئك المهمشون الذين لا يملكون القوة والسلطة Pouvoir والذين لا يمكن سماع

---

(1) صلاح علي حسن: **تنظيم الحق في الإضراب**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2008، ص.5.

(2) عبد الكريم زيدان: حقوق الأفراد في دار الإسلا، مؤسسةالرسالة، دمشق، سوريا، ط1، 1988، ص.56.

(3) Jean danielreynaud et Gerardadam: **conflit du travail et Changement social**, édition puf, Paris, 1978, P.109.

(4) جورج فريدمان وبيار نافيل: **رسالة في سوسيولوجيا العمل2**، تر: حسين حيدر، منشورات عويدات بيروت/باريس وديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط1، 1994، ص ص.243-244.

(5) Dimitri weiss, **les relations du travail , employeurs**, syndicats, état, 3éd puf, Paris, 1975, PP.33- 35.

صوتهم إلا إذا رفضوا جميعا تقديم ثروتهم الوحيدة المتمثلة في قوة عملهم »[1] والإضراب من الناحية السوسيولوجية عبارة عن فعل يقوم به العمال محاولة لفرض وجودهم وإبراز قوتهم.

1-3- التطور التاريخي للإضراب:

إذا كان الإضراب قد عرف مع بزوغ الثورة الصناعية في صورته الحالية إلا أن التاريخ عرف حركات متعددة للإضراب في كل العصور سواء كان للمساومة وتسوية خلاف العمال مع أصحاب الأعمال أو لأسباب سياسية واجتماعية، وحسب المؤرخين فإنّ أول إضراب عرفته البشرية يعود إلى عهد رمسيس الثّالث حيث قام العمال الذين كانوا يشيدون قبر فرعون بإضراب من أجل تسديد أجورهم، وللاحتجاج على ظروف العمل، وهذا الإضراب لم يكن ليقع لولا الطّابع النبيل للمهمة المسندة لهؤلاء العمال[2] « لقد نشأ هذا المفهوم نتيجة للانقلاب الصناعي الذي حدث في القرن الثامن عشر، وساعد على تطور هذا المفهوم إثراؤه من طرف العلماء والباحثين الذين تعرضوا له بالدراسة والتحليل، حيث تنوعت واختلفت الآراء حول تحديد مفهومه سواء في المنطق أو المعالجة »[3].

ويقول عصام أنور سليم: « ولا شك أن مسؤولية الدولة عن ضمان تمتع الفرد، بحد أدنى من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، لم تنشأ مع بدايات تكون ظاهرة الدولة، إذ لم تكن الدولة في البداية قيامها مضطلعة بهذا العبء، الا خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، فقد أخذ دور الدولة يمتد شيئا فشيئا إلى القيام بكل الوظائف الأخرى، وكان ذلك بفضل الاستجابة للدعوات ذات النزعة الإنسانية، الداعية إلى إصلاح النظام الرأسمالي، من خلال أن تتدخل الدولة بدور إيجابي لضمان تمتع كل فرد بحد أدنى معقول من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية » [4]

وعن ظهور الإضراب في الجزائر فالبوادر الأولى له ترجع للعهد الاستعماري الفرنسي، فقد شهدت سنة 1919م إضرابات عمال سكك الحديدية وبعدها عمال الموانئ في وهران حيث بدأت بظهور نقابية جزائرية ولو أنها لم تضم أكثر من 1000 منخرطا مقارنة مع الأوروبيين الذين كانوا يشكلون الضعف العدد، وفي خلال هذه السنة أيضا عرفت الجزائر العاصمة 53 إضراب ضمت أكثر من 7836 مضربا كما عرفت كل من وهران وسيدي بلعباس وبجاية في جوان 1935م مظاهرات جمعت حوالي 15000

---

[1] الطاهر بلعيور: **الاضطرابات العمالية في الجزائر رؤية سوسيولوجية**، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، العدد16، 2012، الجزائر، ص.169.

[2] عبد السلام ذيب: **قانون العمل الجزائري والتحولات الاقتصادية**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص.369.

[3] الطاهر بلعيور: المرجع السابق، ص.168.

[4] عصام أنور إسماعيل: **قانون العمل**، منشأة المعارف، مصر، 2000، ص.24.

شخصا وهي مظاهرات تضامنية بين عمال المدن والأرياف لتأكيد تواجدهم كعمال لهم حقوقهم المادية والمعنوية، وتواصلت الحركات الإضرابية إلى غاية 1936م من طرف عمال الموانئ وعمال السكك الحديدية عمال الإطارات عمال البريد وعمال التربية الذين تمكنوا من الحصول على الحق في الانخراط وإدارة النقابة وهذا بتوفر الجو الملائم الذي تميز بصعود الجبهة الشعبية للسلطة في فرنسا حيث كان لها الأثر الواضح على الحياة السياسية في الجزائر حيث تم إلغاء قانون الأهالي مما سمح للمناضلين الجزائريين تولي مسؤوليات نقابية وكذلك تميز بتوحيد المركزيتين النقابيتين: الكونفيديرالية العامة للشغل والكونفيديرالية العامة للعمل الموحد وهذا بعد التخلي عن شعار الاستقلال الوطني لحساب المطالب المشتركة لكل العمال وتكررت الإضرابات في صيف 1936م إلى خريف 1939م وقد نجحت CGT بقوة من خلال الإعلان عن40 إلى 50000 منخرط في سنة 1937 في منطقة الجزائر العاصمة و30 إلى45000 في المنطقة الوهرانية، وأكثر من30000 في مقاطعة قسنطينة، والمجموع يقترب من100000 منخرط، ولقد ضمت النقابة جزائريين وأوروبيين على السواء والذين يمثلون40 بالمائة من المنخرطين في النقابات والأمر الآخر فإن أغلب المنخرطين عام1936 م أغلبهم من القطاع العام، إلا أنه عام1937م اكتسح القطاع الخاص بفضل انضمام عمال البناء إلى تلك النقابات ولقد تنوعت مطالب العمال من خلال هده الإضرابات وتراوحت بين المطالب المادية المتعلقة بالأجر ولواحقه ومطالب تتعلق بظروف العمل كما ضمت مطالب ذات أبعاد سياسية[1].

1-4- حق الإضراب في الجزائر:

وبالنسبة للجزائر وبموجب دستور 1996 الذي أدمج حق الإضراب ضمن الحقوق والحريات العامة، حيث تقضي في المادة 57 منه على أن حق الإضراب مضمون ويمارس في إطار القانون دون أن يميز من حيث الممارسة بين القطاع العام والخاص، باستثناء بعض القطاعات التي تحتاج إلى ديمومة النشاط كالدفاع والأمن

[1] زبيري حسين: **ظروف بروز الحركات العمالية في الجزائر (1880-1956)**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، مختبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلية في الجزائر، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، الجزائر، العدد2، 21 يونيو 2016.

وقد كفل المشرع الجزائري حماية حق الإضراب[1] حيث نصت المادة 32: على ما يلي: يحمي القانون حق الإضراب الذي يمارس مع احترام أحكام هذا القانون ولا يقطع الإضراب، الذي شرع فيه، حسب هذه الشروط، علاقة العمل.

ويوقف الإضراب أثار علاقة العمل طوال مدة التوقف الجماعي عن العمل ما عدا فيما اتفق عليه طرفا الخلاف بواسطة اتفاقيات وعقود يوقعانها.

المادة 33: يمنع أي تعيين للعمال عن طريق التوظيف أو غيره قصد استخلاف العمال المضربين، ما عدا حالات التسخير الذي تأمر به السلطات الإدارية أو اذا رفض العمال تنفيذ الالتزامات الناجمة عن ضمان القدر الأدنى من الخدمة المنصوص عليه في المادتين 39و40 أدناه كما أنه لا يمكن تسليط أية عقوبة على العمال بسبب مشاركتهم في إضراب قانوني شرع فيه وفقا للشروط المنصوص عليها في هذا القانون.

وقد تصدى المشرع لكل شخص يمس أو يحاول أن يمس ممارسة حق الإضراب في ظل احترام أحكام هذا القانون بتوظيفه عمالا آخرين أو تعيينهم وذلك ما ورد في المادة 57: التي تنص على أنه يعاقب بالحبس من ثمانية أيام إلى شهرين وبغرامة مالية تتراوح ما بين 500.00 دج و2000.00 دج أو بإحدى هاتين العقوبتين[2].

وإذا صاحب مس ممارسة حق الإضراب تهديدا أو عنفا و/أو اعتداء ترفع هاتين العقوبتان من ستة أشهر إلى ثلاثة سنوات حبسا ومن 2000.00 دج إلى 50.000.00 دج أو إحدى هاتين العقوبتين.

1-5- منع الإضراب:

ومن الجدير بالذكر انه حسب المادة 43 والتي ركزت على موانع اللجوء إلى الإضراب وهي كالآتي يمنع اللجوء إلى الإضراب في ميادين الأنشطة الأساسية التي قد تعرض توقفها حياة أو أمن أو صحة المواطنين أو الاقتصاد الوطني للخطر وبهذه الصفة يمنع اللجوء إلى الإضراب على:

- القضاة.
- الموظفين المعينين بمرسوم أو الموظفين الذين يشغلون مناصب في الخارج.
- أعوان مصالح الأمن.

---

[1] القانون رقم 90/02 المؤرّخ في: 1990/02/06م المتعلّق بالوقاية من النزاعات الجماعيّة في العمل وتسويتها وممارسة حقّ الإضراب المعدّل والمتمّم الصّادر بالجريدة الرسميّة، عدد06، 1990/02/07، ص.234.

[2] القانون رقم 90/02، المرجع السابق، ص.237.

- الأعوان الميدانين العاملين في مصالح الحماية المدنية.
- أعوان مصالح استقبال شبكات الإشارة الوطنية في وزارتي الداخلية والشؤون الخارجية.
- الأعوان الميدانين العاملين في الجمارك.
- عمال المصالح الخارجية لإدارة السجون.
- مع استثناء قطاع التعليم من ضمان حد أدنى من الخدمة.

1-6- عناصر الإضراب:

للتمكن من استعمال آلية الإضراب كمخرج لتحقيق مجموع المطالب العمالية وهو أسهل وأقصر طريق للوصول إليها وجب توفر بعض العناصر ونذكر منها:[1]

- يجب أن يتم التوقف عن العمل بصفة إرادية وفق الإجراءات المنظمة وكذلك وفق قانون العمل.
- كما يجب أن يكون التعبير عن الإرادة والرغبة في الإضراب صادرة عن جميع العمال أو أغلبيتهم.
- أيضا أن يكون التوقف عن العمل فعليا لجميع العمال المعنيين بالإضراب.
- نضيف في التوقف عن العمل أنه لا يطلب فيه أن يكون لمدة معينة من الزمن ويكفي لمدة دقائق محدودة.
- يجب أن يكون هناك مقاصد متوخاة من الإضراب.

1-7- خصائص الإضرابات العمالية:

تتميز الإضرابات العمالية بخصائص تتمثل في:[2]

1-7-1- الخاصية الجماعية:

تؤكد غالبية البلدان عل الخاصية الجماعية للإضراب ، وحتى يؤخذ أي نزاع في العمل بعين الاعتبار يجب أن يصدر من وحدة تضامنية.

1-7-2- الخاصية المطلبية:

فلا يمكن تصور القيامبإضراب دون أن يكون هناك مطلب يراد تحقيقه، لأن لأي إضراب سبب، هذا الأخير الذي يكون سببا قبل الإضرابو تكون هذه الخاصية في أغلب الأحيان في إطار العمل أي المطالب المهنية.

---

[1] إبراهيم زكي أخنوح: المرجع السابق، ص ص.39-40.

[2] شامي يسين: **النسق الإجرائي للإضراب في التشريع الجزائري**، مجلة معالم للدراسات القانونية والسياسية، العدد5، المركز الجامعي، تندوف، الجزائر، ديسمبر2018، ص ص.206-207.

1-7-3- خاصية التنظيم:

لا يمكن تصور قيام إضراب دون حد أدنى من التنظيم ، فتوقف العمال في وقت واحد عن العمل،أي في نفس اليوم ، والساعة ، واستمرارهم في الإضراب، ووحدة مطالبهم (نفس المطالب) ، إذ تعتبر هي سبب النزاع القائم ، كلها دلائل على أن هناك تنظيما سبق بداية الإضراب.

1-7-4- خاصية المصلحة المشتركة:

الإضراب يعبر عن مصلحة مشتركة بين العمال المشاركين يرغبون في تحقيقها.

1-8- أسباب الإضراب:

أسباب نلخصها فيما يلي:[1]

1-8-1- الأسباب المعلنة:

غالبا ما تكون هناك أسباب معلنة عند كل حركة احتجاجية وذلك في إطار قانوني، فقد تكون الأسباب قانونية أو سياسية أو اقتصادية.

1-8-2-الأسباب الخفية (العميقة):

وتأتي هذه الأسباب دوما بسبب الكبت الفردي للأسباب النفسية، ليتحول هذا الأخير إلى كبت جماعي فهذا الإضراب يكون ردا على كبت الاحتجاجات الفردية والاحتجاجات الفيزيولوجية وكذا الانتماء والمشاركة وغيرها.

ويذكر من أسباب الإضراب في قطاع التعليم:

- تتعدد الأسباب في مجال التعليم للقيام بالإضراب فمن تلك الأسباب:
- حركة التنقلات.
- مستوى الدخل فمن مطالب المعلّمين رفع الرواتب وصرف المتأخرات لهم والمستحقات.
- هضم حقوق العاملين في قطاع التعليم.
- انعدام البيئة المدرسية الجيدة.
- العوامل الخارجية المؤثرة.

[1] لخضر فضيل: **الإضرابات العمالية بين الوعي والتبعية- دراسة حالة مؤسسات التربية والتعليم بمدينة المسيلة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص تنظيم وعمل، جامعة الجزائر، 2011/2010، ص ص.56-57. (بحث غير منشور)

1-9- شروط الإضراب:

1-9-1- استنفاد إجراءات التسوية الودية:

وتتمثل في المفاوضات الجماعية حيث تعتبر عملية التفاوض من بين الاستراتيجيات التي تلجأ إليها المنظمات النقابية لتفادي الوقوع في حالة من الفوضى والنزاع مع الجهات الرسمية، لكن مسألة التفاوض تشترط توفر عناصر موضوعية تمكن الطرفين الوصول إلى حلول ممكنة[1].

وتمثل الدولة صاحب العمل بالنسبة للمعلمين، وبالتالي تنشأ علاقة عمل بينها وبين العمال، الأمر الذي يتطلب وجود قواعد قانونية تنظم شروط وظروف هذا العمل وعلاقاته، هذه القواعد تتطلب دخول الطرف الممثل للدولة في المفاوضة الجماعية مع ممثلي العمال، ومن تم تكون الدولة طرفا في المفاوضة الجماعية... الدولة وأصحاب العمل والعمال أو ممثليهم، وهذا من أجل الحفاظ على استقرار العلاقة بين مختلف الأطراف، والخروج بقرارات تتناسب مع الكل ووضع خطط مستقبلية توافقية من تحقيق التنمية في المجتمع[2].

1-9-2- معيقات التفاوض الجماعي:

ونذكر هنا أن من معيقات التفاوض الجماعي:[3]

- عدم استقلالية النقابة كليا عن أرباب العمل،الدولة،والأحزاب السياسية والجماعات الضاغطة.
- عدم تمتع المدراء بها مشكبير من الاستقلالية بما فيهم مدراء القطاعات العمومية.
- عدم شرعية النظام النقابي أو محدودية نشاطه المحلي أو الوطني.
- عدم تأسيس علاقات حقيقية لشراكة على مستوى المؤسسة بين المستخدمين والنقابات.
- بقاء نظام اتخاذ القرارات ممركزا فيما يخص التسريح، التوظيف ، غلق المؤسسات،البرامج الاجتماعية.
- عدم وجود ممثلين حقيقيين وشرعيين وأكفاء في القيام بالحوار الاجتماعي.

---

[1] قاسم ميلود: **إشكالية عمل المنظمة النقابية في ظل المتغيرات العالمية- بعض النماذج العالمية**، مجلة دفاتر السياسة والقانون، العدد1، الجزائر، جانفي2009، ص.153.

[2] حنان شطيبي: **تأثير منحى التغيرات على الميل للانخراط النقابي لدى الأساتذة الجامعيين**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في تسيير الموارد البشرية، إشراف: علي عبد الله، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2017/2016، ص.74. (بحث غير منشور)

[3] قاسم ميلود: المرجع السابق، ص.153.

وقد وضع المشرّع الجزائري في حالة حدوث نزاع بين ربّ العمل والعامل العديد من الوسائل لفكّ النزاع وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة، من بين أهمّ هذه الطرق لتسوية منازعات العمل الجماعية نجد الطرق الودية وهذا ما نصت عليه المادة5: إذا اختلف الطرفان في كل المسائل المدروسة أو في بعضها: يباشر المستخدم وممثلو العمال إجراءات المصالحة المنصوص عليها في الاتفاقيات أو العقود التي يكون كل من الجانبين طرفا فيها[1].

1-9-3- المصالحة:

تستهدف المصالحة التقريب والتوفيق بين وجهات نظر أطراف النزاع قصد الوصول إلى تسوية ترضي الطرفين، وبالتالي اختصار الطريق وربح الوقت وتقليل المخاطر والمحافظة على العلاقات الوديّة بين ربّ العمل والعمال[2] وعن كيفية إجراء المصالحة فقد بين ذلك القانون المتعلّق بالوقاية من النزاعات الجماعيّة في العمل وتسويتها وممارسة حقّ الإضراب حسب المواد التالية:[3]

المادة 6: تقوم مفتشية العمل المختصة إقليميا التي يرفع إليها الخلاف في العمل، وجوبا بمحاولة المصالحة بين المستخدم وممثل العمال ولهذا الغرض، يستدعى مفتش العمل المعين طرفي الخلاف الجماعي في العمل إلى جلسة أولى للمصالحة، خلال واحد في كل مسألة من المسائل المتنازع عليها كما يلزم الطرفان بحضور اجتماع المصالحة والذي أكدته المادة 7: يجب على طرفي الخلاف الجماعي في العمل أن يحضروا جلسات المصالحة التي ينظمها مفتش العمل.

المادة 8: عند انقضاء إجراء المصالحة، الذي لا يمكن أن يتجاوز 15 يوما ابتداء من تاريخ الجلسة الأولى، يعد مفتش العمل محضرا يوقعه الطرفان ويدون فيه المسائل المتفق عليها، كما يدون المسائل التي يستمر الخلاف الجماعي في العمل قائما في شأنها، إن وجدت تصبح المسائل التي اتفق الطرفان عليها نافذة من اليوم الذي يودعها الطرف الأكثر استعجالا لدى كتابة الضبط بالمحكمة المختصة إقليميا.

المادة 9: في حالة فشل إجراء المصالحة على كل الخلاف الجماعي في العمل، أو على بعضه، يعد مفتش العمل محضرا بعدم المصالحة

---

[1] القانون رقم 90/02المؤرّخ في: 1990/02/06، المرجع السابق، ص ص.232.233.

[2] أحمية سليمان: **التنظيم القانوني لعلاقات العمل في التشريع الجزائري علاقة العمل الفردية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص.301.

[3] القانون رقم 90/02 المؤرّخ في: 1990/02/06، المرجع السابق، ص.232.

1-9-4- الوساطة:

هي عبارة عن إجراء يتفق، بموجبه، طرفا الخلاف الجماعي فيه على إسناد مهمة اقتراح تسوية ودية للنزاع إلى شخص من الغير يدعى الوسيط ويشتركان في تعيينه.

المادة 11: يتلقى الوسيط من الطرفين جميع المعلومات المفيدة للقيام بمهمة ويتعين عليه أن يتقيد بالسر المهني إزاء الغير في كل المعلومات التي يكون قد اطلع عليها وتساعد الوسيط، في مجال تشريع العمل، بناء على طلبه، مفتشية العمل المختصة اقليميا.

المادة12: يعرض الوسيط على الطرفين خلال الاجل الذي يحددانه اقتراحات لتسوية النزاع المعروض عليه في شكل توصية معللة، ويرسل نسخة من التوصية المذكورة إلى مفتشية العمل المختصة إقليميا[1].

1-9-5- التحكيم:

يتم اللجوء إلى التحكيم بعد استنفاد الطرق الودية السابقة، باعتباره المرحلة الأخيرة في تسوية النزاع بالطرق الودية، حيت يقوم الحكم وحده بالفصل في النزاع المعروض عليه، وهو ما يكسب التحكيم الصفة القضائية وقد يكون اللجوء إلى التحكيم اختياريا باتفاق الطرفين المتنازعين، أو إجباريا عن طريق الإحالة بنص قانوني أو بقرار من السلطة الوصية كما قد تكون نتيجة التحكيم ملزمة للطرفين أو غير ملزمة وتختلف الدول في تحديد الجهة التي تتولى التحكيم إلا أنه غالبا ما يتم اختياره من بين القضاة، ويتولى أطراف المنازعة اختيار المساعدين في هيئة التحكيم[2].

وقد أشارت المادة 13 أنه في حالة اتفاق الطرفين على عرض خلافهما على التحكيم، تطبق المواد من 442 إلى 454 من قانون الإجراءات المدنية، مع مراعاة الأحكام الخاصة في هذا القانون يصدر قرار التحكيم النهائي خلال الثلاثين يوما الموالية لتعيين الحكام، وهذا القرار يفرض نفسه على الطرفين اللذين يلزمان بتنفيذه[3].

1-9-6- موافقة جماعة العمال على الإضراب:

يعتبر التوقف الجماعي عنصرا جوهريا من عناصر الإضراب، والتوقف الجماعي يعني امتناع عدد من العمال عن أداء العمل امتناعا مدبرا، وبالتالي وإن كان الإضراب حقا فرديا لكل عامل إلا انه

---

[1] القانون رقم 90/02 المؤرّخ في: 1990/02/06، المرجع السابق، ص.232.

[2] هدفي بشير: **الوجيز في شرح قانون العمل**، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، 2006، ص.216.

[3] القانون رقم 90/02، المرجع السابق، ص.232.

يجب أن يمارس بصفه جماعية، وذلك لأن الصفة الجماعية للتوقف عن العمل تؤدي إلى فاعلية الإضراب وتعالج الضعف الفردي

1-9-7- الإشعار المسبق بالإضراب:

يجب الإشعار مسبقا بتاريخ ومدة الإضراب وتحسب مدة الإشعار المسبق بالإضراب ابتداء من تاريخ إيداعه لدى المستخدم وإعلام مفتشية العمل المختصة إقليميا، وتحدد هذه المدة عن طريق المفاوضة والتي يجب أن لا تقل عن ثمانية أيام ابتداء من تاريخ إيداعه وذلك وفقا لنص المادة 30 من القانون رقم 02- 9.

1-9-8- ضمان أمن وسلامة أماكن ووسائل العمل:

حيث نصت المادة 34من القانون رقم 02- 90على انه « : يمنع العمال المضربين عن احتلال المحلات المهنية للمستخدم، عندما يهدف هذا الاحتلال عرقلة حرية العمل وفي هذه الحالة يمكن إصدار أمر قضائي بإخلاء المحلات بناء على طلب المستخدم »

1-10- آثار الإضراب:

رغم كون الإضراب له انعكاسات مالية حيث يمس الشركات ورأس مالها ونشاطها فله انعكاسات على العامل منها:

1-10-1- الآثار السيكولوجية:

عدم معالجة المشاكل الموجودة في العمل يؤدي إلى ضغوط عمل، ويرى ميلز Mills أن الضغوط هي رد فعل داخلي ينتج من عدم قدرة الفرد على الوفاء بالمتطلبات البيئية الواقعة عليه[1] ويعرفها لازاروس Lazarus بأنها عبارة عن مجموعة من الاضطرابات التي تحدث نتيجة وجود مؤثرات ضاغطة[2]، وهذا الضغط يؤثر على الدافعية وتراجع العملية الإنتاجية، ونشير إلى أن من أسباب حوادث العمل هي وجود ضغوط نفسية وقد أجريت دراسات في أمريكا والسويد على حوالي مليون عامل تبين أن الإصابة بأمراض القلب تكون لدى العمال الذين يعانون ضغوطا أكبر من زملائهم ولذا اتجهت المنظمات

---

[1] عويد سلطان المشعان: **مصادر الضغوط في العمل دراسة مقارنة بين الموظفين الكويتيين في القطاع الحكومي**، مجلة الملك سعود، المجلد13، العلوم الإدارية، الرياض، السعودية، 2001، ص.71.

[2] Rogers.M&W.Aubert: **Le Stress dans les organisations**, cahier de l'ecole, 21 superieur de commerce, Paris, 1988, P.77.

في الوقت الراهن إلى محاولة الاعتناء بالحالة الاجتماعية والنفسية للعامل قصد التمكن من الاستثمار البشري وتحسين المردود الاقتصادي[1].

1-10-2- وقف علاقة العمل:

يترتب على ممارسة حق الإضراب وفقا لأحكام التشريع المعمول به، وقف أو تجميد علاقة العمل دون إنهائها، وبالتالي يتوجب على صاحب العمل الاحتفاظ بمناصب عمل العمال المضربين، وأقدميتهم في العمل وعدم تغيير رتبهم، إضافة إلى الامتناع عن تعيين عمال آخرين، قصد الاستخلاف، إلا في حالات التسخير التي تأمر بها السلطة الإدارية في المؤسسة، أو في حالة ضمان الحد الأدنى من الخدمة[2].

1-10-3- توقف الأجر عن فترة الإضراب:

تتوقف علاقة العمل خلال فترة الإضراب عن إنتاج آثارها، مما يستتبع عدم تنفيذ الالتزام بدفع الأجر من طرف صاحب العمل انطلاقا من الصفة التبادلية للالتزامات في عقد العمل ومن ثم يكون الاقتطاع من الأجر بقدر أيام الإضراب عن العمل، كما يكون بقدر الخسارة التي لحقت صاحب العمل إذا كان الإضراب غير مشروع، أي مخالفا للأحكام الواردة في التنظيم المعمول به[3].

1-11- أشكال الإضراب:

ذكر عبد الناصر جابي نوعين من الإضراب:[4]

- **الإضراب الأداتي:** الذي يتميز بطوله النسبي ووضوح المطالب، كما يتميز بأهمية مرحلة التفاوض، ولذلك فإن إمكانية العنف فيه تكون واردة.
- **الإضراب التعبيري:** وهو النوع الذي ينعدم فيه التفاوض ويغلب عليه الطابع الفردي التذمري ولديه تأثير كبير على الوضعية الاقتصادية لارتباطه بأشكال تعبيرية أخرى مثل: التغيب، التخريب وكبح الإنتاج.

---

(1) بوربيع جمال: **محاضرات مقياس: سوسيولوجيا الحركات العمالية**، سنة ثانية ماستر، تنظيم وعمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، السنة الجامعية 2015/2016، ص.61.

(2) هدفي بشير: المرجع السابق، ص ص.221-222.

(3) المرجع نفسه، ص.223.

(4) عبد الناصر جابي: **الجزائر من الحركة العمالية إلى الحركات الاجتماعية**، المعهد الوطني للعمل، الجزائر، 2001، ص ص53-54.

وتوصل روس A.ROSS إلى أربعة نماذج للإضرابات وهذا التصنيف يقارب بين الإضرابات وطبيعة تنظيمها مع التوزع الجغرافي للمضربين:[1]

- النموذج الأوروبي الشمالي: ويتميز الإضراب فيه بالمدة القصيرة والنزعة الضعيفة للجوء إلى الإضراب لحل الخلافات.
- النموذج الثاني ومرتبط بنفس المنطقة أي أوروبا ولكن يتميز بطول المدة وهو أقل حدوثا.
- النموذج الثالث: يسميه النموذج المتوسطي الأسيوي ومن خصائصه الكثرة وقصر المدة.
- النموذج الأمريكي الشمالي: ويتميز بطول المدة والمشاركة المتوسطة.

وهناك من صنف أشكال الإضراب إلى خمسة أنواع حسب شكل الإضراب ومدته:[2]

- الإضراب التقليدي: وهو الأسلوب الأكثر شيوعا، ويعي التوقف الجماعي عن العمل، بعد القيام بالإجراءات التحضيرية الواجبة من طرف الهيئة النقابية بالمؤسسة أو ممثلي العمال مع إيداع الإشعار المسبق بالإضراب لدى صاحب العمل.
- الإضراب بالتناوب: ويقصد به الإضراب الجزئي والمتتابع، حيث تضرب فئة من العمال بعد الأخرى حسب تخصصها في العمل لذلك يتطلب هذا النوع من الإضراب تنظيما دقيقا من حيت توقيت الإضراب والتدرج في مختلف وحدات الإنتاج أو أقسام العمل.
- الإضراب المتكرر والقصير: ويتخذ شكل التوقف القصير عن العمل لمدة ساعة أو ساعتين، أو البدء المتأخر عن مزاولة العمل.
- الإضراب البطيء: ويتم هذا النوع من الإضراب في شكل تخفيض في وتيرة الإنتاج بشكل إرادي وملموس وبالتالي يستتبع وجود تخطيط مسبق لعدد القطع الواجب إنتاجها خلال فترة حركة المطالبة.
- الإضراب الإيجابي أو المبالغة في النشاط: ويتم في شكل تغيير وتيرة النشاط والمبالغة فيها، وذلك بالزيادة المفرطة في الإنتاج، أو المبالغة في مراعاة الإجراءات الإدارية المعمول بها[3].

---

[1] زبيري حسين: **النقابات المستقلة في الجزائر قراءة في النشاط النقابي للنخب النقابية في الجزائر**، أطروحة دكتوراه، إشراف خليفة بوزبرة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2012/2011، ص.155.

[2] هدفي بشير: المرجع السابق، ص ص.221.220. (بحث غير منشور)

[3] عبد الناصر جابي: الجزائر من الحركة العمالية إلى الحركات الاجتماعية، المرجع السابق، ص.368.

1-11-1- صور الإضراب في قطاع التعليم:

الإضراب في قطاع التعليم شأنه شأن القطاعات الأخرى يأخذ صوراً وأنواعاً مختلفة ومنها:[1]

1-11-1-1- الإضراب التقليدي (العادي):

وفي هذا الإضراب يتم ترك العمل في مجال التعليم بصورة كاملة، وبمجرد تحقيق أهداف المضربين يتم العدول عن الإضراب والعودة للعمل، وهذا النوع من الإضرابات ذات تأثير كبير وواضح على المسيرة التعليمية.

1-11-1-2- الإضراب الدائري (الدوار):

وفي هذا الإضراب لا يتم الانقطاع عن العمل بصورة جماعية، بل يكون بالتناوب بين المديريات والمدارس، أو تضرب مدرسة ثم مدرسة أخرى بالتناوب، أو مدرسو مادة معينة، ثم يليهم مدرسو مادة أخرى، وهكذا، وهذا النوع أقل ضرراً من الإضراب السابق وتأثيره أخف على المسيرة التعليمية.

1-11-1-3- الإضراب القصير والمتكرر:

في هذا النوع من الإضرابات العامل الزمني له دور كبير في تحديد مدة الإضراب ووقته، فعلى سبيل المثال يمكن أن يعلن الإضراب أيام من الأسبوع، كيوم أو يومين وهكذا، ويمكن أن يكون يوم معين من الأسبوع مثلاً وصورة أخرى من صوره أن يكون أثناء اليوم الدراسي، فيكون الإضراب الحصة الخامسة أو الحصة الأخيرة أو بعد الاستراحة، ويمكن أن يكون بتواجد المعلّمين بالمدرسة أو مغادرتهم المدرسة لحظة مغادرة الطلاب.

1-11-1-4- الإضراب البطيء:

وهذا النوع من الإضرابات يتمثل بتواجد المعلّمين داخل الفصول والموظفين الإداريين فيداخل أماكن عملهم، بصورة شكلية دون ممارسة أي نوع من التعليم أو أي عمل لمدة ساعة أو حصة ثم بعد انقضاء المدة يعود الجميع للعمل، وهذا النوع يعتبر بداية للإضراب التقليدي.

1-11-1-5- الإضراب في القطاع التعليمي الفجائي:

وهذا النوع يتم بدون سابق إنذار نتيجة طارئ مس التعليم، كإلغاء مقرر دراسي فجأة أو إلغاء حصص أو التقليل منها.

---

[1] لؤي محمد سعيد توفيق الحليمي: **الأحكام الشرعية للإضرابات في المهن الإنسانية**، إشراف: ماهر حامد الحولي، ماجستير، قسم الفقه المقارن، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010، ص ص.55-56. (بحث غير منشور)

1-12- الإضراب التضامني:

وهذا النوع من الإضرابات يعتبر نصرة لفئة تعاني من هضم لحقوقها أو غير قادرة على المطالبة بحقوقها فعلى سبيل المثال قد يضرب المعلّمون تابعون لمديرية معينة نتيجة تطبيق قرارات تعسفية أو ظلم يقع على أحد الموظفين أو نتيجة الاحتجاج على واقع.

1-12-1- سوسيولوجية الإضرابات العمالية:

ذهب الكثير من علماء الاجتماع إلى أن الإضراب أو التلميح به ما هو إلا جزء أساسي من عملية المساومة، والضغط الاقتصادي على صاحب العمل لقبول البحث في مطالب العمال وبذلك فهو يشكل قطيعة في علاقات العمل، تلك القطيعة التي حددت بمدلولات سيكولوجية، وهي بمثابة اللحظة التي يتحول فيها ما كان مخفيا إلى مكشوف ومصرح به[1].

ويعد الإضراب أحد أشكال النزاع وهذا النزاع داخل التنظيم هو جزء من صراع أكبر في المجتمع من أجل توزيع عناصر القوة والنفوذ والموارد النادرة، وهو بهذا المفهوم شكل من أشكال الصراع الاجتماعي[2].

لقد اهتم العديد من علماء الاجتماع بالإضراب، وتعددت معه المدارس التي تناولته، فتراوحت بين علم الاجتماع الإضراب وعلم الاجتماع الحراك الجماعي، ومنهم من أدرجه في إطار الحركات الاجتماعية الجديدة، وأخر في إطار ما يسمى بعلم الاجتماع الفعل الجماعي[3].

فتوجه سوسيولوجي تناول النقابية كتنظيم مهني مطلبي يحقق أهدافه عن طريق المفاوضات ويستعمل شتى وسائل الضغط، وهو تنظيم يجب أن يبتعد عن السياسة، وتوجه ثان ربط مفهوم التنظيمات النقابية بمفهوم صراع الطبقات وسيرورة تغير المجتمعات وفقا لمبدأ المادية التاريخية وما التنظيمات العمالية إلا شكل من أشكال التعبير والنضال ضد الاستغلال[4].

---

[1] الطاهر بلعيور: المرجع السابق، ص.169.

[2] مهدي لعموري: **نزاعات العمل في المؤسسة الصحية الجزائرية دراسة ميدانية بالمركز الاستشفائي الجامعي ابن رشد عنابة**، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد47، الجزائر، سبتمبر2016، ص.56.

[3] زبيري حسين: النقابات المستقلة في الجزائر قراءة في النشاط النقابي، المرجع السابق، ص.152.

[4] بوزغينه عيسى: **النقابية في الجزائر مساهمة سوسيولوجية في تحليل مضمون الخطاب النقابي للاتحاد الهام للعمال الجزائريين من خلال مؤتمراته 78- 1990**، إشراف: كريم علي مازيغي، رسالة ماجستير، ج1، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، الجزائر، 1993، ص.22. (بحث غير منشور)

وقد صنف لتشارد ولتون Welton في دراساته للتنظيمات الصناعية الصراعات إلى نوعين: صراعات ظاهرة c.manifestes وصراعات كامنة، c.latents تتميز الصراعات الظاهرة بأن لها خاصية عقلانية ومنظمة، ومن مظاهرها الإضراب والتخريب وتكون في صورة تنظيمية كالاتحادات العمالية والنقابات، بينما الصراعات الكامنة فلها خاصية شخصية وغير منظمة، ومن الأساليب المعبرة عنها: الرفض، عدم الرضا، الشكوى، سوء الظن، الكره والحقد[1].

يعتبر تورين أن الموضوع الرئيسي للسوسيولوجيا هو دراسة التصرفات الاجتماعية، وفي الدرجة الأولى، دراسة التصرفات التي ترتبط مباشرة بالتاريخية، أي بعلاقات وصراعات الطبقات، تصرفات ندعوها الحركات الاجتماعية.

ولعل هذا الفهم الخاص لغايات السوسيولوجيا هو ما جعله يراهن منذ البدء على تجذير سوسيولوجيا الفعل التي تركز اهتمامها على الفعل والعلاقات والصراعات والبنى والأنساق الاجتماعية لقد عمل تورين على تأسيس نظريته حول الحركات الاجتماعية، وتحديداً حول الجديد منها، منتهياً إلى مقاربات متعددة المناحي، تتوجه إلى الحركات الطلابية والعمل النقابي[2].

وقد أضاف أ. توران A.Touran: إلى مفهوم الحراك حراك إرادي وحراك إكراه، يغادر الفرد في الحراك الإرادي المكان الاجتماعي الأصلي ويتوجه إراديا بهدف الصعود وتحسين وضعيته، ونظر إلى الحراك غير الإرادي عندما يكون قرار التحرك ناتجا عن إكراه خارجي وبالتالي لا يمكن الحديث عن سير الحراك إلا إذا تحكمت إرادة الصعود، واستخدم أ.توران بديلين للحراك هما المغادرة (Départ) والتحرك (Déplacement) لأن ما قد يوضع الفرد في منظور حراكي يوجهه نحو تغيير وضعيته بالصعود تحسين الوضعية وهو ما جعل النقاد يقربون الحراك الاجتماعي عند أ. توران من لفظ محرك اجتماعي Trajectoire باعتبار ما قدمه محاولة فهم تحول البيانات الاجتماعية من خلال تاريخ حياة الأفراد، فيصبح الحراك هو المحرك ومحور الأفراد لأنهم الفاعلين لحراكهم[3].

---

(1) Marcel Loflamme, **Dix approches pour humantiser et developper les organisations**, Gacteurmorin éditions 2 eme Ed, France, 1979, PP33-34.

(2) عبد الرحيم العطري: **سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية**، مجلة إضافات، العدد13، المغرب، شتاء 2011، ص.26.

(3) جهيدة زرزوني: **واقع الحراك العمالي في فترة الإصلاحات في ظل التحولات الاقتصادية**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، علم اجتماع العمل والتنظيم، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، إشراف: عقون محسن، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2010/2009، ص.43. (بحث غير منشور)

ويتمثل عامل القوة في الإضراب كونه عبارة عن تجربة إثبات للقوة يخوضها أجراء ضد أرباب عملهم ليبرز واقضيتهم ومطالبهم، فإذا أضرب مثلا المعلم ونعن العمل، فليست الدولة هي التي تتضرر مصالحها كأرباب عمل وإنما المجتمع هو الذي يحرم من الخدمات العامة الضرورية، ومن ثمة فإضراب العامل أو الموظف العام هو تمرد على النظام والسلطة، إضافة لكونه يشل مصلحة من مصالح الخدمة العامة فهو يسعى إلى تحريك الرأي العام، وبالتالي فهو يجبر الدولة على تلقي ضغوط الرأي العام الذي تعتبر مسئولة أمامه[1].

وتعتمد فعالية الإضراب على تضامن الجميع حيث لا يكونون مكرهين ولا من يعملون على تكسير الإضراب والذين عادة ما يساهمون في تخفيف الضغط المادي والمعنوي على رب العمل[2].

2- النقابة ودورها في الإضراب:

2-1- الحركة النقابية في ظل التعددية الحزبية:

التغيرات الجذرية في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عرفها المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة، كانت نتيجة ظروف جد صعبة عرفتها معظم المجالات أجبرت السلطة على الاعتراف بممارسة الحق النقابي تحت غطاء الاستقلالية، وهذا بعد دستور 23 فبراير 1989 والمادة 53 منه تعترف وتقر بحق ممارسة العمل النقابي لجميع الفئات المهنية طبقا لما ينص عليه القانون 90- 14 بتاريخ 02 جوان 1990 الذي يتضمن كيف يأت وأحكام وقوانين ممارسة العمل النقابي[3] وتضمنت محاوره الدستور ما يلي:

- التخلي عن الخيار الاشتراكي.
- الفصل بين السلطات الثلاث التشريعية، التنفيذية والقضائية.
- الاعتراف بحق إنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي.
- احترام الحقوق الأساسية للإنسان وحرياته.

---

[1] سامر أحمد موسى: **تعريف الإضراب في القطاع العام والخاص وأشكاله، دراسات وأبحاث قانونية**، الحوار المتمدن، تاريخ الدخول: 2018/01/02، ساعة الولوج: 15: 21 / s. http: // www. m. ahewar. org asp?aid=101087&r=0

[2] جورج فريدمان وبيار نافيل: المرجع السابق، ص.244.

[3] حورية عيوش: **إستراتيجية الممارسة النقابية في مؤسسة الخطوط الجوية الجزائرية، دراسة منوغرافية لنقابة الطيارين المدنيين الجزائريين**، إشراف: كلودين شوليه، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، الجزائر، 2006/2005، ص.107. (بحث غير منشور)

- إنشاء مجلس دستوري لضمان الرقابة على دستورية القوانين.
- ضمان الملكية الخاصة.

فلم « يبق الحق النقابي مقتصرا على الانخراط أو الانسحاب من النقابة الوحيدة الاتحاد العام للعمال الجزائريين، بل أصبح حقا كاملا، أي في تكوين تنظيمات نقابية متعددة، وحق الانخراط أو الانسحاب في أومن أي تنظيم نقابي »[1] وتحتل النقابات العمالية الصدارة نظرا لعدد أعضائها ولتأثيرها على القرارات الحكومية في شتى الميادين وخاصة الاجتماعية[2] وشهدت هذه المرحلة بروز هذه النقابات المستقلة مثل نقابات التعليم (unpef /cnapest) في هذا الظرف المأزوم أمنياً وسياسياً لم تكن مساعدة على تطوير التجربة النقابية الجديدة لذا كان لزاما عليها انتظار انكسار الإرهاب وعودة نوع من الاستقرار السياسي وتحسن الوضع المالي للبلد (2002)، حتى تعود إلى نشاطها المطلبي الذي ركزت فيه على ترسيخ الاعتراف بها كطرف اجتماعي، وعلى تطوير الوضعية الاقتصادية الاجتماعية لمنخرطيها (الأجور تحديدا وظروف العمل) فقد لجأت هذه النقابات القطاعية (أكثر من 12 نقابة في قطاع التعليم وحوالي عشر في قطاع الصحة على سبيل المثال) إلى إضرابات طويلة نسبيا[3].

جدول رقم (07): اعتماد النقابات بدءا من 1990

اسم النقابة	تاريخ التأسيس
1) النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية 2) النقابة الوطنية للقضاة الجزائريين 3) النقابة المستقلة لعمال البترول 4) النقابة الوطنية لصحافيي التلفزة 5) الاتحاد الوطني لعمال التربية	**1990**

[1] سليمان أحمية: **الوجيز في قانون علاقات العمل في التشريع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص.222.

[2] إسماعيل غزال: المرجع السابق، ص.159.

[3] ناصر جابي: **النقابات والمسألة الاجتماعية: التجربة الجزائرية**، تاريخ الدخول: 29- 12- 17، ساعة الولوج 12: http: //arabi.assafir.com/Article/392707

1) النقابة المستقلة لموظفي الضرائب 2) كونفدرالية نقابات القوى المنتجة 3) النقابة الوطنية لعمال النسيج 4) النقابة الوطنية لصناعة أنابيب الغاز 5) النقابة الوطنية لممارسي الصحة العمومية 6) النقابة الوطنية للأساتذة المبرزين في العلوم الطبية 7) النقابة المستقلة لعمال التربية 8) النقابة الوطنية للآثار 9) النقابة الوطنية لمستخدمي الملاحة الجوية	**1991**
1) النقابة الوطنية لصحافيي وكالة الأنباء 2) النقابة الوطنية للطيارين الجزائريين 3) نقابة المجلس الوطني لأساتذة التعليم العالي	**1992**
1) النقابة الوطنية لجراحي الأسنان	**1993**
1) النقابة الوطنية لمسيري المؤسسات العمومية	**1994**
1) النقابة الوطنية للنقل الجزائري	**1995**
1) ا لنقابة الوطنية للصحافيين	**1999**

المصدر: رفيق قروي: **علاقات العمل في المؤسسة الجزائرية دراسة سوسيولوجية لأشكال الصراع في ظل الخوصصة، دارسة ميدانية بمؤسسة نقاوس للمصبرات– باتنة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، إشراف: إسماعيل قيرة– كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية علم اجتماع التنظيم والعمل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2010، ص.96.

ونلاحظ من الجدول تطور عدد اعتماد النقابات في مختلف قطاعات الوظيف العمومي خاصة في سنة 1991 لتشهد الساحة العامة المطالبة بالحقوق وتحقيق المطلبية العمالية.

2-2- ممارسة الإضراب في الجزائر في ظل وجود النقابات:

شهدت فترة ما بعد أكتوبر88 ارتفاعا في عدد الإضرابات بالمقارنة مع السنوات الماضية بالخصوص سنة 89 التي سجلت أكبر عدد من الإضرابات العمالية في السنوات التي توالت بعد ذلك

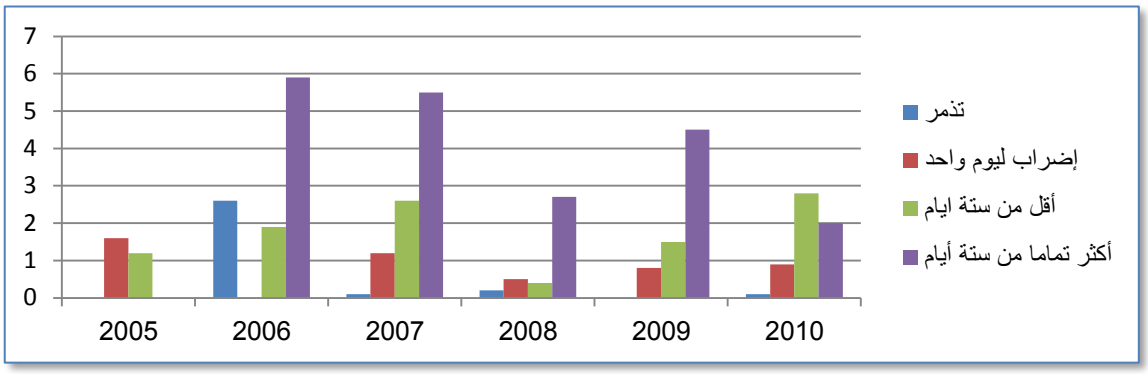
حيث سجل2023 في1990 و1034 في 1991 ثم 493 في 1992 أي8872 إضرابا خلال 5 سنوات[1] حسب ما يبينه الجدول الموالي:

جدول رقم (08): التوزيع الزمني للإضرابات على سنوات الفترة ما بين [1990- 2004]

السنة	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
الإضراب	2023	1034	493	537	410	432	411	292
النسبة %	29.68	15.17	7.23	7.87	6.01	6.33	6.02	4.28
السنة	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	المجموع
الإضراب	195	173	187	176	175	191	57	6816
النسبة%	2.86	2.53	2.74	2.58	2.56	2.80	0.83	%100

المصدر: سمير صغير: **مكانة المفاوضات في الإضراب في المؤسسة العمومية الصناعية في الجزائر في فترة ما بعد 1998**، ماجستير، إشراف: علي مزيغي كمال، تخصص: تنظيم وعمل، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2006- 2007م، ص.65.

شكل رقم (10): توزع عدد أيام الإضراب الفعلي لسنوات [2005- 2010]



المصدر: حسين زبيري: **الحركة العمالية والنقابية والبحث عن العدالة الاجتماعية في الجزائر**، تقرير بحثي، معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية، معهد السياسات بالجامعة الأميركية، بيروت، لبنان، فبراير 2017م، ص.18.

[1] عبد الناصر جابي: **الجزائر تتحرك دراسة سوسيوسياسية للإضرابات العمالية في الجزائر**، دار الحكمة، الجزائر، 1995، ص.298.

يبين الشكل السابق توزع عدد أيام الإضراب الفعلي لسنوات 2005- 201 لتشهد وتيرة الاحتجاجات والإضرابات خاصة تصاعدا في السنوات التالية: 2006- 2007 وبصفة اقل في السنوات الموالية لها 2008 لتعود الإضرابات إلى الارتفاع في سنة 2009 ولتنخفض مقارنة بها في سنة 2010.

جدول رقم (09): نسب إضراب المعلمين حسب بعض ولايات الوطن

في يومه الأول [08- 11- 2009]

الولاية	النسبة%	النسبة الوطنية
تلمسان	95	%94
الجزائر.غ	90	
الجزائر.ش	80	
الجزائر.و	80	
الجلفة	80	
جيجل	95	
الوادي	88	
مستغانم	82	
سعيدة	67.81	
البويرة	97	
معسكر	90	
الأغواط	70	
وهران	87	
عنابة	95	
قالمة	97.11	
غليزان	90	
غرداية	80	

من تصميم الباحث اعتمادا على المصدر: بلقاسم عجاج وآخرون: أعنف إضراب في قطاع التربية منذ ستسنوات استجابة واسعة في بعض المؤسسات التربوية وانسحاب جماعي للتلاميذ تاريخ الدخول: 20- 05- https: //www.djazairess.com/echorouk/441872018

قامت نقابات قطاع التربية بالدخول في الإضراب الوطني لمدة أسبوع قابلة للتجديد، ليشمل كافة الأطوار التعليمية الثلاثة، على المستوى الوطني، حيث بلغت نسبته في يومه الأول 90 بالمائة في الثانوي ومن 70 إلى 90 بالمائة في الطورين الابتدائي والمتوسط، بحسب المعلومات، فيما اعترفت وزارةالتربية الوطنية بنسبة إضراب بلغت 50 بالمائة فيا لثانوي و25 بالمائة في المتوسط و12.6 بالمائة في الابتدائي.

جدول رقم (10): فئات التعليم المشاركة في إضراب 2013

تاريخ الإضراب	فئات التعليم المشاركة في الإضراب
07- 2013 /10/23	الإضراب الذي دعا إليه المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني دام قرابة 16 يوما طالب من خلاله المجلس بتجسيد الوزارة بوعودها

	لاسيما ما تعلق منها بمراجعة القانون الأساسي لعمال التربية.
15 /01/ 2014	تنظيم المساعدين التربويين المنضوين تحت لواء النقابة الوطنية لعمال التربية إضرابا عبر كل الولايات
26- 27 /01/ 2014	انضمام أساتذة التعليم الثانوي والتقني في إضراب استجابة لدعوة النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الثانوي والتقني ردا على صمت وزارة التربية في تجسيد مطالبها ولجوئها لكسب الوقت.
27 /01/ 2014	شرع أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط في إضراب متجدد كل أسبوع آليا عرف نسبة استجابة عالية بعد استجابة الأساتذة والمعلمين لدعوة للإضراب التي دعا اليه الاتحاد العام لعمال التربية والتكوين مع تنظيم وقفات احتجاجية عبر مختلف ولايات الوطن.
30 /01/ 2014.	اتساع رقعة الإضراب ليشمل فئات أخرى تنتمي إلى قطاع التربية على غرار عمال الأسلاك المشتركة والعمال المهنيين وكذا موظفي المصالح الاقتصادية ومديري ونظّار الثانويات، المنضوين تحت لواء الاتحاد العام لعمال التربية والتكوين الذي اعتبر انضمام هؤلاء مؤشرا إيجابيا للضغط على الوصاية، بالرغم من قرار الوزارة بالخصم من أجور المضربين
04- 23 /02/ 2014	جدد المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني الدعوة إلى الإضراب الذي استجاب له أساتذة التعليم الثانوي طيلة أكثر من 20 يوما.

من تصميم الباحث اعتمادا على المصدر: كرونولوجيا الاحتجاجات في قطاع التربية نشر في الجزائر نيوز يوم 23- 04- 2014 تاريخ الدخول: 20- 05- 2018 https: //www.djazairess.com/djazairnews/71891

نلاحظ من الجدول اتساع رقعة الإضراب وتعدد فئات التربية والتعليم المشاركة فيه وذلك نظرا للإجماع بسبب ثلاث ملفات أساسية تهم كافة فئات القطاع وقد تمثلت في مراجعة النظام التعويضي لموظفي التربية بما يضمن العدالة والانسجام مع باقي القطاعات وإعادة النظر في القانون الأساسي لعمال التربية لتدارك الاختلالات الناجمة في التصنيف والترقية والإدماج لبعض الأسلاك إضافة إلى موضوع تسيير أموال الخدمات الاجتماعية.

2-2-1-1- النقابات المستقلة والإضرابات في قطاع التربية:

تبنت الجزائر منذ عام 1990م مبدأ الحوار الاجتماعي وقد حقق الاتحاد العام للعمال الجزائريين عدة انجازات والآن دخل الاتحاد في مرحلة التجديد العقد الاقتصادي الاجتماعي من خلال عقد القمة

الثلاثية يومي 29- 30 من سبتمبر 2011م ضمت ممثلي الحكومة وممثلي المركزية النقابية وممثلي منظمات أرباب العمل وبخصوص موقف النقابات المستقلة من عقد الثلاثية فقد نظمت نقابات التربية إضراب يوم 29 من سبتمبر 2011م تنديدا بإقصائها من لقاء الثلاثية وقد تم الاتفاق على تنظيم التجمع الاحتجاجي وذلك في إطار ما بين النقابات بالتوازي مع انعقاد الثلاثية للتعبير الشديد القوي بإقصاء النقابات المستقلة في الوظيف العمومي من لقاء الثلاثية وبغرض المطالبة بمراجعة قيمة النقطة الاستدلالية وإلغاء المادة 87 مكرر ورفع الحد الأدنى للأجور إلى 35 ألف دينار جزائري مع استحداث منحة خاصة ترتفع كلما ارتفع مؤشر المعيشة مثلما هو معمول به في باقي الدول[1]

و رسميا، يوجد 68 تنظيما نقابيا بحسب تصريحات وزير العمل الجزائري، بما فيها الاتحاد العام للعمال الجزائريين- وهو التنظيمالنقابي الموالي للسلطة- إضافة إلى باقي التنظيمات التي تعتبر نفسها نقابات مستقلة عن السلطة ظهرت أغلبية هذه النقاباتالمستقلة الجديدة في قطاع الخدمات لدى الموظفين كالتربية والتعليم (12 نقابة) والصحة (حوالي عشر نقابات) والإدارة العمومية(أكثر من ست نقابات،) لتتحول هذه النقابات مع الوقت إلى فاعلجماعي أساسي، حرك الساحة الاجتماعية الجزائرية، لاسيما بعدتحسن الوضع الاقتصادي والأمني في بداية الألفية الجديدة.[2]

2-2-1-1- أسباب الإضراب في قطاع التربية:

بخصوص الإضرابات في قطاع التربية فكانت بسبب ثلاث ملفات أساسية هي[3]:

- مراجعة النظام التعويضي لموظفي التربية بما يضمن العدالة والانسجام مع باقي القطاعات.
- إعادة النظر في القانون الأساسي لعمال التربية لتدارك الاختلالات الناجمة في التصنيف والترقية والإدماج لبعض الأسلاك.
- تسيير أموال الخدمات الاجتماعية بكيفية تراعي مبدأين أساسيين هما: الانتخاب والتضامن.

« ومن أهم الإضرابات التي قامت بها النقابات المستقلة في قطاع التربية نذكر منها الإضراب الوطني الشامل الذي انطلق يوم 08 نوفمبر 2009م واستمر حوالي أربعة وعشرون (24) يوما وإضراب آخر شامل وطني بدءا من 24 فبراير 2010 وكانت مدته أسبوعا وتم تجديده لأسبوع ثان، وقد قامت

---

[1] منير صوالحية: **الانتماء النقابي والإضرابات في الجزائر دراسة ميدانية للنقابات المستقلة في قطاع التربية**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد10، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جوان2014، ص.96.

[2] زبيري حسين: الحركة العمالية والنقابية والبحث عن العدالة الاجتماعية في الجزائر، المرجع السابق، ص.14.

[3] منير صوالحية: المرجع السابق، ص.97.

الوزرة بتوجيه تهديدات صريحة للنقابات بتوقيفه، وإلا تسلط على المضربين العقوبة، فسارعت النقابات لتوقيفه دون تحقيق أي مطلب من المطالب »[1].

كما التزمت الوزارة بعدم خصم أيام الإضراب مع إلغاء كل المتابعات القضائية والتبعات الإدارية ضد جميع المضربين على أن يتم استدراك ما فات من الدروس حسب ظروف المؤسسات التربوية لكل ولاية[2].

وبعدها توقف الاحتجاج لمدة سنة ليعود مرة أخرى خلال أيام (25، 27، 26أفريل) من نفس السنة من طرف نقابتي الكنابست (**CNAPEST**) ولوناباف (UNPEF) وقد تم تعليقه بالنظر إلى الاتفاق الموقع مع وزارة التربية نظرا لتحقيق كل المطالب في محضر جلسة مؤرخ في 21 أبريل 2011م إذ مع الدخول المدرسي 2011/2012 هددت النقابات المستقلة مرة أخرى بالإضراب وبنفس المطالب الأولى لذلك تم عقد اجتماع مع وزارة التربية، ومن النتائج التي تم التوصل إليها إلى غاية سنة 2012 ما يلي:

- بالنسبة لملف التعويضات تم تطبيق هذا النظام الذي له علاقة بجميع المنح والعلاوات القديمة والجديدة بما فيها منحة الخبرة البيداغوجية ومنحة تحسين الأداء التربوي بأثر رجعي وعلى أساس الأجر القاعدي الجديد اعتبار من تاريخ 01 جانفي 2008.
- تمت الموافقة على منحة التأهيل ويتم احتسابها على أساس الأجر الرئيسي كما هو معمول به في باقي القطاعات، وبأثر رجعي ابتداء من 01 جانفي 2008.
- فيما يتعلق بملف الخدمات الاجتماعية، فقد تم تعيين لجنة مشتركة من وزارة التربية الوطنية ونقابات قطاع التربية لدراسة الملف وفي هذا الصدد ألغي القرار الوزاري رقم 158/98 المؤرخ بتاريخ 22/08/1994 المتضمن كيفية تسيير الخدمات الاجتماعية في قطاع التربية الوطنية، وعوض بقرار أخر صدر عن اللجنة المشتركة.

وقد تجددت الإضراب بعد ذلك في شهر فبراير 2014، ليتجدد مرة أخرى فبراير 2015 من طرف سبع نقابات أخرى، نظرا لعد وفاء الوزارة بتعهداته التنحصر المطالب في: الأثر الرجعي، والترقية الآلية

---

[1] فاطمة موساوي ومعاش وجيلاني كوبيبي: **الإضرابات العمالية في المؤسسات التربوية بين المطالب والتحقيق الأستاذ الثانوي نموذجا**، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، مجلد8، عدد1، جوان 2017، جامعة معسكر، الجزائر، ص ص.338.340.

[2] منير صوالحية: المرجع السابق، ص.98.

حتى تسوية الاختلالات ورد الاعتبار للمفصولين والآيلين للزوال وبتطبيق حسم أيام الإضراب مما شكل صراعا بين الوزارة والأساتذةإلى أن انعقد اجتماع بين (الكناباسات والوزارة) يوم 19 مارس 2015 تمكنت من خلاله وقف الإضراب[1].

ونظرا لحجم الإضراب وتأثيره فقد لجأت الوزارة الوصية إلى إصدار مناشير قصد استدراك الدروس الضائعة جراء الإضراب الذي عرفته بعض المؤسسات في المراحل التعليمية الثلاث بصفة متفاوتة مع مراعاة الوتيرة المدرسية وقدرات استيعاب التلاميذ جاء في مضمونه، إن تعويض الدروس الضائعة وتنظيم الأنشطة التقويمية لنهاية الفصل الدراسي الثاني يكون بناء على مخطط دقيق تنجزه كل مؤسسة تعليمية مسها الإضراب بصفة جزئية أو كلية، في إطار مجالس تعليم استثنائية، وبالتشاور الوثيق مع أعضاء الجماعة التربوية في المؤسسة، مع الحرص على إتباع ما يتلاءم مع متطلبات التنفيذ السليم للبرامج التعليمية، بحيث يراعى في هذا المخطط ما يلي:

- إحصاء عدد الحصص الضائعة في كل مادة إشراك الأساتذة في وضع مخطط التعويض، بحضور مندوبي الأقسام في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.
- بناء المخطط على أساس وتيرة دراسية مناسبة للتلاميذ وفق خصوصيات كل مؤسسة وكل قسم.
- إتباع منهجية بيداغوجية ملائمة للتنفيذ السليم للبرامج التعليمية تقوم على تجنب إرهاق التلاميذ وتفادى الحشو والإسراع في الدروس.
- استغلال كل الفضاءات الزمنية المتاحة مع مراعاة قدرات استيعاب التلاميذ وتجنب إرهاقهم ولتحقيق هذا المسعى يمكن استعمال صبيحة يوم السبت و/أو أمسية يوم الثلاثاء وكذا إمكانية استعمال الأسبوع الأول من عطلة الربيع.
- تبليغ الأولياء بالمخطط المنجز وبما قد يطرأ من تغيير في جداول التوقيت.
- برمجة اختبارات الفصل الثاني وفق ما تقتضيه الوضعية الخاصة بكل مؤسسة والتقدم في تعويض الدروس كتأجيل الاختبار إلى الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي أو إلى الأسبوع الأول من عطلة الربيع.
- عقد مجالس الأقسام خارج أوقات الدروس.

وبهذه الكيفية يمكن فعلا تفادي اللجوء لتأجيل الامتحانات الرسمية أو اللجوء إلى تمديد السنة الدراسية 2013/2014.

[1] فاطمة موساوي ومعاشو جيلاني كوبيبي: المرجع السابق، ص ص.338.340

تقدم كل المؤسسات التعليمية مخطط التعويض ورزنامة اختبارات الفصل الثاني الخاصة بها إلى مديرية التربية قبل يوم 06 مارس2014ويكون هذا المخطط موضوع متابعة من طرف هيئة التفتيش التي يطلب منها تقديم تقارير في هذا الشأن، فضلا عن دخلها لتقديم التوجيهات التربوية الكفيلة بمساعدة المديرين والأساتذة المعنيين لإيجاد أحسن أداء بيداغوجي في تنفيذ مخطط التعويض[1].

2-3- التجربة النقابية في الجزائر « نقابات التعليم »:

نعرض فيما يلي أهم التنظيمات النقابات التي تمثل شريحة واسعة من المنخرطين من موظفي قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

2-3-1- النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العموميةSNAPAP :

تعتبر « النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية » والتي يمز لها اختصارا باللغةالفرنسية SNAPAP من بين النقابات المستقلة التي أسست مع فتح المجال النقابي في الجزائر بداية التسعينات. لقد تأسست « النقابة الوطنية لمستخدمي الإدارة العمومية » في شهر مارس 1990، حيث أن رقم تسجيلها يحمل رقم01 ، فهي تعتبر أول نقابة وطنية معتمدة في الجزائر، فهي تتواجد على مستوى 48 ولاية، في مختلف الفروع(الصحة، البلدية، الولاية، الدائرة، الأشغال العمومية والتربية...إلخ)، فكما ذكرنا أن النقابة الوطنية لمستخدمي الإدارة العمومية، تنشط في مختلف فروع الوظيف العمومي، منها أكان القطاع إداريا أو تقنيا، فهي النقابة المستقلة، الممثلة لمستخدمي الوظيف العمومي فحسب إحصائيات2002 فإن هذه النقابة المستقلة تضم 400.000 منخرط[2].

2-3-2- المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني CNAPESTE:[3]

المجلس الوطني المستقل لمستخدمي التدريس ثلاثي الأطوار لقطاع التربية وباختصار CNAPESTE هو: نقابة مطلبية وطنية مفتوحة لكل أسلاك التدريس في قطاع التربية الوطنية للأطوار

(1) منشور رقم 14/0.0.2/50 و14/0.0.3/54 مؤرخ في 26 فيفري 2014 يتعلق بتعويض الدروس الضائعة جراء الإضراب، مكتب النشر، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 566، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، فيفري 2014، ص ص.6.5.

(2) حنان شطيبي: **الحركة النقابية العمالية في الجامعة الجزائرية دافع أو معرق للأداء البيداغوجي؟ دراسة حالة جامعة منتوري قسنطينة**، إشراف: عبد الكريم بن اعراب، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في تسيير الموارد البشرية، السنة الجامعية2009 -2010، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ص.111. (بحث غير منشور)

(3) تاريخ الدخول: 31- 12- 2017، ساعة الولوج: 10: 51 http: //www.cnapeste.dz

الثلاث الابتدائي، المتوسط والثانوي عبر كامل تراب الجمهورية ونقابة وطنية مستقلة عن وصاية الأحزاب، وعن النقابات وعن أرباب العمل.

تأسس المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني الـ CNAPEST في تاريخ 17/04/2003 في اجتماع ضم ممثلين عن 18 ولاية حيث تم انتخاب المكتب الوطني المؤقت للنقابة وفي تاريخ 29/04/2003تم تسليم ملف النقابة لوزارة العمل والحماية الاجتماعية حيث رفضت هذه الأخيرة تسليم وصل تسجيل النقابة سجلت النقابة لدى وزارة العمل والحماية الاجتماعية بعد أكثر من 4 سنوات من تاريخ وضعها لملفها، وكان ذلك في تاريخ 10/07/2007 حيث تسلم المنسق الوطني وصل تسجيل النقابة.

2-3-2-1- التوسعة:

اتخذ خلال المؤتمر الوطني المنعقد أيام 5، 4 و6 نوفمبر 2012 قرار توسيع النقابة إلى أسلاك التدريس في الطورين الابتدائي والمتوسط وفي تاريخ 26فيفري 2014تسلم المنسق الوطني وصل المطابقة من طرف وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي وأصبحت تسمية النقابة: المجلس الوطني المستقل لمستخدمي التدريس ثلاثي الأطوار لقطاع التربية وباختصار CNAPESTE.

2-3-2-2- أهداف نقابة الكنابست هي:

- الدفاع عن المصالح المادية المهنية والاجتماعية لكل أسلاك التدريس في التربية الوطنية.
- تحسين الوسائل والظروف البيداغوجية.
- المساهمة في تحسين ظروف الحياة وظروف العمل.
- ترقية التكوين النقابي ونشر ثقافة قانونية.
- المساهمة في بناء مدرسة عمومية ذات نوعية.
- نشر ثقافة المواطنة في المحيط التربوي.

2-3-3- نقابة الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين unpef:

الإتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين منظمة نقابية حرة معتمدة تحت رقم: و.ت 90/18، وهي أول منظمة نقابية معتمدة بتاريخ: 1990/10/27، بحيث اعتمدت بعد إقرار التعددية السياسية والنقابية

في الجزائر، وهو عضو في الأممية للتربية IE والإتحاد الإسلامي الدولي للعمل، وهو متواجد عبر 48 ولاية بحيث يبلغ عدد منخرطيه حسب إحصاء 2009: 158919 منخرط[1].

2-3-3-1- ويهدف الإتحاد إلى:

- الدفاع عن مصالح عمال التربية المادية والمعنوية والحفاظ على حقوقهم المكتسبة والعمل على ترقيتهم اجتماعيا.
- تمثيل عمال التربية لدى الهيئات والسلطات المحلية والمركزية.
- نشر الثقافة النقابية والتربوية بين عمال التربية.
- المساهمة في بناء مدرسة وطنية تجسد ثوابت الأمة، تماشيا مع التقدم العلمي والتكنولوجي في إطار تذوب فيه الفوارق الاجتماعية، تكريسا لمكتسبات ديمقراطية التعليم ومجانيته.

السعي لإنشاء كونفدراليات أو " الانضمام إليها " مع الاتحادات الوطنية منها والدولية فيما لا يتعارض وأهداف الإتحاد وقوانين الجمهورية.

2-3-3-2- المطالب الرئيسية:

1. رفع الأجر بما يحمي القدرة الشرائية لعمال القطاع ويحفظ عزتهم وكرامتهم.
2. التقاعد بنسبة 100 % لحفظ كرامة المربي عرفانا له لما قدمه للأمة.
3. تكريس ممارسة الحق النقابي في قطاع التربية.
4. رفض الاستمرار في سياسة إقصاء النقابات المستقلة من لقاءات الثلاثية، لكون ذلك يتنافى ودستورية التعددية النقابية.
5. إقرار طب العمل، والتكفل التام بجميع الأمراض المهنية المتفشية في القطاع.
6. إلغاء مقياس الراتب المرجعي لأن الترقية في الجزائر أصبحت عقوبة.
7. العمل على ترقية العلاقات النقابية المحلية منها والدولية.

2-4- التجربة النقابية للمعلمين في بعض الدول العربية:

مصر:

صدر أول قانون بخصوصها سنة 1951م بفضل وزير التربية طه حسين ومع مغادرته الوزارة تأجل تطبيق القانون حتى سنة 1955م حيث أصبح للنقابة وجود فعلي ليعاد تنظيمها سنة 1965م حيث صدر قانون بشأنها يحدد كيفية تنظيمها الذي هو ساري المفعول إلى وقتنا الراهن وتم تمثل جميع مختلف

[1] تاريخ الدخول: 31- 12- 2017، ساعة الولوج: 10: 51 http: //www.unpef17.net

أسالك التعليم لتمثل كل فئة 10% ولا تزيد عن الثلث لتجنب تغليب فئة على حساب أخرى ويقوم التشكيل النقابي على أساس الانتخاب بحيث تختار لجان نقابية على مستوى المراكز والأقسام الإدارية لتجتمع على مستوى المحافظة لتكوين اللجان العمومية للنقابة الفرعية وتم اشتراط أن يكون النقيب وأحد الوكيلين من حملة الشهادات العليا وعملت النقابة جاهدة بالتعاون مع الحكومة على تحسين أجور المعلمين وفرص الترقية إضافة إلى الخدمات الاجتماعية[1]

أهداف نقابة المعلمين:

أولا: الإسهام في خدمة المجتمع لتحقيق أهدافه القومية:

وذلك من خلال:

أ. تنظيم جهود أعضائها خدمة للمجتمع والتعاون مع الأطراف الفاعلة فيه.

ب. نشر الثقافة والتعليم وإنشاء المؤسسات المتخصصة.

ج. المساهمة في التخطيط والتنمية الشاملة ومعالجة ما يعترض القطاع من عقبات.

د. العمل مع بقية النقابات العربية والمنظمات التعليمية العالمية لتحقيق الأهداف القومية.

ثانيا: العمل على الرقي بمهنة التعليم:

وذلك عبر:

أ. ترسيخ كرامة المهنة وتطوير التكوين البيداغوجي للمعلمين.

ب. المساهمة في التخطيط للتعليم وتطوير نظمه ومناهجه.

ج. تشجيع البحث العلمي.

د. التعاون وتبادل الخبرات مع المنظمات التعليمية العربية والعالمية للنهوض بمستوى التعليم.

ثالثا: تقديم الخدمات لأعضائها:

ويشمل ذلك: الخدمات الاقتصادية والاجتماعية والصحية

تشكيل التنظيم النقابي:

- على المستوى القومي: يتكون من جمعية عمومية ومجلس إدارة وأمانة مكتب.
- على المستوى الإقليمي: يتكون من نقابة فرعية ولها جمعية عمومية ومجلس إدارة.
- على مستوى المجلس: يتكون من لجنة نقابية لها جمعية ومجلس إدارة نقابة المعلمين في فلسطين.

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.279.280.

فلسطين:

تأسست الأمانة العامة لاتحاد المعلمين في السبعينات من القرن الماضي، وهي إحدى مؤسسات منظمة التحرير الفلسطينية التي مثلت المعلمين لأكثر من30عاماً في حركة المعلمين الوطنية والعربية والعالمية، وعند قدوم السلطة طالب ممثلي المعلمين عن الفصائل المختلفة في الضفة والقطاع تشكيل نقابة للمعلمين تتبع الاتحاد العام وتمثل كافة الأطياف السياسية، ولكن تم رفض ذلك من قِبل الأمانة العامة هذا ولم تجر منذ قدوم السلطة أي انتخابات في الأمانة العامة للاتحاد، ويقوم على إدارة شؤون الأمانة موظفون حكوميون مفرغون لها، ويقع عبء تغطية النفقات التشغيلية لفروع الاتحاد والمركز الرئيسي في رام الله على ميزانية السلطة الفلسطينية والمساعدات التي تقدم لها[1].

إضرابات المعلمين:

من بين الإضرابات التي شهدها قطاع التربية إضراب العام الدراسي 2007/2006 حيث شهد قطاع التعليم إضراب النسبة الأكبر من المعلمين والمعلمات ومجموعهم 28630 معلم ومعلمة، حيث تم لمس تعطيل جزئي في الأسبوع الأول من بداية العام الدراسي 2007/2006 في قطاع غزة وتم حل الإضراب وأصبح الدوام شبه كامل وهذا الحل الذي جاء بعد الاتفاقية على تجميد الإضراب، على أن تفي الحكومة بوعودها بتسديد ما للمعلمين من مستحقات قبل نهاية عطلة عيد الفطر وفي حال لم يتم الإيفاء بالوعد سينضم معلمي غزة لمعلمي الضفة للإضراب، وسبب اتخاذ هذا القرار كانت الخصوصية الأمنية وحالة الانفلات الأمني في القطاع والتوقع بأن الإضراب سيزيد من حدة التوتر هناك، وهذا يدل على أن ما نسبته21.68%من طلبة القطاع الحكومي في غزة لم ينتهك حقهم في التعليم، واستمرت المسيرة التعليمية بعد انتهاء عطلة عيد الفطر.

لبنان:

تعود البدايات الأولى لتشكيل نقابة المعلمين في لبنان لسنة 1938، حيث صدر قرار إنشاء النقابة في عهد الانتداب الفرنسي وهي من أوائل التنظيمات النقابية في لبنان وفي عام 1957، أي بعد 19 عاماً، تزعزعت النقابة لأسباب سياسية طائفية، فكان طلب ثانٍ لتأسيس جديد، بموجب القرار رقم 202 بتاريخ 1957/11/1، وباسم " نقابة معلمي المدارس الخاصة " وفي عام 1971، أي بعد 14 عاماً،

---

[1] الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن: أثر إضراب الموظفين العموميين على القطاعات الحيوية في فلسطين (المحاكم والنيابة العامة، التعليم، الصحة، المواصلات، القطاعات الإقتصادية، الأحوال المدنية) الفترة من نهاية أب– منتصف تشرين الثاني 2006، سلسلة تقارير خاصة(49)، رام الله، فلسطين، كانون الأول 2006، ص.31.

حصل انقسام داخل النقابة، لأسباب سياسية وأخرى تتعلق بمواقع النفوذ، فكان ترخيص لنقابة ثانية بموجب القرار رقم 1/193 بتاريخ 1971/5/10، وباسم نقابة المعلمين العامة[1].

وبعد الأحداث المؤلمة التي عصفت بلبنان انعكس ذلك على معظم المؤسسات ومنها مؤسسات المجتمع المدني وعادات الرابطة إلى توحيد صفوفها في إطارهيئةمركزية واحدة سنة 1990م وما يجدر ذكره أن الهيئات الإدارية المتعاقبة تمكنت من عقد خمسة مؤتمرات تربوية قبل وبعد إقرار البرامج الجديد[2].

وفي سنة 1992، أي بعد الحرب وبعد مضي 21 عاماً، تم توحيد النقابتين، بموجب قرارين 1/291 (ألغى النقابتين) و1/292 (أعلن إنشاء نقابة واحدة وجديدة) بتاريخ 1992/8/3، وباسم « نقابة المعلمين في لبنان » مقرّها الرئيسيّ المركزيّ في بيروت ولها مجالس فروع في: بيروت، جبل لبنان، الشمال، البقاع، الجنوب، النبطية.

أهداف النقابة:

- تحسين ظروف المعلم الوظيفية من خلال وضع قوانين تنظم مهنة التعليم، حاضنة للمعلم توفر له أفضل الظروف للقيام بمهامه.
- وضع برامج إعداد للمعلم ليواكب التطورات العلمية ويحسن من أدائه المهني.
- استصدار قوانين ومراسيم تحّسن من الظروف المعيشية والاجتماعية للمعلم حيث تناولت ساعات التدريس وتراجع الرواتب والأجور، بدل النقل، الإجازات، تعويض نهاية الخدمة، التقاعد، الضمان الصحي، وغيرها.
- عقد عدة دورات تدريبية بالتعاون مع منظمات أوروبية ودولية، ولبنانية بالتعاون مع المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- تعريف المعلم بحقوقه وواجباته.
- المساهمة في حلّ المشاكل التي يتعرض لها المعلم والدفاع عنه من خلال.
- إيجاد صلة وصل دائمة بين النقابة والمعلمين من خلال.
- الاهتمام بشأن المعلم الاجتماعي.

---

[1] تاريخ الدخول: 29- 12- 17، ساعة الولوج 12: http: //teacherssyndicate.com07

[2] فايز علم الدين القيس: **الواقع النقابي التربوي في لبنان وآفاق العمل**، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2017، ص.40.

- المساهمة في تطوير المناهج التربوية والمشاركة في اللجان الفاحصة بفاعلية، التنسيق مع قطاعات التعليم المختلفة من خلال هيئة التنسيق النقابية ومكاتب المعلمين واتحاد المؤسسات التربوية.
- التنسيق مع النقابات، والاتحادات النقابية، وهيئات المجتمع المدني، والتشاور معها من أجل بلوغ وضع أفضل على الصعيد التربوي، والسياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والمعيشي.
- الانفتاح على اتحادات المعلّمين في العالم.

الإضراب:

من بين الإضرابات إضراب 28 و29 نوفمبر2017، احتجاجا على عدم تطبيق قانون سلسلة الرتب والرواتب بكامل بنوده، ورفض المحاولات التي تقوم بها بعض المؤسسات التربوية لإلغاء الدرجات الست للمعلمين، والمفعول الرجعي لغلاء المعيشة منذ شباط 2012، إضافة إلى الضغوط التي يمارسها ممثلو المؤسسات التربوية في مجلس إدارة صندوق التعويضات، لعدم دفع تعويضات المعلمين مع الدرجات الست، ما أدى إلى تجميد صرف تعويضات المعلمين.

2-5- التجربة النقابية للمعلمين في بعض الدول الأجنبية:

مما هو جدير بالتنويه به أن المنطقة العربية تتميز بخصوصية سواء تعلق الأمر بالوضع المهني للمعلم والتعليم كمهنة أو بالنقابات والنشاط النقابي حيث يتفاوت المدى الذي يمكن به لنقابات المدرسين التفاوض تفاوتا كبيرا من بلد إلى آخر، فبعض البلدان تضع قيودا لذلك ورغم القيود المفروضة على المفاوضة الجماعية والحوار الاجتماعي فيقطاع التعليم في بلدان أفريقية كثيرة، تم إحراز تقدم بشأن مسائل رئيسية في السنوات الأخيرة[1] لذا نجد أن المطالب النقابية وحتى الإضرابات ودواعيها تختلف في الدول الأجنبية عن تلك التي تشهدها البلدان العربية ومنها الجزائر.

بريطانيا:[2]

يعد الاتحاد القومي للمعلمين أكبر الروابط النقابية وأكثرها تأثيراً والذي يضم حوالي 237000عضوا يمثلون 70٪من كل العاملين بالتدريس وأعضاء هذا الاتحاد من العاملين بكل أنواع المدارس الابتدائية والثانوية والمدارس الخاصة لغيرالأسوياء، والمنشآت التعليمية العليا وينظم هذا الاتحاد

[1] مكتب العمل الدولي: الحرية النقابية على أرض الممارسة: الدروس المستخلصة، التقرير العالمي بموجب متابعة إعلان منظمة العمل الدوليةبشأن المبادئ والحقوق الأساسية في العمل، التقرير1/ب، مؤتمر العمل الدولي، الدورة 97، ط1، جنيف، 2008، ص.44.

[2] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.299.300.

في 740رابطة محلية وأربعين رابطةإقليمية وجماعات تمثل كل قطاعات التعليم، وتتم إدارةهذا الاتحاد عن طريق لجنة تنفيذية تضم37 عضوا ينتخبون سنويا على المستوى المحلى، وهناك سكرتارية للاتحاد يرأسها رئيس، وتتكون من هيئة من الموظفين الفنيين ومركزها لندن ويعقد الاتحاد مؤتمراً سنوياً في عطلة عيدالفصح يحضره عادة ما يقرب من230 من المندوبين، وهناك 6 لجان تشكل وفقا للضرورة لبحث بعض المشروعات الخاصة.

أهداف الاتحاد القومي للمعلمين:

1. العمل على توحيد العاملين بمهمة التعليم
2. التعبيرعن الرأي المهني للمعلمين
3. تحسين الظروف المتعلقة بالتعليم
4. الحصول على التمويل الكافي للتعليم
5. ضمان تمثيل المعلمين تمثيلا فعالا في البرلمان.
6. تقديم النصيحة والعون لأعضاءالاتحاد.
7. رفع المستويات المهنية
8. حماية أعضاء الاتحاد بالوسائل القانونية
9. تحسين ظروف الإحالة إل بالمعاش.
10. العمل على تحسين الصلات بين المعلمين في انجلترا وغيرهم في البلاد الأخرى
11. العمل كجماعة ضاغطة لصالح التعليم والمعلمين.

وتجدر الاشارة إلى أن الاتحاد القومي للمعلمين في انجلترا لايرتبط بأي رباط مع الهيئات السياسية أوالعمالية، ولكنه مع ذلك يساهم في ترشيح المعلمين للبرلمان بصرف النظر عن انتمائهم لحزب أو آخر وذلك حتى يسمع صوت المهنة في مجلس العموم.

إضراب المعلمين:[1]

تم القيام بإضراب فيتموز / يوليو2016 وعن دواعي الإضراب حسب استقصاء لجريدة الغارديان عن سبب إضراب المعلمين في جميع أنحاءانكلترا حدد بعض المعلمين مجموعة أسباب منها:

[1] كاتيا حداد: بسبب خفض التمويل الحكومي على نظام التعليم المعلموني ضربون عن العمل في بريطانيا لسوء حالتهم المعيشية، تاريخ الدخول: 29- 12- 17، ساعة الولوج 12: 07 http: //www.almaghribtoday.net/328/070716033810

1. بسبب خفض التمويل الحكومي.
2. كثافة الفصول باضطراد حيث أصبحتا لفصول تزيدعن 31 طالبًا
3. القلق من التدريس لفصل بحجم كبير بسبب ارتباط الأجر بالأداء
4. ما يتطلبه العددالكبير من المعلم في قضاء وقت طويل لتصحيح أوراق الطلاب
5. صعوبة التفاعل مع الطلاب ومعرفة نقاط القوة و الضعف لديهم وهو ما يعد عبئًامضاعفًاعلى المعلم
6. عدم احترام الحكومة وأولياءالأمور للمهنة
7. تخفيض النفقات المخصصة مثل المتعلقة بالكتب والورق، ويجب على المعلمين التدريس خارج تخصصهم بسبب تقليل التخصصات أيضًا
8. كثافة الحجم الساعي مايعني العمل 60- 70 ساعة أسبوعيًا
9. تغيير المناهج الوطنية، الذي وضع عبئا إضافيا على كل معلم،حيث يجب إجراء تقييم لكل مدرسة حيث أن المناهج كما ذكر بعض المعلمين تسيطر عليها القراءة والكتابة والحساب فضلاًعن الامتحانات، حيث تصاعدت الضغوط على المعلمين مع هذا النظام والذي يتعارض مع روح وفلسفة المعلمين.
10. المعلمون يضربون عن العمل في بريطانيا لسوءحالتهم المعيشية

أمريكا:

تتعدد الروابط المهنية، والقومية في النظام التعليمي الأمريكي على نحو لم يتوافر في غيره من النظم التعليمية فعن العام 1990- 1991 تم إحصاء حوالي 1300 رابطة مهنية للتعليم يعمل كل منها منفصلا عن الآخر ولما كان هناك تداخل في عمل بعض الروابط، فان **ستينيت** يرى أن عددها يصل إلى ألف، وأن هذا العدد لا يمثل الروابط المحلية، وأن هذه الروابط الأخيرة لو وضعت في الحساب لوصل الرقم إلى 7500 رابطة تعليمية. ويرى بعض القائمين على التعليم في أمريكا أن زيادة تكتلات المنظمات المهنية وتنوعها ظاهرة طيبة تعكس التنظيم الاجتماعي في البلاد وهم يردون دائما أن المجتمع الأمريكي مجتمع متعدد، وأن واحدا من أهم نقاط القوة فيه أن يحترم الفروق الفردية ويعمل على تنميتها كما يذكرون أيضا أن المعلمين ينبغي أن يتجنبوا النمط الموحد[1].

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: المرجع السابق، ص ص.307.306.

المطلبية النقابية:

أحرز المدرسون وممثلوهم في الولايات المتحدة بعض التقدم نحو المزيد من المشاركة في إصلاح التعليم وتتمثل إحدى المبادرات التي بدأت خلال التسعين اتومازالت تكتسب زخماً في شبكة إصلاح نقابات المدرّسينوهي عبارة عن جهد تتزعمه النقابات من أجل إعادة تنظيمنقابات المدرّسين الوطنية بهدف تعزيز الإصلاحات التيستؤدي في نهاية المطاف إلى تحسين تعلم الأطفال الأمريكيين وارتقاء مستواهم وتعتقد النقابات أن انضمامها كشريكة في تغيير التعليم العام أمر لا غنى عنه لبلوغ الهدف المنشود في تحسين تعلم الطلاب[1].

[1] مكتب العمل الدولي: المرجع السابق، ص.44.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تم التطرق إلى ظاهرة الإضراب بالتعريف وتبين الأنواع والمميزات والخصائص كما تم الوقوف على أهم الأسباب الداعية للقيام به في شتى القطاعات إذ يعد الإضراب أداة يمارسها العمال من أجل تحسين أوضاعهم السوسيومهنية ووقفنا على حقيقة أن الإضرابات متجددة كون الأوضاع الاجتماعية في ديناميكية مستمرة ولا يمكن الحد منه بمجرد تلبية المطالب التي دعت إليه كما وتعرضنا في ثنايا وحيثيات هذا الفصل إلى الإضرابات العمالية في ظل التعددية الحزبية وظهور النقابات المستقلة مشيرين إلى تلك الإضرابات التي عرفها قطاع التربية خاصة والتعليم في الجزائر كون الإضراب يمثل قوة ضغط يمارسها المعلمون للمطالبة بحقوقهم فأمام تعنت الإدارة الوصية وغلق باب الحوار والاختلالات في التصنيف التي شهدها القانون الأساسي لعمال التربية.

تجددت الإضرابات ليشهدها كل موسم دراسي تقريبا هذا إلى دواع أخرى سبق وأشرنا إليها وفي خاتمة الفصل خلال تم التعريج على تجارب بعض الدول العربية والأجنبية مع الإضرابات حتى تتشكل لدينا صورة متكاملة عن هذه الظاهرة في قطاع التربية والتعليم عموما.

الفصل الخامس:

التصورات الاجتماعية للمكانة

تمهيد:

التصورات الاجتماعية تمثل أنماط امن السلوكات، وضروب امن التفكير والشعور تتميز بأنها خارجة عن الفرد وتتمتع بقوة وقهر اجتماعي فوقي فهي بعبارة أخرى تعد واقعا متميزا يترجم رسوخ بنية الوعي الجماعي ويعتبر آلة تصنيف للأشخاص ولتصرفات، فهي شكل خاص لفكر رمز يله قواعد تشكيل وانتشار خاصبه.

ولاشك أن مهنة التعليم تكتسيفي الوعي الجمعي قداسة وتقديرا وكم حفلت بذلك الأدبيات التي تشيد بالمهنة والمشتغلين بالتدريس ومن المفترض أن المكانة الاجتماعية للمعلم تكتسي أهميتها ومكانتها من خلالها، وسنرى خلال هذا الفصل وذلك بالتطرق لموضوع التصورات الاجتماعية وعلاقتها بالمكانة الاجتماعية وذلك من خلال التعرض للتراث النظري للتمثلات الاجتماعية وإسهامات السوسيولوجيا وعلم النفس الاجتماعي في التأصيل النظري لها خاصة جهود دوركايم ومالينوفسكي في التعريف بهذا المفهوم ودوره في تشكيل الوعي لدى الأفراد وسنتطرق إلى موضوع المكانة الاجتماعية كون المعلم يمثل أهم عنصر في العلمية التعليمة التعلمية فلا يمكن النهوض بالتعليم دون إيفائه حقه من التقدير والاحترام ومنحه المكانة الاجتماعية التي يستحقها، وسنحاول الوقوف على تعريف المكانة الاجتماعية وأهم المفاهيم المرتبطة وخصائصها وأنواعها بصفة عامة محاولين التركيز على المكانة الاجتماعية للمعلم مظهرين أهم العوامل المرتبطة بمكانتهم الاجتماعية سواء من حيث الوضع المهني والاجتماعي والاقتصادي وكذا الظروف المحيطة بالواقع المدرسي الذي يعتبر نسقا مفتوحا على المجتمع يؤثر ويتأثر به ونعرض ماللمعلم من حقوق وواجبات تجاه تلاميذه في الوسط المدرسي والاجتماعي.

1- مفهوم التصورات الاجتماعية:

يعتبر دوركايم أول من استعمل وعرف مفهوم التصور الاجتماعي حينما قارن بين التصورات الجمعية والتصورات الفردية وذلك في مقال مشهور له نشر في مجلة « الميتافيزيقيا والأخلاق » عام 1898م واعتبر أن الأولى ليست عبارة عن مجموع الثانية وبذلك تكون التصورات الجماعية موضوعا مستقلا للدراسة وأكد على خصوصية التفكير الجماعي بالنسبة للتفكير الفردي[1].

1-1- لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور تعريف للتمثل بقوله: أنه من مثل له الشيء أي صوره حتى كأنه نظر إليه وأتمثله أي أتصوره، ومثلت له كذا تمثيلا إذا صورت له مثاله بكتابة أو غيرها، وتمثيل الشيء بالشيء يعني تشبيها به[2] وورد في القرآن قوله تعالى: ﴿ فَٱتَّخَذَت مِن دُونِهِم حِجَابا فَأَرسَلنَآ إِلَيهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرا سَوِيّا ﴾[3]

والتمثل في الفرنسية représentation مشتقة من الفعل اللاتيني repraesentare الذي يعني إحضار الشيء ومثوله أمام العين أو الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة أثناء الكلام عن فنان أو كاتب[4] وفي المعجم الفلسفي: فإن التمثل والتمثيل متقاربان وهما يشتركان في أمرين أحدهما حضور صورة الشيء في الذهن، والآخر قيام الشيء مقام الشيء، « فهو تصور الشيء تخيله، وتصور له الشيء، صارت له عنده صورة» [5] يشير مفهوم التمثل « إلى ما يكون ماثلا، حاضرا في الذهن، ما يتمثله المرء، ما يشكل المحتوى العيني لفعل فكري »[6].

1-2- اصطلاحا:

التمثلات الاجتماعية حسب مواضيع البحوث وأطر القراءات، من الممكن أن نعتبر التمثلات الاجتماعية واقعا فريدا من نوعه يدل على رسوخ بنية الوعي الجماعي وطابعه الاستعلائي، أو آلة

---

(1) Maache Y: **Chorfi M S & Kouira A: Les représentation sociales, un concept au carrefour de la psychologie sociales et de la sociologie**, les éditions de l'Universitéde Constantine, 2002 P.7.

(2) ابن منظور: لسان العرب، ج1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1992، ص

(3) سورة مريم: الآية (2)

(4) تاريخ الدخول: 01- 01- 2018، ساعة الولوج: 14: 14
http: //bohotti.blogspot.com/2014/04/blog- post_2043.html

(5) جميل صليبا: **المعجم الفلسفي**، ج4، الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ص.282.

(6) LALANDE André, **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**, P.U.F, Paris, 2002, P.1210.

تصنيف الأشخاص والتصرفات، أو هيئة وسيطة بين الأيديولوجيات والممارسات، أوشكلا خاصا لفكر رمزي له قواعد تشكيل وانتشار خاص به وبغض النظر عن وجهة النظر المتبناة، تعرف بعض الإنتاجات بالمحتوى عندما يتعلق الأمرمثلا بالمعلومات أوالآراء، وترتبط بالفرد أو بالمجموعات، وتقع عندالحد المشترك للمادة والشخص، وللصورة والدلالة، وتمنح بذلك نماذج أو أطرا تحليلية قادرة على إفهامنا تكوينا للحس المشترك بشكل أفضل، وهذا عبر عدد من العمليات (ولاسيما الاحتجاز الانتقائي والتعميم المبني) أوالإجراءات (منها المتصلة بالوضعنة والترسيخ) ويشكل البعد المعرفي هناعنصرا جوهريا، كما تدل عليهم مختلف المشاركات التي تتناول التحليل النفساني سيرج موسكوفيشي، أوالجنون دونيز جودوليه، أوالذكاء جبرائيل موغني، أوالمعارف اكليرب يليسلو بيرنارد شييله.[1]

التمثلات: ظهر مصطلح تمثل لأول مرة في كتاب (شوبنهاور) « الواقع كإرادة وتمثل » سنة 1818 حيث التمثل نتاج خفي لنشاط الإرادة رغم أن بعض الباحثين يرون بأن هذا الطرح فيه شيء من المبالغة وذلك لوجود فلاسفة ومفكرين سبقوا شوبنهاور في دراسته.[2]

أما علم الاجتماع فقد تجسدت نظرته من خلال مفهوم التصورات الجماعية Représentations collectives الذي طرحه دوركايم Durkheim مند أكثر من قرن، فبما أن الجماعة الاجتماعية (المجتمع) تمثل الوحدة القاعدية لهذا العلم، فقد تم اعتبار التصورات الجماعية أشكالا عقلية مجتمعة، لها ديمومة تستمر لأجيال، فبالرغم من اعتراف دوركايم بالتصورات الفردية فقد رأى بأن دورها في التصورات الجماعية يبقى سلبيا، فهي غير ذات أهمية كبيرة لأنها محدودة في الزمن (تختفي باختفاء صاحبها) ولأنها لا تعكس جيدا التصورات الجماعية التي تخضع لقوانين جماعية مختلفة[3]أطلق دوركايم على نسق الأفكار والرموز التي تدور حول تفسير الطبيعة أو الكون اسم التصورات الجمعية Collective Representations. حيث تسعى التصورات الجمعية في أساسها إلى تقديم تصور شامل عن العالم.[4]

---

[1] جيل فيريول: **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، تر: أنسام محمد الأسعد، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2011، ص.153.

[2] عبيدة صبطي وصابر بقور: **تمثلات النسوية عبر مواقع التواصل الاجتماعي- خطاب المرأة المغاربية على موقع فايسبوك**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع، الجزء1، جامعة أم البواقي، الجزائر، جوان 2017، ص.295.

[3] Roussiau N, Bonardi C, **Les représentations sociales**., Dunod, Paris, 1999, PP. 10- 12

[4] علي ليلة: **النظرية الاجتماعية وقضايا المجتمع آليات التماسك الاجتماعي**، الكتاب الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية، 2015، ص.143.

معتبرا إياها، مجموعة من التراكمات القيمية والمعيارية المنتجة من طرف المجتمع، والخارجة عن الشعور الذاتي للأفراد الاجتماعيين، كما أنها غير قابلة للخضوع لذواتهم الفردانية بحكم طابعها الجمعي المؤثث لفضائها الاجتماعي الذي ينصهر فيه الأفراد إكراها وبصفة قهرية إن صح القول[1].

يرى دوركايم أن الجماعة ليست مجرد حاصل لمجموع الأفراد الذين يكونونها؛ بل كيان مستقل كامل الأوجه، ولهذا يجب دراستها انطلاقا من هذا الأساس، وبالتالي يرى أن « التصورات الجماعية خارجة عن وعي الأفراد [..] فهي لا تنبثق عن أفراد مأخوذين بشكل معزول؛ ولكن من توافقهم وهذا أمر مختلف»[2] فالتصورات تكون مختلفة وعابرة ويومية عندما تكون فردية، في حين أنها مستقرة وصلبة ومتقاسمة عندما تكون جماعية.

وارتأى دوركايم التصورات الجمعية باعتبارها تتألف من ضمير جماعي أو وعي اجتماعي يتواجد بشكل خارجي بالنسبة إلى أفراد المجتمع: حيث تسبقهم في الوجود وتدوم بعد وفاتهم ويولد الأفراد في عالم قائم مسبقة من التصورات الجمعية ومن اختلاطهم الاجتماعي، يتعلمون هذه التصورات الجمعية وينمون لديهم إحساسا بالالتزامات المعنوية إزائها ويعني هذا الالتزام المعني أن هذه التصورات تتخذ شكلا إلزامية، ومن ثم فهي قادرة على تحجيم وتقييد أفعال الأفراد والعلاقات التي يبنونها مع الآخرين ولا تعني تلك الفكرة عن الطبيعة الخارجية للضمير الجماعي والتصورات الجمعية أنها تتواجد بشكل منفصل عن أذهان الأفراد الذين يشكلون أفراد المجموعة الاجتماعية؛ ذلك أنه لا يوجد « عقل جماعي يعلو على عقول الأفراد، فالتصورات الجمعية تتواجد فقط في أذهان الأفراد والصفة المشتركة لهذه التصورات الجمعية»[3] .

من خلال هذه التحديدات العامة المعطاة للتمثلات الجمعية من طرف " دوركايم "، كون استدلال الأفراد وبرهانهم على الوقائع والأحداث الواقعية، تعتبر عاملا من ضمن العوامل المتحكمة في التمثلات الاجتماعية؛ وترتكز هذه البراهين– حسب دوركايم– على حالة تطور المجتمع، وتنظيمه السياسي والعقائدي، وعلى مؤسساته وبنياته المتحكمة في كيانه؛ يعني هذا انه كلما كان هناك نضج سياسي وسوسيوثقافي داخل المجتمع، كل ما كانت هذه التمثلات الاجتماعية انعكاسا مباشرا لذلك النضج على جميع المستويات[4].

---

[1] محمد لمباشري، المرجع السابق.

[2] Blanc N. et Autres, **Le concept de représentation en psychologie**, In press, Paris, 2006, P.14.

[3] جون سكوت: المرجع السابق، ص.123.

[4] محمد لمباشري: المرجع السابق.

ينتقل التمثل من مجرد فكرة الثبات إلى التحرك والديناميكية لتصبح له صور مكونة من الفرد والتي تمكن من إعادة تشكيل الواقع كمرحلة أولى ثم الانتقال إلى بناء الواقع وصولا إلى المرحة الأخيرة من أجل تأويله فالتمثل هو شكل من النظرة العامة والمودة وهذا ما ذهب إليه Moscovici بأن التمثلات الاجتماعية هي بمثابة رؤية للعالم إذ تنطلق من المستوى الذاتي الفردي لتصبح جماعية فموضوع دراسة التمثلات الاجتماعية في ترابط بين العناصر العاطفية والعقلية والاجتماعية إضافة إلى المعارف والخطاب والاتصال ويؤكد Denise jodelet بأهمية التمثلات الاجتماعية بما أنها تعطي معنى لأفعالنا وتصرفاتنا[1].

ويعد تناقل التصورات الجمعية من فرد إلى آخر الوسيلة التي يتم من خلالها دمج الأفراد اجتماعية في التصورات المشتركة الموجودة ضمن مجتمعهم أو مجموعتهم الاجتماعية، ويعتمد تفاعل وتجمع الأفراد على تواصل بعضهم مع بعض، ومن ثم هناك تداول دائم للتصورات ضمن المجتمع ومن خلال هذا التداول تنتقل التصورات من فرد إلى آخر ومن ثم تتناسخ بسهولة، وفي الامتثال لهذه التصورات ونقلها إلى الآخرين، ستجد الأفراد دائما يحرفون أو يعدلون أو يستحدثون فيها بشكل مبتكر، ونتيجة ذلك، فإن بعض التحولات المعينة والتصورات في مجملها يحدث لها تحول بمرور الوقت.

بنى المؤسسات الاجتماعية، ومن ثم المجتمعات بأسرها، من هذه التصورات الجمعية، وباعتبارها تمثل مجموعات التصورات المترابطة التي يتعلمها الأفراد، تعد المؤسسات هي الوسيلة التي تتبلور من خلالها العلاقات الاجتماعية في أنماط متمايزة ومتكررة وهي بهذه الصفة قد تصبح راسخة باعتبارها تقاليد أو تصبح، وبشكل أكثر رسمية، ممارسات جائزة قانونية، وتتألف المجتمعات المتماسكة من أفراد تربطهم اجتماعية تصوراتهم الجمعية المشتركة[2].

تملك هذه التصورات الجمعية ما أطلق عليه غيدنز اسم الوجود « الافتراضي » خارج عقول الأفراد ويمكنها أن تصبح مرئية أو ملموسة إذا ما أعطي لها شكل خارجي أو مادي إذ قد توجد هذه التصورات، على سبيل المثال، في الخطابات أو الكتب أو الصحف أو المستندات الرسمية أو الشرائط أو الأقراص المضغوطة، وهذه الأشكال التوثيقية هي المؤشرات المادية للتصورات الجمعية الفعلية التي تعبر عنها أو ترمز لها، وهي فوق كذلك تمثل القنوات الرئيسة التي يمكن من خلالها تناقل التصورات الجمعية

---

[1] DeniseJodelet: **Représentationssociales**, phénomènesconcepts et théorie, PUF, Paris, avril 1993, P.65.

[2] جون سكوت: المرجع السابق، ص ص.124. 125

ضمن أي مجتمع تدعم فيها أشكال التفاعل الواقعي- القائم وجها لوجه- أشكال التواصل التحريرية وأنظمة التواصل الجماهيري التي تجعل من الممكن تحقيق التفاعل من مسافات كبيرة[1].

ويعرف بياجيه Piaget المصطلح من مفهوم نمائي معرفي حيث يرى بأنه الميكانيزم الذهني الذي يسمح ببناء الصورة الذهنية وذلك بإرجاع ما هو من ميدان الماضي إلى الحاضر، كفكرة أو موضوع أو حادثة معينة، فالتصور الممثل الرئيسي للموضوع الذي يعاد رمزيا[2]، وتطرح مقاربة بياجه جانبين أساسيين في التمثل الجانب الأول، يطرح التمثل كعملية والثاني، يطرحه كآلية للاشتغال، إن التمثل هو عملية استحضار المواضيع في غيابها واستكمال المعارف المدركة حين يضاعف إدراك حضورها بالاستناد إلى مواضيع أخرى غير مدركة الآن، والتمثل الذي يعني في إحدى دلالاته الإدراك يدمج عنصرا جديدا هو نسق من الدلالات يقوم على مبدأ التمايز بين الدال والمدلول، فالتمثل يمكن الفرد حسب البيئة المعرفية التي وصل إليها نموه من استحضار أشياء غائبة أمام حواس الفرد، فسمة الموضوع المدرك في حالة التمثل هو الغياب، ولتجاوز غياب الموضوع من طرف الفرد وبالتالي استحضاره عبر أنماط مختلفة يجد التمثل تعبيره فيها ممثلا بالرموز والصور الذهنية، وبما أن هذه الأخيرة تستمد جانبا كبيرا في اشتغالها من خصائص البنيات التي تتقاسمها بكيفية فريدة مع الوقائع الإدراكية، فإن هذه الوقائع أيضا تساهم في بناء التمثل أو أنها جزء منه توفره أولا عملية التعرف على الموضوع الذي نود تمثله[3].

ويعتبر مفهوم التمثلات الاجتماعية حديث النشأة، بحيث يرتكز على أعمال عالم النفس الاجتماعي Serge Moxovici الذي يرى أن التمثلات تقوم أساسا على التفاعل بين الأفراد و/أو الجماعات ويركز في دراسة التمثلات الاجتماعية على ديناميكيتها، وتطورها بدلا من محتواها فهذه التمثلات عبارة عن اندماج مجموعة من المعالم الجماعية والفردية حيث عرفه بأنه « إعادة إظهار الشيء للوعي مرة ثانية رغم غيابه في المجال المادي، وهذا ما جعله عملية تجريبية محضة إلى جانب كونه عملية فكرية إدراكية »[4].

---

[1] جون سكوت: المرجع السابق ، ص.126.

[2] Jean Piaget**: la représentation du monde chez l'enfant**, PUFN, Paris, 1967, P.08

[3] تاريخ الدخول: 01- 01- 2008، ساعة الولوج: 12: 48

http: //www.naji- press.com/2017/04/tamatoul.html

) 4)Serge Moscovici: La psychanalyse son image et sou public, 2émé édition, PUF, paris, 1972, p56.

ومن خلال تعريف موسكو فيسي « للتصورات الاجتماعية يتضح تضمنها الأبعاد الأساسية وهي البعد العقلي ويتضح ذلك من خلال أنها أنظمة عقلية والبعد النفسي والبعد الاجتماعي من حيث أنها إنتاج مشترك بين أفراد الجماعة» [1]

فالتمثل عموما في علم النفس الاجتماعي يتمفصل إلى نوعين:[2]

أ. التمثلات الفردية المرتبطة بتاريخ كل فرد ووضعيته الشخصية.

ب. التمثلات الجمعية المعبر عنها من خلال اللغة المكتوبة، ووسائل الاتصال الجمعية غير الشفوية والتي تنشر بين مختلف الشرائح الاجتماعية.

يرى AbricJ.C أن « التصور إنتاج سيرورة النشاطات العقلية، يعيد بفضلها الفرد أو الجماعة إنتاج الواقع الذي يواجهه فيعطيه معنى صارخا »[3].

حيث عرفتها جودلي Jodele بأنها ظواهر معرفية تعبر عن الانتماء الاجتماعي للأفراد من خلال الممارسات والخبرات[4].

ويعرف نيكولاس فيشر Fischer GustavoNicolas التمثل أو التصور على أنه بناء اجتماعي لمعارف عادية مهيأة من خلال القيم والمعتقدات، ويتقاسمها أفراد جماعة معينة، وتدور حول مواضيع مختلفة (أفراد، أحداث، فئات اجتماعية)، وتؤدي إلى توحيد نظرتهم للأحداث، كما تظهر أثناء التفاعلات الاجتماعية[5].

كما أنها نظام من القيم والمفاهيم والممارسات المتعلقة بمواضيع ومظاهر وأبعاد الوسط الاجتماعي التي لا تسمح فقط بتثبيت أطر الحياة، وإنما كوسيلة لتوجيه وإدراك الوضعيات وبناء الاستجابات[6].

---

[1] قريشي عبد الكريم وبوعيشة أمال: **التصورات الاجتماعية للشخص الإرهابي دراسة ميدانية بجامعة محمد خيضر بسكرة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 1، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2010، ص.101.

[2] http: //www.naji- press.com/2017/04/tamatoul.html تاريخ الدخول: 01- 01- 2008، ساعة الولوج: 12: 48

[3] Jean Chaud Abric: **Pratique sociales et représentations**, PUF, paris,1994. , p12.

[4] Denise Jodelet: **Les représentations sociales collection sociologie d'aujourd'hui**, PUF, paris, 1991, p36

[5] عايدة مهاجر أبوتايه ومحمد موسى النعيمات: المرجع السابق، ص.119.

[6] Christine bonardi & Nicolas Roussiau: **les représentations sociales,état des lieux etperspectives**, édition pierre Mardaga, Belgique , 2001, p.120.

1-3- آليات بناء التصورات الاجتماعية:

يبنى التصور الاجتماعي من خلال عمليتين هما:[1]

1-3-1- الترسيخ L'ancrage:

Objectivation أي الانتقال من العناصر النظرية إلى الصور الواقعية أما العملية الثانية فهي الترسيخ.

1-3-2- التوضيع L'objectivation:

التوضيع L'encrage والذي يراد به إدماج التصور في شبكة معاني وتجذره الاجتماعي كمعرفة ومنه فالتوضيع يمكننا من وصف عملية تكوين التصور بينما الإرساء يعبر عن الكيفية التي يمارس بها التصور في استعمالاتنا اليومية.

1-4- خصائص التصورات الاجتماعية:

بصفة عامة للتصورات خمس خصائص تكسبها وزنا وأهمية في العلوم الاجتماعية وهي: [2]

- دوما تصورات لهدف معين ولا توجد تصورات بدون هدف.
- تتصف التصورات بصفة صورية أو تمثيلية، فالمعنى والصورة يشكلان التصور الاجتماعي.
- لهذا المعنى بعد رمزي أو دلالي، فرغم غيابها في الواقع ووجودها في الماضي إلا أنها تبرز في كل سلوكياتنا من خلال جملة القيم الاجتماعية والأخلاقية المكتسبة عن علاقة الفرد بمحيطه.
- لها صفة البنائية الذهنية فهي نشاط ذهني كما عبر عن ذلك « بياجيه ».
- لها صفة انتقالية والإبداعية.
- لها صفة اجتماعية.

1-5- مراحل التصورات الاجتماعية:

حسب موسكوفيتشي تمر التصورات الاجتماعية بأربع مراحل أثناء تكوينها أوبنائها:

1-5-1- مرحلة مرور الموضوع إلى النموذج الصوري:

بحيث يجمع الفرد المعلومات حول الموضوع، يرتبها ويدرجها في الذاكرة، وتسمى هذه المرحلة أيضا بمرحلة انتزاع الموضوع من المحيط.

---

[1] serge Moscovici, P.371.

[2] قريشي عبد الكريم وبوعيشة أمال: المرجع السابق، ص.102.

1-5-2- مرحلة المرور من النمط الصوريـ الى التصنيف:

حيث يكتسب النموذج الصوري صفة التأكيد لترسيخ إذ يصبح هو الواقع بالنسبة للفرد، فيستعمله في تصنيف الموضوع مع الموضوعات الموجودة في إطاره المعرفي مسبقا، ويفسر من خلاله الواقع.

1-5-3- مرحلة المرور من التصنيف إلى ال نموذج النشط:

الذي تحدث فيه بعد أن يصبح التصور مرجعا تفسيريا للواقع يتحول إلى المرحلة اللاحقة إلى موجه لسلوكاتنا.

1-5-4- مرحلة التبلور:

حيث يكتسب التصور في هذه المرحلة استقرارا وثباتا يمنحه نوع من الصلابة يترتب عنه توقع تحول موضوعا لتصور يتعلق بتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض.

1-6- شروط بناء التصورات الاجتماعية:

بالنسبة لموسكوفيسي يجب توفر ثلاث شروط لظهورالتصورات وهي:[1]

نشر المعلومة:

لأسباب مرتبطة بتعقد الموضوع الاجتماعي وأيضا بسبب الحواجز الاجتماعيةو الثقافية الافراد لا يستطيعون الوصول إلى المعلومات الضرورية لمعرفة الموضوع.

التركيز في بؤرة:

تتعلق بالوضعية الخاصة التي تكون عليها الجماعة الاجتماعية اتجاه الموضوعالمتصور موضوع الدراسة: الشيء الذي سوف يعيق الافراد في الحصول على نظرة شمولية للموضوع.

ضغط الاستدلال:

ضرورة شعور الافراد بتطور في السلوكيات والخطابات المتناسقة حول الموضوعالذي يعرفونه جيدا.

1-7- خصائص التصورات الاجتماعية:

تشير المقاربة السوسيومعرفية إلى مركبين للتصور:

---

[1] بشرى بن شوفي: **التصورات الاجتماعية مقاربة نظرية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد42، الجزائر، ديسمبر 2014، ص.58.

مركب معرفي:

حيث يتطلب التصور وجود شخص نشط، فهي من وجهة النظر هذه خاضعة للقواعد التي تسير بقية السيرورات المعرفية.

مركب اجتماعي:

يتحدد عمل السيروارت المعرفية مباشرة بالشروط الاجتماعية التي يعد وينقل فيهاالتصور، فهذا البعد الاجتماعي يولد قواعد يمكن أن تكون مختلفة جدا عن المنطق المعرفي.

كما يرتبط التصور بالإطار الذي ينغرس فيه:

الإطار الاستدلالي:

أي طبيعة ظروف إنتاج الخطاب الذي يتشكل فيها التصورأو يكتشف.

الإطار الاجتماعي:

أي الإطار الإيديولوجي من جهة، والمكانة التي يحتلها الفرد أو الجماعةالمعنية في النظام الاجتماعي[1].

1-8- وظائف التصورات الاجتماعية:

تتمثل وظيفة التصورات الاجتماعية في عدة مستويات منها: [2]

وظيفة المعرفة:

تسمح التصورات للأفراد بشرح واقعهم وتكوين هويتهمالشخصية كما تقوم بتسهيل عملية الاتصال بين الأفراد داخل المجتمع فهي تحددالإطار المرجعي المشترك من خلال عملية التبادل الاجتماعي، فالتصورات تمكنمن تأسيس معرفة مشتركة بين الأفراد.

وظيفة الهوية:

تحدد وظيفة الهوية موقع أو مكانة الأفراد والجماعات داخلالحقل الاجتماعي وتسمح بتشكيل هويتهم الشخصية والاجتماعية، منسجمة معالمعايير والقيم المحددة اجتماعيا وتاريخيا لكل جماعة

) 1) Jean Chaud Abric.op. cit 1994. p.14- 15

[2] حياة خروف: **التصورات الاجتماعية للعمل لدى إطارات الوسطى وأعوان التحكم بمؤسسة سونلغاز- عنابة الصفصاف**، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، المجلد9، عدد 3، جامعة قسنطينة2، الجزائر، جوان 2018، ص.151-152.

وظيفة التوجيه:

يعمل التصور الاجتماعي كموجه لإدراكنا وسلوكياتنا، بمعنى أن إدراكنا ونظرتنا للأحداث والمواقف هي ناتجة عن تصوراتنا للمواضيع المتعلقة بها، فهي تلعب دور المعايير الاجتماعية توضح السلوكيات والممارسات اللازمة.

وظيفة التبرير:

تسمح التصورات بتبرير السلوك والمواقف التي يتبناهاالأفراد إزاء المواضيع والأشياءوالأشخاص فهي تشرح السلوك، تفسره وتبرره، وبالتالي فهي تمكن الفرد من إعداد سلوكه، تسميته وتصنيفه وكذلك تنظيم الواقع بصفة منسجمة مع تصوراته، ومن خلال هذا فهي نظرية تفسيرية لظواهر هذا الكون.

1-9- أسباب الاهتمام بالتصورات الاجتماعية:

لقد اختلفت مواقف الباحثين عن الأسباب المؤدية إلى الاهتمام بموضوع التصور الاجتماعي ويمكن تصنيفآرائهم إلى أربعة أصناف هي:[1]

1. **الصنف الأول:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن سبب الاهتمام الرئيس يرجع إلى أن التصورات الاجتماعية تنتج تعميمات لدى الأفراد عن البيئة الإنسانية من خلال بناء رمزي، حيث تسري الصورة المنطبعة في الأذهان علىالظروف والمواقف والأشخاص المشابهة.
2. **الصنف الثاني:** إن الاهتمام بالتصورات الاجتماعية يرجع إلى أن مفعولها يتعدى مجرد التعميم بل يصل إلى درجة الاعتقاد والرسوخ والثبات، بسبب ما تعكسه الرسائل الإعلامية عن الشخصيات والأحداث والقضايا بتكرار يجعل المشاهد يعتقد أن ما يشاهده على الشاشة ما هو إلا صورة طبق الأصل للعالم الحقيقي.
3. **الصنف الثالث:** ويرى أن معرفة السلوكات المتوقعة من الفرد مرهونة بالصورة المترسخة في ذهنه عن الآخر أو القضية، لأنها تتصل اتصالا وثيقا بالاتجاهات وأنواع السلوك التي يتعامل بها الفرد مع الجماعة أو الموضوعات والقضايا والآخرين في الحياة

1-10- أبعاد التصورات الاجتماعية:

للتصور الاجتماعي ثلاثة أبعاد: نفسية، ثقافية واجتماعية:[1]

---

[1] سعيدة شين: **التصورات الاجتماعية للعوامل المحددة لمكانة المعلم في المجتمع دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطور الابتدائي بمدينة بسكرة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد24، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، جوان2016، ص.136.

البعد الأول:

التصور هو عملية بناء الواقع من طرف الفرد، وهو نشاط نفسي باعتباره يقوم على عدد كبير من الإدراكات المتكررة في بناء جملة من المعلومات موضوعها الواقع.

البعد الثاني:

البعد الثاني يتمثل حسب ر. كايس R.Kaes في كونه نتاج ثقافي ويعتبر تاريخي ظاهر معبر عنه اجتماعيا بمعنى أن التصورات كمنتوج ثقافي ظاهر تاريخيا هي تسجل دائما في سياق تاريخي تابع للوضعية الوقعية والمتميزة أساسا بطبيعة المشروع السياسي الاجتماعي، وتطور العلاقات الاجتماعية والإيديولوجية لمختلف الطبقات المكونة للمجتمع وكل هذا في إطار زمني محدد؛ أما من ناحية كونها منتج ثقافي معبر عنه اجتماعيا فهي توحي إلى أن كل فرد يتفاعل مع الواقع انطلاقا من مكانته الطبقية والنشاطات التي يقوم بها، حيث كل فئة تحمل جملة من المعتقدات والطقوس والقيم تعبر عن انتماء أصحابها لها وهذا يسمى بالإطار المرجعي لكل فئة (Le cadre référentiel).

1-11- أنواع التصورات الاجتماعية:

تنقسم إلى ثلاثة أنواع:[2]

البعد الثالث:

ويتمثل في البعد الاجتماعي، حيث أن التصور يسجل داخل نسيج معقد من العلاقات والتفاعلات التي تربط الفرد بمجتمعه، الشيء الذي يجعل التصور غير ممكنا دون وجود العلاقات الاجتماعية التي لا تحقق له الارتياح النفسي.

التصورات الفردية:

عرفتها Mélénec بأنها استدخال للعالم الخارجي يتم عبر سيرورة دائمة من البناء، فالمحيط الفردي الذي يلغي المنبهات الجماعية، فهي متعلقة بالشخص وتكون مستمدة من الوضعية الاجتماعية التي يعيشها الفرد، حيث يبني الفرد تصوراته من خلال الواقع والمعلومات التي يتلقاها وذلك بالرجوع إلى ما اكتسبه من مجتمعه.

---

[1] عبد الرحيم بن عبيد: **التصورات الاجتماعية للمكفوفين الموظفين لعملية الإدماج الاجتماعي المهني دراسة ميدانية ببعض ولايات الشرق الجزائري**، إشراف: مصمودي زين الدين، قسم علم النفس، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005- 2006، ص ص17-18. (بحث غير منشور)

[2] حياة خروف: المرجع السابق، ص.151.

التصورات الجماعية:

وهي شكل من أشكال المعرفة المشتركة بين جماعة من الأفراد، وتنتج جماعيا، كما تسمح للأفراد والجماعات بالتحكم في المحيط والتأثير عليه، وبناء واقع مشترك بينهم.

1-12- نظريات التصورات الاجتماعية:

نموذج السوسيو- تطوري:

يعد هذا النموذج أول مقاربة نظرية يقترحها لموسكوفيسي للعمل على التصورات الاجتماعية، حيث يدرس هذا النموذج الكيفيات التي ينتِج من خلالها الأفراد تصوراتهم حول مواضيع الحياة المختلفة.

ويرى موسكوفيسي أن ظهور وضعية اجتماعية جديدة، وما تفرضه هذه الأخيرة من قلة المعلومات بشأنها أو عجز المعارف المكتسبة سابقا عن تأويلها، يؤدي إلى بروزها كموضوع إشكالي وجديد يستحيل معرفته بشكل كامل نظرا لتشتت المعلومات التي تتعلق به، فهذه الوضعية تولد نقاشات وجدالات وتفاعلات تزيد من الشعور بضرورة فهم الموضوع، وهكذا يتم تنشيط التواصل الجماعي والتطرق لكل المعلومات والمعتقدات والفرضيات الممكنة، ما يؤدي في نهاية الأمر إلى الخروج بموقف أغلبية لدى الجماعة، هذا التوافق تساعده طبيعة معالجة الأفراد الانتقائية للمعلومات، إذ يتمركزون حول مظهر خاص يتناسب وتوقعاتهم وتوجهاتهم الجماعية

نظرية النواة المركزية:

تتخذ نظرية النواة المركزية منحى وصفيا، فهي تهتم بسيرورة التوضيع وتلعب دورا في الكشف عن منتوج هذه السيرورة، كما تؤكد هذه النظرية أن التوافق الضروري للتصور الاجتماعي موجود على مستوى الآراء الشخصية للأفراد.

ينظر أبريك Abricصاحب هذه المقاربة النظرية إلى التصورات الاجتماعية على أنها مجموعة سوسيو- معرفية منظمة بطريقة خاصة، وتتحرك حسب قواعد عمل خاصة بها، ففهم الميكانيزمات التي تتدخل من خلالها التصورات في الممارسات الاجتماعية يتطلب ضرورة معرفة التنظيم الداخلي للتصور ولهذا اهتم مختلف الباحثين الذين يعملون معه في هذا المجال بالمعتقدات المتقاسمة والمتوافق عليها من قبل أعضاء الجماعة، حيث ينظر إليها كنسق مدرج من المعتقدات، يضم عناصر محيطية منتظمة حول نواة مركزية تتولى مهمة تنظيم بقية مكونات النسق.

النموذج السوسيو- ديناميكي:

أقترح هذا النموذج من قبل دواز Doise الذي اهتم بالمعتقدات الخاصة التي يكونها الأفراد عن المواضيع المختلفة للحياة الاجتماعية، فالتصورات حسبه لا يمكن تبصرها إلا من خلال ديناميكية اجتماعية تضع الفاعلين الاجتماعيين في حالة تفاعل.

عندما تدور هذه الديناميكية حول مسألة مهمة، تثير مواقف مختلفة لدى الأفراد بحسب الانتماءات الاجتماعية لكل واحد، وذلك بالرغم من اشتراكهم في نفس المبادئ المنظمة للمواقف، وهكذا تنسب هذه النظرية وظيفة مزدوجة للتصورات الاجتماعية، فهي تعتبرها من جهة كمبادئ مولدة للمواقف، ولكنها من جهة أخرى مبادئ منظمة للفروقات الفردية.

تصورات المكانة الاجتماعية:

لقد مر مفهوم المكانة الاجتماعية بعديد من التغيرات الهامة في التراث السوسيولوجي، وأصبح بسبب ذلك على شيء من الغموض وربما كان الأيسر أن نصف الوضع بأنه مكان محدد يشغله الفرد في بناء جماعة معينة، والمرتبة عبارة عن وصف إضافي لتلك المكانة داخل الجماعة أو خارجها أما المكانة فتدل- بطريقة مجردة وإجمالية- على كيفية تصرف الشخص الذي يشغل هذا الوضع في التصور المثالي (أي على نحو ما ينبغي أن يكون)، فمكانة رئيس الدولة في بلد معين، أو الشحاذ الكفيف في مدينة هندية، أو مدير أحد المصانع الكبرى الحديثة هي سلوك شاغل هذا الوضع حسب ما ينص عليه دستور تلك الدولة، أو التصورات الجمعية في تلك المدينة الهندية، أو في تلك المدينة الحديثة سواء كانت تلك القواعد أو التصورات في صورة مكتوبة، أو متداولة من خلال التراث الشفوي فقط، كما تتحدد مرتبة تلك المكانة داخل الجماعة وخارجها على أساس التصورات الجمعية أيضا: فإذا كان هذا المصنع الكبير الحديث في مدينة صغيرة مثلا، فسوف نجد أن مرتبة ذلك المدير في المجتمع المحلي ستكون مرتفعة. ومع أن وظيفته ومكانته هي لم تتغير، إلا أن الهيبة التي يتمتع بها يمكن أن تقل أو تزيد من مكان إلى آخر[1].

2- مفهوم المكانة الاجتماعية:

[1] محمد الجوهري: **المدخل إلى علم الاجتماع**، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص.104.

2-1- المكانة لغة:

مَكُنَ: (فعل) مكُنَ يمكُن، مكانةً والمصدر: مكانة والجمع: مكاناتٌ، فهو مَكِينٌ والجمع: مُكَنَاء، مكُن الرَّجلُ عند النَّاس: صَارَ ذَا مَنْزِلَةٍ وَرِفْعَةٍ وشَأْنٍ، ومَكُنَ البِنَاءُ: صَارَ قَوِيّاً[1].

﴿ وَلَقَد مَكَّنَّٰهُم فِيمَآ إِن مَّكَّنَّٰكُم فِيهِ وَجَعَلنَا لَهُم سَمعا وَأَبصَٰرا وَأَفۡـِٔدَة فَمَآ أَغنَىٰ عَنهُم سَمعُهُم وَلَآ أَبصَٰرُهُم وَلَآ أَفۡـِٔدَتُهُم مِّن شَيءٍ إِذ كَانُواْ يَجحَدُونَ بَِٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُواْ بِهِۦ يَستَهزِءُونَ ﴾[2] وقال تعالى ﴿ وَلَو نَشَآءُ لَمَسَخنَٰهُم عَلَىٰ مَكَانَتِهِم فَمَا ٱستَطَٰعُواْ مُضِيّا وَلَا يَرجِعُونَ ﴾[3] وقال تعالى في محكم تنزيله ﴿ وَقَالَ ٱلمَلِكُ ٱئتُونِي بِهِۦٓ أَستَخلِصهُ لِنَفسِي فَلَمَّا كَلَّمَهُۥ قَالَ إِنَّكَ ٱليَومَ لَدَينَا مَكِينٌ أَمِين ﴾[4].

2-2- اصطلاحا:

إن المكانة الاجتماعية هي مفهوم أساس في علم الاجتماع يرتبط خصوصا بالمدرسة الرمزية التفاعلية فعند " فيبر" تشير المكانة إلى الفروق بين المجموعات الاجتماعية تبعا للجاه أو الشرف الاجتماعي الذي يعطي لها من طرف الآخرين، ففي المجتمعات التقليدية، تمنح المكانة في الغالب على أساس معرفة مباشرة بشخص ما، وتكتسب هذه المعرفة من خلال تفاعلات مباشرة في مسارات مختلفة عبر عدد من السنين لكن مع ازدياد مستويات كثرة الناس الذين يقع التفاعل معهم، أصبح أقل فأقل احتمالا أن تعطي المكانة بهذه الطريقة الشخصية، جادل فيبر في أن المكانة أصبحت تدريجا يعبر عنها من خلال أساليب الحياة أو ما نسميه اليوم أنماط الحياة[5].

عرف " فيبر" المكانة الاجتماعية بوصفها الشرف الذي يخلعه المجتمع أو الجماعة المحلية، وهناك أسباب تستعصي على الحصر لمثل هذا الشرف منها، الخلفية العائلية الملكية أو الأرستقراطية، والأصل العرقي، والمهنة والملكية والتعليم وهلم جرا، أما جماعة المكانة Statusgroup فهم جماعة من الأشخاص الذين حققوا مستوى من الهيبة الاجتماعية على أساس المعايير القائمة والفاعلة في الجماعة الأكثر اتساعا التي ينتمون إليها، فالمنتمون إلى جماعة مكانة واحدة ينظرون إلى بعضهم البعض

---

(1) تاريخ الدخول: 17- 11- 2017 ساعة الولوج: 14: 46 https: //www.almaany.com/ar/dict/ar- ar

(2) سورة الأحقاف: الآية (26).

(3) سورة يس: الآية (67).

(4) سورة يوسف: الآية (54).

(5) أنتوني غيدنز، فيليب صاتن، **مفاهيم أساسيّة في علم الاجتماع**، تر: محمود الذوادي، سلسلة ترجمان، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ط1، 2018، ص.186.

بوصفهم متكافئين، ويتفاعلون في إطار هذه الجماعة بشكل يكاد يكون كليا، وهم يعيشون نفس أساليب الحياة وهي الأساليب التي تميزهم عن الآخرين ويذهب فيبر إلى أنه بينها تعرف الطبقة من خلال علاقتها بإنتاج السلع، فإن جماعة المكانة تتحدد بطريقة الاستهلاك أو أسلوب الاستهلاك[1].

كما ويقصد بالمكانة الاجتماعية موقع الفرد كما يدركه هو مقارنة بالآخرين (الزملاء، عموم الناس في المجتمع) في الجوانب الاقتصادية، العقلية، الاجتماعية، الجمالية الجسمية والأخلاقية والانفعالية[2].

تعريف ميريل Merrill: المكانة الاجتماعية هي الموقع الذي يعتقد الفرد بأنه يشغله ضمن المجتمع بحكم عمره أو حالته العائلية أو جنسه أو تحصيله الدراسي[3].

تعريف بيللج Billj: المكانة الاجتماعية هي المنصب أو الموقع الذي يحتله الفرد ضمن البناء الاجتماعي والذي يتحدد من خلال التعليم أو الدخل أو المهنة أو المستوى الثقافي[4].

تعرف " المكانة الاجتماعية " Social status كمكافئ للوضع الاجتماعي للفرد، على أساس قيمة مهنته بالنسبة للمجتمع، ويعرفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: « الوضع المهني للمعلم، والدرجة التي يصل إليها المعلم في كفاءته المهنية واتجاهاته، واعتراف المجتمع مقارنا بأفراد المهن الأخرى »[5].

تعريف طوبيا: المكانة الاجتماعية هي موقع الفرد كما يدركه هو بالمقارنة مع الآخرين في الجوانب الاقتصادية والعقلية والاجتماعية والجمالية والأخلاقية والانفعالية وتحديد المكانة نتيجة للظروف البيئة الداخلية والخارجية للفرد[6].

المكانة (Status): الشرف الاجتماعي أو الهيبة التي يضفيها بعض أعضاء المجتمع على جماعة بعينها وعادة ما تتسم الجماعات ذات المكانة بأسلوب مميز للحياة؛ أي بأنماط السلوك التي يتبعها

---

(1) محمود عودة: **أسس علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دس، ص ص.217.218.

(2) عفاف محمد مطر: **أثر تمرينات مكتبية مقترحة على المكانة الاجتماعية لموظفات جامعة الكوفة للأعمار (35-40)**، مجلة كربلاء لعلوم التربية الرياضية، العدد1، المجلد4، 2017، ص.140.

(3) جوان إحسان فوزي وحسن فخر الدين خالد: **المكانة الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمات رياض الأطفال في مركز مدينة السليمانية**، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، العدد 65، المجلد12، جامعة ديالي، العراق، 2016، ص.261.

(4) جوان إحسان فوزي وحسن فخر الدين خالد: المرجع السابق، ص.261.

(5) محسن خضر: **مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل، الدار المصرية اللبنانية**، القاهرة، ط1، 2008، ص.187.

(6) جوان إحسان فوزي وحسن فخر الدين خالد: المرجع السابق، ص.261.

أعضاء الجماعة وقد تكون الامتيازات المصاحبة للمكانة إيجابية أو سلبية، فجماعات المنبوذين ينظر إليها باحتقار، و/ أو عامل باعتبارها جماعات طريدة من قبل أغلبية السكان[1].

تعريف العبودي: المكانة الاجتماعية هي موقع الفرد كما يدركه هو بالمقارنة مع الآخرين في الوقت الحاضر والذي يمثل ما حققه من أهداف في عمل البحث عن المكانة في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية والشخصية والجمالية[2].

و من الجدير بالذكر أن موضوع المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم قد حظي باهتمام واسع من قبل الباحثين، وأصحاب القرار، إيمانا منهم بأهمية الدور الذي يقوم به المعلم، وازدادت الدعوات التي تؤكد على تمهين التعليم، بحيث يصبح المعلمون يشعرون بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع، كالمهن المرموقة كالطب والهندسة والمحاماة، مما يزيد دافعيتهم ويؤدي إلى الاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤدونه في المجتمع، ومن ثم رفع مكانتهم الاجتماعية والنفسية والاقتصادية، حيث أن عدم تقدير المجتمع لمهنة التعليم يكون اتجاهات سلبية نحو المهنة[3].

2-3- أنواع المكانات:

يعد مفهوم المكانة الاجتماعية من المفاهيم المركزية في العلوم الاجتماعية والإنسانية لاسيما وأنها تعد أصغر وحدة بنائية في المجتمع ولطالما نظر العاملون في مجال علم النفس الاجتماعي إلى المكانة الاجتماعية من خلال تمييزهم بين نوعين من المكانة هما:

المكانة الاجتماعية الموروثة أو المنسوبة « Ascribed status »:

التي غالبا ما تعني المركز الذي يصنع المجتمع الفرد فيه تلقائيا منذ ولادته، أي ما تمنحه الأسرة للفرد على أساس النسب أو القومية أو الدين أو كونه من أحد الجنسين أو لبلوغه عمرا معينا، لذا فإن أول مكانة يشغلها الفرد تكون في أسرته، وان هذا الاتجاه من المكانة قد ساد في المجتمعات الحضارية السابقة.

وتتمثل في المنزلة الاجتماعية الناجمة عن عوامل بيولوجية مثل العرق، والجنس والعمر[4].

---

(1) أنتونيغدنز وكارين بيردسال: **علم الاجتماع**، تر: فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط4، 2005، ص.763.

(2) جوان إحسان فوزي وحسن فخر الدين خالد: المرجع السابق، ص.262.

(3) مريم الخالدي: **اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن نحو مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الأول، عدد2، نيسان 2013، ص ص.94.93.

(4) أنتوني غدنز وكارين بيردسال: المرجع السابق، ص.763.

ويقول غوستاف لوبون في كتابه: روح الاجتماع ما يلي: "...وأكثر النوعين شيوعا هو النفوذ المكتسب (يقصد الموروث) أو العرضي، فهو يثبت للرجل بمجرد انه يشغل منصبا، أو يملك ثروة، أو يتحلى ببعض الألقاب، وأن لم يكن له قيمة من نفسه، فللجندي في لباسه، وللقاضي في زيه الرسمي نفوذا ما ارتديا لباسهما، ولذلك قال باسكال « بضرورة الجبة والشعر بالنسبة للقضاة...و لو لا الجبة والشعر لفقدوا ثلاثة أرباع نفوذهم »[1].

المكانة الاجتماعية المنجزة أو المكتسبة « Achieved status »:

المكانة الاجتماعية التي يكتسبها الفرد بناء على ما يقوم به من جهد، وليس على أساس الخصائص الموروثة بفعل عوامل بيولوجية ومن الأمثلة على ذلك أن يكون المرء خريجا أو طبيبا.[2] ويقصد بها غالبا الوضع الذي يحصل عليه الفرد بفضل انجازاته الشخصية وقابلياته الخاصة مثل التحصيل الدراسي والتخصص والمهنة وغيرها، أي التي استطاع الفرد تحقيقها بجهوده الفردية بالمنافسة مع الأفراد الآخرين في المجتمع المعاصر إذ تجري عليه المجتمعات المتقدمة والصناعية التي تعد الانجازات الذاتية للفرد معيارا لمكانته الاجتماعية.

وعلى الرغم من هذا التميز بين المكانة المنسوبة والمكتسبة فإن الفرد داخل انساق المجتمع يحتل كلتا المكانتين في عدة أنساق بنائية في وقت واحد هناك مثالا على ذلك: الفرد قد تكون له مكانة منسوبة مثل (الابن أو البنت) أو (الأخ أو الأخت) أو كونه (ذكر) أو (أنثى) (هذا مثال على النسق الأسري-الاجتماعي) بالوقت ذاته قد يكون طالب في الجامعة وزميلا لأصدقاء في الكلية (النسق التربوي) فضلا عن كونه (موظفا أو عاملا) وله (زملاء في مكان العمل) هذه مكانات مكتسبة (النسق المهني) بمعنى أوضح: الفرد في المجتمع الحضري أو الصناعي يمتلك النوعين من المكانات (المنسوبة والمكتسبة) معا وهذه الحالة تشير إلى عدم تساوي المكانات الاجتماعية للفرد في الأنساق البنائية داخل المجتمع[3].

---

[1] غوستاف لوبون: **روح الاجتماع**، تر: أحمد فتحي زغلول باشا، الأنيس للنشر، الجزائر، 1988، ص.46.

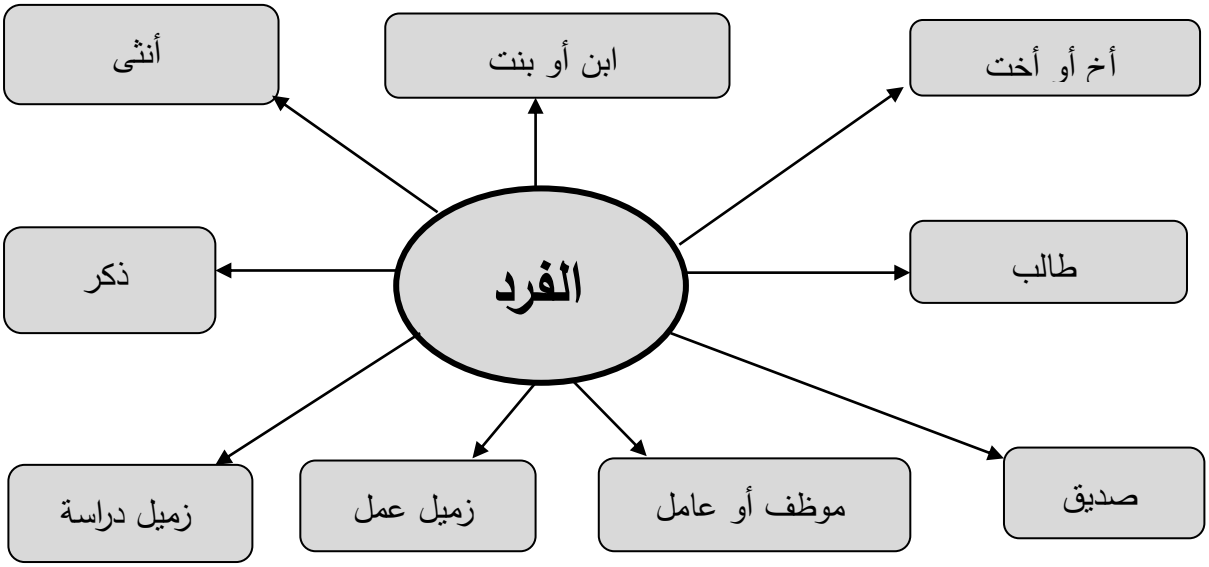
[2] أنتوني غدنز وكارين بيردسال: المرجع السابق، ص.763.

[3] معن خليل عمر وآخرون: **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الاصدار الثالث، ط1، 2006، ص.260.

وغالبا ما تتخذ المكانة الاجتماعية في كل مجتمع عادة تنظيما هرميا تتوزع عليه مستويات المكانة، فهي تنطوي على سلم من الدرجات المختلفة من الهيبة والنفوذ، إذ تقع المكانات القيادية في قمة الهرم والمكانات الواطئة في قاعدته وتتوسطها المكانات الوسطية [1]

قد نود الاعتقاد بأن المكانات المكتسبة هي الأهم، فإن آخرين قد لا يتفقون مع ذلك. ففي أي مجتمع هناك لبعض المكانات أولوية على جميع المكانات الأخرى، وأن هذه المكانة المفتاح تحدد عموما الموقع الاجتماعي العام للشخص[2]

شكل رقم (11): المكانات الاجتماعية



المصدر: معن خليل عمر وآخرون: **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، الاصدار الثالث، 2006م، ص.260.

وهناك حالة أخرى تختلف عن الحالة المذكورة آنفا وهي حالة التزاوج بين المكانة المنسوبة والمكتسبة عندما يكون الفرد حاصلا على مكانة جيدة ومتميزة في مجتمعه حصل عليها عن طريق الوراثة كأن يكون منحدرة من أسرة غنية ويتمتع بمستوى أكاديمي جامعي في تخصص التجارة وبالوقت نفسه يعمل في شركة استثمارية كبيرة ولامعة فتكون مكانته في النسق الاجتماعي عالية بسبب ازدواج المكانتين أو قد يكون الفرد منحدرة من عرق إقليمي في المجتمع أو قومية إقليمية في المجتمع ويعمل بائعا متجولا ولا يملك التحصيل الدراسي فيحصل على مكانة اجتماعية واطئة في النسق الاجتماعي.

---

[1] سميرة عبد الحسين كاظم وآخران: **المكانة الاجتماعية لطفل الروضة بين أقرانه وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدينة بغداد**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد19، جامعة بغداد، العراق، 2008، ص.169.

[2] أنتوني غيدنز، فيليب صاتن: المرجع السابق، ص.188.

ثم هناك حالة التضارب المكاني التي تشير إلى تنافر مكانتين حصل عليها الفرد في وقت واحد كأن يكون منحدرا من شريحة اجتماعية محتقرة داخل المجتمع أولا تتمتع باعتبار اجتماعي عال (مكانة منسوبة) بيد انه حصل على مكانة اجتماعية مكتسبة عالية مثل حصوله على بطولة رياضية دولية.

مثل هذه الحالات المكانية نجدها واردة ومنتشرة داخل المجتمع تكشف لنا عن حقيقة عدم تساوي وتكافؤ المكانات (المنسوبة والمكتسبة) داخل انساق البناء الاجتماعي الأمر الذي تخلق له اضطرابا أو قلقا في شخصيته سببها ثقافة مجتمعه وليس سلوكه أو تفكيره، أي لا تكون مكانته الاجتماعية من جهة منسجمة ومتوازنة بين النوعين (المنسوبة والمكتسبة) وهذه حالة واردة جدا في مجتمعنا العربي إذ نجد مثلا طالبة جامعية ذكية وعلى قدر عال من الوعي الفكري والعلمي (مكانة علمية مكتسبة) تتمتع بمكانة جامعية متألقة داخل النسق الثقافي- التربوي إلا أن مكانتها المنسوبة في أسرتها تكون واطئة وتعامل بشكل متفاضل مع أخيها من قبل والديها أو أقاربها لكونها بنتا (مكانة أسرية منسوبة واطئة بسبب مفاضلة الثقافة العربية للولد على البنت)[1].

2-4- الدور والمكانة:

تعتمد الأدوار الاجتماعية التي نتبناها على مكانتنا الاجتماعية، وأن مكانة الشخص الاجتماعية يمكن أن تكون مختلفة تبعا للمحيط الاجتماعي كالطالب مثلا فإن للشخص بعض المكانة وينتظر منه السلوك بطرائق معينة عندما يكون في قاعة الدرس، ولكن كابن أو بنت، فإن ما هو فعلي مكانة مختلفة وسيكون للآخرين توقعات مختلفة من كل واحد منهما، وبالمثل، فالفرد كصديق له موقع مختلف تماما في النظام الاجتماعي، وتتغير الأدوار التي يتبناها هو أو تتبناها هي وفقا لذلك، فلنا جميعا مكانات كثيرة تكون فيها في الوقت نفسه وعرف هذه المجموعة بمنظومة المكانات[2].

وإن كانت " المكانة " تعني سلوك الفرد في علاقته بالآخرين، فالدور Role يتكون من مجموعة من الأساليب المعتادة، في عمل أشياء معينة بالمكانة المهنية ProfessionalPrestige والأخيرة مجموعة مركبة من العوامل التي جعلت بعض الوظائف أو المهن أفضل من غيرها، سواء من ناحية الدخل أم احترام المجتمع لها أم السمو الاجتماعي. ولذا... نلاحظ أن دور المعلم يتشكل من خلال

[1] معن خليل عمر وآخرون: المرجع السابق، ص. 261.

[2] أنتوني غيدنز، فيليب صاتن: المرجع السابق، ص.187.

ممارسات، يقوم بها في حدود وضعه في النسق الاجتماعي والتربوي، محكوما بمعايير وقواعد يلتزم بها داخل النسق مع شبكة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية[1].

ومكانة الفرد تعتمد على أدوراه الاجتماعية فالدور الاجتماعي ينطوي على واجبات وحقوق اجتماعية فواجبات الفرد يحددها الدور الذي يشغله أما حقوقه فتحددها الواجبات والمهام التي ينجزها في المجتمع علما أن الفرد لا يشغل دورا اجتماعيا واحدا بل يمارس عدة أدوار[2].

ومفهوم الدورRole الدور في معناه السوسيولوجي، ينسب غالبا إلى لينتون (Linton) رغم أن هذه الكلمة الخاصة بالمسرح قد استعملت عند نيتشه (Nietzsche) بالمعنى السوسيولوجي: إن هم الوجود يفرض [...] على أغلب الأوروبيين من الذكور دورا محددا، مهنتهم وبالنسبة لعالم الاجتماع، يتضمن كل تنظيم مجموعة من الأدوار متمايزة تقريبا (مثلا المدير، الناظر العام، أمين الصندوق، مندوبو التلاميذ، التلاميذ... الخ في مدرسة ثانوية معينة)، وهذه الأدوار يمكن تعريفها بصفتها أنظمة إلزامات معيارية يفترض بالفاعلين الذين يقومون بها الخضوع لها، وحقوق مرتبطة بهذه الإلزامات وهكذا يحدد الدور منطقة موجبات والزامات مرتبطة خاصة منطقة استقلال ذاتي مشروط فالمدير لأنه عليه أن يحافظ على حسن سير مؤسسته، يمكنه في حدود معينة وبشروط محددة بدقة تقريبا، اللجوء إلى عقوبات معينة فيها لو ابتعد فاعل آخر معين– تلميذ على سبيل المثال– عن القواعد التي تحدد دوره كتلميذ وفيما يتعلق بالتلميذ عليه أن يخضع لهذه القواعد، ولكنه يستطيع بالمقابل أن يعترض على إساءة استعمال السلطة من قبل المدير إن الإلزامات المعيارية المقترنة بكل دور من الأدوار والتي تكون في أبسط الحالات معروفة تقريبا من مجموع الفاعلين المنتمين إلى تنظيم معين، تخلق توقعاتللدور تؤدي إلى تقليص الشك في النشاط المتبادل: عندما يدخل الفاعل أ في نشاط متبادل مع الفاعل بـ فإن كليهما ينتظران أن يتحرك الأخر في الإطار المعياري الذي يحدد دوره[3].

الأدوار الاجتماعية:

يتعلم الأفراد الأدوار الاجتماعية عبر عملية التنشئة الاجتماعية وتتمثل التوقعات المعرفة اجتماعية التي يتوقع أن يحققها الفرد في أوضاع اجتماعية محددة فالدور الاجتماعي للمعلم، على سبيل

---

[1] محسن خضر: المرجع السابق، ص.187.

[2] إحسان محمد الحسن: النظريات الاجتماعية المتقدمة، المرجع السابق، ص.195.

[3] ريمونبودون وبوريكو فرانسوا: **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، تر: سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1986، ص ص.288.289

المثال، يتضمن منظومة من أنماط السلوك التي يمارسها المعلمون في العادة بصرف النظر عما يحملونه من آراء وتوجهات شخصية، وحيث إن جميع المعلمين يشاركون في هذا الدور، فإن من الممكن أن نتحدث بصورة عامة عن السلوك المعبر عن الدور المهني للمعلم بغض النظر عن المعلمين الأفراد الذين يحتلون هذه المواقع الاجتماعية.

ويميل بعض علماء الاجتماع، ولا سيما أتباع المدرسة الوظيفية إلى اعتبار الأدوار الاجتماعية أجزاء ثابتة وغير متغيرة نسبيا من ثقافة المجتمع فهذه الأدوار تعتبر حقائق اجتماعية، والأدوار الاجتماعية لا تنطوي على احتمال التفاوض أو ضرورة الابتكار، فهي تقدم وصفات واضحة لاحتواء سلوك الفرد وتوجيهه ومن خلال التنشئة الاجتماعية يتلقن الأفراد أدوارهم الاجتماعية ويتعلمون السبل الكفيلة بأدائها وتنفيذها، غير أن مثل هذا الرأي جانب الصواب في أكثر من موقع، إذ يعتقد أنصار هذا الاتجاه أن الأفراد يرتدون أدوارهم دون أن يقوموا بالتفاوض أو بذل أي جهد ابتكاري أو إبداعي لتطويرها[1].

أنواع الدور:

ويميز شيبوتاني بين نوعين من الأدوار:[2]

النوع الأول:

الأدوار الاتفاقية أو الاصطلاحية، وهي تمثل نمطا من السلوك يتوقع من الشخص في موقف معين بحكم وضعه في عملية تعامل أو تفاعل.

النوع الثاني:

أدوار العلاقات الشخصية وهي التي تعكس التوقعات الخاصة الناشئة عن اشتراك الفرد في شبكة من العلاقات الشخصية ترتبط بها مجموعة من الحقوق والواجبات، وتخلق الأدوار التي تقوم بها في مراكزنا التي تحددها أوضاعنا الاجتماعية مثال ذلك الدور الذي يقوم به الفرد عندما يوجد في أي موقف معين وفي زمان ومكان محددين، كأن يكون قائدا في موقعه العسكري وأبا في منزله، والأبوين، وهكذا...

فلا بد والحالة هذه من أن يكون الإنسان متكيفا على أن يقوم بالدور المناسب في الوقت والمكان المناسبة لأن القيام بمثل هذه الأدوار في أوقاتها، هو إحدى الوسائل العملية للتدريب حيث يقوم الفرد بأدوار حية واقعية في مواقف مختلفة مستخدما معلوماته وخبراته في معالجة المواقف الاجتماعية وهذا ما

---

[1] أنتوني غدنز وكارين بيردسال: المرجع السابق، ص.89.

[2] إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1996، ص.174.

يدفعه إلى تغيير سلوكه، فإذا ما وجد صعوبة(في ذلك التكليف) مع الموقف وعدم استطاعته القيام بالدور المتوقع منه في المراكز المختلفة أدى ذلك إلى وجود ما يحد من أدائه.

2-5- مفاهيم مرتبطة بالمكانة:

التدرج الاجتماعي والمكانة:

يمتاز كل مجتمع من المجتمعات البشرية، بشكل أو آخر، من أشكال الترتيب أو التسلسل بين طبقاته، سواء في تمايز الأسر أو العائلات بعضها عن بعض، أو في ترتيبها في طبقات متدرجة، من الملكية أو الثروة أو الهيبة أو القوة أو النفوذ.

يعد التدرج الاجتماعي Social Stratification بوصفه تباين ترتيب الأفراد، الذين يكونون نسقا اجتماعيا، إذ يقوم هذا التدرج على عدم المساواة في توزيع الحقوق والامتيازات، من ناحية، والواجبات والمسؤوليات، من ناحية أخرى، كما يقوم على تمايز القيم والحاجات ومراكز القوة بين أعضاء المجتمع[1].

الحراك الاجتماعي والمكانة:

يعرف الحراك الاجتماعي بأنه الوضع الذي يشير إلى إمكانية تحرك الأفراد أو الجماعات إلى أسفل أو إلى أعلى الطبقة أو المكانة الاجتماعية في هرم التدرج الاجتماعي أو في إطار النسق الاجتماعي، فهناك من يرى بأنه أحد المقومات الرئيسية في المجتمع المتحضر، الذي يتميز عن المجتمع التقليدي الإقطاعي الذي يعد مجتمعاً مغلقاً ولا يتحرك فيه الفرد خارج الجماعة التي ينشأ فيها لوجود حواجز اجتماعية تربط الفرد بجماعته[2].

وقد أظهرت دراسات الحراك الاجتماعي أنه على الرغم من وجود حراك اليوم أكثر من الماضي، فإنه على مستوى النهاية السفلى البنية الطبقة، لا يزال يوجد دليل على حراك روتيني ما بين الأجيال باختصار، فإن الطبقة هي المحدد الفعلي والأكبر والأكثر حسما للموقع الاجتماعي والمكانة وليس العكس[3].

---

[1] أحمد طاهر مسعود: المدخل إلى علم الاجتماع العام دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص. 94.

[2] كاوجة محمد الصغير وكوشي ابتسام: **الحراك الاجتماعي وعلاقته بالمتغيرات المجتمعية للمجالات الاجتماعية في المدينة الجزائرية دراسة ميدانية لترامواي ورقلة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي تحولات المدينة الصحراوية- تقاطع مقاربات حول التحول الاجتماعي والممارسات الحضرية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر ص.338.

[3] أنتوني غيدنز، فيليب صاتن: المرجع السابق، ص.188.

أنماط الحراك الاجتماعي:

هناك ثلاثة أنماط رئيسية للحراك الاجتماعي تتمثل في:[1]

1. الحراك الجغرافي (وهو الانتقال من مكان إلى آخر).
2. الحراك الأفقي (وهو الحركة من جزء من أجزاء النسق الاجتماعي إلى جزء أخر).
3. الحراك الرأسي (وهو عبارة عن اكتساب أو فقدان مكانة اجتماعية).

وقد تركز اهتمام علم الاجتماع بالدرجة الأولى على الحراك الرأسي، وتلجأ بعض دراسات الحراك الرأسي إلى مقارنة مكانات الآباء بمكانات أبنائهم، فإذا تعدلت مكانات الأبناء دل ذلك على وجود حراك، إلى أعلى أو إلى أسفل حسب الأحوال، وهناك دراسات أخرى تقارن تسلسل المكانات التي شغلها فرد معين في حياته على حين اهتمت دراسات أخرى بوصف التغيرات التي طرأت على مكانة جماعات بأكملها.

ويمثل بناء الحراك الاجتماعي (الترقي الرأسي) في « إمكانية انتقال الأفراد من مركز إلى آخر» مما يكون له أثر على جاذبية المراكز المختلفة، وعلى الروح المعنوية في الجماعة، ومن أمثلة ذلك: الحراك من دور اجتماعي مثل مدرس ثانوي إلى أستاذ جامعي[2].

القوة والنفوذ والمكانة:

والقوة الشرعية يطلق عليها عادة اسم سلطة Authority (والمقصود بالشرعية أن تكون مدعومة من قبل معايير الجماعة أو معايير أطراف العلاقة) وعلاقات القوة تظهر في كافة الأنساق الاجتماعية بدءا من الأسرة حتى الدولة الوطنية، ويوجد في كل تنظيم اجتماعي أسلوب لتوزيع القوة داخله[3].

ويذهب فيبر إلى أن الجماعات أو الأحزاب السياسية هي التي تعبر عن القوة الاجتماعية، لقد كان مهتم بالتمييز بين الوضع في نظام سياسي وبين المكانة والطبقة- على سبيل المثال قد يمتلك أناس قوة في جماعتهم، ويتمتعون بها بالرغم من كونهم لا يتمتعون بمكانة اجتماعية عالية أو طبقة متميزة، هذا على المستوى النظري، لكن هذه الأبعاد الثلاثة مترابطة تماما من الناحية العلمية[4].

---

[1] محمد الجوهري: المرجع السابق، ص.45.

[2] أحمد محمد الزعبي: **أسس علم النفس الاجتماعي**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص.144.

[3] محمد الجوهري: المرجع السابق، ص.47.

[4] أنتوني غيدنز، فيليب صانتن: المرجع السابق، ص ص.198.190.

وقد أجريت بعض الدراسات العملية لكشف الارتباط بين الطبقة وجماعة المكانة والقوة السياسية والاجتماعية حيث وصل دومهوف G william Domhoff إلى أن أفراد الطبقة العليا في الولايات المتحدة الأمريكية وهي أرستقراطية الأعمال، يحصلون على النصيب الأكبر في عملية صنع القرارات[1].

والملاحظ أن القوة تتصف بشيء من التناقض، ومن التناقضات الحالية نذكر على سبيل المثال:[2]

أن القوة ظاهرة تبادلية:

فالسيد لا يستطيع أن يتحكم في العبد، إلا إذا سمح السيد لنفسه أن يخضع إلى حد ما لتحكم هذا العبد فيه وفي هذا الصدد نذكر قول السياسي الفرنسي ليدرو رولان « ها هم أولئك الناس ذاهبون، يجب أن أجرى لكى ألحق بهم، لأنني قائدهم ».

أن ممارسة القوة وحيازة القوة ليسا شيئا واحدا تماما:

فأقوى الحكام هم أولئك الذين لا يحتاجون إلى إثبات قدرتهم على قمع مقاومة رعاياهم، لأن رعاياهم لا يقاومونهم أبدا.

أن القوة كثيرا ما تكون وهما:

ولكن ذلك الوهم يمكن أن يستمر إلى مالا نهاية، إذا لم يواجه تحديا، فضعف حاكم ما قد لا يتبينه أحد، إلا عندما يقع حدث معين يكشف لرعاياه أنه لم يعد يتمتع بولاء الآخرين.

إكراه الآخرين

يبدو لنا عادة أن الأشخاص الأقوياء يتحكمون في وسائل إكراه الآخرين على الطاعة، غير أن تلك الوسائل تتوقف دائما على مدى اقتناع الأفراد في أدنى مستويات القوة، لأنهم هم الذين يقومون في النهاية بإجبار الناس على الطاعة.

المكانة الاجتماعية والمركز الاجتماعي:

إن مصطلحي " المركز" و" المكانة " الاجتماعيين غير متطابقين، فبينما تشير المكانة الاجتماعية Socialposition إلى موقع الفرد على مستوى النسق أو المجتمع ككل، فالمكانة الاجتماعية

[1] محمود عودة: المرجع السابق، ص. 219.

[2] محمد الجوهري: المرجع السابق، ص.47.

عبارة عن عدة مراكز اجتماعية يشغلها الفرد في المجتمع، وتتحدد هذه المكانة بناء على هذه المراكز، وتخضع للمعايير والقيم الاجتماعية[1].

2-6- محددات المكانة الاجتماعية:

إن المكانة الاجتماعية للإنسان تتحدد من خلال المعايير الاجتماعية للجماعة ومعتقداتها، بالإضافة إلى نظام العمل وما يرتبط به من أدوار اجتماعية مختلفة نابعة من تصورات الجماعة وتوقعاتها، فالمكانة الاجتماعية للفرد ليست خاصة ذاتية فطرية له، بل هي عطاء يقدم إليه بناء على عدة عوامل ومؤشرات في ظل ما يتوقع منه من أدوار، إنها وحدة تفاعل اجتماعي، وتستخدم كوحدة في تحليل النظام التربوي[2].

وبالنسبة للمهني داخل مهنته فان مكانته تتحدد بعوامل أهمها:

- وضع مهني محترم
- ممارسة مهنية رفيعة
- فرص قيادية
- إشباع مادي
- دخل نفسي
- اعتبار شخصي
- وجاهة أدبية
- نفوذ اجتماعي[3]

ومكانة المعلم تتحدد وفقا لمجموعة من المعايير نذكر منها: السمعة والتقدير، المهارة والتدريب، الدخل، التأثير في حياة الأفراد[4].

---

[1] العقبي الأزهر: **المراكز والأدوار الاجتماعية ومحدداتها الثقافية في النظام الأسري العربي**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 8، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، جوان 2012، ص.78.

[2] بشار عبد الله السليم ويسري يوسف العلي: **علاقة مكانة المعلم الاجتماعية بدوره في تنميةالمجتمع كما يقدرها معلمو المدارس الثانوية في الأردن**، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد20، العدد2، غزة، فلسطينن، 2012، ص.182.

[3] عبد الله جمعة الكبيسي وآخرون: المرجع السابق، ص.25.

[4] سعيدة شين: المرجع السابق، ص ص.138.139

الدخل:

الواقع يؤكد أن البعض من أفراد المجتمع إن لم نقل الأغلبية منهم يمنحون مكانة عالية للأفراد الذين لهم دخل عال – أي بما يمتلكون من مال.

السمعة والتقدير:

إن السمعة والتقدير التي تتمتع بها مهنة من المهن أو فرد ما تعد أحد المؤشرات الهامة في تحديد المكانة التي يحتلها الفرد في البناء الاجتماعي.

السيطرة والتحكم في الأفراد:

فالمكانة تحدد أيضا من خلال عامل السيطرة أو التحكم في الأفراد، وعلى سبيل المثال يحظى أفراد الدرك الوطني أو القضاة وهم من أصحاب المهن التي تمنح لصاحبها إمكانية السيطرة على الأفراد بمهابة ومكانة اجتماعية عالية.

التأثير في الحياة:

ترتبط المكانة أيضا بما يقدمه أصحاب المهن من خدمات للمجتمع، وعليه نجد أن مهنة الطب تعد أحد أهم المهن التي تلعب دورا فاعلا في التأثير في المجتمع، لذا فهي تحظى بمكانة عالية في المجتمع.

المهارة والتدريب:

ويقصد بذلك أن أصحاب المهن الذين يخضعون لفترات تدريب أطول والذي ينتج عنه خبرة في المجال، ومهارة عالية في أداء المهنة مقارنة بمهن أخرى نجدهم يحضون بمكانة أعلى في المجتمع، ونذكر على سبيل المثال الطبيب، القاضي...

2-7- جوانب المكانة الاجتماعية للمعلم:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في المكانة الاجتماعية للمعلم فتخفضها وترفعها وتتحكم بها، تتجلى في الجوانب التالية: [1]

[1] ابتسام عبد الصمد الداوود وزينب زيود: واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في ثقافة المجتمع السوري من وجهة نظر المعلمين أنفسهم (دراسة ميدانية في مدينة الحسكة)، في: مجلة جامعة البعث، المجلد 39، العدد 69، العراق، 2017، ص.181.

1.1.1 الجانب الاقتصادي:

وقد ضم هذا الجانب الفقرات المتعلقة بالأحوال المعيشية للمعلم كالراتب والتأمين الصحي ونظام التقاعد والميزات المادية لمهنة التعليم، التي تتمثل بالجوانب المادية التي تعطي للمعلم المكانة التي يستحقها في السلم التعليمي والاجتماعي في ضوء الضوابط التي تحكم المرتبات للعيش بكرامة، ومعايير الترقية والنقل والحوافز والمكافآت، وتكون نقطة الانطلاق في النظر إلى نوعية التعليم هي تطور رواتب المعلمين مع الوقت بالمقارنة مع غيرها من رواتب العاملين في القطاعات الأخرى[1]

2.1.1 الجانب الشخصي:

ويشمل هذا الجانب بالجوانب غير المادية للمهنة أي ما يتعلق بالأمور المعنوية لها، والتي تربط المعلم بالمهنة دون تأثير الجوانب الأخرى عليه، وهي نابعة من داخله وتمثل عواطفه ومشاعره تجاه المهنة وما تقدمه المهنة له من امتيازات غير مادية كالاستقرار والرضا، وقد برز ذلك في ما ذكره شاهين في أن التعليم مفتاح التطوير، حيث لا يمكن التفكير في نوعية التعليم دون وجود معلمين مدربين ومؤهلين أكاديميين، حيث يؤدي المعلم دورا بالغ الأهمية والخطورة في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، ومن ثم إلى عمليات التنشئة الاجتماعية[2]

3.1.1 الجانب الاجتماعي:

يمثل هذا الجانب انعكاسات العلاقات الاجتماعية المباشرة التي تربط المعلم بالعناصر الأخرى من المجتمع الصغير المحيط به كالمدير والميل والتلميذ وولي التلميذ والأثر الذي يبنيه المعلم في مجتمعه، والصورة التي يجد المجتمع فيها المعلم.

4.1.1 الجانب الثقافي:

يتمثل هذا الجانب بالصورة المرسومة للمعلم في مكونات ثقافة المجتمع كالقرآن الكريم والتاريخ والإعلام والأمثال الشعبية والأعراف، وإن مدى تطابق المفهوم السائد للمعلم في تلك الثقافة مع الصورة

---

(1) نقلا عن ابتسام عبد الصمد الداوود وزينب زيود: المرجع السابق، – Eric, R, A.Hanushek, R,. 1996,who ch00ses to teach (and why) ?, economics of education review, Vol. 14. No.2, great Britain,p1055

(2)المرجع نفسه، محمد أحمد شاهين: مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العلمية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد4، كانون ثاني، 2010، ص.56.

الموجودة في ذهن المعلم دليل على رفعة منزلته في مجتمعه أو انخفاضها لأن الثقافة تعتبر أهم مرتكز تقوم عليه المكانة الاجتماعية.

و هناك من ذكر أن أهم عوامل أو محددات للمكانة الاجتماعية لمهنة التعليم والمعلم تتمثل في:

أ) الجنس: فمنذ القديم احتلت المرأة دورة أقل أهمية في عالم التعليم وكان ذلك مرتبطة بمنزلتها الاجتماعية الثانوية ولكن نضالات المرأة أوصلت المعلمة إلى مرحلة أصبحت تتعاطى أجرا موازيا لأجر الرجل، إلا أن ما بقى مسيطرا حتى الآن هو غلبة الرجال في الأعمال الإدارية والأعمال التي تدر رواتب إضافية وعلاوات أخرى، وهذا الوضع لا يخص مهنة التعليم بل جميع المهن الأخرى مما يقلل من فرص الترقية ضمن المناصب، وبالتالي تبقى مكانتها داخل مهنة التعليم أقل من مكانة الرجل.

ب) أعمار المتعلمين: يتقاضى معلمو رياض الأطفال والمدارس الابتدائية الذين يدرسون الأطفال الصغار في السن أجورا أقل مما يتقاضاه معلمو المرحلة الثانوية، وبما أن الدخل معيار للمكانة الاجتماعية أحيانا فإن الفرق في الأجر بين المعلمين الذين يعلمون أطفالا من أعمار اكبر يحدد مكانتهم

ت) المرحلة الدراسية والمدرسة التي يعلم فيها: تختلف مكانة المعلم في رأي العامة وبعض المتعلمين والمعلمين باختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس فيها، وباختلاف نوع المدرسة التي يعلم فيها ضمن المرحلة الواحدة، فالتعليم[1]، وبالتالي تعد هذه الفروق الداخلية غاية في الأهمية إذ تعيق أي تغيير بنيوي في النظام التربوي فلا المعلم ولا السلطات التربوية قادرة على كسر الجسور بين الفئات بل وليسوا راغبين في ذلك لأن المكانة ستتغير وهذا ما يحدث خللا كبيرا في نظام التعليم.

ث) مادة التعليم: فمعلمو الابتدائي ذوو مكانة متدنية لأنه لا تخصص في مادة عندهم أما التخصص فقد أصبح حكمة بين المعلمين في المرحلة الثانوية إلا أن هناك بعض المواد التي تكاد تكون مجهولة الخريجين تماما مثل الأشغال اليدوية والتربية الرياضية والعسكرية لكلا الجنسين، هؤلاء يحتلون أدنى مكانة بين المعلمين على الرغم من المكانة العليا للألعاب الرياضية والعسكرية المجتمع.

ج) المنشأ الاجتماعي للمعلمين: لقد كان التعليم في القرن الماضي وأوائل القرن الحالي طريقة للصعود الاجتماعي، فقد وجد فلاود وسكوت (1961) أن نصف المعلمين كانوا ينحدرون من أجداد من الطبقة العاملة أبدى آباؤهم رغبة قوية في رفع مستواهم الاجتماعي وذلك بإرسالهم إلى مهنة

(1) عدنان إبراهيم أحمد ومحمد المهدي الشافعي: علم الاجتماع التربوي الأنساق الاجتماعية التربوية، منشورات جامعة سبها، ليبيا، ط1، 2001، ص.332.

التعليم، لكن هذه الصورة تغيرت إبان الحرب العالمية الثانية [1]

1-8- العلاقة بين المهنة والمكانة الاجتماعية:

« لقد اهتم علماء الاجتماع بالمهنة لأنها ظاهرة اجتماعية لها مكونات وتؤثر فيها عوامل مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية، تعمل على نموها أو ذبولها وقد اختلف تعريف المهنة من عالم الآخر فقد قال هكس وبلاكنجتون، بأن المهن أعمال تجمع أشخاصا حول أهداف مشتركة، يحاولون لتحقيقها أن يسيروا وفق نماذج سلوكية منهجية، وواضح أن هذا التعريف قد حدد المهنة كمؤسسة لها وظائف معينة وعاملون ينهضون بها حسب نماذج سلوكية معروفة ».[2]

ويعتبر(كيرث- وميلز Girth &Mills) المهنة من أهم المعايير الموضوعية التي تحدد المكانة الاجتماعية للسكان والطبقة الاجتماعية للفرد وتشير إلى الفروق الاجتماعية بين السكان وهذا يعني أن المهنة تضع ممارسيها في مكانة اجتماعية يكتسبها من خلال عمله وهي المتمثلة بالمكانة الاجتماعية المكتسبة للفرد وحينما تدرس المهن يجب الربط بينها وبين مراكزها الاجتماعية فالمهن هي التي تقرر درجات الاحترام والتقدير والنفوذ الاجتماعي الذي يحصل عليه أصحابها وشاغليها من السكان الآخرين، كما أن بعض المهن تمنح الذين يزاولها شيئا من القوة والنفوذ على الآخرين [3]

5.1.1 خصائص المهنة الأكاديمية: [4]

ويوجد العديد من النماذج التي تساعد على تحديد خصائص محددة بما يساعد على التمييز بين بعضها البعض وخاصة تلك التي تبدو متشابهة، أحد هذه النماذج هو ذلك الذي قدمه جريج أولدهام Greg R. Old Ham وكارول كوليك Carol T. Kulik من خلال مراجعتهما للعديد من الدراسات حول خصائص المهن ويتميز هذا النموذج بأنه يربط بين أبعاد فنية المهارات ومدى تنوعها، ونفسية (الإحساس بأن العمل ذو معنى)، واجتماعية (الإحساس بالمسئولية تجاه مخرجات العمل، ومن ثم العمل على معرفة النتائج الفعلية لأنشطة العمل) كما يناقش تأثير كل ذلك على فعالية أداء الفرد لوظيفته ورضاه عنها وسعيه للنمو المهني في مجالها

---

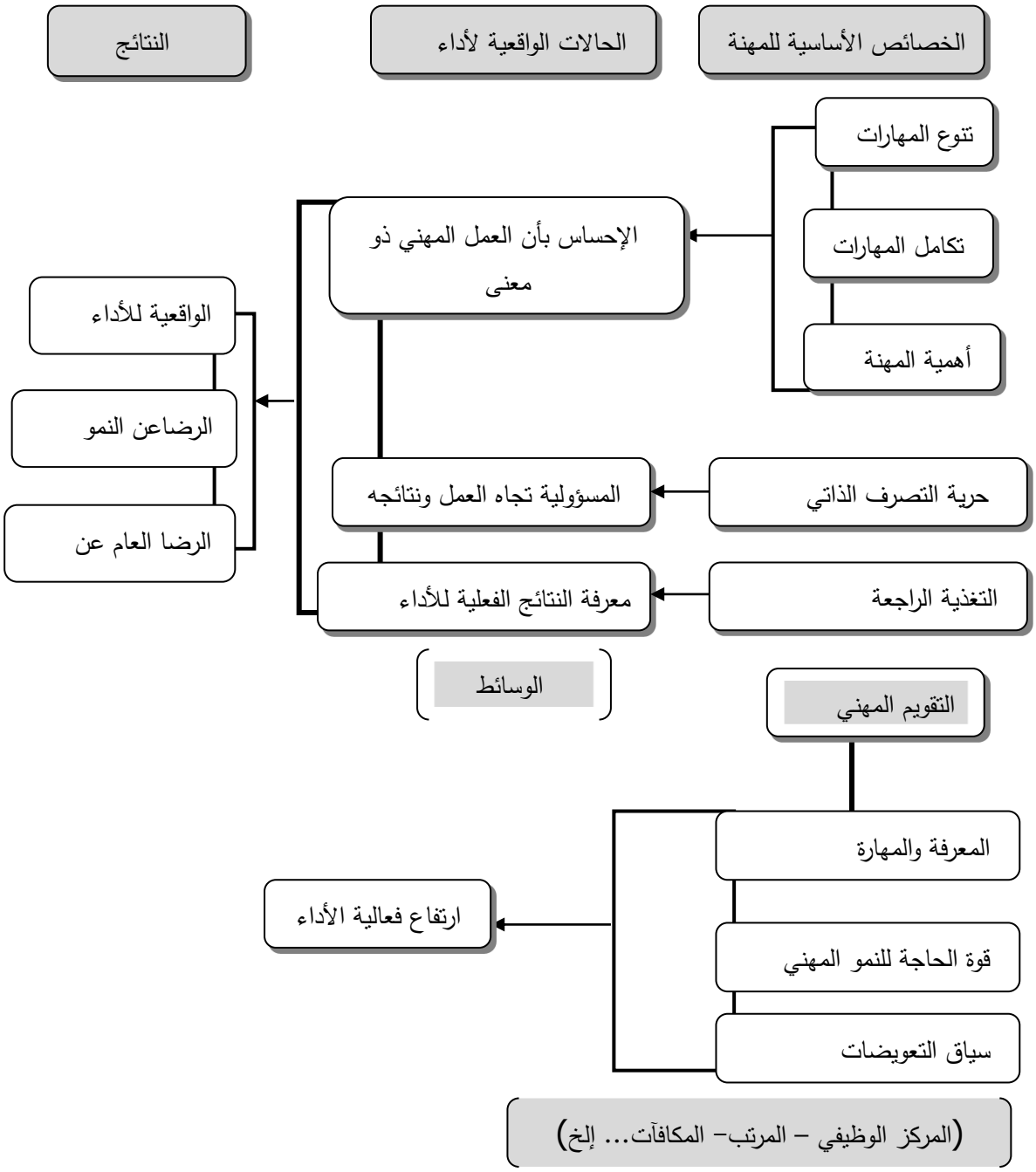
[1] عدنان إبراهيم أحمد ومحمد المهدي الشافعي ،المرجع السابق، ص. 333.

[2] جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.33.

[3] فراس عباس فاضل البياتي: **علم الاجتماع دراسة تحليلية للنشأة والتطور**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص. 96.

[4] يوسف سيد محمود: يوسف سيد محمود: **رؤى جديدة لتطوير التعليم الجامعي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2009، ص.165.

شكل رقم (12): نموذج جريج وكوليك لوصف خصائص المهن



المصدر: يوسف سيد محمود: المرجع السابق، ص.165.

ويطرح النموذج السابق خمس خصائص تفيد في وصف المهن، ثلاثا منها من المتوقع أن تسهم في الإحساس بأهمية العمل (تنوع المهارات، تكامل في الأداء، أهمية المهنة) وواحدة تؤكد على الإحساس بالمسئولية في الأداء؛ أي تطرح جانب الالتزامات في العمل وهذا يعد بعدا أخلاقيا والخاصية الأخيرة هي

المتعلقة بالتغذية الراجعة من العمل مما يؤكد على سعي القائم بالعمل لمعرفة نتائج أنشطته المهنية، وهل حققت الغرض منها، مما يدفعه باستمرار إلى السعي للنمو المهني

وفيما يلي تعريف لكل خاصية من الخواص التي يطرحها النموذج:

1.5.1.1 تنوع المهارات:

وتشير إلى مدى احتياج المهنة إلى أنشطة مختلفة ومتنوعة للقيام بالعمل، والتي تتضمن استخدام عدد من المهارات والمواهب.

2.5.1.1 مطلب التكامل:

ويشير إلى درجة احتياج المهنة إلى التكامل في الأداء، أو الترابط بين مختلف جوانب العمل، فالمهني الذي يؤدي عملا متكاملا كوحدة يشعر بأن مهنته ذات معني مختلف.

3.5.1.1 مطلب الأهمية:

ويشير إلى درجة الإحساس بأن لهذه المهنة تأثيرا جوهريا (حيويا) في حياة الناس، سواء الذين ينتمون إلى المؤسسة التي يعمل فيها الفرد أو في المجتمع الخارجي.

4.5.1.1 حرية التصرف الذاتي:

وتشير إلى درجة أو مدى استقلال الفرد وشعوره بحرية التصرف من حيث برمجته وتحديده للإجراءات التي يمكن استخدامها لتنفيذه التغذية الراجعة من العمل والتي تشير إلى درجة حصول الفرد على المعلومات التي تمكنه من معرفة فعاليته في أدائه لعمله أو إنجازه.

6.1.1 معايير مهنة التعليم:

ويمكن أن نذكر بعض المعايير التي يراها بعض المربين مهمة للمهنة، وهذه المعايير هي: [1]

1- ثقافة عامة ومتخصصة ومهنية.

2- إعداد مهني يؤمن نموا مستمرة في أثناء الخدمة.

3- احتراف مهني منظم، تصبح فيه المهنة حياة دائمة للعمل والنمو.

4- خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية تترفع عن الاستغلال والكسب الشخصي.

5- أخلاقية مهنية، تتضح فيها الحقوق والواجبات، والأنماط السلوكية التي يلتزم بها الجميع

(1) شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية فى (المفاهي، القضايا، المشكلات)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط3، 2009، ص ص.162. 166.

6- تنظيم مهني يتمتع باستقلالية ذاتية، يعمل على رفع مستويات المهنة وتحسين أحوال العاملين فيها.[1]

7.1.1 مكانة مهنة التعليم

يؤكد الكثير من علماء الاجتماع أهمية على المهنة التي يمارسها الفرد في تحديد مكانته الاجتماعية، وتقييم الأفراد لبعضهم بعضا وللمهنة أهمية كبيرة في حياة الفرد، فهي من المحددات لمكانته الاجتماعية، وتوفر المكانة الاجتماعية للفرد القنوات التي توصل إلى المصادر الاجتماعية المهمة: الثروة والهيبة والقوة في المجتمع، وتشير كثير من الدراسات إلى أن المهنة تعتبر أفضل مؤشرات التدرج الاجتماعي دلالة وأكثرها قياساً لكفاءة التميز بين الجماعات المختلفة من الناس على المستوى الاجتماعي وعلى المستوى السلوكي، منفصلاً عن كونه أكثر ثباتاً واستقراراً ويعتمد متغير المهنة لقسم من علماء الاجتماع إلى جانب متغير الدخل ومتغير التحصيل العلمي من محددات التدرج الاجتماعي[2]

2-9- المعلم ومهنة التعليم:

قال تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُم تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ﴾[3].

التعليم رسالة مقدسة ومهنة سامية، رسالة لأنها تحقق أهداف المجتمع ومقدسة لأنها وسيلة الأنبياء والمصلحين والمربين، ومهنة سامية لأنها تتطلب من أصحابها أخلاقا حسنة وعلماً منظماً ينبثق من الشعور بالمسؤولية اتجاه الآخرين، وكلمة تعليم مشتقة من الفعل علم وتعلم الشيء أي أتقنه ومصدره الفعل اللاتيني Instruction وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة الدافعية لدى المتعلم وتسهيل تعلمه ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم في الموقف التعليمي[4]

و « بأنها المهنة الأم لكل المهن الأخرى كما أنها لازمة لها، وتعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا » [5]

---

(1) جبرائيل بشارة: المرجع السابق، ص.34.

(2) فاروق أحمد الحلالشة: **ملامح التغير الاجتماعي لمجموعة من المهن والحرف والوظائف في المجتمع الأردني خلال الفترة من2005- 1994**، في مجلة: دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد35، العدد2، 2008، ص.243.

(3) المجادلة: 11.

(4) نادية دشاش: المرجع السابق، ص ص.220.219.

(5) أرندس ريتشارد: **الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم**، تر: فايد رشيد رباح، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، ط1، 2005، ص.115.

إن التعليم هو رسالة الأنبياء، لذا فان مهنة التعليم من اشرف المهن وأسمى الرسالات، وبدون معلم ومعلمة مؤهلين مهنيا وأكاديميا ومعنويا، لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة، وذلك يتطلب جهدا كبيرا في تنمية معلومات المعلم واكتساب مهارات متنوعة ليتمكن عن طريقها من خلق التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمعلم.[1]

و يورد تركي رابح في هذا الصدد عن عبد الحميد بن باديس قوله « لن يصلح المسلمون حتى يصلح علماؤهم فإن العلماء بمثابة القلب من الجسم إذا صلح صَلُح الجسد كله، وإذا فسد فَسُد الجسد كله، وصلاح المسلمين إنما هو بفقههم الإسلام وعملهم به، وإنما يصل إليهم هذا على يد علمائهم، فإذا كان علماؤهم أهل جمود في العلم، وابتداع (أي بدعة) في العمل فكذلك المسلمون يكونون، فإذا أردنا إصلاح المسلمين فلنصلح علماءهم.

ولن يصلح العلماء إلا إذا صلح تعليمهم، فالتعليم هو الذي يطبع المتعلم بالطابع الذي يكون عليه في مستقبل حياته، وما يستقبل من عمل، لنفسه وغيره، فإذا أردنا أن نصلح العلماء فلنصلح التعليم، والمعلم هو أساس إصلاح التعليم ».[2]

وقد كرم الله تعالى مهنة التعليم والمعلمين، فوصف نفسه بالمعلم حين خاطب رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم بقوله: ﴿ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴾[3].

2-10- أخلاقيات مهنة التعليم:

إن مكانة المعلم بين الأمم الواعية مكانة رفيعة، ولعل أرفع ما وصلت إلية هذه المكانة هو ما قررته الثقافة العربية الإسلامية عبر تاريخها تجاه المعلم، فكانت مكانة المعلم في ظلها تعبيرا عن عظيم تقدير الأمة لدوره الذي يقوم به.

و تتفق معظم الأنظمة التربوية في مختلف المجتمعات المتقدمة منها والنامية على مبادئ أساسية لمهنة التعليم يمكن إيجازها على النحو التالي: [4]

❖المبدأ الأول: تتمثل المسؤولية الأساسية لمهنة التعليم في إرشاد المتعلمين

(1) سناء نمر أبو شهاب: **مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وآثارهما على إنماء المجتمع**، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص.150.

(2) تركي رابح، : المرجع السابق، ص ص.397.380.

(3) العلق: 3- 5.

(4) عبد السلام سعد مرجي: **أساسيات في الثقافة المهنية**، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2015، ص.107.

أطفالا، وشباب وكبار طلبا للمعرفة، واكتسابا للمهارات، وإعدادهم للحياة

❖المبدأ الثاني: تمثل مسؤولية المعلم في مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم الخاصة، وتوجيهها نحو أهداف مقبولة اجتماعيا.

❖ المبدأ الثالث: تحتل مهنة التعليم مكانة ذات مسؤولية هامة تجاه المجتمع، والأفراد من حيث السلوك الاجتماعي والفردي.

❖ المبدأ الرابع: تتميز مهنة التعليم عن غيرها من المهن الأخرى، برفعة العلاقات الإنسانية التي تسود جوها العملي.

2-11- محظورات مهنة التدريس:

كما أن هناك مجموعة من المحظورات التي لا يجب على المعلم القيام بها مهما كان الظرف لأنها تمس بصورة وهيبة المعلم ككل وليس هو كفرد منعزل إذا ويحظر عليه مقابل كل الحقوق التي يتمتع بها:[1]

- الجمع بين وظيفته وممارسة مهنة أخرى
- الانشغال بالتجارة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- توجيه النقد أو اللوم للحكومة بأية وسيلة من وسائل الإعلام.
- استغلال النفوذ أو إساءة استعمال السلطة الوظيفية.
- قبول الهدايا أو الإكراميات أو خلافه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- إفشاء الأسرار التي يطلع عليها بحكم وظيفته ولو بعد تركه للخدمة.
- قبول الرشوة أو طلبها بأي صورة من الصور المنصوص عليها في النظام.
- الاشتراك في تأسيس الشركات أو قبول عضوية مجالس إدارتها أو أي عمل بها.

وكل إخلال بتلك الواجبات أو ارتكاب أي من المحظورات تشكل مخالفة تستوجب المساءلة

2-12- المنظور السوسيولوجي للمكانة الاجتماعية:

قدم العديد من المنظرين تفسيرات مختلفة للمكانة الاجتماعية فقد بينت نظرية التعلم الاجتماعي إن المكانة الاجتماعية تتم وفق عملية نمذجة السلوك وأسلوب التعزيز المعتمد في تلك العملية، وهذا يعني

(1) بلقاسم سلاطنية وأحلام مرابط: **مسببات تدني الوضعية الاجتماعية للمعلمين في الجزائر نظرة سوسيو تحليلية**، في مجلة: مجلة العلوم الإنسانية، العدد30- 31، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص.16.

إن مفهوم الفرد لمكانته الاجتماعية لا يتحدد بعمليتي النمذجة والتقليد ولا بأساليب التعزيز المتعددة والمتنوعة فقط بل إن هناك أثرا كبيرا للعوامل الثقافية التي تختلف باختلاف السياقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.[1]

والمستقرئ للتنظير السوسيولوجي المتعلق بالمكانة الاجتماعية، يلاحظ أنها قد عولجت وفق قراءات متباينة وتفسيرات مختلفة، فقد استندت تلك الاتجاهات السوسيولوجية بدراستها للمكانة لعدد من المرتكزات التي تشكل آليات التعامل مع الظواهر الاجتماعية.

8.1.1 البنائية الوظيفية

ممثلة في دوركايم تنظر إلى التمايز الاجتماعي بين أفراد المجتمع على أنه ميزة ضرورية لكل المجتمعات، لأنها تحتاج إلى مكانات مختلفة للأفراد لتلبية حاجاتها، حيث استخدمت الوظيفية في تحليلها للمكانة جملة من المفاهيم مع التركيز على التحليل التوازني في دراستها للعلاقة بين الواقع والمكانة، مؤكدة على وجود اتساق منطقي بين واقع الشخص ومكانته، أي بين ما يملكه من ثقافة متخصصة، وقيم، ورأسمال مادي، ودرجة ضمن سلم التدرج الاجتماعي[2]وعليه فإن المكانة عند الوظيفيين تحددها مكونات الواقع المعيش المتفاعلة فيما بينها السياسية، الثقافية، الاقتصادية، الاجتماعية)، وهي الأنساق التي يتكون منها المجتمع.

9.1.1 نظرية الدور

بينما يشير أنصار نظرية الدور (البنيويون الجدد) إلى مفهوم المكانة الاجتماعية بأنه يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم الدور عبر مفهوم وسيط هو توقعات الدور الذي فيه تتحدد أهم الواجبات والحقوق التي يمارسها الفرد في أداء دور معين، والمكانة الاجتماعية التي سوف يحظى بها في الواجبات التي يلتزم بها، والحقوق التي يسعى إلى نيلها[3]

---

(1) ألطاف ياسين خضر: **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمكانة الاجتماعية لدى موظفات جامعة بغداد**، في: مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 32، جامعة بغداد، العراق، 2012، ص.7.

(2) نقلا عن غسان خلف: **محددات المكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة نظر معلمي المستقبل**، في: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، 2016، ص.184. غي روشيه: علم الاجتماع الامريكي دراسة لأعمال تالكوت بارسونز، تر: أحمد الجوهريو أحمد زايد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص.116.

(3) سناء علي حسون نجرس الخزرجي، المرجع السابق، ص.90.

ويذهب ماكس فيبر إلى أن الخلفية العائلية والأصل العرقي والمهنة والتعليم كلها تلعب دورا مهما في تحديد مكانة الفرد داخل الجماعة والمجتمع، عكس الثروة التي تعتبر محددا رئيسي لمكانة الفرد داخل جماعته، وعلى حد تعبير بارسونز فالمكانة تتحد من خلال اشتراك الفاعل في شبكة العلاقات المنمطة والمتفاعلة هذه المشاركة لها جانبين، فمن ناحية هناك جانب المركز الذي يتعلق بما يوضح التفاعل في النسق الاجتماعي بالنظر إلى الفاعلين الآخرين، والذي يسمى بالمكانة، أي مكانة الفاعل في نسق العلاقات منظورا إليه كبناء، ومن ناحية أخرى هناك الجانب الديناميكي وهوما يفعله الفاعل في علاقته بالآخرين منظورا إليه من خلال أهميته الوظيفية بالنسبة للنسق الاجتماعي وهو ما يسمى بالدور[1]

ميزت كتابات فيبر الاجتماعية بين الوضع الاجتماعي (Status) والطبقة الاجتماعية (Class) بوصفهما القاعدتين الأساسيتين للمطابقة الاجتماعية فبينما تشير الطبقة إلى الاختلافات الاجتماعية القائمة على تقسيمات ولا مساواة اقتصادية، يعين الوضع الاجتماعي الفوارق في المجتمع استنادا إلى التشريف والمرتبة الاجتماعية، وربط بينهما وبين مصدر ثالث للاختلاف وجده في توزيع السلطات وتوليد فئة الصفوة.

يمكن رؤية علاقات الوضع الاجتماعي من خلال ما يتخذه الأفراد من مواقف وأوضاع اجتماعية خاصة، وتوضح الموازاة التي صاغها فيبر بين الطبقة والوضع الاجتماعي جيدا مقصده من هذا الأخير، أي أن يعين مكونا سببيا محددا في أقدار الحياة يختلف عن المكون الاقتصادي المضمر في الامتلاك والاستحواذ، وينجم الوضع الاجتماعي عن علاقات مجتمعية يعزى من خلالها الشرف الاجتماعي إلى أسلوب معيشة يصير هو أساس الفرص الحياتية.[2]

ففي حين استخدمت كلمة طبقة في توصيف الطبقات الاجتماعية في المجتمع الأمريكي المعاصر، أعاد علماء الاجتماع البنيويون الوظيفيون تعريفها بمصطلحات متعارف عليها، وفككوها إلى مفهوم الوضع الاجتماعي ، وبالنسبة إلى تالكوت بارسونز والتيار الأساسي في علم الاجتماع الأمريكي فإن التشكل الطبقي الاجتماعي مسألة تتعلق بالمراتب الاجتماعية ذات الارتباط بقيم ثقافية مشتركة، وكانت تلك العلاقات العرفية هي منطلق ومنبع العلاقات بين الطبقات، وحدد بارسونز فكرة أن التصنيف القائم على التمييز « واحدة من الأبعاد التحليلية الأساسية لتنظيم الأنساق الاجتماعية، حيث يقيم الأفراد أدوار بعضهم وفق قيمهم الاجتماعية المشتركة وهذا أساس تصنيفهم ما بين متفوقين ومتخلفين بنظر

(1) نبيل حميدشة، المرجع السابق، ص.488.

(2) جون سكوت: المرجع السابق، ص ص.408. 409.

بعضهم، وتحدد القيم المشتركة نمطا معياريا ومعيارا منهجيا للتشكيل الطبقي، في حين أن التقييمات الفعلية التي يصدرها الأفراد فيما يتعلق بذلك المعيار تولد النسق الفعلي للتشكيل الطبقي ».[1]

ويعد الدور الاجتماعي المظهر الدينامي السلوكي للمكانة الاجتماعية، أو الطريقة التي ينجز بها الفرد مستلزمات المكانة، أو ما يجب أن يقوم به من سلوك وفعل، ويتمتع به من امتيازات أو حقوق، ويمكن أن يساعدنا تصور الدور الاجتماعي في إدراك العلاقات الاجتماعية، كجزء من البناء الاجتماعي للمجتمع، حيث يعرف الدور بأنه نمط السلوك المرتبط بمكانة اجتماعية محددة، ومثال ذلك دور الأب أو الموظف أو المدرس، إذ تحدد الأدوار في الواجبات والحقوق، من طريق المكانة الاجتماعية.

كما تعد الأدوار مكملة أو متبادلة، فدور الرئيس يتمم أو يكمل دور المرؤوس، ودور المدرس يكمل دور الطالب، وكلما تحددت الأدوار بوضوح، تأكد التآزر والاتساق في سلوك الأفراد والجماعات، ولذا كانت الأدوار ذات صلة وثيقة بتقسيم العمل في المجتمع، فالمسؤولية محددة لكل شخص، وكلما تعقدت المجتمعات ازدادت وتباينت الأدوار فيها، وتعددت من ثم المراكز الاجتماعية.[2]

10.1.1الاتجاه الماركسي

على خلاف ماكس فيبر نجد أن علم الاجتماع الماركسي يدرك القوة باعتبارها علاقة بنائية قائمة ومستقلة عن الإرادات الفردية، ومن ثم يسقط التعريف الماركسي أية جوانب تتعلق بالقصد أو الإرادة، وفي هذا الإطار يرى ماركس أن وجود القوة يعتبر نتيجة للبناء الطبقي في مختلف المجتمعات، وفي هذا الإطار نجد أن القوة تتميز بثلاث خصائص، الأولى أن القوة لا يمكن أن تنفصل عن العلاقات الاقتصادية والطبقية، والثانية أن القوة تتضمن الصراع الطبقي، والثالثة أن تحليل وفهم القوة لا يمكن أن يتحقق بدون تحديد نمط الإنتاج[3]

والمكانة من منظور الاتجاه الماركسي هي الموقع الذي يشغله فرد أو مجموعة من الأفراد في النظام الاجتماعي للإنتاج، وتتجلى هذه المكانة في خصائص وسمات الطبقة التي يتدرج الفرد ضمنها،

(1) المرجع انفسه، ص ص.409. 412.

(2) تاريخ الدخول 20- 11- 2018 ساعة الدخول: 21: 00 www. moqatel. Com / openshare / Behoth /Mnfsia15 /MkanaIgtem / sec01. Doc _ cvt.htm

(3) علي ليلة: **النظرية الاجتماعية وقضايا المجتمع: قضايا التحديث والتنمية المستدامة**، الكتاب الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2015، ص.26.

وأهم ملامح المكانة الاجتماعية عند الماركسيين تتمثل بالمهنة والانتماء الايديولوجي، ومستوى الوعي، والتعليم، فضلا عن تركيزها على مؤشرات الثروة والهيبة والنفوذ.[1]

11.1.1الاتجاه المعرفي

بالنسبة للاتجاه المعرفي نجد هايدر يربط المكانة بأمرين:

أولهما: يفترض أن حالة عدم التوازن في العلاقات مع الآخرين حين تكون غير مريحة تؤدي إلى الإحساس بالمكانة الدونية بالموازنة مع الآخرين الذين نحبهم أو لا نحبهم، وثانيها: في حالة استعادة التوازن فإن الإحساس بالتوتر والحرمان يزول، ويحس الفرد بمكانته نتيجة اتساق النتائج التي يحصل عليها الآخرون الذين بذلوا جهدا يشبه الجهد الذي بذله في موقف اجتماعي معين[2]

و نظرية هايدر (Hieder) في الاتزان ركزت على ثلاثة أنماط من العناصر هي:

1. الشخص موضوع الاتزان الظاهرياتي
2. الآخرون (المدركون).
3. الأحداث أو الأفكار أو الأشياء

12.1.1التفاعلية الرمزية

وتشير التفاعلية الرمزية إلى أن الفرد قادر على الرفع من مكانته، وتغيير الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه من خلال عملية التفاعل بينه وبين الآخرين والبني المكونة للواقع، كما أن هناك رموزا أخرى تدخل في تحديد مكانة الفرد داخل البناء الاجتماعي كالسلطة التي يمارسها، والهيبة والوجاهة التي يتمتع بها الفرد، وهذه الرموز التي تدخل في تحديد المكانة لا تقوم بشيء غير التعبير عن السلم الاجتماعي فقط، بل تعمل على تثبيته، وتزيد من صلابته[3]

(1) نقلا عن غسان خلف: المرجع السابق، ص.184.غي روشيه: علم الاجتماع الامريكي دراسة لأعمال تالكوت بارسونز، تر: أحمد الجوهريو أحمد زايد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص.116.

(2)المرجع نفسه، ص.185. , Crano, W. D& Messam, L: SocialPsychology Principles andthemes Inter personal Behavior, linois dorseu press. 1982, p82

(3)المرجع نفسه، ص.185.، غي روشيه: علم الاجتماع الامريكي دراسة لأعمال تالكوت بارسونز، تر: أحمد الجوهريو أحمد زايد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص.118.

و من المفردات الأساسية التي استخدمها جورج هربرت ميد كأحد أبرز منظر هذا الاتجاه في التحليل السوسيولوجي للظواهر الاجتماعية مفهوم الذات ، الذي يقوم على مجموعة من الأسس أو الافتراضات يمكن تحديدها في النقاط التالية: (1)

1- إن عملية التفاعل الاجتماعي هي عملية سلوكية متقدمة أو سابقة عن مفردات الذهن واللغة والوعي الذاتي.

2- يتمثل الأساس الثاني في تكوين الذات في الفرد، إذ يتعلم هذا الأخير عبر عملية التفاعل الاجتماعي اليومي أشكالا متنوعة من الاتجاهات والمشاعر العاطفية.

3- تتشكل الذات الاجتماعية للفرد شيئا فشيئا عبر عملية الاتصال الاجتماعي ومضمونه الرمزي الدلالي بالنسبة للسلوك الاجتماعي للفرد.

ومن مستلزمات الاتصال، عمليات التنشئة الاجتماعية التي تكون الاتجاهات النفسية التي يواجه بها الفرد المحيط الاجتماعي الذي يتفاعل معه.

4- للذات الاجتماعية مكونين أساسيين، أولاها الجوانب الابتكارية الإبداعية الخلاقة وثانيهما الجوانب التلقائية التي تعكس عمليات التفاعل الاجتماعي التلقائي في المجتمع عبر عدد من أنماط الاتصال.

فالذات الاجتماعية هي انعكاس لعملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين، وأحد تجليات هذا التفاعل هو تعلم بناء الاتجاهات الاجتماعية، وتكوين الخبرة، وصياغة الدلالات الرمزية التي توضع للأشياء المدركة.

13.1.1الاتجاه الفينومينولوجي(الظاهراتي)

إن الاتجاه الفينومينولوجي في علم الاجتماع يتعارض تعارضا صريحا مع الاتجاه الوضعي السوسيولوجي الذي يخضع- بشكل أو بآخر لنموذج العلم الطبيعي، حيث يمكن القول إن الفينومينولوجيين الاجتماعيين ينظرون إلى الواقع الاجتماعي بوصفه نتاجا للنشاط الإنساني بما يتضمنه من تفسيرات ومقاصد، وقد يوحي لنا ذلك بوجود تشابه بين مفهوم الفهم عند ماكس فيبر Weber والفهم الفينومينولوجي، الذي يطالب به علماء الفينومينولوجيين، كذلك فإن مفهوم الفهم عند فيبر قد ارتبط بتأكيد السياق التاريخي للظواهر، وهو السياق التي لا يعتد به كثيرا داخل الاتجاه الفينومينولوجي الاجتماعي،

(1) عامرمصباح: علم الاجتماع الرواد والنظريات، دار الأمة للطباعةوالنشروالتوزيع، الجزائر، ط1، 2010، ص.250.251.

وعلى هذا فمكانة الفرد ترتبط بمكونات الحياة اليومية، أي المعاني التي يضيفها الفرد على مواقفه وأفعاله، بل ينظر للواقع الاجتماعي بوصفة نتاجا للنشاط الإنساني بما يتضمنه من تفسيرات ومقاصد[1]

و يعرف شوتز عالم الحياة اليومية بأنه عالم ما بين الذوات الإنسانية، فالعالم ليس حكرا على أحد، بل هو قسمة مشتركة بين الآخرين إنه من الفاعلين بينهم تفاعل مستمر، حتى أن وجودهم يؤثر على تطور ذواتهم ويصبح الواقع الاجتماعي حاصل جمع كل الأشياء ومجريات الأمور التي تحدث داخل العالم الاجتماعي. [2]

وتهتم الظاهراتية أساسا بدراسة البنى وبعمل الوعي الإنسانيومسلمتها الرئيسية التي كثيرا ما تكون مضمرة هي أن العالم الذي نعيش فيه عالم مصنوع في وعيناأو في رؤوسنا، وغني عن القول إن من السخف نكران وجود العالم الخارجي لكن الفكرة هي أن العالم الخارجي لا معنى له إلا من خلال وعينا به.[3]

ويمثل الواقع الاجتماعي نقطة البداية الفينومينولوجية عند شوتز، حيث يتميز هذا الواقع بالوضوح الذاتي، مما يعني أن فهمه لا يتطلب بالضرورة تطوير نسق علمي دقيق، ولكي يعبر شوتر عن معنى الواقع الاجتماعي نجده يستخدم تعبيرات العالم المحسوس وعالم الحياة اليومية للإشارة إلى مجال اجتماعي يمكن دراسته باستخدام الفهم الفينومينولوجي، وتشير هذه التعبيرات إلى أن العالم الذي يقصده شوتز ليس مكانا خاصا، أو مقولة معينة توجد في أذهان بعض المنظرين، ذلك أن هذا العالم يستند إلى طابع ذاتي بمقتضاه يقبل كل فرد وجود الآخرين داخله، وفي ظل الظروف الطبيعية فإن الفرد يفترض أن العالم الاجتماعي يمثل شيئا واحدا بالنسبة للأفراد الآخرين، ولقد أوضح شوتز أن المعاني الذاتية المتبادلة لا توجد فقط في مجال العالم الاجتماعي، بل يمكن ان نلمسها في مجال العالم الطبيعي، وعلى ذلك يصبح من العبث إقامة التفرقة بين العالم الاجتماعي والعالم الطبيعي، ذلك أن الأشياء التي تنتمي إلى العالم الطبيعي يمكن معرفتها، من خلال العام الاجتماعي[4]

(1) السيد الحسني: **الاتجاهات الفينومينولوجية الحديثة في علم الاجتماع**، عالم الفكر، المجلد25، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر– ديسمبر، 1999، ص.76.

(2) ياس خضير البياتي: المرجع السابق، ص.214.

(3) إيان كريب: **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، تر: محمد حسين غلو، سلسلة عالم المعرفة، رقم 244، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999، ص ص.134. 135.

(4) السيد الحسني: المرجع السابق، ص.87.

14.1.1الاتجاه الأثنوميتودولوجي:

إذا كان الاتجاه الوضعي بشقيه الكلاسيكي والمحدث يؤكد على المعالجات الكمية والقياسات المنضبطة والقضايا التعميمية، كما يفسر السلوك الإنساني في ضوء قوى وأحداث خارجية مستقلة عن الفرد، فإن أنصار الاتجاهات المناوئة للوضعية، على القرد ذي الإرادة القادر على تشكيل واقعه وخلقه، رافضين تحديد حركة المجتمع بقوانين طبيعية لا تتغير، فالعالم بالنسبة لهذه الاتجاهات هو نتاج الأفعال والأنشطة المنبثقة عن إرادة الفرد، وفي ضوء ذلك يعتبر الفهم الذاتي هو المنهج الوحيد لدراسة الإنسان وفهم واقعه الاجتماعي بدقة وموضوعية.

و الأثنوميتودولوجيا (التي ظهرت كاتجاه قائم بذاته على يد « هارولد جبار فينكل «، يهتم بدراسة الخصائص العقلانية للتعبيرات الدالة أي المتعلقة بسياق معين من الأفعال...) تدعو إلى الدراسة الوصفية البحتة لوقائع الفكر والمعرفة على نحو ما نحياها في صميم وعينا، دون الأخذ بأية نظرية من نظريات المعرفة كنقطة انطلاق لها، فهي تركز اهتمامها على البدء بدراسة الحياة اليومية استنادا إلى الاعتقاد بأن فهم الحياة ينبغي أن يكون أساسا لكل البحوث والنظريات الاجتماعية[1]فالمكانة حسب هذا الاتجاه تعتبر تجسيدا لكيفية تنظيم المواقف العملية مع الآخرين وعناصر الموقف، كما يعطي أهمية كبيرة للأنشطة التي يؤديها الفرد في علاقته بوضعه داخل البناء الاجتماعي، على اعتبار أن هذا الفرد يتفاعل مع الآخرين وفق القواعد السائدة في البيئة الاجتماعية.[2]

2-13- تدني المكانة الاجتماعية للمعلم:

يعاني المدرس من عدة مشاكل ساهمت في تدني مكانته الاجتماعية من بينها ضعف القدرة الشرائية للمدرس وتحميله مسؤولية فشل التلاميذ ومشاكلهم، بل وحتى المشاكل السياسية والاقتصادية للبلاد، وقد استغل الكثير من المدرسين فرصة تسهيل شروط التقاعد، فتركوا التعليم، ذلك أن تراكم المشاكل اليومية والمهنية للمربين زاد من إحباطهم وضعف مردودهم.[3]

---

(1) علي غربي: **علم الاجتماع والثنائيات النظرية (التقليدية – المحدثة)**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007، ص ص.236.237.

(2) نقلا عن غسان خلف: المرجع السابق، ص.185.زينب شاهين: الاثنوميثودولوجي رؤية جديدة لدراسة المجتمع، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، 1987، ص.68.

(3) مليكة شارف خوجة: **مشاكل مهنة التعليم وصعوبات قطاع التربية الوطنية** في: مجلة الممارسات اللّغويّة، العدد28، الجزء5، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014، ص.162.

ومن أهم هذه العوامل ما يلي: [1]

1. توسعها السريع وزيادة عدد أعضائها مما أنهى اعتبارها مهنة نخبة ذات امتياز.

2. وجود أشخاص غير مؤهلين معلمين فيها وتمثيلهم لنسبة كبيرة أيضا.

3. تحسن ثقافة المجتمع والجمهور بشكل مواز أو مساو لثقافة المعلمين مما أدى لعدم تحسن مكانتهم

4- عدم وجود توازن بين الذكور والإناث.

5. كبر حجم المهنة وعدم وجود مجتمع مشجع لرفع مستواها مما أدى إلى تراجع دخلها.

6. التوسع الكبير في دور المعلم.

7- عدم وجود ضوابط تنظم دخول الناس للمهنة يسيطر عليها أفراد المهنة بل أن الحكومات هي التي تضع الضوابط

8- عدم وجود انسجام بين المكافأة الاقتصادية للمهنة ومستواها التعليمي وهذا ما يدفع بالمعلمين للانسحاب من الطبقة الوسطى وتكوين ثقافة خاصة بهم.

هناك عدة أسباب ساهمت في تدني المكانة الاجتماعية للمعلم ويتمثل بعضها فيما يلي: [2]

1. دخول أعداد من المعلمين في مهنة التعليم، ممن هم غير واعين لمكانة هذه المهنة، وغير قادرين على القيام بمتطلباتها على الوجه الأكمل.

2. الوضع المادي المتدني: إن نظرة المجتمع في هذه الأيام وتقييمهم للناس نظرة مادية، ولما كان وضع المعلم المادي سيئاً فان نظرة المجتمع له ستكون نظرة دونية.

3. قلة الإبداع في مهنة التعليم: في ظل الظروف المادية القاسية التي يعاني منها المعلم، بات هم المعلم البحث عن مصادر أخرى للرزق وذلك على حساب اشتغله بالتدريس فحسب.

4. الصراع القيمي عند المجتمع: نتيجة للتطور التكنولوجي وانتشار وسائل الاتصال، أصبح لها اثر على ظهور تغيرات اجتماعية كبيرة وخطيرة، فبينما كان النموذج الذي يقلده الناشئة في الماضي يتمثل في الآباء والمعلمين، أصبحت قدوتتلاميذنا نجوم السينما وأبطال الرياضة.

5. تهميش المعلم: فهو لا يملك القدرة على اتخاذ القرارات، والتخطيط للمناهج.

---

(1) عدنان إبراهيم أحمد ومحمد المهدي الشافعي: المرجع السابق، ص335

(2) محمد إبراهيم طوالبة: **المكانة الاجتماعية للمعلم**، تاريخ الدخول: 28- 02- 18، ساعة الولوج: 16: 13 http: //tawalbehmib.blogspot.com/2008/06/blog- post_04.html

6. انعدام الطموح المهني: فالمعلم يعيش معلماً ويموت معلماً في ظل نظام الترقيات بالمنظومة التربوية.

15.1.1أسباب تدني المكانة الاجتماعية للمعلم في الجزائر:

في الواقع أن تراجع دور المدرسة واهتزاز المكانة الاجتماعية للمعلم يعود إلى عدة عوامل، منها: عدم الرضا الوظيفي لدى غالبية العالمين في القطاع التعليمي، واختيار أشخاص غير مؤهلين لممارسة مهنة التعليم بما تتطلبه هذه المهنة من حب وصبر وسعة صدر، ودليل ذلك الممارسات السلبية التي تصدر من بعضهم كالعنف البدني واللفظي وطغيان الجانب المادي على الجانب الأخلاقي والقيمي، وعدم الشعور بالمسؤولية واللامبالاة من قبل الطلبة، وعدم مرونة المناهج وكثافتها.[1]

و لاشك أن المجتمع الجزائري عرف تغيرات عدة وعلى كل الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية على وجه التدقيق، وهذا كان له الأثر الواضح في تغير ذهنيات وتصورات وتمثلات الأفراد السوسيولوجية لبعض المهن، خاصة وأن الكل صار يعتبر الفرد الناجح هو الفرد الذي يكون دخله من مهنته كبيرا.

فبعد أن كان المعلم يتمتع بامتيازات ومكانة اجتماعية وتربوية في سبعينيات وثمانينات القرن الماضي تدنت اليوم هيبته أمام الطلاب وأفراد المجتمع، لتهتز مكانته في نظر المجتمع وتتدنى وضعيته، فهناك من يرى أن المعلم في السنوات الفارطة كان يمتلك خاصية مميزة لا يمتلكها معلمو الوقت الحاضر.

وخلص بلقاسم سلاطنية وأحلام مرابط[2] إلى أن أهم العوامل التي ساهمت في زوال هيبة المعلم وتدني مكانته

- أهمها القوانين التي سنتها الدولة والتي قيدت المعلم وقلصت من صلاحياته كمشاركته في إقرار السياسة التعليمية وإبداء رأيه في كل إصلاح يوضع أو يطبق.
- ضغوط العمل والمتمثلة في كثافة البرامج والحجم الأسبوعي المقرر للتدريس وعدد التلاميذ في القسم.
- نظرة الاستهتار والتقليل من شأن مهنة المعلم من قبل الكثير من الأطراف في المجتمع إذ أنها حسبهم
- الإعداد البيداغوجي والعلمي الضعيف للمعلم جعل المجتمع يفقد ثقته به وبالتالي لا

(1) محمود كاظم محمود التميمي: **إرشاد الأزمات**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، الامارات، ط1، 2016، ص.147.
(2) بلقاسم سلاطنية وأحلام مرابط: المرجع السابق، ص.18.19.

يمنحه المكانة اللائقة به.

- انخفاض راتبه مقارنة بالرواتب المرتفعة والامتيازات الكثيرة التي يستفيد منها أصحاب المهن الأخرى كالقضاء أو قطاع المحروقات.

2-14- حقوق المعلم:

إن من حقوق المعلم يذكر رابح تركي إجمالا: [1]

1- ضمان الاستقرار المهني والاستمرار في العمل ومنح المعلمين الحماية الكافية ضد الإجراءات التي من شأنها الأضرار بحاضرهم المهني أو مستقبلهم.

2- الحرية المهنية: يجب أن تتمتع مهنة التدريس بحرية أكاديمية خلال الممارسة.

3- مرتبات المعلمين: يجب أن تعطي أهمية خاصة لمرتبات المعلمين بحيث تتساوى على الأقل مع نظرائهم في المهن الأخرى، بحيث تعكس أهمية الوظيفة التعليمية بالنسبة للمجتمع، وبالتالي تعكس أهمية المعلمين والمسؤوليات المتنوعة التي تلقى على عاتقهم منذ دخولهم المهنة.

ومن الحقوق الأساسية للمعلم حق حفظ العرض والكرامة وليس من خلاف في أن هذا الحق يعد عظيما في ميزان الأخلاق إذ يدل حق حفظ الكرامة على صيانة المعلم من الإيذاء القولي أو الفعلي بالكلام المشين أو الهمز واللمز والسخرية والغيبة والنميمة والافتراء وكل صور ذلك [2]

1.15.1.1 حقوق المعلم المهنية

تطوير مستوى إعداده وتأهيله، وتنميته المهنية بعد التخرج وأثناء العمل، ورعاية النابغين من المعلمين، وتوافر البيئة المدرسية المناسبة وتحسينها.

2.15.1.1 حقوق المعلم المادية: المالية:

- الراتب: هو المقابل المادي الذي يتقاضاه الموظف في نهاية كل شهر هجري نظير ما يؤديه من عمل في أثناء خدمته ويتحدد الراتب حسب السلم الخاص بالرواتب والمرتبة التي يشغلها الموظف ولا يدخل فيه أي دخل آخر سواء كانت بدلات أو غيرها ما عدا العلاوة فإنها تعد جزءا من الراتب.

(1) تركي رابح: المرجع السابق، ص.440.439.

(2) صالح أحمد الراشد: **واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة الكويت**، في: مجلة العلوم الإنسانية، عدد27، جامعة قسنطينة1، الجزائر، جوان2007، ص.33.

– العلاوة: هي المبلغ المالي الذي يضاف إلى راتب الموظف حسب مرتبته بصفة دورية، وتحتسب جزءا من الراتب الأساسي وذلك بنقله من الدرجة التي يشغلها إلى الدرجة الآتية لها مباشرة في المرتبة

– الإجازات: يتمتع الموظف في أثناء خدمته بعدد من الإجازات إذا توافرت شروط منحها

نجد أن قانون 1983 في إنجلترا كفل للمعلم الذي لم يرق لمنصب أعلى مكافأة 69% من بدء تعيينه إلى تقاعده، أما من يرقى إلى منصب أكبر فتبلغ هذه الزيادة 102%.[1]

3.15.1.1 حقوق المعلم المعنوية:

وتتم منح المعلم مزايا إضافية عن المهن الأخرى، مثل: الإعفاءات أو التخفيضات في أجور المواصلات والسفر، وفي العلاج والسكن...

1.1.15.3.1 شعور المعلم بالأمن والاستقرار:

إن المجتمع الذي لا يقدر معلميه مجتمع فاقد التمييز، لأنه يضع مستقبل أبنائه على المحك لذا يجب أن ينظر إليه المجتمع على أنه صاحب رسالة تربوية تستوجب قيامه بدور فاعل في بناء شخصية الطالب وحسن تربيته ومهما تمت مراعاة وضعه المادي والاجتماعي فسيظل ذلك قليلا في حق المعلم[2]

1.1.15.3.2 حقوق المعلم في تطوير المناهج:

من حق المعلم أن يؤهل تأهيلا يمكنه من أداء رسالته التربوية باقتدار ويتحقق ذلك عن طريق التدريب المستمر وتطوير المناهج وإكساب المعلم تلك المهارات.

- رفع مستوى أداء المعلم وتطويره من خلال الدورات التدريبية اللازمة واطلاعه على كل جديد في مجال التربية والتعليم.
- تشجيع البحث العلمي والتجريب: يجب تشجيع المعلم على البحث العلمي والتجريب في مجال الإعداد، وطرائق التدريس، والإدارة الصفية والتقويم...الخ.
- رعاية المعلمين المتميزين والعمل على تنمية مواهبهم.
- تحديد الأنظمة الوظيفية والجزائية تحديدا دقيقا حتى يعرف المعلم ما له وما عليه.
- معالجة مشكلات المعلم بأسلوب تربوي بعيدا عن التسلط والتشهير.

(1) محسن خضر: المرجع السابق، ص.193.

(2) وجيهة ثابت العاني: **القيم التربوية وتصنيفاتها المعاصرة**، دار الكتاب الثقافي، إربد، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص.127.

- تمكين المعلم من تدريس موضوع تخصصه.
- إعطاء المعلم المكانة التي يستحقها في السلم التعليمي.
- تقديم الحوافز والمكافآت المادية لتنمية دافعية المعلم وحبه لمهنته والانتماء
- توفير البيئة المدرسية المناسبة حتى يعمل المعلم براحة وأمان.
- تحقيق الشعور بالأمن والرضا الوظيفي للتفرغ لرسالته وعدم الاندفاع لممارسة أعمال أخرى.
- تغيير النظرة النمطية للمعلم في أذهان المجتمع وإبراز الصورة المشرقة له ودوره في بناء الأجيال وزيادة وعي أولياء الأمور والطلاب بأهمية احترام المعلم وتقديره.
- وضع نظام يحفظ للمعلم كرامته من الاعتداءات المختلفة.[1]

لم تعد رسالة المعلم مقتصرة على التعليم، فالمعلم مرب أولا وقبل كل شيء، والتعليم جزء من العملية التربوية، ويتأكد هذا الدور في ظل المشتتات العديدة وفي ظل تقنية المعلومات المتنوعة التي نشهدها هذه الأيام، مما يفرض على المعلم أن يواكب عصره فكما أن له حقوق عليه أيضا واجبات.[2]

2-15- واجبات المعلم:

« لقد كان السلف- رحمهم الله- يشترطون على المعلم أن يتخلى عن كل شيء للتعليم، وأن لا يشتغل بغير صناعته، وأن يعمر أوقات فراغه بالنظر فيما يعود على تلاميذه بالنفع والفائدة في تعليمهم، بحيث يكون المؤدب منقطعا بنفسه تمام الانقطاع للتدريس والتربية وفرضوا عليه المساواة التامة في تعليم أبناء الأشراف والفقراء وفي ذلك قال الإمام سحنون ويجب العدل في التعليم، ولا يفضل فيه بعضهم على بعض ولو تفاضلوا في الجعل »[3].

قال أبو الحسن: « قد تقدم من بينما يجيزه الشرط علم الصبيان على آبائهم من إجارتهم، وما على المعلمين أن يعلموه الصبيان، وما لا ينبغي أن يعلموه لهم ما فيه الكفاية فالواجب على المعلم الإجتهاد حتى يوفي ما يجب عليه للصبيان، فإن وفي ذلك يطيب له ما يأخذه على التعليم بشرط، وليعلم

(1) مصطفى دعمس: **إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص.26.

(2) المرجع نفسه، ص.27.

(3) أبو عبد الله محمد بن سحنون: آداب المعلمين، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، مطبعة المنار، تونس، ط2، 1972، ص.49.

أنه إن فرط في وفاء ما عليه، أنه لا يجب له ولا يطيب له ما يأخذ من ذلك، لأن الذين أجازوا له شرط الإجارة، بينوا له ما يجب عليه » [1]

و لقد أصبح المعلم في الفكر التربوي الحديث مسؤولاً عن تحقيق نمو التلاميذ العقلي والجسمي والروحي، ولن يكون المعلم قادراً على تحقيق هذا الهدف إلا إذا كانت لديه قدرات عالية يستطيع من خلالها تنفيذ الوجبات التالية: [2]

1- الاطلاع المستمر على الكتب والمراجع التي تعالج المادة التي يدرسها.

2- الاتصال بما يجري في الحياة، حتى لا تكون الخبرات التي يقدمها لتلاميذه مادة جافة منفصلة عن الواقع.

3- التعرف على إمكانات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم.

4- الاطلاع على أحدث الأساليب التربوية، ومحاولة الاستفادة منها في عمله.

5- إتباع الأسلوب العلمي في التفكير، والحرص على غرسه في تلاميذه.

6- المشاركة في الحياة المدرسية بمختلف نشاطاتها

7- الاتصال بأولياء التلاميذ وإشراكهم في علاج المشكلات التي تواجه التلاميذ.

8- مراعاة البيداغوجيا الفارقية.

9- مشاركة التلاميذ في أنشطة اللاصفية لتوجيه سلوكهم.

10- العدل في معاملة تلاميذه.

16.1.1واجبات المعلم تجاه مهنته

على المعلم أن يكون مطلعا على سياسة التعليم وأهدافه ساعيا إلى تحقيق هذه الأهداف المرجوة وأن يؤدي رسالته وفق الأنظمة المعمول بها.

- الانتماء إلى مهنة التعليم وتقديرها والإلمام بالطرق العلمية التي تعينه على أدائها.
- الاستزادة من المعرفة ومتابعة كل جديد ومفيد وتطوير إمكاناته المعرفية والتربوية.
- الأمانة في العلم وعدم كتمانه ونقل ما تعلمه إلى المتعلمين.

---

(1) أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القابسي: **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، المحقق: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، الطبعة: الأولى، 1986، ص.126.

(2) حنان فرج عمر علي التاجوري: **الاغتراب الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء بعض المتغيرات**، إشراف: ميكائيل إدريس الرفادي، الماجستير، قسم التخطيط والإدارة التعليمية، كلية الآداب، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، 2011، ص ص.30.31.بحث غير منشور

- معرفة متطلبات التدريس
- المشاركة في الدورات التدريبية وإجراء الدراسات التربوية والبحوث الإجرائية.[1]

17.1.1واجبات المعلم تجاه مجتمعه:

• القيام بدور القائد الواعي الذي يتمثل القيم والمثل.

• أن يكونمثالا يحتذى به.

• على المعلم أن يكون على علم بالمتغيرات والتحديات التي يمر بها المجتمع، والتفاعل مع المجتمع والتواصل الإيجابي معه.

• أن تتكامل رسالة المعلم مع رسالة الأسرة في التربية الحسنة لأبنائها[2]

18.1.1واجبات المعلم تجاه طلابه:

يرى الشرايدة أنه يجب على المحل تجاه تلاميذه العمل على: [3]

1. أن يكون قدوة حسنة لطلابه، في خلقه ومسلكه ومظهره.
2. أن يراعي طلابه ويتعهدهم بالنمو السوي، ويلتزم النزاهة في معاملتهم، ويلتزم الصدق والموضوعية، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم في حاجاتهم وميولهم وقدراتهم.
3. أن يبذل جهده في تشجيع التعاون بينه وبين أولياء التلاميذ
4. أن لا يفشي ما يتاح له الاطلاع عليه من الأسرار المتعلقة بالتلاميذ
5. يتجنب أي تقصير في عمله الرسمي بقصد تهيئة أعمال إضافية تدر عليه دخلا ماديا

19.1.1واجبات المعلم تجاه زملائه: [4]

1. أن يعترف لزميله بالمساعدة المهنية التي يقدمها له
2. أن لا ينتقد زملاءه بقصد التشهير بهم، وأن لا يوقع الفتنة بينهم.
3. أن لا يتدخل بين زميل وتلميذ إلا إذا طلب منه ذلك.
4. أن لا يتغاضى عما يضر بمصلحة المدرسة والمهنة

---

(1) مصطفى دعمس: المرجع السابق، ص.28.

(2) المرجع نفسه، ص.29.

[3] سالم تيسير الشرايدة: **الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيق العملية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص.54.

[4]المرجع نفسه، ص ص.54.55.

20.1.1واجبات المعلم نحو مدرسته: [1]

- الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين والأنظمة.
- تنفيذ المناهج والاختبارات حسب الأنظمة والتعليمات المعمول بها.
- التعاون مع المجتمع المدرسي.
- المساهمة في الأنشطة المدرسية المختلفة.
- المساهمة في حل المشكلات المدرسية.
- توظيف الخبرات الجديدة.

[1] مصطفى دعمس: المرجع السابق، ص.28.

خلاصة:

في ثنايا هذا الفصل تم التطرق إلى موضوع التصورات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية فمن خلاله تم التعرف على المفاهيم المرتبطة بهما والعلاقة بينهما ووقفنا على أن التصورات الاجتماعية تمثل مجموعة من الأفكار والاتجاهات والقيم التي تتولد لدى الأفراد حول موضوع ما حيث أنها تعد إطارا مرجعيا من خلاله يفسر الفرد أو الجماعة واقعهم الاجتماعي وما يتفاعلون معه في حياتهم الاجتماعية اليومية كما وتم التطرق إلى ما لها هذه التصورات من مكونات مشكلة لها وما تمر به في تشكلها وما تقوم به من وظائف، وتم التطرق إلى العلاقة بين المكانة الاجتماعية والتصورات باعتبار المكانة الاجتماعية إحدى الظواهر وعليه تم التطرق اليها بالتعريف وذكر نوعيها الموروثة والمقاربات السوسيولوجية والنظريات التي تناولت هذا الموضوع وتم التركيز على محددات المكانة الاجتماعية للمعلم وأدوارها المناطة به والمرتبطة بمكانته الاجتماعية دون أن نغفل التطرق إلى الحقوق التي يجب أن تمنح للمعلم والواجبات التي تتعلق به، كما ووقفا على المكانة الاجتماعية للمعلم في الجزائر ممن خلال بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية الجانب الذي يتمكن الباحث فيه من جمع المعلومات، والبيانات على طبيعتها من أرض الواقع، إلى جانب ذلك فالمستوى العملياتي للممارسة العلمية يتعرض للأجهزة المنهجية ذات الصلة بالظاهرة المدروسة، ويتخذ من المنهج ومستتبعاته من أدوات قياس وتحليل، والحلقة الفنية التي تحاول الربط بين المادة النظرية التراتبية من جهة، وبين المادة الميدانية التي يتم تحصيلها بأسلوب البحث المتبع.

وقبل عرض النتائج المحصل عليها سنتطرق لأهم الأسس المنهجية والعلمية المعتمدة سنذكر الإجراءات المنهجية المتبعة المتمثلة في: إجراءات الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية ولتي تتضمن النقاط التالية:

تحديد منهج الدراسة وتحديد مجتمع البحث ومجالات الدراسة (المكاني والزماني والبشري) إضافة إلى التطرق إلى الأدوات المستعملة في جمع البيانات وأخيرا عرض أساليب المعالجة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

1- الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها المنهجية:

نظرا لكون طبيعة الظاهرة تختلف وفق عاملي الزمان والمكان واختلاف إجابات المبحوثين في إجاباتهم وفق ذلك فإن النتائج التي يصل اليها الباحث لا يمكن أن تكون مطلقة نظرا لأن الأفراد تتغير سلوكاتهم إضافة إلى أن والبيئة الاجتماعية التي هي في تغير مستمر حتى أن المبحوث نفسه ونظرا لم قد يعتريه من تغير في المزاج قد لا يعطي الباحث إجابات صحيحة والتي بدورها تؤثر على نتائج البحث ومصداقيته.

1-1- أهمية الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية الميدانية في تجنيب الباحث الكثير من الأخطاء وتعمل على ضبط للمناهج والأساليب التي يستعين به الباحث على ضوء الإشكالية والفرضيات وتؤدي إلى تحري الدقة فعن طريقها يستطيع الباحث تحديد الظاهرة المدروسة وبدقة إن الدراسية الاستطلاعية سواء كانت عن طريق الملاحظة أو المقابلات تسمح لنا بجمع معطيات نوعية توجيه الدراسة، وتسمح بمعرفة مختلف الجوانب والزوايا التي نعالج من خلالها الظاهرة، ومعرفة مختلف وجهات النظر، وكيفية معايشة الظاهرة، وهي معطيات تمثل قاعدة أساسية لما سيأتي من تحليل سوسيولوجي وهي قاعدة أقرب إلى الواقع الموضوعي لمجتمع الدراسة، وتعطينا العناصر الأولية لبناء وتوجيه التحليل[1] للظاهرة المدروسة المتمثلة في واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلمين ضمن الاطار الزماني والمكاني المناسبين وضبط المجال البشري وتحديد عينة الدراسة التي من خلالها نستطيع الوصول إلى الأهداف المرجوة من تناول هذه الظاهرة قيد الدراسة.

1-2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

1-2-1- زمان الدراسة الاستطلاعية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية بداية الموسم الدراسي 2017- 2018و ذلك انطلاقا من شهر نوفمبر 2017 كبداية أولية الغرض منها الوصول وعلى ضوئها تم الوصول إلى مقابلة اعضاء مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ وكذا زيارة المؤسسات التربوية التي تنشط بها وكذا مقابلة الفاعلين في الحقل التربوي من معلمين وإداريين ومنخرطين في العمل الجمعوي والذين هم على دراية بالعمل الجمعوي لجمعيات أولياء التلاميذ وعليه فهذه الدراسة سوف تتيح لنا امكانية تحديد المؤشرات التي تستغل في بناء

---

[1] ناصر قاسيمي: **التحليل السوسيولوجي نماذج تطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، (د.ط)، الجزائر، 2017، ص ص.24-25.

وصياغة استمارة الاستبيان المبنية على ضوء فرضيات البحث بعد اختبارها في الواقع من خلال الدراسة الاستطلاعية.

1-2-2- مكان الدراسة الاستطلاعية:

إن مكان الدراسة الاستطلاعية كما هو معروف هو نفسه مكان إجراء الدراسة غير أننا في هذه المرحلة نقوم باختيار والاكتفاء والاعتماد على الحيز الجغرافي كوحدة أساسية كما يعد المكان المخصوص بالدراسة الاستطلاعية هو الاساس في اختيار عينة الدراسة والتي تتسم أيضا بالخصائص المكانية لعينة مجتمع الدراسة

فكانت دراسة الاستطلاعية ببلدية الجلفة حيث اقتصرت دراستنا الاستطلاعية على الجمعيات أولياء التلاميذ التي تنشط في حيي السكني 05 جويلية لتشمل الدراسة الاستطلاعية الجمعيات التي تنشط على مستوى المؤسسات التابعة لهذا الحي لذا فقد شملت

- جمعيات تنشط بالابتدائيات
- جمعيات تنشط المتوسطات
- جمعيات تنشط الثانويات

و التعرف على أفراد العينة من أجل جمع معلومات استكشافية واجراء مقابلات تخدم الدراسة

1-3- مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية:

يعتبر مجتمع البحث المجال الذي تختار منه عناصر العينة وتتم فيه عملية الانتقاء بصفة حيادية ودقيقة في نفس الوقت « فهو مجموعة من العناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجرى عليها البحث أو التقصي » [1].

1-3-1- مجتمع الدراسة الاستطلاعية:

قد تم الاعتماد على اللعينة القصدية باختيار أعضاء مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ التي تنشط ببلدية الجلفة وشملت الدراسة

- أعضاء مكتب الجمعيات التي تنشط بالابتدائيات
- أعضاء مكتب الجمعيات التي تنشط المتوسطات
- أعضاء مكتب الجمعيات التي تنشط الثانويات

(1) موريس أنجرس: منهج البحث في العلوم الإنسانية، تر: بوزيدي صحراوي وآخرون، دار النهضة للنشر الجزائر، 2004، ص. 298.

وعندما قمت بزيارة رئيس كنفدارلية اولياء التلاميذ " قزيم محمد " حيث تمت مساعدتي بمختلف البيانات بعد زيارات متعددة، وقد سمحت لي الزيارات بتحقيق الأهداف الآتية:

- الاطلاع على الوثائق التي تحدد مهام الجمعيات وعدد أعضائها
- معرفة أن هناك جمعيات غير معتمدة لذا تم استثناؤها من عينة البحث
- الوقوف على ان هناك 37 جمعية معتمدة تنشط على مستوى بلدية الجلفة
- معرفة أن جمعية اولياء التلاميذ تتكون من 10 أعضاء
- إجراء مقابلات عامة مع المسؤولين عن الجمعيات واعضاء مكاتبها.

عينة الدراسة الاستطلاعية

تم اختيار10 %من مجموع 370 مبحوثا والتي حددت ب37 مفردة من مجموع 370 مبحوثا ليتم من خلالها اختبار الاستمارة والتحقق من صدقها وثباتها عن طريق معامل الثبات الفا كرونباخ باستعمال برنامج **(SPSS: V 25)** الذي يعد من الآليات الحديثة والذي يستخدم في حالة العينات الكبيرة والمتوسطة موفرا بذلك الوقت والجهد إضافة إلى الدقة وهونظام إحصائي متكامل يستخدم التحليل الإحصائي البسيط و المتقدم في مجال العلوم الاجتماعية بداية من الجداول التكرارية إلى إجراء اختبارات الفروض الإحصائية و التحليل الإحصائي المتعدد وتعنى Statistical Packaged for Social. Sciences الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

وعينة الدراسة الاستطلاعية هي عينة من حصصية تعتمد على خاصية الوظيفة المشغولة بالجمعية

1-3-2- طريقة أخذ عينة الدراسة الاستطلاعية:

طريقة أخذ عينة الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد على متغير الوظيفة المشغولة بالجمعية ويسمى هذا النوع من الاجراء بالمعاينة الحصصية التناسبية والتي تعد معاينة غير احتمالية وخلال هذه الدراسة الاستطلاعية تم تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

أسلوب أخذ نسبة10% من المجتمع الأصلي

N يمثل أعضاء جمعيات أولياء التلاميذ المعتمدة فيبلدية الجلفة

n حجم العينة الممثلة للدراسة الاستطلاعية

10% نسبة العينة الاستطلاعية المأخوذة

37 ⟵ %100

N ⟵ % 10

و بالطريقة الثلاثية نحصل على حجم العينة الممثلة للدراسة الاستطلاعية كما يلي:

$$\frac{10\% * N}{100\%} = n = \frac{10\% * 370}{100\%} = 37$$

والتي تساوي 37 مفردة من أعضاء جمعيات أولياء التلاميذ لمعتمدة ببلدية الجلفة

وبما أن حجم العينة الاستطلاعية هو 37 مبحوثا وبالتقريب وجدنا 40 مبحوثامن أصل 370 مبحوثا والجدول التالي يلخص نتائج العينة المختبرة

جدول رقم (11): نسبة كل فئة حسب الوظيفة المشغولة بالجمعية للعينة المختبرة في صدق الاستمارة

الوظيفة بالجمعية	حجمها في المجتمع الأصلي	نسبة10% المأخوذة	حجم العينة لكل فئة لاختبار صدق وثبات الاستمارة	
			القيم الدقيقة	القيم بعد التقريب
رئيس	37	%10	3.7	4
نائب أول للرئيس	37	%10	3.7	4
نائب ثان للرئيس	37	%10	3.7	4
نائب ثالث للرئيس	37	%10	3.7	4
الكاتب العام	37	%10	3.7	4
مساعد الكاتب	37	%10	3.7	4
أمين المال	37	%10	3.7	4
مساعد أمين المال	37	%10	3.7	4
مساعد أول لأمين المال	37	%10	3.7	4
مساعد ثان لأمين المال	37	%10	3.7	4
المجموع	370	%100	37	40

المصدر: من تصميم الباحث

منهج وتقنيات الدراسة الاستطلاعية

منهج الدراسة الاستطلاعية:

يعتبر الاختبار الصائب لمنهج البحث الذي يتبعه الباحث أساس نجاح موضوع دراسته كما أن المنهج يعتبرا أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراستها، ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما ووصفها وتفسيرها والتحكم بها والتنبؤ بها مستقبلا ويتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة بغية الوصول إلى الهدف الذي يصبو إليه، ولتوضيح أكثر حول المنهج المعتمد علينا أن نعرف دلالة كلمة منهج حيث جاء في قاموس الفلسفة الذي نشره روتر « أنه إجراء يستخدم في بلوغ غاية محددة أما المنهج العلمي فهو تحليل وتنظيم للمبادئ والعمليات العقلية والتجريبية الخاصة » [1]

ويعتبر المنهج الوصفي أحد أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بهاالعديد من الباحثين والمتعلمين ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومنثم يعمل على وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا[2]، كما ويعتبر المنهج الوصفي طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقة التي تتصل بها وتغيرها، وكشف الجوانب التي تحكمها[3].

ولقد وجدنا أن المنهج الوصفي التحليلي الأنسب لتحليل هذه الظاهرة الاجتماعية وتشخيصها وتتبع سيرورتها في الواقع المعيش محللا فعالياتها وفق آليتي العد والقياس، ولأنه يعتمد على تحديد أبعاد المشكلة موضوع البحث من خلال جمع البيانات المختلفة عنها، ولأن الهدف الأساسي في هاته الدراسة كان وصف واقع الهيئة التعليمية وكذا المكانة الاجتماعية، والكشف عن العلاقة المفترضة بينهما كون طبيعة هذا النوع من الظواهر الاجتماعية تتطلب هذا المنهج.

---

(1) محمد بلقاسم: **المدخل إلى مناهج البحث العلمي:** دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص. 53.

(2) سامي محمد ملحم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2005، ص.369.

(3) خاطر أحمد مصطفى: **البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية**، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2001، ص.278.

و هذا البحث بشقيه النظري والتطبيقي تطلب استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث تستخدم الأساليب العقلية في تحليل البيانات ومناقشتها والمقارنة بغية تحديد ووصف عوامل ما والكشف عن العلاقة الارتباطية المفترضة بين العوامل الأسرية والتفاعل الصفي اللفظي.

و المنهج الوصفي التحليلي يصف الجوانب المتعلقة بجوانب الدراسة والبيانات النوعية والكمية والتي يتم تحليلها على ضوء فروضه ومن ثم استخدام الأساليب الإحصائية المتوافقة مع هذا المنهج وبعد ذلك يتم رفض الفروض أو قبولها ولاحقا تعميم النتائج.

أدوات وتقنيات الدراسة الاستطلاعية

احتجنا في الدراسة الاستطلاعية إلى أدوات وتقنيات لجمع بيانات حول الظاهرة المدروسة حيث اخترنا أداة المقياس ليكرت الخماسي ليصمم وفق الشروط التالية:

- **المحور الأول:** ويختص بالبيانات الشخصية للفاعلين المبحوثين
- **المحور الثاني:** وتعلقت عباراته بقياس متغير التكوين البيداغوجي للمعلمين حسب تصور المفردات المبحوثة
- **المحور الثالث:** وتعلقت عباراته بقياس متغير اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية حسب تصور المفردات المبحوثة
- **المحور الرابع:** وتعلقت عباراته بقياس متغير إضرابات المعلمين حسب تصور المفردات المبحوثة
- **المحور الخامس:** وتعلقت عباراته بقياس المكانة الاجتماعية المادية للمعلمين حسب تصور المفردات المبحوثة
- **المحور السادس:** تعلقت عباراته بقياس المكانة الاجتماعية المعنوية للمعلمين حسب تصور المفردات المبحوثة

الاستمارة:

في الدراسة الاستطلاعية حول موضوع المكانة الاجتماعية للمعلمين من وجهة تصور أولياء التلاميذ اعتمدنا على تقنية الاستمارة التي صغناها على شكل مقياس وفي هذه المرحلة قمنا بتوزيع عدد من الاستمارات على العينة الاستطلاعية

صدق الاستمارة:

المقصود بصدق الاستمارة هو أن تؤدي وتقيس ما وضع لقياسه فعلاً، ولأجل الصدق الظاهري تم عرض الإستبانة على البعض من الأساتذة المحكمين للتحقق من مدى فعالية الإستبانة وتحقيقها الهدف من الدراسة ومدى دقة قياسها لما وضعت من أجله

و تشمل ملاحظات الأساتذة المحكمين ما يتعلق ب:

- الشكل الظاهري للمقياس
- مدى مناسبة عبارات المقياس لمحاور وأبعاد الدراسة
- ملاءمة المستوى اللغوي والمفاهيمي للعبارات المراد منها قياس الفرضيات
- ملاءمة العبارة وذلك من ناحية الايجاز والوضوح
- مؤشرات عبارات المقياس مأخوذة من تفكيك أبعاد الفرضيات
- مدى تمثيل كل بعد للمحور الذي يندرج تحته
- مدى تمثيل العبارات للمحور الذي تندرج تحته

و على ضوء ملاحظات الأساتذة والذي يتعلق قمنا بمراجعة وضبط الاستمارة قمنا بتفريغ البيانات المحكمة بعد جمعها عن طريق برنامج (**SPSS: V 25**)و ذلك بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ والذي من خلاله نحسب معامل التمييز لكل سؤال حيث يتم حذف السؤال الذي يكون معامل تمييزه ضعيفا أو سالبا وكانت النتائج المحصل عليها كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدولرقم (12): **صدق الاستمارة بمعامل ألفا كرونباخ بعد التعديل في العبارات**

عدد الأبعاد المحكمة من الأساتذة	ألفا كرونباخ Cronbach's alpha
المحور الأولالتكوين البيداغوجي للمعلمين	**0.941**
المحور الثانيالدروس الخصوصية	**0.668**
المحور الثالثإضرابات المعلمين	**0.860**
المحور الرابعالمكانة الاجتماعية: المكاسب المادية	**0.844**
المحور الخامسالمكانة الاجتماعية: المكاسب المعنوية	**0.855**

المصدر: مخرجات spss

تحليل نتائج صدق الاستمارة:

من خلال نتائج التي تم الحصول عليها من اختبار ألفا كرونباخ Cronbach's alpha والتي تمثل مدى صدق الاستمارة وجدت أنها تساوي0.884 وهي قيمة معبرة عن صدق الاستمارة لكونها تقترب من الواحد وليست أقل من 0.5 ومنها يمكن القول أن الاستمارة صالحة للتطبيق

ثبات وصدق الاستمارة

ويقصد به الاتساق الداخلي بحيث تكون كل فقرة من الاستمارة متسقة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وقد تم استخدام حساب معاملات الإرتباط بين كل فقرة من الفقرات في الاستمارة عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ)Cronbach's alpha ومعامل الثبات يأخذ القيمة تتراوح ما بين الواحد والصفر فحين لا يكون هناك ثبات في أسئلة المقياس يكون مساويا للصفر وعكس ذلك أي في حالة الثبات فإنه يساوي الواحد وعليه فالاقترابب من القيمة واحد يكون الثبات مرتفعا والعكس صحيح

و قد قمنا باختبار ثبات المقياس وذلك بحساب معامل (ألفا كرونباخ)Cronbach's alpha حيث تم توزيع 40استمارة أي بنسبة 10% بعد التقريب من مجموع 370 مبحوثا وبعد جمعها وتفريغها ببرنامج (**SPSS: V 25**)و حساب معامل ثبات الاستمارة وو التي كانت تساوي 0.790 بالتعديل وبحذف القيم السالبة تم الحصول على قيمة ألفا كرونباخ مساوية 0.932

و فيما يتعلق صدق المقياس ووجود الاتساق الداخلي قمنا بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور لنتحصل على أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وأن هناك اتساق عال بما يساوي 931 وهو ما يدل على صدقها

1-4- تحليل نتائج الدراسة:

من خلال جمع البيانات من العينة الاستطلاعية وتحليل محتوى الاجابات ومدى تجاوب المبحوثين مع الأسئلة ليتم ضبط الأسئلة وجعلها أكثر وضوحا وايجازا

1-5- الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

بعد التفرغ من الدراسة الاستطلاعية تم على ضوئها ضبط الدراسة الميدانية للدراسة والتحكم في النسق المفاهيمي وتعيين المنهج بالاضافة إلى تحديد مجتمع العينة

مجالات الدراسة الميدانية:

يجب على الباحث أن يقوم بتحديد مجالات دراسته كالمجال الجغرافي للدراسة والمجال البشري لأنه يستحيل عليه أن يغطي في دراسته منطقة كاملة ودراسة مجمع كبير كما ينبغي عليه تحديد المجال

الزمني لها نظرا لكون الظاهرة الاجتماعية دائمة التغير فيصعب دراسة المشكلة أو الظاهرة ورصدها في كل الفترات الزمنية لذا كان لزاما على الباحث توضيح هاته المجالات المرتبطة بدراسته.

المجال البشري:

ضم المجال البشري لموضوع دراستنا أعضاء مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ بمختلف المؤسسات التربوية من ابتدائيات ومتوسطات وثانويات.

المجال الزمني:

تم الشروع في الدراسة الميدانية بعد الفراغ من الدراسة الاستطلاعية خلال الموسم الدراسي 2017- 2018 وذلك قصد جمع المعطيات الخاصة بفروض الدراسة وجمع جملة من الحقائق عن واقع الهيئة التعيمية والمكانة الاجتماعية للمعلمين حسب ما يراه أولياء التلاميذ وفق منهج مضبوط وأساليب مناسبة لجمع البيانات وترتيبها وتبويبها وتكميمها واستخلاص النتائج ومن ثم الوصول إلى التعميم بعدما مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من وضع مؤشرات ضبطت استمارة الدراسة بالاسترشاد بالميدان

المجال الجغراقي:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية ببلدية الجلفة التي تمثل عاصمة الولاية وتبعد عن العاصمة بحوالي 300 كلم

المجال الموضوعي:

اقتصرت الدراسة على معرفة العلاقة بين واقع الهيئة التعليمية بالمكانة الاجتماعية للمعلمين من وجهة تصور أولياء التلاميذ

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

على ضوء مشكلة الدراسة ينبغي تحديد مجتمع البحث وبدقة حيث يعتبر مجتمع البحث المجال الذي تختار منه عناصر العينة وتتم فيه عملية الانتقاء بصفة حيادية ودقيقة في نفس الوقت « فهو مجموعة من العناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجرى عليها البحث أو التقصي .» [1].

و لما كانت المجتمعات كبيرة الحجم في الغالب فإنه يصعب إجراء الدراسة على كل أفراد المجتمع الأمر الذي يقتضي اختيار عينة من ذلك المجتمع والعينة « تعتبر مجموعة جزئية يقوم الباحث

(1) موريس أنجرس، المرجع السابق، ص. 298.

بدراسته عليها، ويجب أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي » [1]، كما يشير مصطلح العينة في علم الإحصاء إلى نسبة من العدد الكلي للحالات تتوفر فيها خاصية أو عدة خصائص معينة[2]وهناك عدة طرق لاختيار جزء من مجتمع البحث موضوع دراستنا حيث « تتضمن المعاينة مجموعة من العمليات تهدف إلى بناء عينة تمثيلية لمجتمع البحث المستهدف » [3]، وعليه فإن تشابه أفراد مجتمع البحث وتجانسها يتحكم في دقة ونجاعة اختيار العينة.

عينة الدراسة

مجتمع البحث قيد الدراسة تكون من أولياء التلاميذ للمراحل الدراسية الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وقد تم الاعتماد على العينة القصدية واختيار أعضاء مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ المزاولين لنشاطهم بالمؤسسات التربوية والمعتمدين من طرف الولاية لبلدية الجلفة حيثتم الوقوف على 37 جمعية معتمدة تتكون من 10 أفراد أي بلغ عدد أعضاء المكاتب والمنضوين والتابعين للجمعيات المعتمدة 370 فردا وعليه تم اللجوء إلى العينة القصدية للاعتبارات التالية:

1. كون هؤلاء الأعضاء حسب الباحث هم الأقدر على التعبير عن اتجاهاته وآراءالمجتمع الأصلي المتمثل في أولياء التلاميذ
2. كما أن أعضاء مكتبجمعيات أولياء التلاميذ حسب الباحث هم الأكثر دراية بالشأن التربوي كونهم من يتعامل ويتفاعل مع الناشطين ضمنه وخاصة المعلم الذي يعد أهم الفاعلين به
3. الالمام بما يعانيه المعلم من وضع مهني وما يقوم به من أدوار متعددة ضمن النسق المدرسي وما يمثله بالنسبة للمجتمع
4. الدور الذي تضطلع به أعضاء جمعيات أولياء التلاميذ من حيث تفعيل علاقة الأسرة بالمدرسة مما مكنهم حسب الباحث من الوقوف على واقع الهيئة التعليمية وما يعانيه القطاع من معيقات على أرض الواقع بصفة عامة

(1) حسن منسي: منهج البحث التربوي، دار الكندي، ط1، الأردن، 1999، ص. 92.

(2) فاروق مداني: قاموس مصطلحات علم الاجتماع، دار مداني للطباعة والنشر، الجزائر، 2003، ص. 193.

(3) موريس أنجرس، المرجع السابق، ص.301.

خصائص عينة الدراسة:

تعريف جمعية أولياء التلاميذ:

إن العلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة عضوية مباشرة إذ يؤثر ويتأثر كلمنهما بالآخر، ولا يعني من هذا أن اللجوء إلى المجتمع المحلي حين مواجهة المدرسة لمشكلات تستدعي مساهمة المجتمع المحلي فحسب، بل المطلوب إقامة علاقة دائمةقوامها المصالح المشتركة للطرفين[1]

و جمعية أولياء التلاميذ تعتبر هيئة رسمية ومحلية على مستوى كل مؤسسة تربوية تسيير نفسها بنفسها بالتنسيق مع إدارة المؤسسة و« تمثل الجمعية اتفاقية تخضع للقوانين المعمول بها، وتجمع في إطارها أشخاص طبيعيون أومعنويون على أساس تعاقدي ولغرض غير مربح، كما يشتركون في تسخير معارفهم ووسائل لمدة محددة أو غير محددة من أجل ترقية الأنشطة ذات الطابع المهني والاجتماعي والعلمي والديني والتربوي والثقافي والرياضي على الخصوص » [2]

هياكل جمعية أولياء التلاميذ:

أ- الجمعية العامة.

ب- المجلس.

ج- المكتب التنفيذي.

أ- الجمعية العامة: تمثل الجمعية العامة الهيئة العليا للجمعية وهي تشتمل على الأعضاء المؤسسين والأعضاء العاملين.

ب- مجلس الإدارة: تجرى عملية الانتخاب على جلس الإدارة المتكون من 20إلى 25عضوا ينبثق منهم المكتب التنفيذي.

ج- المكتب التنفيذي

أعضاء مكتب جمعية أولياء التلاميذ:

تتكون جمعية أولياء التلاميذ من أولياء التلاميذ المتمرسين بالمؤسسة. يجتمعون في جمعية عامة بمبادرة من مدير المؤسسة وينصب المكتب وتطلب هذه الجمعية اعتمادها من المصالح الولائية بعد تقديم ملف لهذا الغرض. وعند تسليم الوصل باستطاعة الجمعية أن تنشط في انتظار الاعتماد الرسمي من المصالح الولائية

(1) أحمد إبراهيم أحمد، المرجع السابق، ص ص.247. 248.

(2) المرجع القانون رقم: 31/90 : المرجع السابق.

ويتكون مكتب الجمعية من: [1]

1. **الرئيس:** يمثل الجمعية في جميع أعمال الحياة المدنية، ويكلف بما يلي:
   - ✓ التقاضي باسم الجمعية.
   - ✓ استدعاء أجهزة الجمعية ورئاستها وإدارة مناقشتها.
   - ✓ اقتراح جدول للأعمال لدورات الجمعية العامة.
   - ✓ تنشيط عمل مجموع الأجهزة وتنسيقها
   - ✓ إعداد الخلاصات عن حياة الجمعية.
   - ✓ موافاة السلطة الإدارية المؤهلة لهذا الغرض بكل المعلومات وفي أي وقت.
   - ✓ تحضير التقرير الأدبي والمالي وتحليله وتقديمه للجمعية العامة.
2. **النائب الأول للرئيس.**
3. **النائب الثاني.**
4. **النائب الثالث.**
5. **الأمين العام:** يكلف بمساعدة الكاتب المساعد في:
   - ✓ – مسك قائمة المنخرطين.
   - ✓ – معالجة البريد وإدارة المحفوظات.
   - ✓ – مسك دفتر المداولات.
   - ✓ – حفظ نسخة من القانون الأساسي للجمعية.
   - ✓ – صياغة المحاضر ونقلها على دفتر المداولات.
6. **نائب الأمين العام:** يقوم بمساعدة الكاتب في جميع الأعمال المكلف بها.
7. **أمين المال الخزينة:** يكلف أمين المال بتوقيع سندات النفقات التي قام بجمعها عن طريق تبرعات أولياء التلاميذ ويشاركه توقيع سندات النفقات رئيس الجمعية أو نائبه.
8. **نائب أمين المال:** يتولى أمين المال المساعد تقديم المساعدة لأمين المال في المهام الموكلة إليه، ويقوم في هذا الصدد بما يأتي:
   - ✓ تحصيل الاشتراكات.

(1) المرجع القانون رقم: 31/90 : المرجع السابق.

- ✓ تسيير الأموال ومسك جرد أملاك الجمعية.
- ✓ مسك صندوق النفقات.
- ✓ يوقع بمشاركة الرئيس سندات النفقات

9. مساعدان أول وثان.

القانون الأساسي لجمعية أولياء التلاميذ: [1]

هو عبارة عن قانون ينظم جمعية أولياء التلاميذ لضمان سيرها الحسن، وحسب المادة 6 من قانون الجمعيات: تتكون الجمعية بحرية وإرادة أعضائها إثر جمعية عامة تجمع 15 عضوا مؤسسا على الأقلويتضمن القانون عدة أبواب وهي:

التسمية، الهدف، المقر، مدة العمل، الانخراط، الهيكل التنظيمي، الموارد والنفقات.

و تتمثل موارد الجمعية في ما يلي:

- اشتراكات الأعضاء.
- البطاقات المرتبطة بنشاطاتها.
- الهبات والوصايا.
- الإعانات المختلفة التي تقدمها الدولة أو الولاية أو البلدية.

دور جمعية أولياء التلاميذ:

تساهم جمعية أولياء التلاميذعموما في: [2]

1. التنسيق بين المدرسة والأولياء وتعريفهم بالواجبات والحقوق تجاه المؤسسة التعليمية من خلال لقاءت دورية تحسيسية يعقدها مكتب الجمعية بين الأولياء والمعلمين والأساتذة وخلق حوار مباشر بين المدرسة والأسرة تلتزم الأطراف فيه بما يخدم مصلحة التلميذ ويرفع المردود المدرسي.

2. إقامة علاقات تعاون مع المعلمين ورؤساء المؤسسات بالمساهمة في تحسين الإستقبال وظروف تمدرس أبناءهم كما يشاركون بطريقة غير مباشرة عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية المنشأة لهذا الغرض

(1) موقع مديرية التربية لولاية ميلة http: //de- mila.edu.dz/index.php/2- ncategorised?start=20

(2) 01- 01- 2018، ساعة الولوج: 14: https: //unpef.ahlamontada.com/t10212- topic14

3. مساعدة المؤسسة على تذليل الصعوبات التي قد تحول دون مزاولة التلاميذ لأنشطتهم المدرسية بصفة طبيعية وعادية

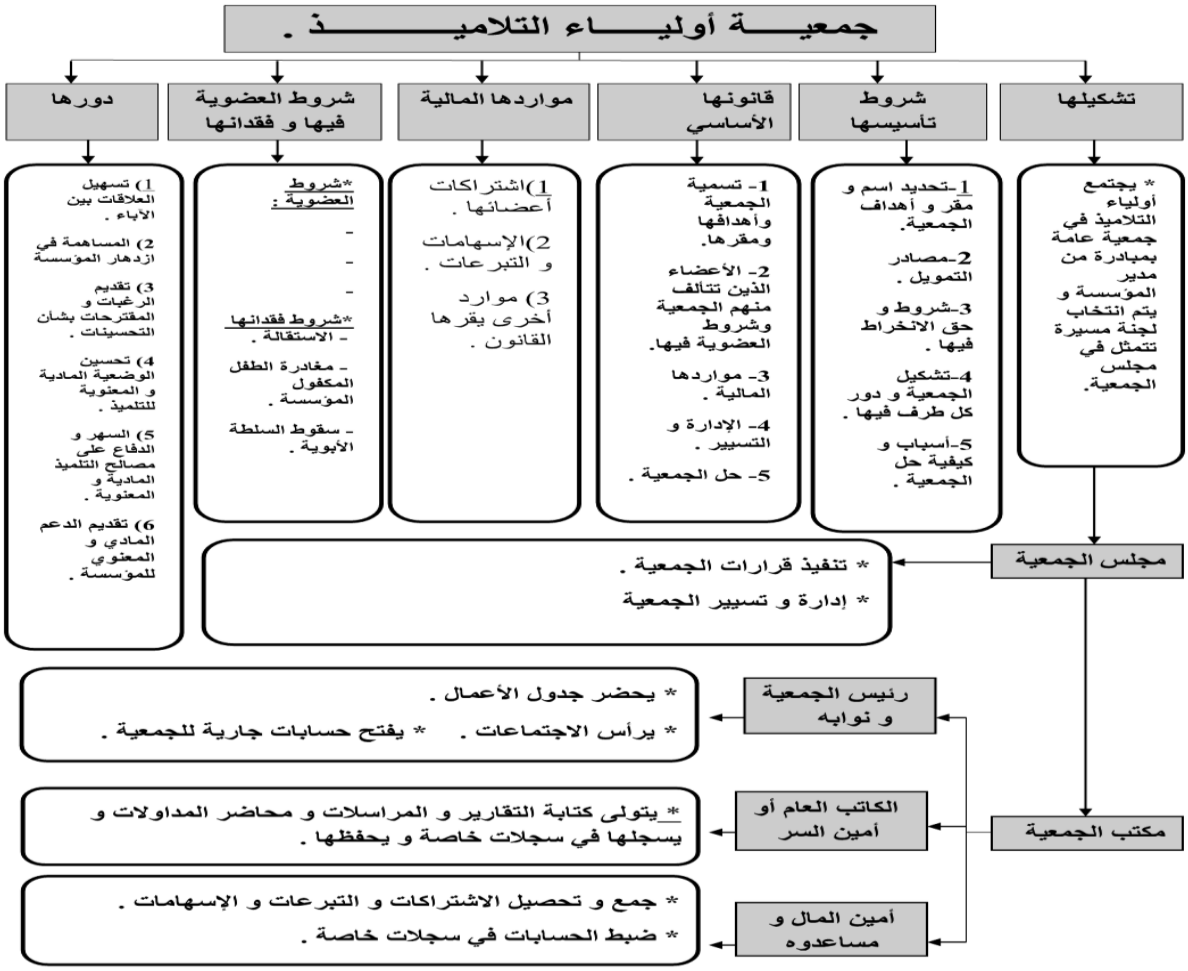
4. تحسيس الأولياء وتوعيتهم بضرورة المساهمة في توفير الوسائل المادية والظروف المعنوية لنجاح العملية التربوية

5. تنشيط المحيط المدرسي والمساهمة في توسيع دائرة المعارف من خلال شراء الكتب وتوزيع الهدايا على التلاميذ وكذلك المساهمة في الإعتناء بالمحيط

6. تحسين الوضعية والمادية والمعنوية للتلاميذ الذين يكونون في حاجة ماسة إلى المساعدة

7. التعريف ببرامج المدرسة ومشاريعها وتسعى إلى إقامة وتوطيد العلاقة مع المدرسة خاصة وأن رئيس الجمعية أصبح عضوا هاما في مجلس التربية والتسيير

شكلرقم(17): الشروط الموضوعية لتشكيل جمعية أولياء التلاميذ ومهامها



المصدر: مذكرة بيداغوجية رقم 05، للمستوى الأول، المرحلة المتوسطة، في مادة التربية المدنية، الجزائر

1-6- المنهج المعتمد في الدراسة:

يعتبر الاختبار الصائب لمنهج البحث الذي يتبعه الباحث أساس نجاح موضوع دراسته كما أن المنهج يعتبرا أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراستها، ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما ووصفها وتفسيرها والتحكم بها والتنبؤ بها مستقبلا ويتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة بغية الوصول إلى الهدف الذي يصبو إليه، ولتوضيح أكثر حول المنهج المعتمد علينا أن نعرف دلالة كلمة منهج حيث جاء في قاموس الفلسفة الذي نشره روتر « أنه إجراء يستخدم في بلوغ غاية محددة أما المنهج العلمي فهو تحليل وتنظيم للمبادئ والعمليات العقلية والتجريبية الخاصة » [1]

فالإنسان الباحث يتسم بالتفكير العلمي فهو يعيش في تأمل دائم لما حوله من ظواهر، ويحاول دائما ابتداع التساؤلات وطرحها، وهذا لفهم ما يجري حوله بدءا من ماذا يبحث؟ وكيف يبحث؟ ولماذا يبحث؟ [2] ومن ثم تحدوه رغبة ملحة في إيجاد الإجابات المقنعة المصطبغة بالطابع العلمي، ولهذه الاعتبارات التي فرضها موضوع الدراسة للتحري حول علاقة بعض العوامل الأسرية بعملية التفاعل الصفي للتلميذ، فإننا وجدنا المنهج الوصفي الاتباطي الأنسب لتحليل هذه الظاهرة الاجتماعية وتشخيصها وتتبع سيرورتها في الواقع المعيش محللا فعالياتها وفق آليتي العد والقياس، ولأنه يعتمد على تحديد أبعاد المشكلة موضوع البحث من خلال جمع البيانات المختلفة عنها، ولأن الهدف الأساسي في هاته الدراسة كان وصف واقع التفاعل الصفي اللفظي وكذا العوامل الأسرية، والكشف عن العلاقة المفترضة بينهما كون طبيعة هذا النوع من الظواهر الاجتماعية تتطلب هذا المنهج.

و هذا البحث بشقيه النظري والتطبيقي تطلب استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث تستخدم الأساليب العقلية في تحليل البيانات ومناقشتها والمقارنة بغية تحديد ووصف عوامل ما والكشف عن العلاقة الارتباطية المفترضة بين العوامل الأسرية والتفاعل الصفي اللفظي.

و المنهج الوصفي التحليلي يصف الجوانب المتعلقة بجوانب الدراسة والبيانات النوعية والكمية والتي يتم تحليلها على ضوء فروضه ومن ثم استخدام الأساليب الإحصائية المتوافقة مع هذا المنهج وبعد ذلك يتم رفض الفروض أو قبولها ولاحقا تعميم النتائج.

---

(1) محمد بلقاسم: المرجع السابق، ص. 53.

(2) رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، المرجع السابق، ص.67.

خطوات المنهج المتبع:

مرحلة الاستكشاف:

وتتم فيه جمع كل البيانات والمعلومات النظرية التي حاولنا من خلالها تحليل الواقع وهي مرحلة هامة جدا حيث اتضحت من خلالها ملامح الموضوع قيد الدراسة، وتجلت أبعاده ومصادره كما حاولت خلال هذه المرحلة التقرب ممن لهم دراية من ذوي الخبرة والتمرس وفق توجيهات من المشرف لتتضح الرؤية أكثر لجوانب الموضوع، مما أعطاني دفعا وإصرارا ساعدني في تقصي الحقائق والتوصل إلى بعض المعلومات الدالة عن واقع الظاهرة المدروسة

مرحلة الوصف:

ففيها وبعد الاطلاع والتقصي خلصت إلى صياغة تساؤلات التي تمهد إلى الإشكالية والفرضيات المقترحة للدراسة مع تحديد للمؤشرات التي استنبطت من أبعاد المفاهيم المتضمنة في موضوع الدراسة فالموضوع بالنسبة للباحث مفتاحه هو سؤال الانطلاق كما يطلق عليه ريمون كيفي حيث إذا تمت صياغته بطريقة جيدة وسهلة وسلسة سهل للباحث البداية الصحيحة السليمة لدراسة بقية مراحل البحث بما فيها البحث تحديد مجتمع الدراسةو طريقة اختيار أفراد العينة وكذا الأدوات المنهجية الملائمة لدراسة وجمع المعلومات كالاستمارة والمقابلة، والملاحظة وكذلك المقاييس والأساليب الإحصائية التي يتم عبرها معالجة وتحليل نتائج الدراسة

1-7- تقنيات الدراسة الميدانية:

الاستبيان

كان الاستبيان أول تقنية اعتمدت عليها في هاته الدراسة بعدما أخذت مني الكثير من الوقت لأنها تتطلب اجتهادا واستشارة لذوي الخبرة، ولقد تم استخدام الاستبيان نظرا لمناسبته للمنهج المعتمد وطبيعة الموضوع وأهدافه وتساؤلاته ولكونه أداة فعالة لجمع البيانات بشكل واسع ونستطيع أن نورد أهم الأسباب التي أدت بنا إلى اعتماد الاستبيان دون غيره من الأدوات البحثية فيما يلي:

- يختصر وقت الباحث
- كوناولياء التلاميذ خاصة في وقتنا الحاضر يجيدون القراءة والكتابة فكيف بمن هم منضون تحت جمعيات أولياء التلاميذ و هذا ما سيمكنهم من الإدلاء بإجابات عن أسئلة الاستبيان
- كونه يشجع المبحوث على الإجابات الصريحة والحرة.
- يسهل على الباحث جمع بيانات كثيرة من المبحوثين في وقت محدد .

- توحيد الأسئلة وتشابهها لجميع المبحوثين والذين يمثلون أولياء التلاميذ وبالتالي الحصول على فرص متكافئة وإجابات موضوعية.
- سهولة التفسير والوصول إلى الاستنتاجات واستخراج النسب والتكرارات .
- كونه يعطي الوقت الكافي للإجابة على الأسئلة. على خلاف بعض الأدوات الأخرى
- كونه غير مكلف مادياً مقارنة بأدوات البحث الأخرى ونظرا لكون مكاتب الجمعيات موزعة على أماكن متباعدة من تراب بلدية الجلفة مما يصعب مثلا إجراء المقابلات المكلفة من الناحية حيث تتطلب تنقلا للباحث واستهلاكا للوقت.

وقد اشتملت الاستمارة على ستة محاور وهي:

- **المحور الأول:** ويختص بالبيانات الشخصية للفاعلين المبحوثين
- **المحور الثاني:** وتعلقت عباراته بقياس متغير التكوين البيداغوجي للمعلمين حسب تصور المفردات المبحوثة
- **المحور الثالث:** وتعلقت عباراته بقياس متغير اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية حسب تصور المفردات المبحوثة
- **المحور الرابع:** وتعلقت عباراته بقياس متغير إضرابات المعلمين حسب تصور المفردات المبحوثة
- **المحور الخامس:** وتعلقت عباراته بقياس المكانة الاجتماعية المادية للمعلمين حسب تصور المفردات المبحوثة
- **المحور السادس:** تعلقت عباراته بقياس المكانة الاجتماعية المعنوية للمعلمين حسب تصور المفردات المبحوثة

اختبار الاستمارة:

بعد ضبط المقياس منهجيا حول كون عباراته تعبر عن مؤشرات الفرضيات ولها علاقة مباشرة فيما يخص أبعاد المتغير المستقل المتمثل في واقع الهيئة التعليمية أي بين كل من التكوين البيداغوجي والدروس الخصوصية والإضرابات والمكانة الاجتماعية للمعلمين كمتغير تابع وعلى ضوء هذا تم اختبار المقياس وفق اختبارين

أولا: الاختبار الأول:

تم اختبار مدى صدق الاستبيان عن طريق التحكيم بمجموعة من خمس أساتذة كمحكمين باستعمال المنهج الإحصائي وأساليب لا معيارية منها معامل ألفا كرونباخ والذي أكد لنا صدق الاستمارة مع اتساق مؤشرات الاستمارة إحصائيا حسب ما تطرقنا إليه بالتفصيل في الدراسة الاستطلاعية وكانت الاستمارة جاهزة للتطبيق في الميدان

ثانيا: الاختبار الثاني:

وتمثل في ثبات الاستبيان عن طريق الأسلوب الإحصائي المتمثل في أخذ نسبة 10 بالمئة واستخدام معامل ألفا كرونباخ وعليه تم توزيع 40 استمارة كما وسبق وتعرضنا لتفاصيله في الدراسة الاستطلاعية وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها تم قبول الاستمارة بعد اجراء التنقيح التعديل وكذا حذف العبارات السالبة للرفع من قيمة معامل الثبات.

تصحيح الاستمارة:

تم تصحيحها من الأستاذ المشرف على الدراسة كمرحلة أولى وذلك بالتصحيح والتوجيه وبالتالي ضبطها نهائيا ومن ثم عرضها على وعدد من الأساتذة المحكمين وعددهم خمسة أساتذة في الاختصاص ولاحقا تم توزيع الاستمارة على 40 مبحوثا بغية تبسيطها من ناحية الايجاز والوضوح واستجابة المبحوثين وتم على إثر ذلك العمل على الملاحظات المقدمة من طرفهم وفي مرحلة لاحقة قمنا بضبط الاستبيان واستجواب المبحوثين المتمثلين في أعضاء مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ لبلدية الجلفة عن طريق أداة المقياس الموجهة لهم وكان عددهم 370 مبحوثا وكانت عملية جمع الاستمارة غير مكتملة حيث تم استرجاع 348 استمارة.

تكميم الاستمارة:

تم جمع الاستمارات وترقيمها وترتيبها من 1 إلى 348 وملء الاطار الخاص بالترميز المعد مسبقا لتنظيم وتسهيل تفريغها في برنامج الحزم الإحصائية **(SPSS: V 25)**

المقابلة:

تحتل أداة المقابلة مركزا هاما في البحث السوسيولوجي، وتعتبر من الأدوات الأساسية الأكثر استعمالا وانتشارا في الدراسات الإمبريقية، وذلك لما توفره من بيانات حول الموضوع المراد دراسته.

و تعتبر المقابلة استبيانا منطوقا تتضمن التفاعل المباشر بين الباحث والمجيب فهي تتسم بالمرونة وإمكانية توظيفها في مشكلات مختلفة وأشخاص مختلفين[1]

إن ما يميز المقابلة هو كونها بالأساس مسعى كلامي محادثتي بين الباحث والمبحوث في إطار تفاعلي معين، حيث يجب أن يكون الباحث مع المبحوث ويتبادل معه أطراف الحديث حول مسألة أو مسائل ما، حيث تعطى للمبحوث حرية معينة في الادلاء برأيه والتعبير عن تمثلاته لهذه المسائل، من دون أي توجيهية في الإجابة وهذا ما يجعل المقابلة تختلف تماما عن الاستمارة[2]

و المقابلة تتضمن عدة مواضيع فرعية ومقصودة تتعلق بموضوع البحث يقوم الباحث بالتعرض لها خلال عملية المقابلة أي توجه هذه الأسئلة إلى المبحوثين بهدف الحصول على المعلومات والبيانات المنتظرة من البحث.[3]

و قد استخدمنا المقابلة المفتوحة مع 30 معلما ينتمون للأطوار الثلاثة واحتوت على 13 سؤالا وتم إجراؤها في شكل جلسة اعتيادية في جو مفتوح

الهدف من المقابلة:

و قد اعتمدت هذه الأداة في الدراسة للاعتبارات الآتية:

- أهم اعتبار لاستخدام المقابلة كون المكانة الاجتماعية تمس المعلمين ولهم تصور ودراية بمدى ما يحظون به من مكانة داخل المجتمع وهم الأقدر على الحكم على ذلك وكذلك لضمان الموضوعية في الإجابات المتعلقة باستمارة الموجهة لأولياء التلاميذ.
- كون المقابلة ستضيف للدراسة دون أن يتطلب ذلك مني جهدا كبيرا ووقتا
- الاطلاع على واقع الهيئة التعليمة لأساتذة المراحل الثلاث والتعرف عن قرب لرؤية المعلمين للعوامل المؤدية لانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والأسباب التي أدت إلى القيام بالإضرابات المتكررة في القطاع من طرفهم والاطلاع عن قرب على واقع تكوين الأساتذة وتوظيفهم في القطاع.

(1) رجاء محمود ابو علام: **مناهج البحث في العلوم النفسيةو التربوية**، دار النشر للجامعات، ط.3، مصر، 2001، ص.110.

(2) سعيد سبعون: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2012، ص.173.

(3) علي غربي: المفاهيم في البحث الاجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية، المرجع السابق، ص. 192.

و لقد ساعدت المقابلة عموما في فهم وإعطاء تفسير أعمق لواقع الهيئة التعليمية إضافة إلى كونها ساهمت في ضبط أكثر للأبعاد الأساسية للظاهرة قيد الدراسة

لذاقمت بإنجاز وتنقيح مجموعة من الأسئلة التي تصب وتخدم موضوع الدراسة، موجهة لمعلمي الأطوار الثلاثة

1-8- الأساليب الإحصائية للدراسة:

لا يمكن أن يخلو بحث من توظيف الأساليب الإحصائية لمعالجة المتغيرات وقد اعتمدنا في دراستنا الأساليب التالية:

تم إخضاع البيانات إلى عملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS: V 25**)الإصدار الأخير سنة 2018و يعتبر هذا البرنامج من الآليات الحديثة يستخدم في حالة العينات الكبيرة والمتوسطة موفرا بذلك الوقت والجهد إضافة إلى الدقة وهو نظام إحصائي متكامل يستخدم التحليل الإحصائي البسيط والمتقدم في مجال العلوم الاجتماعية بداية من الجداول التكرارية إلى إجراءاختبارات الفروض الإحصائية والتحليل الإحصائي المتعدد وتعنىStatistical Packaged for Social Sciences. الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

كما تم الاعتماد على بعض الاختبارات، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية كذلك الأشكال البيانية كما يلي:

1. **الأساليب الإحصائية الوصفية التالية:** التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، من اجل لوصف المتغيرات العامة ومتغيرات البحث

النسب المئوية: هي تحويل التكرارات المحصل عليها إلى نسب مئوية، والتي نحسبها بالطريقة التالية:

عدد الأفراد المبحوثين المجيبين = (100x مجت) مقسوم على n

حيث يرمز مجت إلى مجموع التكرارات و n يرمز إلى عدد الأفراد المبحوثين الكلي

2. **الأشكال البيانية** ومخططات للتوضيح وشرح التغير متغيرات الدراسة
3. **المتوسط الحسابي:** وهو متوسط مجموعة من القيم، أو مجموع القيم المدروسة مقسوم على عددها، وذلك بغية التعرف على متوسط إجابات المبحوثين حول الاستبيان ومقارنتها بالمتوسط الفرضي المقدر بـ (03) لأن التنقيط يتراوح من(01) إلى (05)، وهو يساعد في ترتيب الفقرات حسب أعلى متوسط.

4. **الانحراف المعياري:** وذلك من أجل التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة اتجاه كل فقرة أو بعد، والتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضيات، ويوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة فكلما اقتربت قيمته من الصفر فهذا يعني تركز الإجابات وعدم تشتتها، وبالتالي تكون النتائج أكثر مصداقية وجودة، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات أو الفقرات لصالح الأقل تشتتا عند تساوي المتوسط الحسابي المرجح بينها.

5. **معامل التحديد بيرسون R^2:** يقيس مدى مساهمة المتغير التابع في المتغير المستقل، ويكشف لنا النسبة التي يؤثر بها المتغير المستقل على المتغير التابع حيث كلما كانت هذه النسبة كبيرة كلما كانت الساهمة أكبر، وتعزى النسبة المتبقية لمتغيرات أخرى خارج الدراسة وكذا للخطأ العشوائي.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تم التطرق إلى مسائل متعلقة بالجانب العملياتي للدراسة من فرضيات الخاصة بالبحث ومجالات الدراسة من مجال جغرافي وبشري الدراسة وكيفية انتقاء أفراد العينة من مجتمع البحث ثم المنهج المناسب لهذه الدراسة مع الأدوات المختلفة والأكثر ملاءمة لمعالجة الموضوع، وهذا بعد استشاراتي الدؤوبة لذوي الخبرة من أساتذتنا كي أصل إلى نتائج تعكس بصدق حقائق الموضوع.

الفصل السابع:

عرض وتحليل بيانات الدراسة

ومناقشة نتائجها

تمهيد:

يلجأ الباحث السوسيولوجي إلى إتباع قواعد منهجية لدراسة موضوع بحثه من أجل تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى إجابات موضوعية ودقيقة لتساؤلاتها لذا يعد الإطار المنهجي مرحلة مهمة تتحدد على ضوئها آليات معالجة الموضوع قيد الدراسة لأن الوصول إلى الأهداف يستوجب عملية منظمة يتم فيها الاعتماد على منهج معين تقتضيه طبيعة الموضوع بتوظيف تقنيات منهجية وأدوات جمع البيانات الميدانية وكذا الأساليب المتبعة في تحليلها لذا يعتبر المنهج حلقة بينية بين ما هو نظري وما هو ميداني وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملاءته لطبيعة الدراسة والذي على ضوئه سيتم تفسير وتحليل علاقة واقع الهيئة التعليمية بالمكانة الاجتماعية للمعلم بغية تقديم تأويل سوسيولوجي معتمد على الفهم وسنتطرق في هذا الفصل بغية المعالجة المنهجية للموضوع إلى النقاط التالية مجالات الدراسة فالمنهج المعتمد ثم أدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- عرض وتحليل معطيات الدراسة الميدانية:

1-1- عرض وتحليل بيانات الاستمارة:

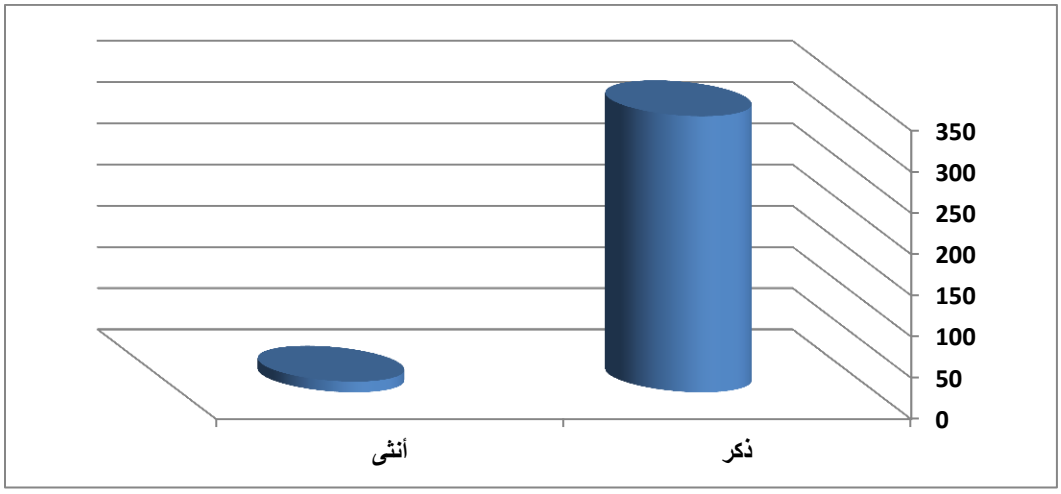
فيما يلي عرض الإجراءات الدراسة الميدانية التي تم القيام بها وذلك حسب المحاور التالية:

أولا: الخصائص الوظيفية لمجتمع الدراسة هناك العديد من السمات والخصائص الوظيفة التي يتميز بها مجتمع الدراسة، وقد تم تحديد هذه السمات والخصائص من خلال البيانات العامة للدراسة، ومن أهم خصائص مجتمع الدراسة ما يلي:

جدول رقم(13): يبين جنس المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	ذكر	335	96.3
	أنثى	13	3.7
	المجموع	348	100.0

شكل رقم (14): يبين جنس المبحوثين



يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، حيث يتبين لنا أن نسبة المنضوين والمنتمين لجمعيات أولياء التلاميذ بمدينة الجلفة بمراحلها الثلاث (الثانوي، والمتوسط، والابتدائي) فيما يخص متغير الجنس يتباين كثيرا، حيث بلغت نسبة الذكور 95.7% أي ما يعادل 268 ذكرا، بينما بلغت نسبة الإناث 4.3 % أي ما يعادل.

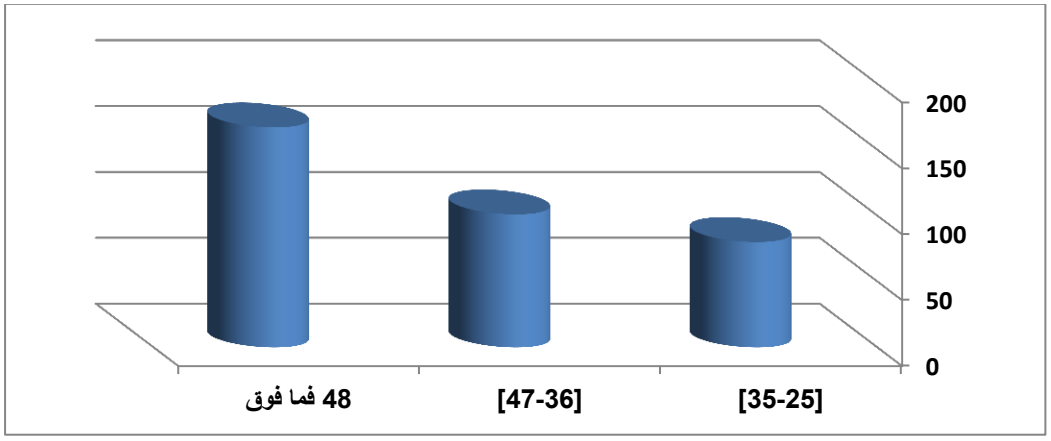
لذا اشتملت عينة الدراسة على أعضاء جمعيات أولياء التلاميذ المعتمدة بمدينة الجلفة من كلا الجنسين.

وقد يرجع تفاوت النسب بين الجنسين لكون الجمعيات تعتبر جمعيات ضاغطة في المؤسسة التربوية كما يتولى أعضاؤها التردد على المؤسسة التربوية ويتطلب الأمر أوقات تفرغ لذلك لذا فإن ارتفاع نسبة الذكور المنضوين والمنتمين للجمعيات ربما تعود إلى ذلك وعليه ما يمكن استنتاجه من الجدول الإحصائي السابق أن عينة الدراسة قد شملت الجنسين معا.

جدول رقم (14): يبين عمر المبحوثين

		التكرار	النسبة%
بدائل الإجابة	[25- 35]	80	23.0
	[36- 47]	101	29.0
	48 فما فوق	167	48.0
	المجموع	348	100.0

شكل رقم (15): يبين عمر المبحوثين



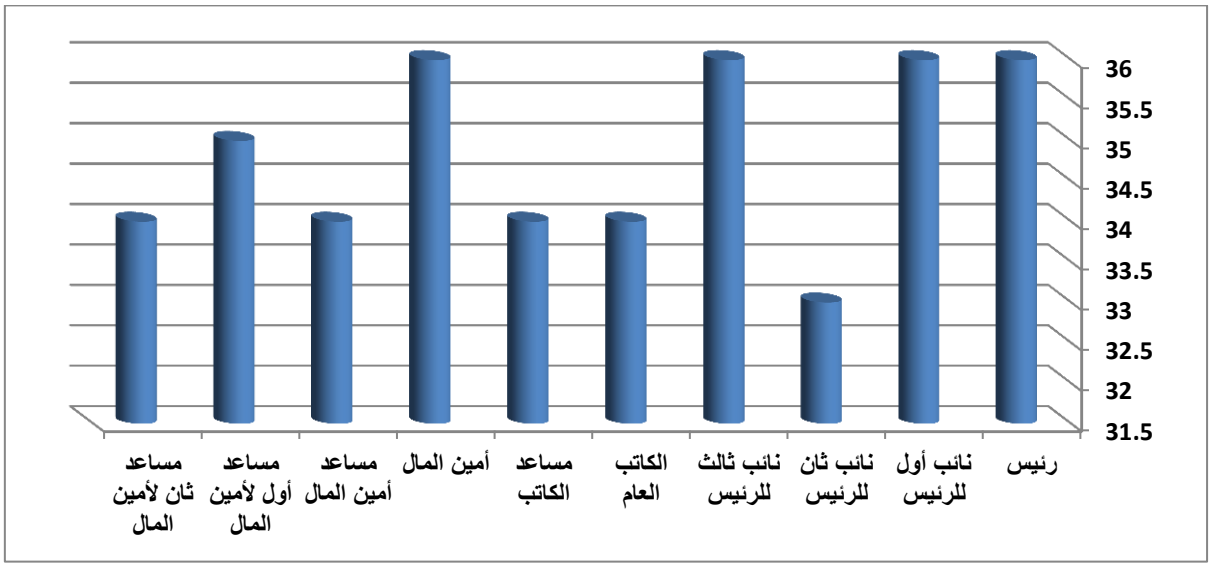
يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن، حيث يتبين لنا أن نسبة المنضوين والمنتمين لجمعيات أولياء التلاميذ بمدينة الجلفة بمراحلها الثلاث (الثانوي، والمتوسط، والابتدائي) فيما يخص متغير السن يتباين كثيرا حيث بلغت نسبة ممن يتراوح سنهم ما بين [36 -47] 55.7% أي ما يعادل 167 مبحوثا لتليها ما نسبته 26% ممن يتراوح سنهم ما بين [25 -35] وأخيرا مثل من يتراوح سنهم من 48 سنة فما فوق ما نسبته 17.7%.

وعليه ما يمكن استنتاجه من الجدول الإحصائي السابق أن غالبية المبحوثين هم من فئة الشباب والذين تشكل لديهم مدى الوعي بالنشاط والأهمية التربوية لجمعيات أولياء التلاميذ بالنسبة للمدرسة إضافة إلى ظاهرة نشاط الشباب بالعمل الجمعوي ككل وفي عدة مجالات اجتماعية مختلفة.

جدول رقم (15): يبين منصب المبحوث في الجمعية

بدائل الاجابة	التكرار	النسبة %
رئيس	36	10.3
نائب أول للرئيس	36	10.3
نائب ثان للرئيس	33	09.5
نائب ثالث للرئيس	36	10.3
الكاتب العام	34	09.8
مساعد الكاتب	34	09.8
أمين المال	36	10.3
مساعد أمين المال	34	09.8
مساعد أول لأمين المال	35	10.1
مساعد ثان لأمين المال	34	09.8
المجموع	348	100

شكل رقم (16): يبين منصب المبحوث في الجمعية



يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنصب في الجمعية، حيث يتبين لنا أن نسبة المنضوين والمنتمين لجمعيات اولياء التلاميذ بمدينة الجلفة بمراحلها الثلاث (الثانوي، والمتوسط، والابتدائي) فيما يخص متغير السن.

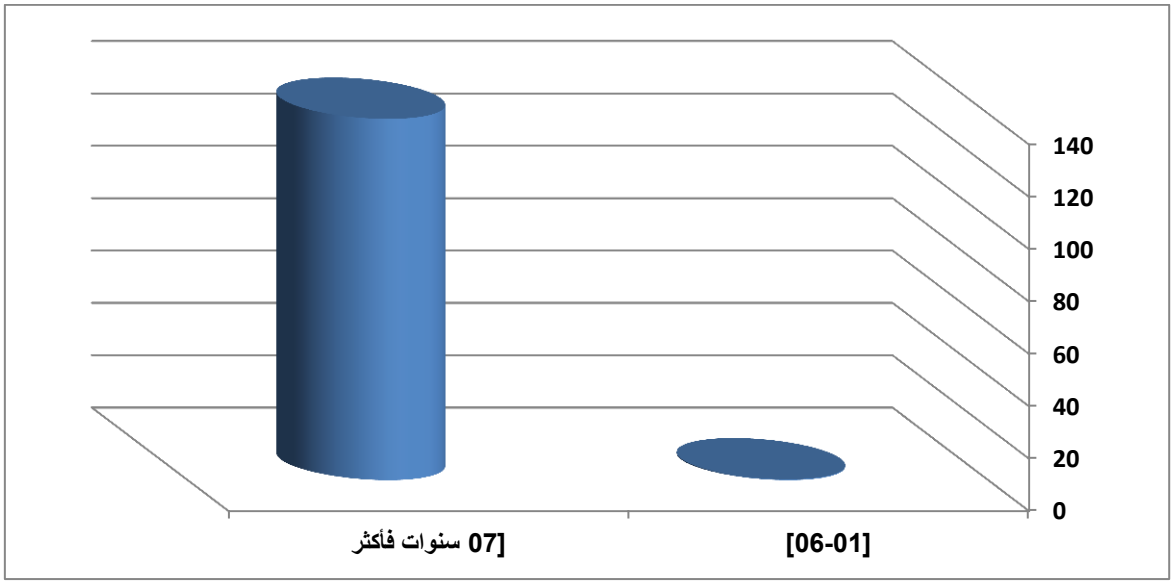
وهذا نظرا للإجراءات التنظيمية التي تضبط تشكل الجمعيات وعدد الأفراد المشكلين لها والذين يتولون مهام محددة وضمن اللوائح والقوانين المسطرة من الجهات الوصية لتنظيم العمل الجمعوي حيث يجب أن يتكون مكتب الجمعية من:

رئيس الجمعية، النائب الأول للرئيس، النائب الثاني للرئيس، نائب ثالث للرئيس، الكاتب العام، مساعد الكاتب، أمين للمال، مساعد الأمين المال، مساعد أول، مساعد ثان وقد شملت العينة مختلف الفئات المنتمية لجمعيات اولياء التلاميذ كون عينتنا كانت قصدية لذا كان المبحوثون متكونة من أعضاء مكتب الجمعية.

جدول رقم (16): يبين خبرة المبحوثين بالسنوات في العمل الجمعوي

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	[06- 01]	210	60.3
	[07 سنوات فأكثر	138	39.7
	المجموع	348	100.0

شكل رقم (17): بين خبرة المبحوثين بالسنوات في العمل الجمعوي



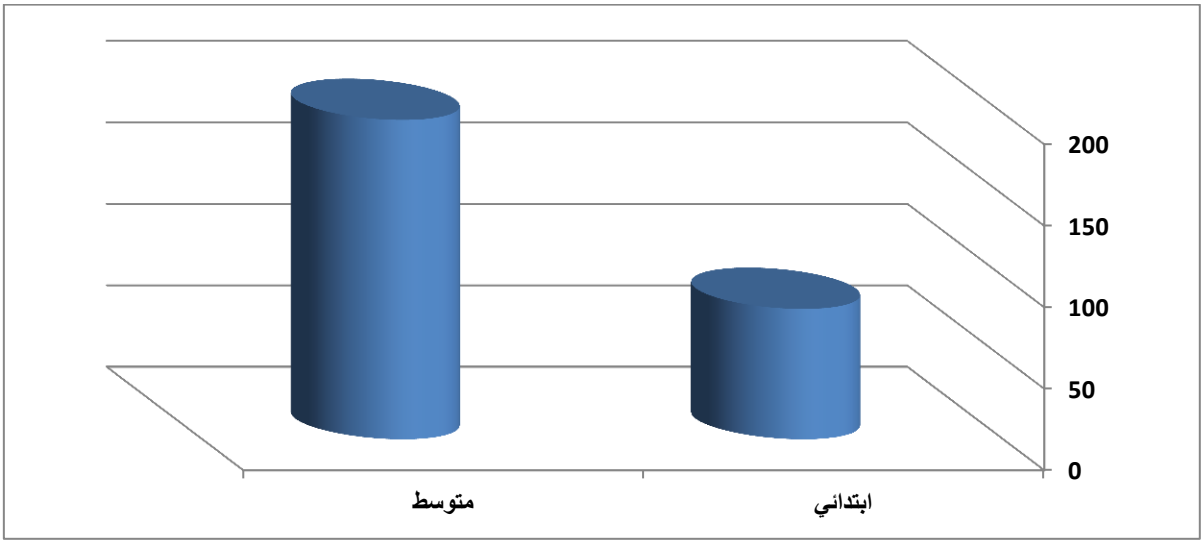
يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة في العمل الجمعوي، حيث يتبين لنا أن ما نسبته 60.3% أي ما يقابل 210 مفردة من المبحوثين لديهم خبرة تتراوح ما بين [01-06] لتأتي تاليا ما نسبته 39.7% من المبحوثين أي ما يقابل 138 مبحوثا كانت خبرتهم في العمل الجمعوي تمتد من [07 سنوات فأكثر ولاشك أن الخبرة في العمل الجمعوي تسمح لأولياء الأمور فهم

المحيط المدرسي باعتباره نسقا مفتوحا فيمكنهم ذلك من الاطلاع على حيثيات العمل الجمعوي أولا وثانيا الالمام بمقتضيات العملية التعليمية ومعرفة الصعوبات التي تعترض السير الحسن للمدرسة وسبل تذليل الصعوبات والمشكلات التي تحول أداء المؤسسة التربوية للمهام التي تضطلع بها إضافة إلى ذلك فالخبرة التي يحظى بها أعضاء الجمعية تعود إيجابا على المؤسسة التربوية باعتبار جمعيات أولياء التلاميذ شركاء اجتماعيين فاعلين يعملون على المساهمة في أداء المؤسسة للمهام المنوطة بها.

جدول رقم (17): يبين المرحلة الدراسية لأبناء المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	ابتدائي	80	23.0
	متوسط	196	56.3
	ثانوي	72	20.7
	المجموع	348	100.0

شكل رقم (18): يبين المرحلة الدراسية لأبناء المبحوثين



يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التي تنشط بها جمعيتهم، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة للذين تنشط جمعيتهم بالمرحلة المتوسطة قدرت بـ 53.3%، أي ما يعادل 196مبحوثا، لتليها نسبة 23.0% أي ما يعادل 80 مبحوثا من أفراد العينة تنشط جمعيتهم بالمرحلة الابتدائية، في حين تأتي ما نسبة 20.7% أي ما يعادل 72 مبحوثا من أفراد العينة ممن تنشط جمعيتهم بالمرحلة الثانوية

ومما تقدم يمكن القول بأن هذا التباين بين أفراد العينة منطقي إلى حد كبير، نظرا لاختلاف عدد المدارس التربوية وكذا الإجراءات الإدارية في اعتماد الجمعيات والتي قد تدفع بالبعض للتخلي عن اعتماد جمعية أو الانضمام إليها وقد يكون مرده للنزاعات التي تقوم بين أعضاء الجمعيات فيما بينهم أو بينهم وبين مسؤولي المؤسسات التربوية إضافة إلى درجة الوعي بالمرحلة الدراسية للأبناء وما تشكله من أهمية في المرحلة الدراسية للابن.

كما أن المرحلة التعليمية لأبناء المبحوثين والتي تنشط بها جمعيتهم تعكس مدى التفاوت في مستوى إدراك أهمية ما تشكله هذه المرحلة التعليمية من أهمية في المسار الدراسي لأبنائهم فالمرحلة المتوسطة تكمن أهميتها في كونها تتوج بشهادة التعليم المتوسط التي تسمح للتلاميذ بالمرور إلى المرحلة الثانوية التي لا تقل أهمية عن سابقتها والتي تمثل مرحلة مهمة نظرا لأهميتها في المسار الدراسي للتلاميذ والتي تسمح في نهايتها بالتتويج بالبكالوريا التي تعد عند الأسر الجزائرية ذات طابع خاص وورقة عبور إلى المرحلة الجامعية ولعل مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي تتطلب الدور الفعال من الجمعيات نظرا لكونهما أكثر تركيبا وتعقيدا من المرحلة الابتدائية فمثلا نجد أن أساتذة المواد يتعددون على عكس المرحلة الابتدائية التي يشرف فيها المعلم على أقسامه من السنة الأولى إلى غاية اجتيازهم الفحص في السنة الخامسة.

جدول رقم (18): يبين مهنة للمبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	بطال	121	34.8
	عامل يومي	91	26.1
	موظف	115	33.0
	إطار	21	6.0
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المهنة التي يشتغلون بها، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن هم من فئة البطالين وقدرت بـ 34.8%، أي ما يعادل 121 مبحوثا، لتليها ما نسبته 33.0% أي ما يعادل 115 مبحوثا من أفراد العينة ممن كانوا موظفين، لتليها ما نسبة 26.1% أي ما يعادل 91 مبحوثا من أفراد العينة ممن كانت صرحوا بأن وظيفتهم عامل يومي وتأتي أخيرا ما نسبته 6.0% أي ما يقابل 21 مبحوثا ممن صرحوا بكونهم إطارات.

ونجد تباينا واضحا في مهن المبحوثين ورغم ذلك فإن ثقافة العمل الجمعوي وإدراك أهمية جمعيات أولياء التلاميذ لا تمت بصلة بمهنة المبحوث كون الحرص على تمدرس الأبناء يشكل أهمية لدى الأولياء لذا يحرصون رغم اختلاف المهن التي يشتغلون بها على تواجدهم بصورة فاعلة بالمؤسسات التربوية والنشاط بها وتقديم المتطلبات اللازمة التي تساهم بصورة أو بأخرى في الارتقاء بالحياة المدرسية للتلاميذ.

جدول رقم (19): يبين المستوى الدراسي للمبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	ابتدائي	77	22.1
	متوسط	79	22.7
	ثانوي	148	42.5
	جامعي	44	12.6
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة والحاصلين على مستوى التعليم الثانوي والتي قدرت بـ 42.5% أي ما يقابل 148 مبحوثا لتليها نسبة 22.7% من مفردات العينة والذين لهم مستوى التعليم المتوسط ويمثلون 79 مبحوثا من مفردات العينة، في حين تأتي تاليا ما نسبته 22.1% أي ما يقابل 77 مبحوثا والذين لهم مستوى التعليم الابتدائي وأخيرا تأتيما نسبته 12.6% من مفردات العينة والذين لهم مستوى التعليم الجامعي ويقابل ذلك 44 مبحوثا من مفردات العينة ومما تقدم يمكن أن نستنتج أن حوالي 54% من عينة الدراسة من افراد العينة المنتمين لجمعيات أولياء التلاميذ لهم مستوى مقبول، وبتفحص بيانات الجدول السابق ونسبه نجد أن الغالبية هم من لهم مستوى التعليم الثانوي وهذا ما يعكس الوعي بدور جمعيات التلاميذ بالنسق المدرسي وما لها من انعكاسات على المردود التربوي والمساهمة في الفعل التربوي باعتبار المدرسة نسقا مفتوحا يؤثر ويتأثر بالمحيط الاجتماعي، فيساهمون في حل المشاكل التي قد تعترض النسق المدرسي على اداء دوره والمهام المنوطة به فيضطلعون بدور وظيفي في تحقيق التكامل بين النسق المدرسي والأسرة.

كما وتعتبر جمعية الأولياء آلية من آليات التعبئة الاجتماعية من أجل تجديد المدرسة لما لها من أهمية وثقل داخل المحيط، فهي المترجمة لفلسفة الإصلاح والتجديد داخل أوساط الأسر وهي الضامن لمساهمة الآباء والأمهات في دعم المدرسة، هذا الدعم الذي أصبح شرطا أساسيا لنجاح العملية التعليمية

التعلمية، على اعتبار أن « التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تؤثر في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتمدرس الناجح »[1] حيث يعكس المؤهل العلمي للأفراد وجود مستوى من المعرفة والوعي مما يسهم إلى حد كبير في تكوين اتجاهات وآراء ايجابية أو سلبية نحو موضوع معين.

2- محور التكوين البيداغوجي:

جدول رقم (20): تصور المبحوثين حول كون التكوين الذي يتلقاه المعلمون كافلمزاولة مهنة التدريس

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	285	81.9
	غير موافق	31	8.9
	لا أدري	23	6.6
	موافق	9	2.6
	موافق بشدة	-	-
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم في كون التكوين الذي يتلقاه المعلمون كاف لمزاولة مهنة التدريس، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 81.9% أي ما يقابل 285 مبحوثا لتليها ما نسبته 8.7% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بغير موافق ويمثلون 31 مبحوثا من مفردات العينة، في حين تأتي تاليا ما نسبته 6.6% أي ما يقابل 23 مبحوثا والذين التزموا الحياد وصرحوا بعدم درايتهم بكون التكوين كاف من عدمه وأخيرا جاءت ما نسبته 2.6% أي ما يعادل 9 مبحوثين رأوا أن التكوين الذي يتلقاه المعلمون لمزاولة مهنة التدريس كافي حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وقد تباينت نسب الاجابة عن هذا البند نظرا لاختلاف طرق توظيف المعلمين فقد لجات الوزارة الوصية بعد غلق المعاهد التكنولوجية للتربية في 1997م وقلة عدد المنتسبين إلى المدارس العليا للأساتذة إلى حلول عاجلة وترقيعية أضرت بالعلمية التعليمية فكان التوظيف في حقل التربية عن طريق ما عرف

[1] عبد الله الطراونة: **مبادئ التوجيه الإرشاد التربوي**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص.163.

بالإدماج في سنة 2002م فكل من اشتغل مستخلفا خلال سنة 2001 تم منحه منصبا قارا لتعقبها بعد ذلك مرحلة اخرى تمثلت في التوظيف عن طريق دراسات ملفات المترشحين باحتساب شهادات العمل إضافة إلى شهادة التخرج ومن ثم عقبتها مرحلة اخرى وتمثلت في التوظيف عن طريق المسابقة والعمل بقوائم الاحتياط كما هو الحال اليوم ومما يجدربنا الاشارة إليه أن التكوين القبلي لمزاولة مهمة التدريس بالأهمية بمكان لأن تكوين المعلمين يعد مهما كونه يمكنهم من مزاولة المهنة والتي يحسن به خلالها ان يلم بجوانب العملية التعليمية التعلمية إضافة إلى التمكن من مادة التدريس وتعليميتها لذا يعد التكوين القبلي للمعلم مهما لشغل هذه الوظيفة كون الطالب المعلم يحضر سواء من ناحية الاعداد المهني أو الاكاديمي بل ويجب ان يستمر التكوين اثناء الخدمة فمهما كان تدريب المعلم جيدا فانه لا يكفي في حد ذاته، وذلك لأننا نعيش في عصر الانفجار المعرفي، عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، وما يتبع ذلك من تغيير في طرق وأساليب التدريس. ولقد كان من أكبر التحديات التي تواجه وزارة التربية والتعليم كما يراها عبد القادر عابدين[1].

كما أن أي تغيير أو تطوير في المناهج والبرامج التعليمية يصعب بلوغ أهدافه، إذا لم يعد المعلم لتدريس هذه المناهج المطورة، وأن المعلم الجيد يكون قادرا على تجاوز الكثير من سلبيات المنهج إن وجدت، بينما المعلم غير المؤهل أو الذي لا يشعر بانتمائه المهني ودوره وأهميته لا يستطيع الإفادة من معطيات أي منهج جديد في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة[2].

إضافة إلى أن البرامج التقليدية لإعداد المعلمين مما يعاب عليها تركيزها على المعرفة، والمقررات، والاعتماد في برامج التربية العملية على المعرفة النظرية باعتبار هذه المعرفة تكفي الطالب المعلم لأن يكون معلما قادرا على تعليم طلبته الحقائق والمعلومات التي يتضمنها المقرر بطريقة تقليدية، فالمعلم اليوم بحاجة لمهارات ومعارف جديدة واتجاهات لما ينبغي أن يقوم به المعلم العصري، مما يستدعي قيام كليات التربية بتقويم برامجها بشكل مستمر ودائم في ضوء متطلبات التنمية بقصد تحسين مستواهم[3] لكنها ليست مبررا لسياسات الوزارة الوصية والتي اعتمدتها في التوظيف.

---

[1] إبراهيم عثمان حسن عثمان وآخرون: **الرؤية العلمية لكليات التربية في تدريب المعلمين**، مؤتمر كلية التربية، جامعة الخرطو، السودان، 2010، ص.3.

[2] علي جراد يوسف العبودي: **صعوبات تدريس المناهج التربوية والنفسية لأقسام غير الإختصاص في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين**، مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة، المجلد 1، العدد9، العراق، 2008، ص.158.

[3] فرج المبروك عمر عامر: **المناهج الدراسية الحديثة أسسها وتطبيقاتها**، دار حميثرا للنشر والترجمة، مصر، 2016، ص.223.

جدول رقم (21): تصور المبحوثين حول كون تكوين المعلمين شمل لكل جوانب التدريس

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	278	79.9
	غير موافق	25	7.2
	لا أدري	30	8.6
	موافق	15	4.3
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم في كون التكوين الذي يتلقاه المعلمون شمل كل جوانب التدريس، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 79.9% أي ما يقابل 278 مبحوثا لتليها ما نسبته 7.2% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بغير موافق ويمثلون 31 مبحوثا من مفـردات العينة، في حين تأتـــي تاليا ما نسبته 8.6% أي ما يقابل 30 مبحوثا والذين التزمـــوا الحياد وصرحوا بعدم درايتـــهم بكون التكوين الذي تلقاه المعلمون شمل كل جوانب التدريس وأخيرا جاءت ما نسبته 4.3% أي ما يعادل 15 مبحوثا رأوا أن التكوين الذي يتلقاه المعلمون شمل كل جوانب التدريس، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

إن تسييس التعليم وجعله مجالا للقضاء على بطالة خريجي الجامعة في ظل تزايد عدد المتمدرسين وانشاء الهياكل التعليمية لاستيعابهم دفع بالوزارة الوصية إلى فتح مناصي توظيف المعلمين عن طريق المسابقة ممن لم يتم إعدادهم لشغل هذا المهنة التي تتطلب إعداد خاصا فتح المجال للتوظيف لمن لم يتلقوا تدريبا وإعدادا أكاديميا يخص المادة والفئة المستهدفة من التلاميذ خاصة في الطور الابتدائي حيث اصبح من يحمل شهادة الليسانس ويجتاز المسابقة بنجاح يمكنه ذلك من الالتحاق بهذه المهنة التي يجد صعوبة في مزاولتها فكثيرا منهم يجد صعوبة في زاده المعرفي الذي كون الذي تلقاه في الجامعة لا يمت بصلة للميدان سواء بالنسبة للمواد التي سيشرف على تدريسها أو تعليمية كل مادة يلقنها للتلميذ إضافة إلى عدم إلمام نسبة معتبرة منهم بالعلوم التربوية المرتبكة بالعملية التعليمية التعلمية والتكوين التحضيري الذي يتلقاه المعلمون بعد تنصيبهم لا يعد فعالا كونه مبرمج في العطل البيداغوجية إضافة إلى كثافة المحتوى الذي يتلقاه المعلم لا غرار أنه يعتمد على ما هو نظري أكثر دون الاهتمام بالتربص

الميداني أو ما يعرف بالتربية العملية والتي كانت المعاهد التكنولوجية للتربية تحرص عليه لاحتلاله مكانة مهمة في إعداد الطالب المعلم كونها تتيح له التعامل مع التلميذ مباشرة تحت إشراف ما كان يعرف بالأستاذ المرافق.

جدول رقم (22): تصور المبحوثين حول كون التكوين يولي أهمية للعلوم التربوية

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	292	83.9
	غير موافق	25	7.2
	لا أدري	16	4.6
	موافق	15	4.3
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم حول كون تكوين المعلمين يولي أهمية للعلوم التربوية، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 83.9% أي ما يقابل 292 مبحوثا لتليها ما نسبته 7.2% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بغير موافق ويمثلون 25 مبحوثا من مفردات العينة، في حين تأتي تاليا ما نسبته 4.6% أي ما يقابل 16 مبحوثا والذين التزموا الحياد وصرحوا بعدم درايتهم حول كون تكوين المعلمين يولي أهمية للعلوم التربوية وأخيرا جاءت بنسبة مقاربة لمن التزموا الحياد ممن شددوا على أهمية العلوم التربوية في تكوين المعلمين التدريس وقد بلغت نسبتهم 4.3% أي ما يعادل 15 مبحوثا، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

حقيقة أن التكوين الذي تلقاه أكثر المعلمين والذي يطلق عليه التكوين التحضيري لا يمكن ان يختزل– وإن حاول القائمون عليه جاهدين– عملية الاعداد التي تتطلب فترة زمنية معتبرة تتراوح بين سنتين إلى ثلاث سنوات كما كان الشأن بالنسبة للتكوين بالمعاهد التكنولوجية أو اربع سنوات وخمس سنوات كما هو معمول به في المدارس العليا للأساتذة اليوم لذا من البديهي القول ان التكوين التحضيري للمعلمين لن يتم خلاله الالمام بالعلوم التربوية مثل علم النفس التربوي والتربية الخاصة والبيداغوجيا الفارقية وإن حاول المشرفون عليه العمل على ذلك إذ أن الحشو النظري ورصف النظريات مع انشغال

للطالب المعلم بإعداد مذكرة التخرج وانجازها يحول دون تمكنه من الاحاطة بالعلوم التربوية والوسائل البيداغوجية التي تمكنه من التعامل مع التلميذ الذي يمثل محور العملية التعليمية التعلمية.

جدول رقم (23): تصور المبحوثين حول كون التخصص يكفي لمزاولة المهنة

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	285	81.9
	غير موافق	20	5.7
	لا أدري	34	9.8
	موافق	9	2.6
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم حول كون التخصص يكفي لمزاولة المعلمين المهنة، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 81.9% أي ما يقابل 285 مبحوثا لتليها ما نسبته 9.8% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 25 مبحوثا من مفردات العينة، في حين تأتي تاليا ما نسبته 5.7% أي ما يقابل 20 مبحوثا والذين التزموا الحياد وصرحوا بعدم درايتهم حول إن كان التخصص يكفي لمزاولة المعلمين المهنة وأخيرا جاءت ما نسبته 2.6% أي ما يقابل 9 مبحوثين صرحوا بموافقتهم على ذلك في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

صحيح ان التخصص يسهل على المعلم تأدية مهمته في تدريس التلميذ فالتمكن من المادة يتيح للمعلم القدرة على معرفة ما يتعلق بالدروس التي يقدمها من الناحية النظرية لكن المعلم بحاجة للعلوم التربوية وخاصة علم النفس التربوي والتربية الخاصة من الناحية العملية إذ أن العملية التعليمية لا تعتمد على التلقين فحسب وليس التلميذ وعاء نحشوه بالمعلومات وليس كما كان يطلق عليه بانه صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء فالمقاربات التربوية الحديثة ترى أن التلميذ مزود بمعارف ومهارات وكفايات ومكتسبات قبلية وعلى المعلم أن يعي ذلك ويأخذه في الحسبان صمن الموقف التعلمي التعليمي إذ أن التلميذ ليس في وضع المتلقي فحسب بل هو يؤثر ويتأثر فمعرفة المعلم بالمستجدات التربوية وبما يعرف ببيداغوجيا الكفايات والاطلاع على ما يستجد في حقل التربية كون هذا الأخير مجال خصب ومتجدد يمكن إلى جانب تخصصه في المادة المدرسة من تحقيق الفاعلية المطلوبة سواء في حجرة الدرس أو

خارجه فمراعاة الفروق الفردية والجوانب الاجتماعية للتلميذ مهم في تكوين التلميذ وفي مساره الدراسي عموما.

جدول رقم (24): تصور المبحوثين حول كون مهنة التعليم لا تتطلب إعدادا خاصا

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	283	81.3
	غير موافق	29	8.3
	لا أدري	28	8.0
	موافق	8	2.3
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم حول كون إن كون مهنة التعليم لا تتطلب إعدادا خاصا، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 81.3% أي ما يقابل 283 مبحوثا لتليها ما نسبته 8.3% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 29 مبحوثا من مفردات العينة، في حين تأتي تاليا ما نسبته 8.0% أي ما يقابل 28 مبحوثا والذين التزموا الحياد وصرحوا بعدم درايتهم حول إن كانت مهنة التعليم لا تحتاج إلى اعداد خاص لمزاولة لممارستها وأخيرا جاءت ما نسبته2.3% أي ما يقابل 8 مبحوثين صرحوا بموافقتهم على ذلك، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وما يمكننا قوله هو أن في ظل فضاء التواصل الاجتماعي والصحف الوطنية وعلاقة أولياء التلاميذ المباشرة بالمؤسسات التربوية تولدت لديهم ثقافة لا يستهان بها حول العملية التربوية والنسق المدرسي لذا وجدنا أكبر نسبة من المجيبين على المعرضة بشدة حول كون الاعداد لهذه المهنة لا يتطلب إعداد خاصا كانت مساوية لـ 81% ويؤيدهم في ذلك نحو 8.3% من بقية المبحوثين ولا شك أن إعداد المعلمين يتطلب إعدادا خاصا وتأهيلا لهذه المهنة فالطالب المعلم يتلقى كان خلال تكوينه بالمعاهد التكنولوجية يتلقى إلى جانب مادة التخصص مواد التشريع المدرسي وعلوم التربية والتربية الخاصة إلى جانب ما يعرف بالتربية العملية التي كان يتم فيها القيام بتربصات على مستوى المؤسسات التربوية وبالتالي التعامل المباشر مع التلاميذ مما يكسبه مهارات وكفايات عملية تتجلى في الميدان وكذلك الشأن بالنسبة للمدارس العليا حيث أن برامجها الدراسية صارمة في إعداد المعلم فليس كل من التحق بمقاعدها

استطاع نيل شهادة الكفاءة الأستاذية أو الليسانس، ومما يجدر التنويه به هو أن التلميذ ليس مجرد وعاء لحشو المعارف من مثل ما درج سابقا وتلخصه مقولة " بضاعتنا ردت إلينا " فالتلميذ يأتي إلى المدرسة وهو مزود بكفايات قبلية اكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية سواء في الأسرة أو من جماعة الأقران والمعلم المتمرس المتخصص وهو من يعمل على تشكيل تلك المعارف وتنميتها بما يعرف بالتغذية الراجعة هذا إضافة إلى أن المعلم المعد إعدادا جيدا يتمكن من التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ موظفا ما يعرف بالبيداغوجيا الفارقية الذي وسبق ودرسه كمقياس من المقاييس المقررة عليه في المعاهد والمدارس العليا للأساتذة، ليس هذا فحسب بل ان التكوين المتخصص يؤهل الطالب المعلم إلى فهم أدوراه كمعلم فهو إضافة إلى دوره في توجيه التلاميذ فهو بان للشخصية وقدوة يحتذى بها.

جدول رقم (25): تصور المبحوثين حول كون توظيف المعلمين عن طريق المسابقة كاف لممارسة المهنة

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	287	82.5
	غير موافق	31	8.9
	لا أدري	22	6.3
	موافق	8	2.3
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم حول كون توظيف المعلمين عن طريق المسابقة كاف لممارسة المهنة، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 82.5% أي ما يقابل 287 مبحوثا لتليها ما نسبته 8.9% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 31 مبحوثا من مفردات العينة، في حين تأتي تاليا ما نسبته 6.3% أي ما يقابل 22 مبحوثا والذين التزموا الحياد وصرحوا بعدم درايتهم حول إن كان توظيف المعلمين عن طريق المسابقة كاف لممارسة المهنة وأخيرا جاءت ما نسبته 2.3% أي ما يقابل 8 مبحوثين صرحوا بموافقتهم على ذلك، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

ومن خلال ما نستخلصه من القراءة الإحصائية لبيانات الجدول السابق نجد أن أكبر نسبة من المجيبين والتي عادلت 82.5% المعارضة بشدة وما عادل 8.9% من المبحوثين والمعرضة كذلك لتوظيف عن طريق المسابقة للمعلمين في قطاع التربية والتعليم حيث عمدت الوزارة الوصية في الجزائر إلى توظيف المعلمين يعتمد على الامتحانات الشفهية والكتابية، بحيث يكون الهدف منها الكشف عن مهارات المتقدم، وأضحى هذا المبدأ كأسلوب أساسي للتوظيف في قطاع التربية ومن ثم يتم الاعلان عن نتائج المسابقات الكتابية عن طريق الانترنت دون الافصاح عن المعدلات المتحصل عنها ليعقبها مقابلات شفهية بالنسبة للناجحين وكحوصلة للعملية يتم الإعلان عن أسماء الناجحين في المسابقة والمقابلة باحتساب المعدل المتحصل عليه حيث يتم الإعلان عن نتائج المسابقات حسب الترتيب النهائي للمترشحين لشغل وظيفة التدريس هذا إضافة إلى استغلال قوائم الاحتياط من الناجحين في كل موسم دراسي وهؤلاء ما يمثلون حسب تصور أولياء التلاميذ مخفقين أصلا وغير ناجحين فكيف هو الأمر حينما يتم توظيفهم ومباشرتهم التدريس للتلاميذ.

إضافة إلى هذا نشير أنه كثيرا ما تتعثر عملية هذا التكوين الذي يجري بالمؤسسات التربوية حيث لا توجد مقرات خاصة لهاته العملية التكوينية فيحدث تغيير في تاريخ إجراء التكوين البيداغوجي نظرا لبرمجة المؤسسات التربوية حصص الدعم للتلاميذ أو بسبب استغلال الأسبوع الأول من العطلة لإجراء الاختبارات الفصلية ففي موقع البلاد الاخباري ورد أن وزارة التربية الوطنية طالبت المدراء والأساتذة باستغلال الأسبوع الأول من العطلة الربيعية لاستدراك ما فات التلاميذ من الدروس بفعل الإضراب الذي شهده القطاع خلال الموسم الدراسي 2017-2018 وعليه تم تأخير موعد استئناف التكوين البيداغوجي التحضيري الخاص بالناجحين في مختلف المسابقات وقوائم الاحتياط 2016، 2017[1].

[1] ليلى.ك: تأجيل التكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد سيجرى في الأسبوع الثاني من العطلة http: //www.elbilad.net/article/detail?id=81041 تاريخ الدخول: 09- 04- 2019 الساعة: 21.51

جدول رقم (26): معظم المعلمين التحقوا بمهنة التعليم رغبة في مهنة التعليم

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	291	83.6
	غير موافق	33	9.5
	لا أدري	19	5.5
	موافق	5	1.4
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم حول كون معظم المعلمين التحقوا بمهنة التعليم رغبة فيه، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 83.6% أي ما يقابل 291 مبحوثا لتليها ما نسبته 9.5% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 33 مبحوثا من مفردات العينة، في حين تأتي تاليا ما نسبته 5.5% أي ما يقابل 19 مبحوثا والذين التزموا الحياد وصرحوا بعدم درايتهم إن كان معظم المعلمين التحقوا بمهنة التعليم رغبة وأخيرا جاءت ما نسبته ممن أبدوا موافقتهم على ذلك والذين بلغت نسبتهم 1.4% أي ما يعادل 5 مبحوثين، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

من خلال القراءة لإحصائيات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 83.6% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون أغلب المعلمين التحقوا بالمهنة رغبة فيها ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 9.5% من المبحوثين المبدين لمعارضتهم وهذا نظرا لكون الكثير من المعلمين من خريجي الجامعة في التخصصات المتعددة لم يجدوا فرص عمل في قطاعات أخرى فأمام نقص المناصب المتاحة في ميدان الشغل وفتح المجال للتوظيف الواسع في قطاع التربية لم يجد هؤلاء المتخرجون بدا من الالتحاق بوظيفة التدريس في قطاع التربية والتعليم فأمام النمو الديمغرافي وحركة إنشاء الهياكل التربوية المتمثلة في المدارس من أجل استيعاب تزايد اعداد التلاميذ خلال المواسم الدراسية وسعي الدولة لشراء السلم الاجتماعي في ظل تزايد أعداد خريجي الجامعة والمطالبين بالتوظيف ومحاولة القضاء على البطالة كل هذا العوامل المتعددة حدت بالدولة والممثلة في الوزارة الوصية إلى توظيف خريجي الجامعة في قطاع التربية وهكذا نجد من الملتحقين بوظيفة التدريس خريج الحقوق وعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة وما يجدر التنويه به هنا أن الاعداد الأكاديمي في كليات التربية المتخصصة يختلف تماما عن المسار

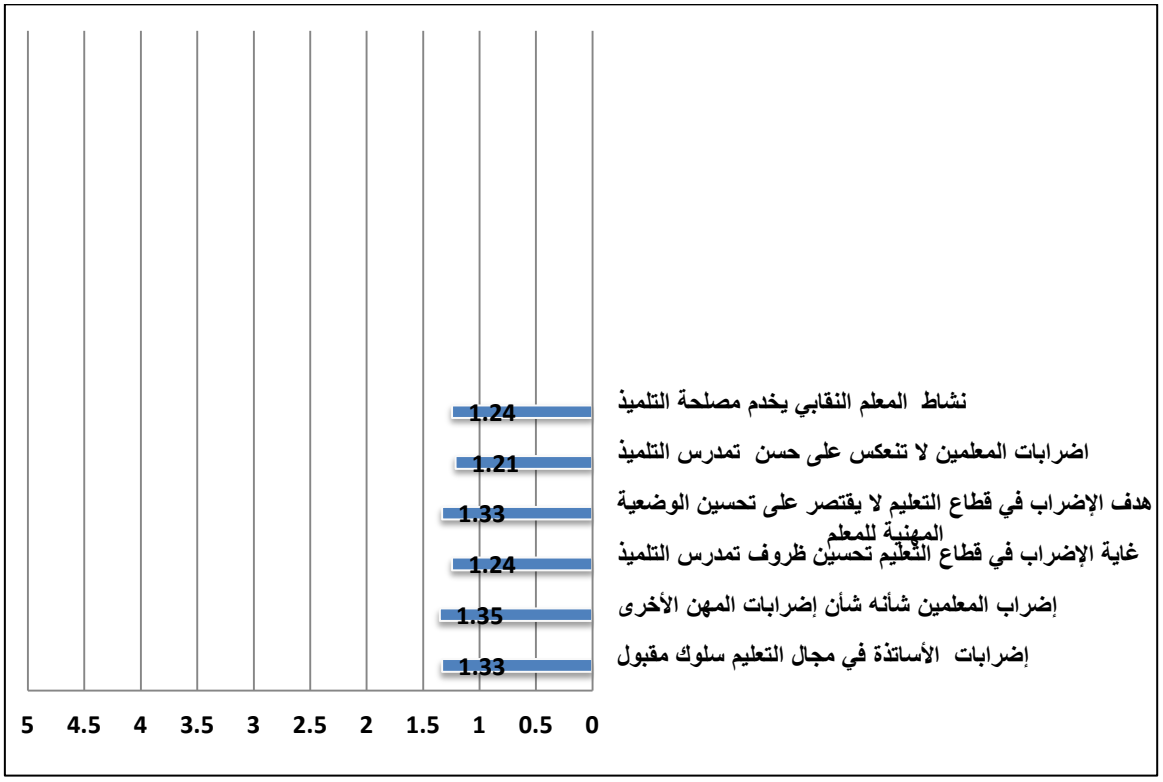
الجامعي والأكاديمي من حيث التخصص ومن خلال مقابلتنا مع المعلمين صرح أغلبهم أنهم لو يجدون فرص أخرى للعمل تناسب تخصصاتهم وتطلعاتهم المهنية لتركوا قطاع التربية بل لمسنا من الكثير منهم تذمرا لكونه مضطر لشغل هذه الوظيفة كونه لم يجد غيرها متاحا أمامه في ظل مطالب الحياة وتكوين أسرة، ومما هو جدير بالملاحظة أن الكثير منها يواصل تكوينه الجامعي فمنهم طلبة الماستر والدكتوراه والذين يطمحون للتدريس في التعليم العالي.

جدول رقم (27): مقياس موقف الأولياء من التكوين البيداغوجي للمعلمين

الرقم	التكرار / العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أرى أن التكوين الذي يتلقاه المعلمون لمزاولة المهنة كاف	التكرار	285	31	23	9	0	1.30	0.706	4
		النسبة %	81.9%	8.9%	6.6%	2.6%	0.0%			
2	أرى أن التكوين الذي تلقاه المعلمون شمل كل جوانب التدريس.	التكرار	278	25	30	15	0	1.37	0.817	1
		النسبة %	79.9%	7.2%	8.6%	4.3%	0.0%			
3	غير تكوين المعلمين يولي أهمية للعلوم التربوية	التكرار	292	25	16	15	0	1.29	0.748	5
		النسبة %	83.9%	7.2%	4.6%	4.3%	0.0%			
4	التخصص يكفي لمزاولة المعلمين المهنة	التكرار	285	20	34	9	0	1.33	0.757	2
		النسبة %	81.9%	5.7%	9.8%	2.6%	0.0%			
5	أرى أن مهنة التعليم لا تتطلب إعدادا خاصا	التكرار	283	29	28	8	0	1.31	0.718	3
		النسبة %	81.3%	8.3%	8.0%	2.3%	0.0%			

6	توظيف المعلمين عن طريق المسابقة كاف لممارسة المهنة	التكرار	287	31	22	8	0	1.28	0.685	6
		النسبة %	82.5%	8.9%	6.3%	2.3%	0.0%			
7	معظم المعلمين التحقوا بمهنة التعليم رغبة في مهنة التعليم	التكرار	291	33	19	5	0	1.25	0.619	7
		النسبة %	83.6%	9.5%	5.5%	1.4%	0.0%			
المتوسط الحسابي للمحور			1.30							
الانحراف المعياري للمحور			0.68							
اتجاه العينة			غير موافق بشدة							

شكل رقم (19): توزيع عبارات البعد على مقياس ليكرت االخماسي ليبين موقف الأولياء من التكوين البيداغوجي للمعلمين



يتضح من خلال الجدول أن اتجاه العينة حول الاجابة عن هذا البعد والمتعلقة بقياس تصورات الاولياء بخصوص التكوين البيداغوجي الذي يتلقاه المعلمون حاليا جاء بمتوسط حسابي محصور ما بين [1- 1.79] ليدل على رفض بنود هذا البعد وعدم موافقتهم بشدة على التكوين الذي يتلقاه المعلمون حاليا والمتمثل في التكوين البيداغوجي التحضيري للمعلمين الموظفين حديثا في قطاع التربية عن طريق المسابقة وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي لهذا البعد إذ بلغ (1.30) بانحراف معياري قدره (0.68).

وانطلاقا من النتائج الواردة في الجدول السابق يمكن ترتيب الفقرات المشكلة للبعد الخاص بالتكوين البيداغوجي تنازليا كما يلي:

- جاءت الفقرة (2) التي تضمنت ‹‹ أرى أن التكوين الذي تلقاه المعلمون شمل كل جوانب التدريس›› في المرتبة الأولى من حيث درجة عدم الموافقة وبشدة عليها لدى المبحوثين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (1.30) بانحراف معياري (0.706) وهذا يدل على ان اتجاه عينة الدراسة حول هذه العبارة كان بعدم الموافقة وبشدة.
- جاءت الفقرة (4) التي تضمنت ‹‹ يكفي التخصص لمزاولة المعلمين المهنة ›› في المرتبة الثانية من حيث درجة عدم الموافقة عليها حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.37) بانحراف معياري قدره (0.817).
- جاءت الفقرة (5) التي تضمنت ‹‹ أرى أن مهنة التعليم لا تتطلب إعدادا خاصا ›› في المرتبة الثالثة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.29) بانحراف معياري (0.748).
- جاءت الفقرة (1) التي تضمنت ‹‹ أرى أن التكوين الذي يتلقاه المعلمون لم زاولة المهنة كاف ›› في المرتبة الرابعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.33) بانحراف معياري (0.757).
- جاءت الفقرة (3) التي تضمنت ‹‹ العلوم التربوية غير مهمة في تكوين المعلمين التلميذ ›› في المرتبة الخامسة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.31) بانحراف معياري (0.718).
- جاءت الفقرة (6) التي تضمنت ‹‹ توظيف المعلمين عن طريق المسابقة كاف لممارسة المهنة ›› في المرتبة السادسة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.28) بانحراف معياري (0.685).

- جاءت الفقرة (7) التي تضمنت ‹‹ معظم المعلمين التحقوا بمهنة التعليم رغبة في مهنة التعليم ›› في المرتبة السابعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.25) بانحراف معياري (0.619).

3- محور الدروس الخصوصية:

جدول رقم (28): إن كان اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية يعتبر سلوكا مقبولا حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	255	73.3
	غير موافق	55	15.8
	لا أدري	19	5.5
	موافق	19	5.5
	موافق بشدة	-	-
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كان اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية يعتبر سلوكا تربويا مقبولا، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 73.3% أي ما يقابل 255 مبحوثا لتليها ما نسبته 9.5% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 33 مبحوثا من مفردات العينة، لتليها ما نسبته 15.8% أي ما يقابل 55 مبحوثا صرحوا بعدم موافقتهم في حين التزم الحياد منهم ما نسبته 5.5% أي ما يقابل 19 مبحوثا وأخيرا جاءت ما نسبته 5.5% أي ما يقابل 19 مبحوثا من مفردات العينة ممن أبدوا موافقتهم على ذلك وهي نسبة معادلة لمن التزموا الحياد في الاجابة عن هذا السؤال، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

من خلال القراءة الإحصائية لبيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 73.3% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية يعد سلوكا مقبولا حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 9.5% من المبحوثين المبدين لمعارضتهم وهذا نظرا كون الأولياء يرون أن اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية يتعارض ومبادئ المهنة كون المعلم يتقاضى أجرا لتدريس التلاميذ من الجهة الوصية واشتغاله بالدروس الخصوصية يعبر عن همه المادي فحسب بل

وينم ذلك عن تقصيره في أداء واجبه وتوصيل المعلومة إلى التلميذ حسب تصورهم، حقيقةلا مفر منها ان اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية أدى إلى تنشيط مراكز الدروس الخصوصية التي انهكت ميزانيات الأسر إذ أضحى يرتادها كل أصناف التلاميذ على مختلف مراحلهم الدراسية ومستوياتهم الدراسية وأصبحت الأسر تخصص مبالغ مالية لتغطية تكاليفها إلى جانب تكاليف المعيشة فلو قامت المدرسة بدورها لكفت الأسر عناء تلك المصاريف.

ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع المعلمين وجدنا أن المعلمين لا يؤيدون هذه الظاهرة تماما ولكنهم بينوا لنا أن الوضع المعيشي والاقتصادي كان من العوامل التي دعت بعض المعلمين للاشتغال بالتدريس الخاص كما أن قلق أسر تلاميذ أقسام الامتحان يجعلهم أكثر حرصا على تقديم المعلمين لدروس خصوصية لأبنائهم.

إن اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية يعد إخلالا بالعقد الاجتماعي المبرم بين المعلم والمجتمع فهو المسؤول أمام المجتمع من أجل الاضطلاع بأدواره والمساهمة في التحصيل الدراسي للتلاميذ والعمل على تنمية معارفهم وتنمية كفاياتهم واشتغاله بالدروس الخصوصية لا يتماهى وطبيعة وظيفته وأدواره المنوطة به فالتعليم الموازي يخل برسالة المدرسة التي تعتبر مؤسسة للتنشئة الاجتماعية لكن نظم الامتحانات وطريقة التلقين وكثافة البرامج حصرت دور المدرسة في التلقين وهذا من بين العوامل المساهمة في تنامي ظاهرة الدروس الخصوصية.

جدول رقم (29): اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية لا يستهلك جهده حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	263	75.6
	غير موافق	47	13.5
	لا أدري	13	3.7
	موافق	25	7.2
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كان اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية لا يستهلك جهده ولا يعد أمرا مرهقا، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 75.6% أي ما يقابل 263 مبحوثا لتليها ما نسبته 13.5% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 47 مبحوثا من مفردات العينة، لتليها ما نسبته 7.2% أي ما يقابل 25 مبحوثا صرحوا بموافقتهم حول كون الدروس الحصوصية تستهلك جهد المعلم في حين التزم الحياد منهم ما نسبته 3.7% أي ما يقابل 13 مبحوثا، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

من خلال القراءة الإحصائية لبيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 75.6% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية لا يستهلك جهده حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 13.5% من المبحوثين

حتما أن الحجم الساعي الذي يشتغله المعلم والمقدر بـ 30 ساعة عمل فعلية خلال الأسبوع في المرحلة الابتدائية و22 ساعة بالنسبة للمرحلة المتوسطة و18 ساعة في المرحلة الثانوية يعد أمرا مرهقا ويستهلك من المعلم جهدا خاصة في تحضير مذكرات التدريس والتي تتجاوز 18 مذكرة في الابتدائي هذا إضافة إلى تقويم التعلمات وتصحيح الفروض والاختبارات وغيرها من الأعمال الإدارية الأخرى المكلف بها المعلمون كل هذا يستغرق من المعلم وقتا ويستهلك جهده ويجعله مرهقا من الدوام المدرسي هذا فكيف الحال للاشتغال بالدروس الخصوصية والتي عادة ما تكون أمسية الثلاثاء أو العطلة الأسبوعية وتزداد كثافة في العطل البيداغوجية فهي حتما ترهق المعلم الذي يشتغل بالدروس الخصوصية مما ينعكس على أدائه التربوي خلال الدوام المدرسي الرسمي ويقلل من فاعليته خلال الحصص الرسمية وينعكس على مردوده التربوي عموما.

جدول رقم (30): انتشار الدروس الخصوصية لا يعكس تقصير معلم القسم حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	263	75.6
	غير موافق	41	11.8
	لا أدري	19	5.5
	موافق	25	7.2
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كان اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية لا يعد انعكاسا لتقصيره في القسم، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 75.6% أي ما يعادل 263 مبحوثا من مفردات العينة لتليها ما نسبته 11.8% ويمثلون 41 مبحوثا والذين أبدوا عدم موافقتهم، ثم أتت لاحقا ما نسبته 7.2% أي ما يقابل 25 مبحوثا صرحوا بموافقتهم وأخيرا حلت أخيرا نسبة من التزموا الحياد منهمو التي قدرت بـ 5.5% أي ما يقابل 19 مبحوثا، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

من خلال القراءة الإحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 75.6% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية لا يعبر عن تقصيره في أداء واجبه حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 11.8% من المبحوثين، فالمبحوثون يرون أنهم مضطرون إلى دعم أبنائهم بالدروس الخصوصية سواء في البيت أو مراكز الدروس الخصوصية نظرا لعدم استيعاب أبنائهم لمادة دراسية معينة وإلا كيف سيعمدون إلى ذلك إن لم يقصر المعلم الرسمي في أداء دوره ومما يغيب عن الأولياء حسب المقابلة التي أجريناها مع بعض المعلمين أن الضعف القاعدي للتلاميذ وكثافة البرامج الدراسية واكتظاظ الأقسام يحول دون أدائهم لواجباتهم المنوطة بهم هذا إضافة إلى أن التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية لا يبالون بمتابعة الأستاذ خلال الحصص الدراسية الرسمية لأنهم متكلون كل الاتكال على المدرس الخصوصي الذي يمنحهم فرصة إعادة شروح الدروس بل إن منهم من يتعمد التشويش على زملائه وشغلهم أثناء الحصص الدراسية لذات السبب هذا إلى جانب عامل آخر ويشكل مشكلا عويصا والمتمثل في الاستخلاف الذي

يلجأ إليه مدراء المدارس لتغطية غياب الأساتذة وانقطاعهم عن العمل أثناء العطل المرضية خاصة المطولة منها.

جدول رقم (31): الدروس الخصوصية مكملة للعمل المدرسيحسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	263	75.6
	غير موافق	47	13.5
	لا أدري	19	5.5
	موافق	19	5.5
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كانت الدروس الخصوصية تعد مكملة للعمل المدرسي، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 75.6% أي ما يعادل 263 مبحوثا من مفردات العينة لتليها ما نسبته 13.5% ويمثلون 47 مبحوثا والذين أبدوا عدم موافقتهم، ثم أتت أخيرا ما نسبته 5.5% أي ما يقابل 19 مبحوثا صرحوا بموافقتهم وهي نسبة معادلة لمن التزموا الحياد، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبالقراءة الإحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 75.6% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون بالدروس الخصوصية تعد عملا مكملا للعمل المدرسة حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 13.5% وهم بذلك يعبرون عن أن الدروس الخصوصية أضحت أساسية في الحياة الدراسية لأبنائهم حتى أن كثير من التلاميذ أضحوا يترددون على مراكز الدروس الخصوصية خلال العطل الأسبوعية والعطل البيداغوجية وحتى أن التلاميذ خاصة أولئك المقبلون منهم على امتحان البكالوريا ينقطعون عن الدراسة وتشهد ظاهرة الغياب هذه عن أقسام الدراسية الرسمية تناميا واضطرادا مع نهاية اختبارات الفصل الدراسي الثاني وبداية الفصل الثالث وهذا ما اطلعنا عليه الأساتذة خلال المقابلة المفتوحة التي أجريناها معهم.

جدول رقم (32): التلميذ غير مضطرإلىاللجوء للدروس الخصوصية حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	257	73.9
	غير موافق	53	15.2
	لا أدري	20	5.7
	موافق	18	5.2
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كانوا يلجؤون إلى إعطاء أبنائهم دروسا خصوصية من غير اضطرار لذلك، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 73.9% أي ما يقابل 257 مبحوثا لتليها ما نسبته 15.2% من مفردات العينة والذين كانت إجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 53 مبحوثا من مفردات العينة، لتليها ما نسبته 5.7% أي ما يقابل 20 مبحوثا التزموا الحياد لتأتي أخيرا وبنسبة أقل عن سابقتها بما نسبته 5.2% أي ما يقابل 18 مبحوثا، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبالقراءة الإحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 73.6% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون التلميذ غير مضطر للدروس الخصوصية حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 15.5% وهم بذلك يعبرون عن أن الدروس الخصوصية يلجؤون إليها غير راغبين في ذلك غير أن المعلمين وأثناء مقابلتهم بينوا لنا أن الدروس الخصوصية تمثل لدى بعض الأولياء تعبيرا عن مكانتهم الاجتماعية بل تمثل نوعا من الرفاه الاجتماعي بل حتى أنهم أشاروا إلى أن كثيرا من الأسر تلجأ إلى الدروس الخصوصية في ظل إلحاح ابنهم التلميذ وهو ليس في حاجة لذلك إنما يدفعه في ذلك الرغبة في تقليد أقرانه من جماعة القسم ممن يترددون على مراكز الدروس الخصوصية أو يحضرون المدرس الخصوصي إلى بيوتهم وهنا نشير إلى أن ذيوع ثقافة الاستهلاك حولت التعليم إلى سلعة تخضع لمبدأ العرض والطلب حتى أن بعض الآباء يتباهون بكونهم لم يدخروا جهدا في منح أبنائهم التلاميذ فرصة الدروس الخصوصية وحتى الفخر بأن المدرس الخصوصي ذائع الصيت يشرف على تدريس أبنائه.

جدول رقم (33): الدروس الخصوصية ليست بديلا عن المدرسة

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	255	73.3
	غير موافق	55	15.8
	لا أدري	20	5.7
	موافق	18	5.2
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كانت الدروس الخصوصية ليست موازية للمدرسة، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 73.3% أي ما يقابل 255 مبحوثا لتليها ما نسبته 15.8% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 55 مبحوثا من مفردات العينة، لتليها لاحقا ما نسبته 5.7% أي ما يقابل 20 مبحوثا التزموا الحياد في حين جاءت أخيرا ما نسبته 5.2% أي ما يقابل 19 مبحوثا أبدوا موافقتهم على كون الدروس الخصوصية لا تعد موازية للمدرسة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبالقراءة الإحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 73.3% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون الدروس الخصوصية ليست موازية للمدرسة حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 15.8% وهم بذلك يعتقدون أن الدروس الخصوصية بديل عن المدرسة كون المدرسة تراجع دورها وانحصر في مجرد الحفظ والتكرار وحشو المعارف حسب تصورهم وان الدروس الخصوصية تمكن وتمنح أبناءهم فرصة الحصول على أحسن النقاط والعلامات ونظرا لكون المدرس الخصوصي يختصر الوقت للتلميذ للمراجعة خاصة قبيل الامتحانات وكيفية التعامل ومواضيع الاختبارات المدرسية وتعويد التلميذ على التعامل معها من أجل كسب نقاط وعلامات أكثر هذا إلى جانب الثقة التي يوليها الأولياء للمدرس الخصوصي كون التلاميذ الذين يشرف على إعطائهم دروسا خصوصية غالبا ما يحققون أعلى المعدلات، إضافة إلى ذلك نشير إلى أن بناء الاختبارات وطريقة الامتحان فيها التي في غالبها لا تعتمد على التحليل والتركيب واختبار مهارات وكفايات التلاميذ جعلت الأولياء يعتمدون

على المدرس الخصوصي الذي اكتسب خبرة طويلة في كيفية التعامل مع الاختبارات التي يمتحن فيها التلاميذ خاصة تلاميذ اقسام الامتحانات.

إن الدروس الخصوصية قزمت دور المدرسة التي تعد حسب جون ديوي المنزل الثاني أو المجتمع المصغر للتلاميذ، فهي الأداة الرسمية للتربية والتعليم التي لجأت المجتمعات إليها حينما تعقدت ثقافاتها وتوسعت وتنوعت دائرة المعارف الإنسانية لذا نشأت المدارس منذ البداية لتهيئ الفرد للمعيشة في المجتمع وبذلك أصبحت جزءا لا يتجزأ من المجتمع القومي تتأثر بثقافته وقيمه ومعتقداته ومبادئه وأفكاره التي يؤمن بها، وفي نفس الوقت تؤثر هي أيضا على ثقافة المجتمع، وليست مجرد مؤسسة لتلقي المعارف واجتياز الامتحانات فحسب.

جدول رقم (34): كون الدروس الخصوصية لا تتعارض ورسالة مهنة التعليم حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	257	73.9
	غير موافق	53	15.2
	لا أدري	23	6.6
	موافق	15	4.3
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كان اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية لا يخل برسالة التعليم، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة ممن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 73.9% أي ما يقابل 257 مبحوثا لتليها ما نسبته 15.2% من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 53 مبحوثا من مفردات العينة، ثم جاءت بعدها ما نسبته 6.6% أي ما يقابل 23 مبحوثا التزموا الحياد وأخيرا جاءت ما نسبته 4.3% أي ما يقابل 15 مبحوثا ممن أبدوا موافقتهم على كون الدروس الخصوصية لا تخل برسالة التعليم، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبالقراءة الإحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 73.9% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية لا يخل برسالة التعليم حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 15.2% وهم بذلك يرون الدروس الخصوصية

أساءت لمهنة التعليم ولصورة المعلم عموما فنظرا لكون المدرسي الخصوصي يكلفهم مبالغ مادية معتبرة وكونهم يرون أن المدرسة هي المؤسسة التي وضعها المجتمع لتقوم بهذا الدور فلا يختلف اثنان في كون الدروس الخصوصية أثرت على رسالة التعليم إذ أضحت مراكز الدروس الخصوصية لا تضم المعلمين النظاميين بل حتى أولئك الدخلاء على مهنة التعليم والذي أساءوا للمهنة والعملية التربوية فاستحلت بهم إلى سلعة تخضع لمبدأ العرض والطلب والبيع والابتياع وما يتخلل هذه العملية من مساومات أخلت بالرسالة السامية للعملية التربوية واختزلتها وأثرت على مفهومها عموما وعلى رسالة المهنة لدى أولياء التلاميذ خصوصا فما توسم به هاته المهنة من مختلف فئات المجتمع هي أنها مهنة العطاء والتوجيه والإرشاد فلا مناص من القول أن الدروس الخصوصية شوهت العملية التربوية فهي لا تترجم لدى الكثيرين غير أنها وسيلة للتربح المادي لا أكثر.

وفي هذا الصدد نشير أن هذا ما اتفق ودراسة أمل مصطفى محمد الفكي حيث بينت أن طغيان القيم المادية والطفرة الاقتصادية دفعت بعض المعلمين إلى التهاون عن أداء أدوارهم المنوطة بهم والتخلي عن أخلاقيات المهنة والسعي للكسب المادي من وراء الممارسات لا تمت لمهنة التعليم بصلة حيث أضحت هذه الظاهرة المتمثلة في الدروس الخصوصية هدفا لبعض المعلمين على مختلف مشاربهم فمنهم الأساتذة المكونون ذوي الخبرة والباع الطويل ومنهم من هو ضعيف المستوى في مجال تخصصه أو التربوي وممن يتخذون مهنة التعليم وسيلة للكسب المادي لا رسالة سامية أو ممن ينتمون إلى تخصصات غير تربوية وأتخذوا من الدروس الخصوصية وسيلة للتربح المادي[1] من مثل طلبة الجامعة المتخرجين أو من مازالوا في طور الدراسة الأكاديمية ليعينوا أنفسهم على أعباء الدراسة

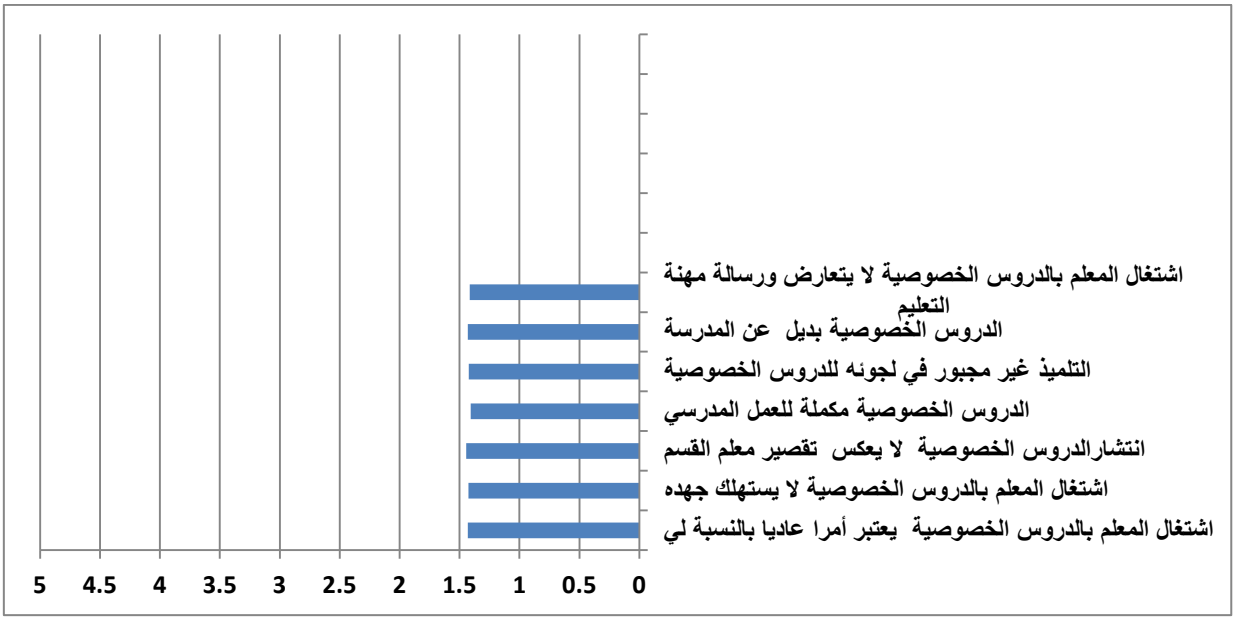
[1] أمل مصطفى محمد الفكي: **الدروس الخصوصية وأثرها على طلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة**، رسالة ماجستير، إشراف: عوض عمر محمد الفادني، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، 2011، ص ص.19-20. (بحث غير منشور)

جدول رقم (35): مقياس موقف الأولياء من اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية

الرقم	العبارة / التكرار		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية يعتبر أمرا عاديا بالنسبة لي	التكرار	255	55	19	19	0	1.431	0.83	2
		النسبة %	73.3%	15.8%	5.5%	5.5%	0.0%			
2	اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية لا يستهلك جهده	التكرار	263	47	13	25	0	1.425	0.87	4
		النسبة %	75.6%	13.5%	3.7%	7.2%	0.0%			
3	انتشار الدروس الخصوصية لا يعكس تقصير معلم القسم	التكرار	263	41	19	25	0	1.443	0.89	1
		النسبة %	75.6%	11.8%	5.5%	7.2%	0.0%			
4	الدروس الخصوصية مكملة للعمل المدرسي	التكرار	263	47	19	19	0	1.408	0.82	7
		النسبة %	75.6%	13.5%	5.5%	5.5%	0.0%			
5	التلميذ غير مضطر في لجوئه للدروس الخصوصية	التكرار	257	53	20	18	0	1.422	1.42	5
		النسبة %	73.9%	15.2%	5.7%	5.2%	0.0%			

6	الدروس الخصوصية بديل عن المدرسة	التكرار	255	55	20	18	0	1.428	1.43	3
		النسبة %	73.3%	15.8%	5.7%	5.2%	0.0%			
7	اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية لا يتعارض ورسالة مهنة التعليم	التكرار	257	53	23	15	0	1.414	1.41	6
		النسبة %	73.9%	15.2%	6.6%	4.3%	0.0%			
المتوسط الحسابي للمحور			1.42							
الانحراف المعياري للمحور			0.77							
اتجاه العينة			لا أوافق بشدة							

شكل رقم (20): مقياس موقف الأولياء من اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية



يتضح من خلال الجدول أن اتجاه العينة حول الاجابة عن هذا البعد والمتعلقة بقياس تصورات الاولياء بخصوص اشتغال المعلمين بالدروس الخصوصية جاء بمتوسط حسابي محصور ما بين [1-

1.79] ليدل على رفض بنود هذا البعد وعدم موافقتهم بشدة على ممارسة المعلمين التدريس الخصوصي وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي لهذا البعد إذ بلغ (1.30) بانحراف معيار يقدره (0.68).

وانطلاقا من النتائج الواردة في الجدول السابق يمكن ترتيب الفقرات المشكلة للبعد الخاص بالدروس الخصوصية تنازليا كما يلي:

- جاءت الفقرة (3) التي تضمنت ‹‹ انتشار الدروس الخصوصية لا يعكس تقصير معلم القسم ›› في المرتبة الأولى من حيث درجة عدم الموافقة وبشدة عليها لدى المبحوثين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (1.443) بانحراف معياري (0.89).
- جاءت الفقرة (1) التي تضمنت ‹‹ اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية يعتبر أمرا عاديا بالنسبة لي›› في المرتبة الثانية من حيث درجة عدم الموافقة عليها حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.431) بانحراف معياري قدره (0.83).
- جاءت الفقرة (6) التي تضمنت ‹‹ الدروس الخصوصية بديل عن المدرسة ›› في المرتبة الثالثة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.428) بانحراف معياري (1.43).
- جاءت الفقرة (2) التي تضمنت ‹‹ اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية لا يستهلك جهده ›› في المرتبة الرابعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.425) بانحراف معياري (0.87).
- جاءت الفقرة (5) التي تضمنت ‹‹ التلميذ غير مضطر في لجوئه للدروس الخصوصية ›› في المرتبة الخامسة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.422) بانحراف معياري (1.42).
- جاءت الفقرة (7) التي تضمنت ‹‹ اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية لا يتعارض ورسالة مهنة التعليم ›› في المرتبة السادسة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.414) بانحراف معياري (1.41).
- جاءت الفقرة (4) التي تضمنت ‹‹ الدروس الخصوصية مكملة للعمل المدرسي ›› في المرتبة السابعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.408) بانحراف معياري (0.82).

4- محور الإضرابات:

جدول رقم (36): إضرابات الأساتذة في مجال التعليم سلوك مقبول حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	280	80.5
	غير موافق	25	7.2
	لا أدري	38	10.9
	موافق	5	1.4
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كان إضراب المعلمين يعد سلوكا مقبولا بالنسبة لهم فجاءت نسب اجاباتهم متباينة، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 80.5% أي ما يقابل 280 مبحوثا لتليها ما نسبته 10.9% ممثلة لمن التزموا بالحياد والذين قد عددهم بـ 38 مبحوثا في حين تلتها نسبة من كانت اجابتهم بعدم الموافقة ومثلوا ما نسبته 7.2% أي ما يقابل 25 مبحوثا من العينة، ثم حل أخيرا المجيبون بالموافقة بنسبة قدرت بـ 6.6% أي ما يعادل 05 مبحوثين من مفردات العينة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

بقراءة إحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 80.5% أبدوا معارضتهم وبشدة لكون إضراب المعلمين يعد سلوكا مقبولا بالنسبة لهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 10.9%، فرغم كون مهنة التعليم شأنها شأن المهن الأخرى في مجال المطالبة بالحقوق عن طريق الإضرابات غير أن الأولياء يعدونها سلوكا غير مقبول خاصة تلك المطولة منها والدورية التي تشكل انقطاعا في مجال الدراسة بالنسبة لأبنائهم وتؤثر على نجاحهم في ظل كثافة البرامج الدراسية وارتباط بعض المستويات بامتحانات مصيرية من مثل اجتياز ما يسمى بالفحص لمستوى السنة الخامسة ابتدائي والبكالوريا بالنسبة لمستوى النهائي بالثانوي حتى أصبحنا نسمع بما أضحى يطلق عليه العتبة في الدروس والتي يطالب فيها التلاميذ وأولياؤهم بتحديد فاصل زمني لسيرورة الدروس فالأولياء يرون أن المطالبة بالحقوق يمكن أن تمر عبر وسائل أخرى غير الإضرابات كما نشير هنا أن الوزارة

الوصية كثيرا ما تعمد على أن تضع جمعيات أولياء في مواجهة إضرابات الأساتذة وذلك باستغلال ما يشهده القطاع من إضراب اعلاميا وذلك عبر المنابر الاعلامية الرسمية باستضافة رؤساء الكونفدراليات الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ وممثلو النقابات عبر الفضائيات ليحتدم الصراع وتبادل التهم وتحميل المعلم المسؤولية الكاملة والتلاعب بمصير التلاميذ في غير ما مرة عندما يشهد قطاع التربية إضرابات وطنية مطولة وحتى أن مواقع التواصل الاجتماعي تلعب دورا في ذلك

جدول رقم (37): إضراب المعلمين شأنه شأن إضرابات القطاعات الأخربحسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	282	81.0
	غير موافق	27	7.8
	لا أدري	22	6.3
	موافق	17	4.9
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان إضراب المعلمين في قطاع التعليم يعد سلوكا مقبولا كباقي القطاعات الأخرى بالنسبة لهم من وجهة تصورهم فجاءت نسب الاجابة متباينة، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 81.0% أي ما يقابل 282 مبحوثا وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسب الاجابات الأخرى التي تليها وحلت ثانيا ما نسبته 7.8% وهي تمثل المجيبين بالموافقة والذين قدر عددهم بـ 27 مبحوثا وجاءت ثالثا وبنسبة غير كبيرة عن سابقتها نسبة 6.3% ممثلة لمن التزموا بالحياد وهم 22 مبحوثا في حين جاءت رابعا وفي المرتبة الأخيرة ما نسبته 4.9% ممن أبدوا موافقتهم ومثلوا ما عادل 17 مبحوثا، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة إحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 81.0% أبدوا معارضتهم وبشدة كون إضراب المعلمين في قطاع التربية والتعليم شأنه شأن بقية القطاعات حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 10.9%، وما يمكن قوله كتفسير لذلك مرده إلى أن إضراب المعلمين يختلف عن غيره من الإضرابات في الوظائف أو المهن الأخرى، لأن إضراب المعلمين يشمل إضراب مئات الآلاف من التلاميذ معهم، وهذا يعني شلّ مرافق أخرى كثيرة تخدم

التلاميذ وجهاز التعليم، وإذا كان سلاح الإضراب في قطاعٍ ما يسبب خسائر مادية محدّدة، فإن إضراب المعلمين يؤدي إلى خسائر معنوية، إلى جانب إسقاطاته على كل أسرة، ومن ثم على الوطن كله، كما أن الجهات الوصية كثيرا ما تعمد إلى عدم الاستجابة للحوار أو غلقه ليتمسك المعلمون والنقابات بصلابة موقفهم لما للإضراب من قوة مؤثرة قصد إطالة فترة الإضراب وبالتالي إفقاد إضراب المعلمين التعاطف الشعبي وإضافة إلى ذلكفإن أولياء التلاميذ ذلك كون التعليم يشكل في موروثهم الشعبي مرادفا للبذل والعطاء وحتى أنه في أدبياتنا الدراجة يطلق على المعلم عبارات ملخصة لمهمته من مثل « شمعة تحترق لتضيء درب الآخرين » وكثيرا ما تعقد مقارنات بين المعلمين في عصرنا الحالي ومعلمي الكتاتيب قديما والزوايا الذين وقفوا أنفسهم لخدمة طلبة العلم وهناك ممن كان منهم لا يتخذ على ذلك أجرا وفي هذا نوع من التجني فلا مجال لعقد المقارنة. إنما هي طوبوية رجعية ترى أن الحاضر لن يبدع خيرا من الماضي بل ينبغي أن يكون صورة منه والمعلم ضحية هذه الطوبائية التي يريد المجتمع اسقاطها عليه فالمعلم له أن يؤدي مهام الحجاب والجنود من حيث ما يجب عليه[1] فمهنة التعليم وظيفة كغيرها من الوظائف حتى وإن تميزت عنها بنبل أهدافها فهي تشكل مصدر رزق والمعلم من راتبه يعيل أسرته ويحقق مطالبه المعيشية، وهناك من الأولياء من يرى أن التلاميذ مستغلون لتحقيق المطالب فهم بمثابة عصا لإرضاخ الوزارة الوصية وهم في الأخير الخاسر الوحيد وضحايا لا يبالى بمستقبلهم.

جدول رقم (38): غاية الإضراب في قطاع التعليم تحسين ظروف تمدرس التلميذ حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	291	83.6
	غير موافق	34	9.8
	لا أدري	19	5.5
	موافق	4	1.1
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

[1] زياد بن عبد الله الدريس: **مكانة السلطات الأبوية في عصر العولمة**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص.125. 126.

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان هدف المعلمين من إضراباتهم في قطاع التعليم تحسين ظروف تمدرس التلاميذ وذلك من وجهة تصورهم فكانت نسب اجاباتهم على ذلك مختلفة وبشكل كبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 83.6% أي ما يقابل 291 مبحوثا وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسب الاجابات الأخرى التي تليها فقد حلت ثانيا ما نسبته 9.8% وهي تمثل المجيبين بعدم الموافقة والذين قدر عددهم بـ 34 مبحوثا وجاءت ثالثا ما نسبته 5.5% ممثلة لمن التزموا بالحياد وقدروا بـ 19 مبحوثا في حين جاءت رابعا وفي المرتبة الأخيرة وبنسبة ضعيفة جدا ما نسبته 1.1% ممن أبدوا موافقتهم ومثلوا ما قابل 4 مبحوثين من مفردات عينة الدراسة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة إحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 83.6% أبدوا معارضتهم وبشدة كون إضراب المعلمين في قطاع التربية والتعليم من مطالبه تحسين ظروف تمدرس التلاميذ ليؤيدهم في ذلك بصفة أقل ما يقدر بـ 9.8%.

إن الاختلالات التي شهدها القانون الأساسي لعمال التربية والتي لازالت من مثل المطالبة بتحسين الظروف المهنية والاجتماعية ورفع القدرة الشرائية، واعتماد نظام تعويضي، وإعادة النظر في شبكة الأجور، وتوحيد نسب منح الامتياز، وتحسين منحة المنطقة، ورفع قيمة الساعات الإضافية والتصنيفات الجائرة في حق بعض فئات القطاع والتي ظلمت من هذا الجانب أو ما يعرف بسلم الأجور كانت سببا في أغلب الإضرابات الوطنية التي شهدها قطاع التربية في الجزائر وتناول الصحافة المكتوبة والقنوات التلفزيونية لتلك التصحيحات التي طالت بعض الفئات المنتمية لقطاع التربية التي هي في الأصل حق مسلوب بنشر ما استفادته كل فئة من الزيادة في الراتب ساهم بشكل كبير في تشويه صورة المعلم وكرس صورة دونية للمعلم وهذا ما وقفنا عليه من خلال المقابلات التي جرت مع بعض المعلمين الذين بينوا لنا أن الصحف والتلفزيون كثيرا ما يتم خلالها نشر أخبار الزيادات المالية والتشهير بأجور المعلمين في نوع من المبالغة وكتابة الخبر على صدر الصحيفة بالبند العريض بل وتخصيص مساحة كبيرة لذلك تتناول تفاصيل رواتب المعلمين على تصنيفاتهم وما يعتري ذلك من زيادات في الرواتب حتى أضحى رجل الشارع البسيط يظن أن المعلمين من أعلى الموظفين أجورا على عكس القطاعات الأخرى التي لا تنال نفس الاهتمام ولا يتم نشر أخبارها المالية حسب المعلمين الذين أجرينا معهم المقابلة وهكذا

انطبع في أذهان الأولياء أن أي إضراب في قطاع التربية لا علاقة له بالمناهج الدراسية وظروف تمدرس التلاميذ وإنما هو محصور في الجانب المادي فحسب لذا انطبع في أذهانهم ما أشارنا إليه سابقا.

جدول رقم (39): هدف الإضراب في قطاع التعليم لا يقتصر على تحسين الوضعية المهنية للمعلم حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	284	81.6
	غير موافق	28	8.0
	لا أدري	21	6.0
	موافق	15	4.3
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان هدف المعلمين من إضراباتهم في قطاع التعليم لا يتعلق بتحسين وضعهم المهني فحسب وذلك من وجهة تصورهم فكانت نسب إجاباتهم على ذلك متباينة وبشكل كبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 81.6% أي ما يقابل 284 مبحوثا وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسب الإجابات الأخرى التي تليها فقد حلت ثانيا ما نسبته 8.0% وهي تمثل المجيبين بعدم الموافقة والذين قدر عددهم بـ 28 مبحوثا وجاءت ثالثا وبنسبة مقاربة لسابقتها ما نسبته 6.0% ممثلة لمن التزموا بالحياد وقدروا بـ 21 مبحوثا في حين جاءت رابعا وفي المرتبة الأخيرة وبنسبة أقل من سابقتها قليلا ما نسبته 4.3% ممن أبدوا موافقتهم ومثلوا ما يعادل 15 مبحوثا من مفردات عينة الدراسة، في حين أن عدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وهذا يعني أن المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم من هذا الجانب فتعمد الوزارة إطالة أيام الإضراب ودخول النقابات مع الوزارة الوصية في أخذ وجذب ومساومات إضافة إلى كيفية التناول الإعلامي لإضرابات المعلمين والعمل على اهتزاز صورته في المجتمع جعل القطاع يتصور لدى عامة الأولياء أن الإضرابات التي تسوده مطلبية ولا تعبأ بمصلحة التلميذ والغرض منها تحسين الوضعية المهنية للمعلم فحسب دون أن الأخذ في الحسبان أن ذلك يعود بالإيجاب على التلاميذ فتحسين الوضعية لمهنية للمعلم سينعكس حتما على أدائه وعلى اتجاهاته نحو مهنته فيبذل الكثير في سبيل تربية الناشئة

ويكون جل اهتمامه وجهده مركزا على التلاميذ ويكون في غنى على المعاناة اليومية المتمثلة في انخفاض الأجور وانهيار القدرة الشرائية والنظرة الدونية للوضع الاجتماعي له والتي يعاني من آثارها في المجتمع.

جدولرقم(40): إضرابات المعلمين لا تنعكس على حسن تمدرس التلميذحسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	300	86.2
	غير موافق	31	8.9
	لا أدري	10	2.9
	موافق	7	2.0
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كانت إضرابات المعلمين في قطاع التعليم لا تؤثر على تمدرس التلاميذ حسب تصورهم فكانت نسب اجاباتهم عن ذلك مختلفة بشكل متفاوت وكبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة على ذلك والتي قدرت بـ 86.2% أي ما يقابل 300 مبحوثا وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسب الاجابات الأخرى التي تليها فقد حلت ثانيا ما نسبته 8.9% وهي تمثل 31 مبحوثا مجيبا بعدم الموافقة في حين جاءت ثالثا وبنسبة متدنية عن سابقتها وبشكل واضح ما نسبته 2.9% ممثلة لمن التزموا بالحياد وقدروا بـ 10 مبحوثين في حين جاءت رابعا وأخيرا وبنسبة معادلة لسابقتها تقريبا ما نسبته 2.0% ممن أبدوا موافقتهم وقد مثلوا ما يعادل 7 مبحوثين من مفردات عينة الدراسة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة لإحصائية لتكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 86.2% أبدوا معارضتهم وبشدة كون إضراب المعلمين في قطاع التربية والتعليم لا ينعكس على تمدرس التلاميذ حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بدرجة أقل ما يقدر بـ 8.9%.

ونشير في هذا الصدد إلى تصريح لأحد النشطاء التربويين في وقوفه مع الوزارة ضد إضراب المعلمين عقب اجتماع وزيرة التربية في28 جانفي2018 دعا إلى منع الإضراب في قطاع التربية، قائلا: « هذه خطوة ندعّمها لأن إضراب النقابات يؤثر على تمدرس التلاميذ »[1].

حتما أن الإضراب يؤثر بصورة سلبية على التلميذ لكن المعلم يستخدمه كحق مشروع وأداة ضغط لتحقيق مطالبه المشروعة أمام تعنت الوزارة الوصية، والأولياء يرون أن يضر بتمدرس التلاميذ حتى وإن تم تنظيم عملية استدراك دروس أيام الإضراب خلال العطل والاستراحات البيداغوجية يشكل ضغطا على التلاميذ وحشوا للدروس حتى أن ذلك يؤثر على قابلية التلاميذ على التلقي والتفاعل مع الدروس كون غيرهم يتمتع بعطلته في المدارس التي لم تشهد إضرابات ومما يحدث من ارتباك في مشاريع الأسرة المقررة في العطل من زيارات للأقارب أو القيام برحلات ترفيهية، فتكثيف الدروس وملاحقة الزمن خاصة لأقسام الامتحانات جعل الوزارة تحت ضغط الأولياء تضطر إلى اللجوء إلى حلول ترقيعية تمثلت فيما اصطلح عليه بعتبة الدروس والتي أضحت لدى بعض التلاميذ حقا مشروعا، هذا ونشير إلى أنه في بعض الإضرابات التي يعقبها حسم من الرواتب لا يلجأ فيها المعلمون إلى تعويض الدروس مطلقا وذلك حقهم المشروع ولا شك في ذلك وهذا كله يشكل عوامل متداخلة تؤثر على سيرورة الدروس مما يؤثر على تمدرس التلميذ عموما.

جدول رقم (41): نشاط المعلم النقابي يخدم مصلحة التلميذ حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	291	83.6
	غير موافق	32	9.2
	لا أدري	22	6.3
	موافق	3	0.9
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

[1] عبد السلام بارودي: **أساتذة بالجزائر يضربون ماذا ستقرر بن غبريط**، تاريخ الدخول: ساعة الدخول: https: //www.maghrebvoices.com/a/greve- eduction- algeria/416057.html

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كانت النشاط النقابي للمعلمين يخدم تمدرس التلاميذ حسب تصورهم فكانت نسب اجاباتهم عن ذلك متباعدة ومتباينة بشكل ملحوظ وكبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة على ذلك والتي قدرت بـ 83.6% أي ما يقابل 291 مبحوثا وهي نسبة كبيرة إذا ما قورنت بنسب الاجابات الأخرى التي تليها فقد حلت ثانيا ما نسبته 9.2% وهي تمثل 32 مبحوثا مجيبا بعدم الموافقة في حين جاءت ثالثا وبنسبة ضعيفة ما نسبته 6.3% ممثلة لمن التزموا بالحياد أي ما يقابل 10 مبحوثين في حين جاءت رابعا وأخيرا وبنسبة متدنية جدا وبشكل واضح ما نسبته0.9% ممن أبدوا موافقتهم وقد مثلوا ما يقابل 3 مبحوثين من مفردات عينة الدراسة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة لإحصائية تكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 83.6% أبدوا معارضتهم وبشدة كون النشاط النقابي للمعلمين يخدم تمدرس التلاميذ حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بدرجة أقل ما يقدر بـ 8.9%، لقد ارتبط النشاط النقابي لدى أولياء التلاميذ المبحوثين والنقابة عموما في قطاع التربية والتعليم بالمطلبية النقابية وأغفلوا المهام والأدوار التي تضطلع بها النقابات فهي تساهم في رفع كفايات المعلمين ومهاراتهم وبرمجة التكوين لصالحهم إضافة إلى المساهمة في تنمية القطاع ككل والمساهمة في الاشراف على تطوير المناهج والبرامج التعليمية والدفع به إلى مسايرة البلدان المتطورة وكذا المشاركة فيما يتجسد من اصلاحات.

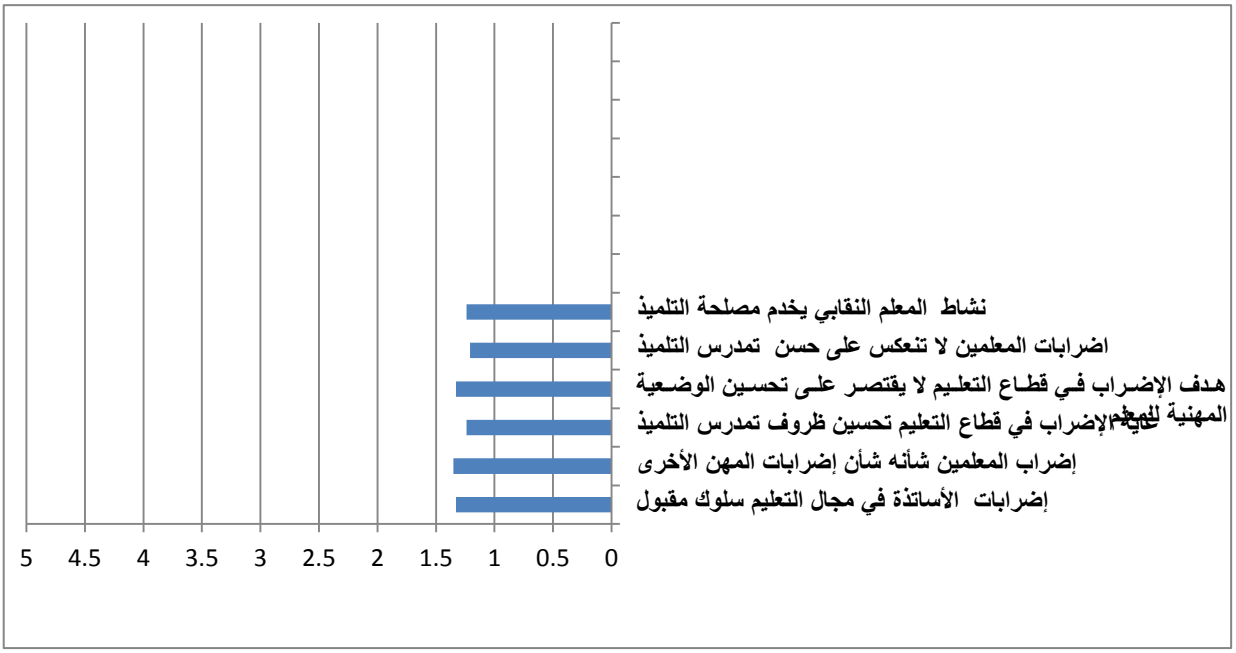
إن التصور الذي لحق بنقابات المعلمين، باعتبارها مجموعات ذات مصالح خاصة، أدى إلى علاقة متصدعة إلى حد كبير مع الحكومة في العديد من البلدان ومع منظمات أولياء التلاميذ، حيث يعتقد منتقدو نقابات المعلمين أنه بالإضافة إلى أنها تعمل على زيادة الإنفاق من خلال زيادة أجور المعلمين وجعل الأفضلية لهم على حساب التلاميذ، فإنها تعمل أيضا على كبح التقدم ودعم الوضع الراهن[1].

[1] التقرير العالمي لرصد التعليم UNESCO المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا، منظمة اليونيسكو، أوت 2017، ص.2.

جدول رقم (42): مقياس موقف الأولياء من إضرابات المعلمين

الرقم	العبارة / التكرار		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	إضرابات الأساتذة في مجال التعليم سلوك مقبول	التكرار	280	25	38	5	0	1.33	0.73	2
		النسبة %	80.5%	7.2%	10.9%	1.4%	0.0%			
2	إضراب المعلمين شأنه شأن إضرابات المهن الأخرى	التكرار	282	27	22	17	0	1.35	0.81	1
		النسبة %	81.0%	7.8%	6.3%	4.9%	0.0%			
3	غاية الإضراب في قطاع التعليم تحسين ظروف تمدرس التلميذ	التكرار	291	34	19	4	0	1.24	0.60	6
		النسبة %	83.6%	9.8%	5.5%	1.1%	0.0%			
4	هدف الإضراب في قطاع التعليم لا يقتصر على تحسين الوضعية المهنية للمعلم	التكرار	284	28	21	15	0	1.33	0.78	3
		النسبة %	81.6%	8.0%	6.0%	4.3%	0.0%			
5	إضرابات المعلمين لا تنعكس على حسن تمدرس التلميذ	التكرار	300	31	10	7	0	1.21	0.59	7
		النسبة %	86.2%	8.9%	2.9%	2.0%	0.0%			
6	نشاط المعلم النقابي يخدم مصلحة التلميذ	التكرار	291	32	22	3	0	1.24	0.60	5
		النسبة %	83.6%	9.2%	6.3%	0.9%	0.0%			
المتوسط الحسابي للمحور			1.28							
الانحراف المعياري للمحور			0.61							
اتجاه العينة			غير موافق بشدة							

شكل رقم (21): توزيع عبارات البعد على مقياس ليكرت االخماسي ليبين موقف الأولياء من التكوين البيداغوجي للمعلمين



يتضح من خلال الجدول أن الإضرابات التي يقوم بها المعلمون لقيت رفضا لدى أولياء التلاميذ المبحوثين المعتمدة جمعياتهم ببلدية الجلفة في تصورهم حول ما جاء في ينود هذا البعد وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي لهذا البعد إذ بلغ (1.28) بانحراف معياري قدره (0.61).

وانطلاقا من النتائج الواردة في الجدول السابق يمكن ترتيب الفقرات المشكلة للبعد الخاص بإضرابات المعلمين تنازليا كما يلي:

- جاءت الفقرة (2) التي تضمنت ‹‹ إضراب المعلمين شأنه شأن إضرابات المهن الأخرى ›› في المرتبة الأولى من حيث درجة عدم الموافقة وبشدة عليها لدى المبحوثين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (1.443) بانحراف معياري (0.89).
- جاءت الفقرة (1) التي تضمنت ‹‹ إضرابات الأساتذة في مجال التعليم سلوك مقبول ›› في المرتبة الثانية من حيث درجة عدم الموافقة عليها حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.35) بانحراف معياري قدره (0.81).
- جاءت الفقرة (5) التي تضمنت ‹‹ هدف الإضراب في قطاع التعليم لا يقتصر على تحسين الوضعية المهنية للمعلم ›› في المرتبة الثالثة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.428) بانحراف معياري (1.43).

- جاءت الفقرة (3) التي تضمنت ‹‹ قيام المعلمين بالإضراب يتعارض وطبيعة المهنة ›› في المرتبة الرابعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.425) بانحراف معياري (0.87).
- جاءت الفقرة (7) التي تضمنت ‹‹ نشاط المعلم النقابي يخدم مصلحة التلميذ ›› في المرتبة الخامسة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.422) بانحراف معياري (1.42).
- جاءت الفقرة (4) التي تضمنت ‹‹ غاية الإضراب في قطاع التعليم تحسين ظروف تمدرس التلميذ ›› في المرتبة السادسة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.414) بانحراف معياري (1.41).
- جاءت الفقرة (6) التي تضمنت ‹‹ إضرابات المعلمين لا تنعكس على حسن تمدرس التلميذ ›› في المرتبة السابعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.408) بانحراف معياري (0.82).

5- محور المكانة الاجتماعية:

جدول رقم (43): كون مهنة التعليم شاقةحسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	280	80.5
	غير موافق	25	7.2
	لا أدري	38	10.9
	موافق	5	1.4
	موافق بشدة	-	-
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصورهم إن كانت مهنة التعليم تعتبر من المهن الشاقة حسب وجهة تصورهم فكانت نسب اجاباتهم عن ذلك متباينة بشكل ملحوظ وكبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن صرحوا بعدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 80.5% أي ما يقابل 280 مبحوثا وحلت ثانيا ما نسبته 10.9% من مفردات العينة والذين التزموا الحياد في الاجابة عن

هذا السؤال وهو ما يقابل 38 مبحوثا في حين جاءت نسبة من كانت اجابتهم بعدم الموافقة ثالثا بنسبة قدرت بـ 7.2% وقد مثلوا 25 مبحوثا من مفردات العينة، لتأتي أخيرا ما نسبته 1.4% أي ما يقابل 5 مبحوثين أبدوا موافقتهم ورأوا أن مهنة التعليم تعد من المهن الشاقة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة لإحصائية تكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 80.5% أبدوا معارضتهم وبشدة كون مهنة التعليم تعتبر من المهن الشاقة حسب وجهة تصورهم ليؤيدهم في ذلك بدرجة أقل ما يقدر بـ 10.9%، فغالبا ما يفيد العمل في التمثل الشائع والدارج بين أفراد المجتمع الجهد العضلي الذي بموجبه يحول الإنسان الطبيعة وهكذا فإن الأعمال الإدارية والاشتغال بالتعليم لا يعد في الموروث الشعبي الدارج من الأعمال المضنية هذا إضافة إلى أن استفادة عمال القطاع من الاستراحات والعطل البيداغوجية جعل الأولياء يرونه من الأعمال غير الشاقة حيث ارتئي أن الضرر الذي يلحق منتسبيها يكون نفسيا ومعنويا أكثر منه جسديا متغافلين في ذلك أن مهنة التربية صنفت ثانية في سلم المهن الشاقة، وقد بين لنا المعلمون الذين تم إجراء مقابلة معهم أن التعليم من المهن الشاقة فكثير منهم يصاب بأمراض مزمنة تراوحت بين داء السكري والضغط الدموي تحت ضغط الدروس والاكتظاظ في الأقسام فعلى سبيل المثال حسب موقع جريدة الشروق فإن 120 ألف أستاذ يتقدمون سنويا بشهادات طبية لطلب عطلة تتراوح ما بين 15 يوما وشهرا وما بين 65 % إلى85% من الأساتذة معرضون للانهيارات العصبية[1]إلى جانب التعامل مع فئات مختلفة من التلاميذ والأولياء غير المشاكل الإدارية التي تعترض البعض منهم، إضافة إلى العنف الممارس بحق المعلمين فقد أجرت وزارة التربية دراسة حول الظاهرة على امتداد سبع سنوات من الموسم الدراسي 2001 إلى الموسم 2007، وأحصت فيها حالات عنف مسجلة حسب المستوى الدراسي للتلاميذ ونوع العنف الممارس على المعلمين والأساتذة، وتبين من خلال هذه الدراسة تزايد العنف النفسي والمعنوي ضد المدرسين بنسب مرتفعة بالطور المتوسط بلغت أزيد من 60%، وفيما يتعلق بحالات عنف التلاميذ تجاه الأساتذة وموظفي إدارة المدرسة خلال الموسم 2006–2007 على سبيل المثال فقد تم إحصاء 8564 حالة عنف، منها 8 إلا فحالة شتم وتهديد وقرابة 600 حالة ضرب وسرقة وحمل أسلحة وجنس، ووصلت الدراسة التي قام بها الدكتور أحمد حوتي أستاذ في علم الاجتماع بجامعة الجزائر سنة 2007 حول ظاهرة العنف المدرسي وشملت 21 ثانوية

[1] موقع الشروق: **16 مرضا قاتلا يطارد الأساتذة والمعلمين**، تاريخ ادخول: 21– 02– 2019، ساعة الدخول: 18: 56
https: //www.echoroukonline.com/16- %D9%85%D8%B1%D8B0%D8%A9- 86/

بالعاصمة و1026 تلميذ و365 أستاذ و48 مستشارا تربويا، إلى أن 80% من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس العاصمة يمارسون العنف ضد أساتذتهم بأشكال مختلفة، بدءا من عصيان الأوامر حتى السب والضرب، وأن 36 % من الطلاب وجهت لأولياء أمورهم إنذارات بسبب سوء السلوك[1].

جدول رقم (44): تصور الأولياء حول كون راتب المعلم غير مناسب نوعا ما لمهنته حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	294	84.5
	غير موافق	30	08.6
	لا أدري	13	03.7
	موافق	11	03.2
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كانت متطلبات الحياة الراهنة اضطرت بعض المعلمين للاشتغال بمهن اخرى حسب تصورهم فكانت نسب اجاباتهم عن ذلك متباعدة ومتباينة بشكل ملحوظ وكبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة على ذلك والتي قدرت بـ 84.5% أي ما يقابل 294 مبحوثا وهي نسبة كبيرة إذا ما قورنت بنسب الاجابات الأخرى التي تليها فقد حلت ثانيا ما نسبته 8.6% وهي تمثل 30 مبحوثا مجيبا بعدم الموافقة في حين جاءت ثالثا وبنسبة ضعيفة ما نسبته 3.7% ممثلة لمن التزموا بالحياد أي ما يقابل 13 مبحوثا في حين جاءت رابعا وأخيرا وبنسبة قليلة جدا وبشكل واضح ما نسبته 3.2% ممن أبدوا موافقتهم وقد مثلوا 11 مبحوثا من مفردات عينة الدراسة، في حين انعدمت نسبة الموافقين بشدة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة لإحصائية تكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 84.5% أبدوا معارضتهم وبشدة كون راتب الذي يتقضاه المعلمون غير مناسب حسب وجهة تصورهم ليؤيدهم في ذلك بدرجة أقل ما يقدر بـ 8.6%.

[1] موقع الشروق: المرجع السابق.

وهذا التصور كرسته وسائل الاعلام التي تتناول الانشغالات المالية لموظفي القطاع وأخبارا تتعلق بالمنح والزيادات التي يشهدها القطاع بنوع من التعريض بالمعلمين والحقيقة ان راتب المتوسط للمعلم في الجزائر هو 35000 دينارا، وهو ما لا يتناسب مع القدرة الشرائية في حين أن هناك أن الموظفين في القطاع الاقتصادي يتقاضون ما يفوق راتبه بكثير مع اختلاف ملحوظ في الأجر القاعدي وبشكل كبير، حقيقة أن مهنة التعليم ليست كبقية المهن الأخرى كون ما يقدمه مهما تم عقد مقارنات فسينتهي بنا الأمر إلى مجانبة الصواب كثيرا فالمعلم الذي نذر نفسه لخدمة التلاميذ والمكانة التي يحظى بها نظرا لأهميته في المجال التربوي والأدوار التي يقوم بها في النسق المدرسي وما يشكله بالنسبة للنسق الاجتماعي تقتضي منحه أجرا يتناسب مع هاته المهنة صحيح أننا عندما نسلط الضوء على قطاع التربية والتعليم نجده يعاني من مشاكل لا يمكننا التغافل عنها تتمثل في أن نسبة غير قليلة من المعلمين تقصر في واجباتها، ونسبة معتبرة من المعلمين يمتهنون مهناً أخرى، وأن عددا منهم يمارس التدريس الخصوصي، لكن المعلمون مدفوعون إلى ذلك نظرا لضعف القدرة الشرائية وكثرة متطلبات الحياة في ظل تدني الرواتب وعدم مراعاة الجهة الوصية للنهوض بموظفي قطاعها من حوافز ومنح للرفع من أجورهم ففي المقابلة التي أجريناها مع المعلمين اتضح لنا أن كثيرا منهم بينوا أنهم لو وجدوا أن الراتب يكفيهم لما اضطروا لممارسة نشاطات أخرى إلى جانب التدريس فالمعلم شأنه شأن بقية أفراد المجتمع وهذا ما لخصته مقولة الجابري « المعلم ذلك الظالم في القسم المظلوم خارجه ».

جدول رقم (45): مزاولة المعلمين أعمالا أخرى إلى جانب مهنة التدريس أمر مقبول حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	291	83.6
	غير موافق	34	9.8
	لا أدري	19	5.5
	موافق	4	1.1
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كانت مزاولة المعلمين أعمالا أخرى إلى جانب مهنة التدريس تعد أمرا مقبولا ومستساغا بالنسبة لهم وذلك حسب تصورهم فكانت نسب الاجابات المتحصل عليها عن ذلك متباعدة ومتباينة بشكل ملحوظ وكبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة على ذلك والتي قدرت بـ 83.6% أي ما يقابل 291 مبحوثا وهي نسبة كبيرة إذا ما قورنت بنسب الاجابات الأخرى التي تليها، فقد حلت ثانيا ما نسبته 9.8% ممثلة لـ 34 مبحوثا مجيبا بعدم الموافقة في حين جاءت ثالثا وبنسبة ضعيفة ما نسبته 5.5% ممثلة لمن التزموا بالحياد أي ما يقابل 19 مبحوثا في حين جاءت رابعا وأخيرا وبنسبة قليلة جدا وبشكل واضح عبر 4 مبحوثين من مفردات عينة الدراسة عن موافقتهم بما نسبته 1.1%، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة لإحصائيات الجدول من تكرارات البيانات ونسبها نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 83.6% أبدوا معارضتهم وبشدة كون مهنة التعليم لا توفر امتيازات محفزة على العمل بدرجة أقل ما يقدر بـ 9.8% يعتبر الأولياء عن رفضهم لمزاولة المعلمين أعمالا أخرى إلى جانب مهنة التدريس حقيقة أن الاشتغال بمهن أخرى ينعكس على أداء الموظف ويستهلك جهده الموجه للتلاميذ كما أنه يعيقه عن أداء واجبه على أتم وجه ويشكل في تصور الأولياء إخلالا بالدور الذي يقوم به المعلم من تولي تدريس الأبناء وبناء شخصياتهم وفق العقد الاجتماعي الضمني الذي أبرمه مع المجتمع من خلاله القبول بالاشتغال بهذه المهنة ونقل ثقافة المجتمع عبر وسيط يتمثل في المدرسة التي تعد مؤسسة اجتماعية رسمية أنشأها المجتمع للتنشئة الاجتماعية للناشئة وأن المعلم يجب عليه التفرغ لذلك والأولياء يرون اشتغاله بنشاط آخر رغبة في الربح المادي والكسب السريع دون أن يلقوا باللوم على الوزارة الوصية التي لم تعمل على الرفع من أجور المعلمين لتتناسب ولو بما يحسن القدرة الشرائية ويكفي المعلمين عناء الاشتغال بوظائف أخرى إلى جانب مهنتهم.

ونشير هنا إلى ما يتقاضاه المعلمون من متوسط أجور ففي خبر لجريدة الرائد الجزائرية بينت فيهما يتقاضاه المعلمون في مختلف الأطوار التعليمية في الجزائر مقارنة بنظيره العربي حيث أنه في الوقت الذي يتلقى أساتذة في دول عربية ترتيب الصدارة والسادسة عربيا في جودة التعليم، فإن راتب المعلم فيها 14000 دولارا، أي ما يقارب 1675632 دينارا جزائريا، والجزائر غير المصنفة من حيث

جودة التعليم فإن الراتب المتوسط للمعلم هو 35000 دينارا، أي ما يقارب 294 دولارا[1] كما أن القدرة الشرائية للمواطن الجزائري تشهد انخفاضا حيث نشرت الكنفدرالية العامة المستقلة للعمال في الجزائر "سيغاتا" دراسة موسعة تخص مصاريف العائلة الجزائرية المتوسطة، والتي تشمل الأب والأم وثلاثة أطفال، وقدمت مقارنة بين القدرة الشرائية والأجور بالدينار والأورو للفترة بين 2012 و2018، وذكرت "إذا قارنا الأجر القاعدي ومتوسط الراتب لسنة 2012 بالدينار مقابل سعر صرف الأورو الذي ارتفع، والتي كانت على التوالي 18 ألف دينار و35 ألف دينار، فإن القيمة الحقيقية لمتوسط الأجور قد انخفضت في عام 2018، بـ 11782 دينار، وعن الأجر القاعدي بـ 6059 دينار مقارنة بـ 2012"[2].

جدول رقم (46): الامتيازات الخدمية التي توفرها مهنة التعليم للمعلمين عادية

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	284	81.6
	غير موافق	28	8.0
	لا أدري	21	6.0
	موافق	15	4.3
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كانت مهنة التعليم توفر امتيازات خدمية عادية حسب تصورهم فكانت نسب اجاباتهم عن هذا السؤال مختلفة وبشكل كبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن أبدوا عدم موافقتهم بشدة على ذلك والتي قدرت بـ 81.6% أي ما يقابل 284 مبحوثا لتأتي بعدها ثانيا ما نسبته 8.0%من مفردات العينة والذين كانت اجابتهم بعدم الموافقة ويمثلون 28 مبحوثا من مفردات العينة، ثم تلتها ثالثا ما نسبته 6.0% أي ما يقابل 21 مبحوثا التزموا الحياد وكانت أخيرا ما نسبته 4.3% ممثلة لمن أبدوا موافقتهم وهي ما تقابل 15 مبحوثا من مفردات عينة مجتمع الدراسة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

---

[1] يومية الرائد: **دعوات لاحتجاجات ومقاطعة التعليم وإنذار بموسم ساخن عشية الدخول الاجتماعي**، تاريخ الدخول: 24- 10- 2019 ساعة الدخول: 5: 00، ttp: //elraaed.com/ara/watan/140086- %D8%A7%D9%8

[2] تاريخ الدخول: 24- 10- 2019 ساعة الدخول: 5: 00،

وبقراءة لإحصائية تكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 81.6% أبدوا معارضتهم وبشدة كون مهنة التعليم توفر امتيازات خدمية عادية حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بدرجة أقل ما يقدر بـ 8.0% يرى أولياء الأمور المبحوثين أن مهنة التعليم توفر لمنتسبيها امتيازات خاصة وذلك من خلال أنشطة ما يعرف بالخدمات الاجتماعية التي توفرها لعمال القطاع عموما من امكانية الشراء عبر ما يعرف بالتقسيط وما تبرمجه من رحلات داخل الوطن أو خارجه إضافة إلى المنح الأخرى من أمثلة تسهيل اقتناء سكن أو اقتناء سيارة لفائدتهم، حيث تعتبر الخدمات الاجتماعية جميع الأعمال أو الإنجازات التي تساهم في تحسين وتطوير معيشة الموظفين والعمال ماديا ومعنويا عن طريق تكملة لأجر العمل تقدم في شكل خدمات في مجال الصحة والسكن وبعض ضروريات المعيشة والثقافة والتسلية وبصفة عامة جميع التدابير ذات الطابع الاجتماعي التي تستهدف الحياة اليومية للموظف أو العامل وأسرته لتمكينه من تحسين إنتاجه أو مردوده الوظيفي[1]. ومن خلال المقابلة التي أجريناها مع المعلمين فإن هذه الخدمات ليس متاحة بالتصور الدارج لدى الأوساط الأخرى فالاستفادة من هذه المنح يمر عبر شروط وسلم تنقيط لترتيب المترشحين الراغبين في الاستفادة من هذه الخدمات كما أن عدد المستفيدين محدود إضافة إلى العراقيل الأخرى التي تحول دون استفادتهم من هذه المنح وأن هذه الأخرى إنما أغلبها يكون استهلاكيا وليس خدميا وكثيرا من المنح تساهم فيها الخدمات الاجتماعية لعمال التربية بمبالغ بسيطة كالسلفة الاستثنائية التي لا تتعدى 100000.00 مائة ألف دينار جزائري وسلفة السكن التي لا تتجاوز مبلغ 300000.00 ثلاثة مائة ألف دينار جزائري والتي تقتطع من راتب الموظف بمبالغ محددة شهريا من تاريخ الاستفادة من المبلغ المذكور.

جدول رقم (47): أن مهنة التعليم امتيازاتها الخدمية غير محفزة على العمل

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	300	86.2
	غير موافق	31	8.9
	لا أدري	10	2.9
	موافق	7	2.0
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

[1] المرسوم رقم 179/82 المحدد لمحتوى الخدمات الاجتماعية المؤرخ في 1982/05/15

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول كون مهنة التعليم لا توفر امتيازات محفزة على العمل وذلك حسب تصورهم فكانت نسب الاجابات المتحصل عليها عن ذلك مختلفة ومتباينة بشكل واضح وكبير، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة على ذلك والتي قدرت بـ 86.2% أي ما يقابل 300 مبحوثا وهي نسبة كبيرة إذا ما قورنت بنسب الاجابات الأخرى التي تليها، فنجد أن ما نسبته 8.9% حلت ثانيا ممثلة لـ 31 مبحوثا مجيبا بعدم الموافقة في حين جاءت ثالثا وبنسبة ضعيفة ما نسبته 2.9% ممثلة لمن التزموا بالحياد أي ما يقابل 10 مبحوثين في حين جاءت رابعا وأخيرا وبنسبة ضعيفة ومساوية تقريبا لسابقتها نسبة من عبروا عن موافقتهم قدرت بـ 2.0% أي ما يقابل 7 مبحوثين من مفردات عينة الدراسة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة لإحصائية تكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 86.2% أبدوا معارضتهم وبشدة كون مهنة التعليم لا توفر امتيازات محفزة على العمل بدرجة أقل ما يقدر بـ 8.9% يعتبر الأولياء أن مهنة التعليم لها امتيازات محفزة على العمل وتدفع إلى الرغبة في مهنة التعليم وذلك من خلال ما توفره الخدمات الاجتماعية كما سبق وتعرضنا له في تحليل الجدول السابق رقم 46 معتقدين أن الخدمات متاحة بكل سهولة لجميع عمال القطاع وأنها بدون قيد أو شرط وتتاح للراغب فيها متى أراد ذلك وأن المنح والعلاوات التي يستفيد منها عمال القطاع تسهم وتدفع بهم إلى العمل.

جدول رقم (48): أحترم كل الملاحظات الموجهة لي من معلمي لأبنائي

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	78	22.4
	غير موافق	24	6.9
	لا أدري	194	55.7
	موافق	31	8.9
	موافق بشدة	21	6.0
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول كون الملاحظات الموجهة لهم من المعلمين بخصوص أبنائهم تكون صائبة دوما وذلك حسب تصورهم فكانت نسب الاجابات المتحصل عليها عن ذلك مختلفة ومتباينة، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن ابدوا عدم درايتهم بذلك والتي قدرت بـ 55.7% أي ما يقابل 194 مبحوثا لتليها ثانيا ما نسبته 22.4% ممثلة لـ 78 مبحوثا مجيبا بعدم الموافقة وبشدة في حين جاءت ثالثا ما نسبته 8.9% ممثلة لمن أبدوا موافقتهم أي ما يقابل 31 مبحوثا في حين جاءت رابعا نسبة من عبروا عن عدم موافقتهم قدرت بـ 6.9% أي ما يقابل 24 مبحوثا من مفردات عينة الدراسةو أخيرا كانت نسبة من أبدواموافقتهم وبشدة مقدرة بـ 6.0% أي ما يقابل 21مبحوثا، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة لإحصائيات تكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 55.7% ألتزموا الحياد مقابل 22.4% و8.9% أبدوا الموافقة كونهم يحترمون كل الملاحظات التي توجه لهم من معلمي أبنائهم لهم فإن هذا يعني من وجهة نظر الباحث أن أولياء التلاميذ المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم في هذا الجانب حيث أنه ومن خلال مقابلة المعلمين بينوا لنا أن الملاحظات الموجهة للتلاميذ غالبا ما تكون حول السلوك والانضباط الصفي والمواظبة فكثير ما يحدث عند استدعاء بعض الأولياء للمؤسسة التربوية فإنهم يعمدون إلى الدفاع عن أبنائهم ووضع المعلم في نوع من الندية بينه وبين التلميذ وكثيرا ما يحضر بعض التلاميذ إلى المدرسة بعد غياب دون صحبة الولي بحجة انشغالاته الكثيرة التي لا تسمح له بذلك وأن الأمر لا يستدعي الحضور في تهوين من المشكل الذي يعترض التلميذ بوظائفهم وأعمالهم والأمر لا يستدعي الحضور

جدول رقم (49): المعلمون حاليا لا يحتاجون للرفع من كفاياتهم في الميدان

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	291	83.6
	غير موافق	34	9.8
	لا أدري	19	5.5
	موافق	4	1.1
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان المعلمون لا يحتاجون لتطوير كفاياتهم في التعامل مع التلاميذ وذلك حسب تصورهم فكانت نسب الاجابات المتحصل عليها عن ذلك مختلفة ومتباينة وبشكل واضح، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة على ذلك والتي قدرت بـ 83.6% أي ما يقابل 291 مبحوثا لتليها ثانيا ما نسبته 9.8% ممثلة لـ 34 مبحوثا مجيبا بعدم الموافقة في حين جاءت ثالثا ما نسبته 5.5% ممثلة لمن التزموا بالحياد أي ما يقابل 19 مبحوثا في حين جاءت رابعا وأخيرا نسبة من أبدوا موافقتهم قدرت بـ 1.1% أي ما يقابل 4 مبحوثين من مفردات عينة الدراسة في حين انعدمت نسبة المبدين للموافقة بشدة ضمن نسب الاجابات المعبر عنها من مفردات عينة الدراسة، في حين انعدمت نسبة المجيبين بالموافقة وبشدة.

وبقراءة لإحصائية تكرارات بيانات الجدول ونسبه نجد أن أغلبية المبحوثين بما قدر بنسبة بـ 83.6% أبدوا معارضتهم وبشدة كون مهنة التعليم توفر امتيازات خدمية عادية حسب تصورهم ليؤيدهم في ذلك بدرجة أقل ما يقدر بـ 9.8% يرى أولياء الأمور المبحوثين أن المعلمين اليوم يحتاجون إلى الرفع من كفاياتهم وهذا يعني من وجهة نظر الباحث أن أولياء التلاميذ المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم في هذا الجانب فهم المعلمين يعوزهم التأهيل والاعداد الجيد وهذه الصورة كرسها تظافر عدة عوامل مما تعرضنا له في تحليل جداول محور الاعداد البيداغوجي حيث أن التوظيف عن طريق المسابقات واللجوء إلى استغلال قوائم الاحتياط لاستدعاء المعلمين للتوظيف كما سبق ورأينا في تحليل الجدول.

جدول رقم (50): كون المعلمين حاليا يعملون على توطيد علاقتهم بتلاميذهم خارج القسم حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	247	71.0
	غير موافق	28	8.0
	لا أدري	21	6.0
	موافق	52	14.9
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان المعلمون يعملون على توطيد علاقتهم بالتلاميذ خارج القسم والمدرسة وذلك حسب تصورهم فكانت نسب الاجابات المتحصل عليها عن ذلك متباينة، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة والتي قدرت بـ 71.0% أي ما يقابل 247 مبحوثا لتليها ثانيا ما نسبته 14.9% ممثلة لـ 52 مبحوثا مبديا موافقته في حين جاءت ثالثا ما نسبته 8.0% ممثلة لمن صرحوا بعدم موافقتهم أي ما يقابل 28 مبحوثا في حين جاءت رابعا وأخيرا نسبة من التزموا الحياد مقدرة بـ 6.0% أي ما يقابل 21 مبحوثا من مفردات عينة الدراسة في حين انعدمت نسبة الموافقين وبشدة ضمن نسب الاجابات المعبر عنها من مفردات عينة الدراسة حول كون المعلمين يعملون على توطيد علاقتهم بالتلاميذ خارج القسم.

وهذا يعني من وجهة نظر الباحث أن أولياء التلاميذ المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم في هذا الجانب، حيث يرون أن علاقة المعلمين بالتلاميذ تقتصر على النسق المدرسي فقط وأن المعلم مجرد موظف تنتهي علاقته بالتلميذ مع نهاية الدوام المدرسي إضافة إلى ذلك فعدم تلقي المعلمين التقدير والاحترام اللازمين من أولياء التلاميذ جعل شبكة علاقاتهم الاجتماعية محدودة على عكس ما كان إلى عهد قريب حيث كان أولياء الأمور يحرصون على حضور المعلمين لأهم المناسبات الاجتماعية ويتفاخرون باستضافتهم، حتى أن بعض التلاميذ يتجمهرون عند بوابات المؤسسات التربوية خاصة في الثانويات والمتوسطات ويقومون بسلوكات منافية للأخلاق دون أن يرتدعوا أمام أنظار معلميهم وهذا على خلاف ما كان مألوفا في سنوات سابقة في الثمانيات والتسعينات وهذا ما لمسناه عند ترددنا على المؤسسات التربوية أثناء الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (51): كون المعلم حاليا مربي اكثر من كونه مجرد موظف حسب تصور المبحوثين

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	274	78.7
	غير موافق	41	11.8
	لا أدري	15	4.3
	موافق	13	3.7
	موافق بشدة	5	1.4
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان المعلمون حاليا يمثلون لهم مربين أكثر من كونهم موظفين، حيث جاءت أكبر نسبة في العينة لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة والتي قدرت بـ 78.7% أي ما يقابل 274 مبحوثا لتليها ثانيا ما نسبته 11.8% ممثلة لـ 41 مبحوثا مبديا عدم موافقته في حين جاءت ثالثا ما نسبته 4.3% ممثلة لمن التزموا الحياد أي ما يقابل 15 مبحوثا في حين جاءت رابعا نسبة من صرحوا بموافقتهم مقدرة بـ 3.7% أي ما يقابل 13 مبحوثا من مفردات عينة الدراسة في حين حلت أخيرا نسبة من صرحوا بموافقتهم وبشدة التي قدرت بـ 1.4% أي ما يقابل 5 مبحوثين من مفردات عينة الدراسة فيما يخص الاجابة عن كون المعلمين يمثلون لهم مربين أكثر من كونهم موظفين، إن هذا التصور حول كون المعلم ما هو إلا موظف بقية الموظفين وليس مرب بالدرجة الأولى نظرة طغت بسبب عوامل كثيرة تظافرت لتخل بالصورة المثالية التي كان يحظى بها المعلم سابقا فغلبة النزعة الاستهلاكية في المجتمع وسطوة الجانب المادي في الحياة العامة مس كل ما يتعلق بالجوانب الثقافية المعنوية في الحياة الاجتماعية ولم يعد المعلم يمثل للكثيرين ذلك القدوة الذي من المفترض أن يولوه الثقة التامة في تربية الأبناء إضافة إلى عوامل أخرى سبق وتم عرضها في تحليل الجداول المتعلقة بالتكوين البيداغوجي للمعلمين وخاصة الجداول 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26 والتوظيف في قطاع التعليم عن طريق المسابقات واستفحال الدروس الخصوصية التي أضحت تعليما موازيا أخل بالعملية التربوية وأختصر العمل التعليمي التعلمي في مجرد العلامات والنقاط وكيفية الحصول عليها وهذا ما تمت التعرض له في تحليل جداول محور الدروس الخصوصية خاصة الجداول 30- 31- 34 وقد أشار المعلمون في المقابلة التي أجريت معهم إلى أن كثيرا من

الأولياء يحتجون على طريقة معاملة المعلمين لأبنائهم ونصبوا أنفسهم الخبراء بفنون التعامل وحتى أن الكثيرين منهم حسبهم يسردون على مسامعهم القوانين الرادعة التي تمنع المعلم حتى من تأنيب التلاميذ، وما ننوه به هنا أن العنف المتزايد تجاه المعلمين من التلاميذ والأولياء الذي تنامت وتيرته في الآونة الأخيرة وهذا ما أشرنا إلية في تحليل الجدول رقم44يدل على تكريس النظرة إلى المعلم أنه موظف أكثر منه مرب بالنسبة للأولياء فكيف يتم تقريع المربي وزجره وضربه ثم نتمنى من التلاميذ احترامه.

إن هذا التصورلدى المبحوثين حول كون المعلم مجرد موظف أكثر منه مرب يعود إلى عوامل كثيرة لعل أكثرها تجليا غلبة الجانب المادي النفعي على الجانب المعنوي الثقافي في حياتنا المعاصرة التي ركزت على تنميط الفرد وفق معايير مجتمع الاستهلاك من أجل الاستهلاك طبيعي وفي هذه الحالة يحدث نفور مروع ومقلق من الدراسة ككل، حتى بالنسبة لمن توفرت لهم إمكانات العيش الرغيد.[1]و هذا يعني من وجهة نظر الباحث أن أولياء التلاميذ المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم في بعض جوانبها ويبدو أن صورة المعلم غير مستقرة في نظرهم فالواقع الفعلي على عكس ما تقتضيه المكانة المعلم نظريا

جدول رقم (52): الجأ إلى استشارة المعلم لحل مشكلة اجتماعية تعرض لابني

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	33	9.5
	غير موافق	50	14.4
	لا أدري	221	63.5
	موافق	25	7.2
	موافق بشدة	19	5.5
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان الولي يلجأ إلى استشارة المعلم لحل مشكلة اجتماعية تعرض لابنه، حيث جاءت أكبر نسبة في العينة لمن التزموا الحياد والتي قدرت بـ 63.5% أي ما يقابل 221 مبحوثا لتليها ثانيا ما نسبته 14.4%

[1] أحمد رباص: **صورة المعلم في عقلية المجتمع المغربي**، تاريخ الدخول: 2019/09/07 ساعة الدخول: 23: 51 http: //www.mawtininews.com/

ممثلة لـ 20 مبحوثا مبديا عدم موافقته في حين جاءت ثالثا ما نسبته 9.5% ممثلة لمن صرحوا بعدم موافقتهم وبشدة أي ما يقابل 33 مبحوثا في حين جاءت رابعا نسبة من صرحوا بموافقتهم مقدرة بـ 7.2% أي ما يقابل 25 مبحوثا من مفردات عينة الدراسة في حين حلت أخيرا نسبة من أعلنوا موافقتهم وبشدة والتي قدرت بـ 5.5% أي ما يقابل 19 مبحوثا من مفردات عينة الدراسة فيما يخص الاجابة عن كون المعلمين يمثلون لهم مربين أكثر من كونهم موظفين.إن التزام الأولياء المبحوثين الحياد حول الاجابة عن فقرة استشارة المعلم لحل مشكلة اجتماعية تعرض لابنه أبناءهم وهذا يعني من وجهة نظر الباحث أن أولياء التلاميذ المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم في هذا الجانب.

فقد كان المعلمون إلى عهد قريب يمثلون في المجتمع الطبقة المثقفة وأرباب الفكر والاصلاح ويمثل في الموروث الشعبي وثقافة المجتمع القدوة فهو من رجال الحل والربط وحتى من وجهاء القوم في وسطه الاجتماعي لكن اليوم ونظرا لغلبة الجانب المادي على الحياة الاجتماعية وهذا ما يعزوه المفكر مالك بني نبي إلى مرض طغى في شبكة العلاقات الاجتماعية وزعزع أركانها حتى طغى عالم الأشياء على الفكرة فتقديس المظاهر المادية على الأفكار الذي طبع حياتنا وعلاقاتنا الاجتماعية جعل الكثيرين يحكمون على الشخص ويحددون مكانته من خلال مكاسبه المادية لا من حيث ثقافته وإسهاماته الفكرية، إضافة إلى تراجع دور التعليم في الحراك الاجتماعي فنرى الكثيرين ممن يحوزون شهادات عليا ماجستير أو دكتوراه يعانون التهميش والبطالة وغيرهم ممن انقطع عن الدراسة حقق تقدما ماديا، هذا إلى جانب اتساع مصادر الحصول على المعلومات من الانترنت عبر مواقع التواصل الاجتماعي وسهولة الحصول عليه واستدعائها جعل من الكثيرين لا يرون أن المعلم يمثل خبيرا يستشيرونه فيما يعرض لهم من مشاكل اجتماعية أو تربوية.

جدول رقم (53): كون تفوق التلميذ في مادة دراسية يرجع لمعلمه

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	16	4.6
	غير موافق	27	7.8
	لا أدري	196	56.3
	موافق	79	22.7
	موافق بشدة	30	8.6
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان حب التلاميذ لمادة معينة من حب المعلم المشرف على تدريسها، حيث جاءت أكبر نسبة في العينة لمن ابدوا موافقتهم والتي قدرت بـ 54.6% أي ما يقابل 190 مبحوثا لتليها ثانيا ما نسبته 38.5% ممثلة لـ 190 مبحوثا مبديا موافقته وبشدة في حين جاءت ثالثا ما نسبته 38.5% ممثلة لمن صرحوا بموافقتهم أي ما يقابل 134 مبحوثا في حين جاءت رابعا وبصفة متدنية نسبة من التزموا الحياد مقدرة بـ 6.9% أي ما يقابل 24 مبحوثا من مفردات عينة الدراسة في حين انعدمت نسبة المبدين لعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدة ضمن نسب الاجابات المعبر عنها من مفردات عينة الدراسة، وهذا يعني من وجهة نظر الباحث أن أولياء التلاميذ المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم في هذا الجانب حيث أنه في ظل طغيان الدروس الخصوصية وتكريس الحفظ في التعامل مع بناء الاختبارات المدرسية أصبح الأولياء يرون تفوق التلميذ يعود بالأساس إلى مجهوده الشخصي والعمل البيتي والمرافقة البيداغوجية المتمثلة في الدروس الخصوصية وأن ما يقدمه المدرس الخصوصي يكون في كثير من الأحايين أكثر جودة مما يقدمه المعلم داخل القسم ودليلهم في ذلك يكون دائما بكشوف النقاط لقد اختزلت الدروس الخصوصية وكثافة البرامج الدراسية دور المعلم فالمعلم ليس مجرد ملقن فحسب بل هو موجه وبان للشخصية ومنم للكفايات بل يضطلع بجملة من الأدوار المعقدة والمتعددة التي تنعكس آثارها على التلميذ وحياته المدرسية والاجتماعية وتمثلاته وقيمه فالمعلم عن طريق نسق المدرسة يشرف على التنشئة الاجتماعية للتلميذ وتتعدى تأثيرها خارج أسوراها كون المدرسة نسق مفتوح يتأثر ويؤثر في غيره من الأنساق الاجتماعية الأخرى.

جدول رقم (54): كثيرا ما يتطوع المعلمون لتدريس التلاميذ في غير الدوام المدرسي

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	147	42.2
	غير موافق	134	38.5
	لا أدري	37	10.6
	موافق	30	8.6
	موافق بشدة	–	–
	المجموع	348	100.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان المعلمون يتطوعون لتدريس التلاميذ خارج الدوام المدرسي، حيث جاءت أكبر نسبة في العينة للإجابة عن هذا السؤال لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة والتي قدرت بـ 42.2% أي ما يقابل 147 مبحوثا لتحل بعدها ثانيا ما نسبته 38.5% ممثلة لـ 134 مبحوثا مبديا عدم موافقته في حين جاءت ثالثا ما نسبته 10.6% ممثلة لمن التزموا الحياد أي منا يقابل 37 مبحوثا في حين جاءت رابعا وبدرجة أقل نسبة من صرحوا بموافقتهم مقدرة بـ 8.6% أي ما يقابل 30 مبحوثا من مفردات عينة الدراسة في حين انعدمت نسبة المبدين لموافقتهم وبشدة ضمن نسب الاجابات المعبر عنها من مفردات عينة الدراسة.

بقراءة لتكرارات بيانات الجدول ونسبه التي كانت أكبر نسبة فيها لمن أبدوا معارضتهم وبشدة 42.2% يؤيدهم في ذلك ما نسبته 38.5% حول تطوع المعلمين لتدريس التلاميذ خارج الدوام المدرسي وهذا يعني من وجهة نظر الباحث أن أولياء التلاميذ المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم في هذا الجانب حيث ان أكثرية التلاميذ المتمدرسين يلجؤون لشغل أوقات الراحة البيداغوجية بالتردد على مراكز الدروس الخصوصية إلى جانب أن الحجم الساعي للمعلمين كما رأينا في تحليل الجدول رقم إضافة إلى وجود الساعات الاضافية الزائدة عن النصاب لبعض المعلمين يحول دون برمجتهم لحصص لدعم التلاميذ ومما يشار إليه أن كثافة البرامج الدراسية واكتظاظ الأقسام ينهك المعلم كما أن بعض ما ينبغي أن تبرمج على أساسه عملية الدعم البيداغوجي من تأطير وإشراف إداري يحول دون إجرائها هذا إلى جانب أن تعامل المديرين مع المعلمين على السواء مبدعهم وغيره ونمط التسيير الإداري له جانب هام في برمجة دروس الدعم، كما أن شعور المعلم بعدم تقدير البعض من الأولياء لمجهوداته ورؤيتهم له ان مجرد موظف فحسب جعل الكثير من المعلمين يتوانون عن تدريس التلميذ خارج الدوام المدرسي.

جدول رقم (55): المعلم حاليا يمثل مصدر معارف نجاح التلميذ

		التكرار	النسبة %
بدائل الإجابة	غير موافق بشدة	195	56.0
	غير موافق	27	7.8
	لا أدري	126	36.2
	موافق	–	–
	موافق بشدة	348	100.0
	المجموع	195	56.0

يتبين من نتائج الدراسة التي يظهرها الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم حول إن كان المعلمون يمثلون حاليا المصدر الوحيد للتعليم الوحيد، حيث جاءت أكبر نسبة في العينة للإجابة عن هذا السؤال لمن ابدوا عدم موافقتهم وبشدة والتي قدرت بـ 56.0% أي ما يقابل 195 مبحوثا لتحل بعدها ثانيا ما نسبته 36.2% ممثلة لـ 126 مبحوثا مبديا لموافقته في حين جاءت ثالثا ما نسبته 7.8% ممثلة لمن التزموا الحياد أي ما يقابل 27 مبحوثا في حين انعدمت نسبة المبدين لموافقتهم وبشدة ونسبة ملتزمي الحياد ضمن نسب الاجابات المعبر عنها من مفردات عينة الدراسة.

بقراءة لتكرارات بيانات الجدول ونسبه التي كانت أكبر نسبة فيها لمن أبدوا معارضتهم وبشدة 56.0% يؤيدهم في ذلك ما نسبته 36.2% حولكون المعلم يشكل مصدر المعرفة الوحيد حسب تصورهم وهذا يعني من وجهة نظر الباحث أن أولياء التلاميذ المبحوثين لا يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم في هذا الجانب حيث أن المعلم ونظرا لتفشي الدروس الخصوصية ووجود المراجع الدراسية التي في أغلبها تعد كتبا تجارية أكثر منها كتب علمية فكثير منها لا يوافق تغيير البرامج وما بات يعرف بالجيل الثاني هذا إلى جانب أن الوزارة عملت على تقزيم دور الأستاذ ومساهمة في نجاح التلاميذ خاصة من هم مقبلون على امتحانات مصيرية كشهادة التعليم الابتدائي وشهادة التعليم المتوسط وخاصة أولئك المقبلون منهم على البكالوريا التي تعد مرحلة مفصلية في حياة الطالب وما تحظى به هذه الأخيرة من مكانة لدى الأسر والمجتمع الجزائري ففي إضرابات اساتذة الثانويات للموسم الدراسي 2015-2016 قررت الوزارة الوصية في خطوة لكسر الإضراب باللجوء إلى القرص المضغوط خصيصا لطلبة السنة الثالثة ثانوي كخيار رأته مناسبا للتحضير دون مراعاة دور المعلم المحوري في الحلقة التعليمية وذهب البعض منهم إلى الأمر منتهج للتقليل من قيمة الأستاذ الذي كان يوصف في وقت غير بعيد ب"سيدي"، بناء على مكانته المحترمة لدى الجميع، ودوره الفعال في القسم والمنظومة التربوية، وحتى في وسط المجتمع، بعد اللجوء إلى أقراص مضغوطة رأتها الوزارة بديلا يعين الطلبة على التحضير لمسابقة البكالوريا، وهو ما جعل البعض يقتنع بأن الوزارة قررت في النهاية استبدال « سيدي » بالـ « سي دي CD »[1].

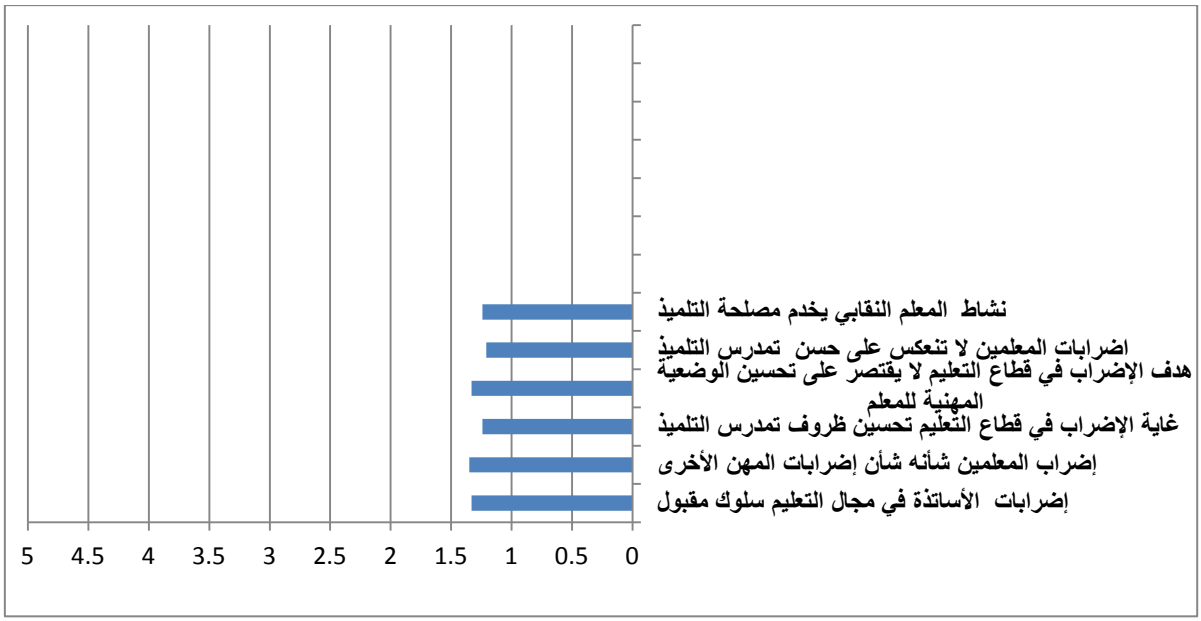
[1] صالح سعودي: هكذا تحوّل « سيدي » إلى « CD » في المدرسة الجزائرية، تاريخ الدخول: 24- 10- 2019 ساعة الدخول: 17: 00، https: //www.echoroukonline.com/%D9%87%D9%83%D

جدول رقم (56): مقياس المكانة الاجتماعية للمعلمين حسب تصور أولياء التلاميذ

الرقم	العبارة / التكرار		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الحجم الساعي الذي يشتغله المعلم مرهق	التكرار	280	25	38	5	0	1.33	0.727	8
		النسبة %	80.5%	7.2%	10.9%	1.4%	0.0%			
2	راتب المعلم لا يتناسب ووضع المهنة	التكرار	294	30	13	11	0	1.26	0.675	10
		النسبة %	84.5%	8.6%	3.7%	3.2%	0.0%			
3	مزاولة المعلمين أعمالا أخرى إلى جانب مهنة التدريس أمر مقبول	التكرار	291	34	19	4	0	1.24	0.602	11
		النسبة %	83.6%	9.8%	5.5%	1.1%	0.0%			
4	الامتيازات الخدمية التي توفرها مهنة التعليم للمعلمين عادية	التكرار	284	28	21	15	0	1.33	0.776	9
		النسبة %	81.6%	8.0%	6.0%	4.3%	0.0%			
5	الامتيازات الخدمية التي توفرها مهنة التعليم للمعلمين غير محفزة على العمل	التكرار	300	31	10	7	0	1.21	0.586	13
		النسبة %	86.2%	8.9%	2.9%	2.0%	0.0%			
6	الملاحظات الموجهة لي من معلمي أبنائي تكون صائبة دائما	التكرار	78	24	194	31	21	2.69	1.098	3
		النسبة %	22.4%	06.9%	55.7%	8.9%	6.0%			
7	المعلمون حاليا لا يحتاجون للرفع من كفاياتهم في الميدان	التكرار	291	34	19	4	0	1.24	0.602	11
		النسبة %	83.6	9.8%	5.5%	1.1%	0.0%			

8	أرى أن المعلمين حاليا يعملون على توطيد علاقتهم بتلاميذهم خارج القسم	التكرار	247	28	21	52	0	1.65	1.117	6
		النسبة %	71.0%	8.0%	6.0%	14.9%	0.0%			
9	أرى أن المعلم حاليا مربي اكثر من كونه مجرد موظف	التكرار	274	41	15	13	5	1.37	0.848	7
		النسبة %	78.7%	11.8%	4.3%	3.7%	1.4%			
10	الجأ إلى استشارة المعلم لحل مشكلة اجتماعية تعرض لابني	التكرار	33	50	221	25	19	2.85	0.890	2
		النسبة %	9.5%	14.4%	63.5%	7.2%	5.5%			
11	تفوق التلميذ في مادة دراسية يرجع لحبه لمعلمه	التكرار	16	27	196	79	30	3.23	0.885	1
		النسبة %	4.6%	7.8%	56.3%	22.7%	8.6%			
12	كثيرا ما يتطوع المعلمون لتدريس التلاميذ في غير الدوام المدرسي	التكرار	147	134	37	30	0	1.86	0.925	5
		النسبة %	42.2%	38.5%	10.6%	8.6%	0.0%			
13	المعلم حاليا يمثل مصدر معارف نجاح التلميذ	التكرار	195	27	0	126	0	2.16	1.410	4
		النسبة %	56.0%	7.8%	0.0%	36.2%	0.0%			
المتوسط الحسابي للمحور			1.77							
الانحراف المعياري للمحور			0.42							
اتجاه العينة			غير موافق بشدة							

شكل رقم (22): توزيع عبارات البعد على مقياس ليكرت االخماسي ليبين المكانة الاجتماعية للمعلمين حسب تصور أولياء التلاميذ



يتضح من خلال الجدول أن اتجاه العينة حول الاجابة على هذا البعد والمتعلقة فقراته بقياس المكانة الاجتماعية للمعلمين من وجهة تصور المبحوثين، جاء بمتوسط حسابي محصور ما بين [1-1.79] ليدل على رفض بنود هذا البعد وعدم الموافقة بشدة حيث لقي رفضا لدى اعضاء جمعيات أولياء التلاميذ ببلدية الجلفة في تصورهم حول ما جاء في بنود هذا البعد وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي لهذا البعد إذ بلغ (1.77) بانحراف معياري قدره (0.42).

وانطلاقا من النتائج الواردة في الجدول السابق يمكن ترتيب الفقرات المشكلة للبعد الخاص بإضرابات المعلمين تنازليا كما يلي:

- جاءت الفقرة (11) التي تضمنت ‹‹ تفوق التلميذ في مادة دراسية يرجع لحبه لمعلمه ›› في الصدارة من حيث درجة التزام الحياد من المبحوثين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (3.23) بانحراف معياري (0.885) وهذا الحياد يدل على عدم تقديرهم للمكانة الاجتماعية للمعلم من هذا الجانب.
- جاءت الفقرة (10) التي تضمنت ‹‹ا لجأ إلى استشارة المعلم لحل مشكلة اجتماعية تعرض لابني ›› في المرتبة الثانية من حيث درجة عدم الموافقة عليها حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.85) بانحراف معياري قدره (0.890).

- جاءت الفقرة (6) التي تضمنت ‹‹ الملاحظات الموجهة ليمن معلم يأبنائي تكون صائبة دائما ›› في المرتبة الثالثة من حيث درجة التزام الحياد من المبحوثين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.69) بانحراف معياري (1.098). وهذا الحياد يدل على عدم تقديرهم للمكانة الاجتماعية للمعلم من هذا الجانب.
- جاءت الفقرة (13) التي تضمنت ‹‹ المعلم حاليا يمثل مصدر معارف نجاح التلميذ ›› في المرتبة الرابعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.16) بانحراف معياري (1.41).
- جاءت الفقرة (12) التي تضمنت ‹‹ كثيرا ما يتطوع المعلمون لتدريس التلاميذ في غير الدوام المدرسي›› في المرتبة الخامسة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.86) بانحراف معياري (0.925).
- جاءت الفقرة (8) التي تضمنت ‹‹ أرى أن المعلمين حاليا يعملون على توطيد علاقتهم بتلاميذهم خارجالقسم ›› في المرتبة السادسة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.65) بانحراف معياري (1.117).
- جاءت الفقرة (9) التي تضمنت ‹‹ أرى أن المعلم حاليا مربي اكثر من كونه مجرد موظف ›› في المرتبة السابعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.37) بانحراف معياري (0.848).
- جاءت الفقرة (1) التي تضمنت ‹‹ الحجم الساعي الذي يشتغله المعلم مرهق ›› في المرتبة الثامنة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.33) بانحراف معياري (0.727).
- جاءت الفقرة (4) التي تضمنت ‹‹ الامتيازات الخدمية التي توفرها مهنة التعليم للمعلمين عادية ›› في المرتبة التاسعة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.33) بانحراف معياري (0.776).
- جاءت الفقرة (2) التي تضمنت ‹‹ الجأ إلى استشارة المعلم لحل مشكلة اجتماعية تعرض لابني ›› في المرتبة العاشرة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.26) بانحراف معياري (0.675).

- جاءت كلا من الفقرتين رقم (3) والفقرة رقم (7) اللتان تضمنتا بالترتيب ‹‹ مزاولة المعلمين أعمالا أخرى إلى جانب مهنة التدريس أمر مقبول ›› و‹‹ المعلمون حاليا لا يحتاجون للرفع من كفاياتهم في الميدان ›› في المرتبة الحادية عشر من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث تساوى في المتوسط الحسابي ليساوي (1.24) وبانحراف معياري قدر بـ (0.602).
- جاءت الفقرة (6) التي تضمنت ‹‹ الامتيازات الخدمية التي توفرها مهنة التعليم للمعلمين غير محفزة على العمل ›› في المرتبة الأخيرة من حيث درجة عدم الموافقة عليها وبشدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.21) بانحراف معياري (0.586).

6- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

6-1- تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

وتنص على أنه: « **للتكوين البيداغوجي علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلممن وجهة تصور أولياء التلاميذ** ».

جدول رقم (57): نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة التكوين البيداغوجي بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ

معامل ارتباط بيرسون		المكانة الاجتماعية
التكوين	قيمته	.806**
	مستوى المعنوية	.000
	العينة	348

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2- tailed)

بقراءة إحصائية لمعامل ارتباط بيرسون نلاحظ أن قيمة r=0.806 لتقترب من الواحد الصحيح لتعني أن هناك ارتباط قوي عند مستوى معنوية 0.00 والتي هي أقل من 0.05 لذا نقول أن هناك علاقة قوية ما بين المتغيرين، وعليه نقبل الفرضية التي تنص على أنه « للتكوين البيداغوجي علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ».

إن المعلم يجب أن يتميز بخصائص وصفات تمكنه من القيام بأدواره المتعددة والمتمثلة في التكوين البيداغوجي والإعداد الجيد للمهنة والرغبة في التدريس فمن خصائصه التي يمكنه تلقيه إعدادا مناسبا الخبرة والدراية الفنية في التعرف على خصائص المتعلمين وتذليل الصعوبات والكفايات المتعلقة بإعداد الدروس وتنفيذها ولا يتأتى ذلك الا من خلال التخصص والاحاطة النظرية بأبعاد العملية التعليمية

في مختلف جوانبها هذه الصفات تمكنه من القيام بأدواره ورفع أدائه في القسم وتعليم التلاميذ وامتلاكه الكفاية المتمثلة في مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات التي يمكننا اشتقاقها من أدواره المتعددة وهي فيما يخص المعلم تتعلق ببلوغه مستوى معينا من ممارسة عملية التعليم وتمكنه من البيداغوجيا وتعليمية المواد التي يشرف على تدريسها وكل هذا لا يتأتى إلا من خلال التدريب والتكوين كون العملية التعليمية وهنا تكمن أهمية الاعداد البيداغوجي للمعلم الذي إذ أن المعلم الكفء ينال التقدير والاحترام وبالتالي مكانة اجتماعية معتبرة في الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه والمجتمع ككل، لقد ساهم التوظيف عن في تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم وهذا ما تم التوصل إليه من نتائج تحليل الجدول رقم 20 حيث يرى الأولياء أن التكوين المعلمين حاليا غير كاف لمزاولة التعليم و21 أنه لا يشمل كل جوانب العملية التدريسية وكذا الجدول و22 و23 و24 و25 كون التوظيف في وظيفة التعليم أصبح يخضع في بلادنا لنظام المسابقات وليس الاعداد القبلي لممارسة المهنة مما فتح المجال لغير المتخصصين حيث أنه في المرحلة الابتدائية مثلا أصبح قبول المتقدمين لشغل التدريس تنوع تخصصاتهم بحيث يجدون صعوبة في عملية التدريس حيث وجود القطيعة وعدم التكامل بين المنهاج الدراسي والتكوين الجامعي فما يواجهه المعلمون في الميدان وبممارسة المهنة ومباشرتها يختلف عما تلقوه في الجامعة إن لم نقل لا يمت له بصلة من مثل من درس الحقوق والفلسفة وعين معلما بالابتدائي حقيقة أن المعلمون الناجحون عن طريق المسابقة يتلقون إعدادا تحضيريا لا يعد فعالا كونه يكون بعد تنصيب الموظف وحتى أن برمجة تلقيه لم تراع شروطا عملية تسمح بتقبله وهذا ما تم الوصول إليه من تحليل نتائج الجدول25، كما ان مسابقة الزمن والمقاييس النظرية المبرمجة في إطاره وانشغال الموظف بتحضير مذكرة التخرج لا تؤتي نتائجها ما لم تزود بما يعرف بالتربية العملية التي تعد هامة في إعداد المعلم أو ما كان يعرف بالتربصات الميدانية التي كانت تجرى تحت إشراف الأستاذ المطبق، وإذا ما عرجنا على المعلمين الموظفين عن طريق المسابقة في المرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة فإنهم رغم مطابقة التخصص إلا أنهم لم يتلقوا من تعليمية التخصص في تكوينهم الجامعي هذا إلى جانب العلوم التربوية وعلم النفس التربوي واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة وهذا ما تم التوصل إليه من نتائج في تحليل الجدول رقم 23 و24 حيث يرى أولياء الأمور أن المعلمين الموظفين عن طريق المسابقات لا يحوزون كفايات التدريس وأنهم يحتاجون للرفع من كفاياتهم وهذا ما تم الوصول إليه من نتائج رقم 49 وأن المعلم لم يعد ذلك الخبير الذي يتوجه له الأولياء لمعالجة مشكلة اجتماعية تعرض لأبنائهم وهذا ما وضحه تحليل الجدول رقم 52 و58 51 و55 وأنه يمثل بالنسبة لهم مصدر معارف نجاح التلميذ بل يرون أن نجاح التلميذ يعود إلى اجتهاده

الشخصي واتكاله على نفسه وهذا ما وضحه تحليل الجدول رقم 53 وهذا ما أثر سلبا على المكانة الاجتماعية من وجهة تصورهم من وجهة نظر الباحث من هذا الجانب

6-2- تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

وتنص على أنه: « **للدروس الخصوصية علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلمين وجهة تصور أولياء التلاميذ** ».

جدول رقم (58): نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة الدروس الخصوصية بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ

معامل ارتباط بيرسون		المكانة الاجتماعية
الدروس الخصوصية	قيمته	.534**
	مستوى المعنوية	.000
	العينة	348

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2- tailed)

بقراءة إحصائية لمعامل ارتباط بيرسون نلاحظ أن قيمة0.534=**r** لتقترب من الواحد الصحيح لتعني أن هناك ارتباط قوي عند مستوى معنوية 0.00 التي هي أقل من 0.05 لذا نقول أن هناك علاقة قوية ما بين المتغيرين، وعليه نقبل الفرضية التي تنص على أنه « للدروس الخصوصية علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ».

إن الدروس الخصوصية تعتبر من أبرز المشكلات التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم بل تعد مؤشرا على الاختلالات التي يشهدها نظامنا التعليمي ككل الذي يعاني إلى جانب ذلك من مشاكل تتمثل في كثافة البرامج الدراسية ونظم الاختبارات وبنائها وتوجهات السياسة التعليمة عامة من طرف الجهات الوصية ومنظومة التكوين سواء بالنسبة للتلميذ والمعلم هذا الأخير الذي يعاني من تدني الأجور مقابل انخفاض القدرة الشرائية الذي على السواء وأضحت هذه الظاهرة التي أفرزتها عوامل تربوية تراوحت ما بين أسباب تعود إلى التلميذ نفسه وأخرى ترجع للمعلم وعوامل مجتمعية متداخلة تعددت من غلبة النمط الاستهلاكي للمجتمع وتنامي قيم الاستهلاك وأضحى ينظر إلى التعليم على أنه سلعة خاضعة للعرض والطلب، وقد اتخذت الدروس الخصوصية في الآونة الأخيرة شكلا تنظيميا حيث نجد تزايد أعداد مراكز تقديمها ويشرف على أغلبها معلمون متمرسون من ذوي الخبرة والباع الطويل في التدريس ليتم فيها تدريس مختلف المواد الدراسية الموافقة للمناهج المدرسية لمختلف المراحل التعليمية ابتداء بمرحلة الابتدائي إلى

غاية المرحلة الثانوية حيث اصبحت دونما مبالغة أن نطلق عليها تعليما موازيا للنظام التعليمي الرسمي لينعكس أثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ وحتى على سلوكه كون المنتسب إليه غير مقيد بحضور وغير خاضع للنظام الداخلي من مثل الذي يحكم المدرسية الرسمية مما ينعكس على انتظامه في الحضور وحتى سلوكه داخل المدرسة لقد أثر انتشار الدروس الخصوصية على المكانة الاجتماعية للمعلمين وجعلت الأولياء المبحوثين يعزون انتشارها إلى المعلمين أنفسهم وهذا ما تم التوصل اليه من نتائج تحليل الجدول رقم 30 فهم يرونهم الملامين في ذلك كون الدروس الخصوصية تعبر عن إخلال المعلم في القيام بدوره وتعدمه التقصير كي يضطر التلاميذ إلى اللجوء إلى أخذ درس خصوصي بل إنهم يرون أن السعي للتربح المادي هو الدافع الرئيس للمعلمين والمعلم يحظو لا يخفى أن مكانته الاجتماعية تتحدد من خلال معايير الجماعة والوسط الاجتماعي الذي يحيا وسطه، إضافة إلى الأدوار التي يقوم بها فهم يرون أن المعلم المدرسة النظامية لم يؤدي دوره على أكمل وجه في تيسير المعلومة وتذليلها لتكون في متناول جميع التلميذ وأنه وجه جهده وتركيزه للدرس الخصوصي وهذا ما وصلنا اليه من نتيجة في الجدول رقم 28 الجدول رقم 29 حيث عارض الأولياء بشدة اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية، فالمدرسة من المفترض أن تضطلع بكل أدوارها المخولة لها رسميا من خلال المعلمين حيث أضحت الدروس الخصوصية بديلا عن المدرسة الرسمية وهذا ما رفضه الأولياء كما تم التوصل اليه من نتيجة في الجدول رقم 31 حيث أبدى الأولياء معارضتهم وبشدة لأن تكون مراكز الدروس الخصوصية بديلا عن المدرسة وأنهم بلجوئهم إليها مدفوعون لتغطية جانب ضعف التحصيل الدراسي لأبنائهم وحتى تحت الحاح الابن تقليدا لأقرانه المنتسبين لمراكز الدروس الخصوصية وهذا ما وضحه الجدول رقم32، إضافة إلى ذلك المكانة الاجتماعية للمعلم تتحدد من خلال كونه يعد صاحب رسالة وهذا ما ارتبط بالتصور الاجتماعي للمكانة التي يحتلها المعلم في المجتمع فدوره يتمثل في تنوير العقول وتوجيه التلاميذ وإرشادهم وغرس القيم النبيلة في نفوس الناشئة وقد عمل انتشار لدروس الخصوصية على تشويه صورة المعلم التي حصرته في الجانب المادي واضحى التعليم مهنة من لا مهنة له من مثل خريجي الجامعة وطلبتها البطالين الذين أصبحوا يداومون في مراكز الدروس الخصوصية وهذا ما توصلنا إليه من نتيجة في تحليل الجدول رقم 34 حيث استحال التعليم عموما إلى سلعة وأضحى المعلم يعرض خدماته وبالأحرى سلعته للبيع وما طبع العملية من سطوة القيم المادية هذا ما أثر على قداسة المهنة كون التعليم مرتبط بتكوين الانسان كون التعليم ليس مجرد مهنة بل نسق ثقافي في حد ذاته والدروس الخصوصية أثرت على تصورات الأولياء ورؤيتهم للمعرفة والتعليم بصفة عامة مما انعكس سلبا على صورة المعلم ومكانته

الاجتماعية حيث أن المكانة الاجتماعية للمعلم اكتسبها من خلال ما يؤديه من أدوار من خلال نسق المدرسة وما يمثله من قدوة في المجتمع، لذا فالدروس الخصوصية أثرت على تصور الأولياء للمكانة الاجتماعية في جانبها المعنوي للمعلم من هذا الجانب حسب الباحث، ومن ناحية المكانة الاجتماعية في جانبها المادي فهم يرون أن الاشتغال بالدروس الخصوصية ليس له علاقة باشتغال المعلمين بمهن أخرى ومن بينها الدروس الخصوصية كون مهنة التعليم حسب تصورهم تعد مناسبة إذا ما قورنت بالمهن الأخرى وهذا ما تولد لديهم نظرا للامتيازات الخدمية لمهنة التعليم في شقها المادي وهذا ما تم التوصل إليه من نتائج تحليل الجدول رقم 46 و47 التي من خلالها تبين أن هذه المنح الخدمية ليست متاحة بالتصور الذي تولد لدى الأولياء كون الجميع لديه إمكانية الاستفادة منها هذا إضافة إلى ما يروج من أخبار الزيادات المالية التي يستفيد منها عمال القطاع والمعلمين خاصة وتناول الإعلام المرئي والمكتوب منه خاصة بنوع من المبالغة مما كرس لدى بعض الأولياء وقطاع لا بأس به من المجتمع أن مهنة التعليم توفر ماديا ما يغني الأستاذ عن الاشتغال بالدروس الخصوصية مثلا كنشاط إلى جانب مهنة التدريس جراء هذا التناول الاعلامي المضطرد وهذا ما اتضح من نتائج تحليل الجداول رقم 44 و45 و46 فالدروس الخصوصية أثرت على المكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ من هذا الجانب حسب وجهة نظر الباحث.

6-3- تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

وتنص على أنه: « **لإضرابات المعلمين علاقة بمكانتهم الاجتماعية من وجهة تصور أولياء التلاميذ** ».

جدول رقم (59): نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة إضراباتالمعلمين بمكانتهم الاجتماعية من وجهة تصور أولياء التلاميذ

معامل ارتباط بيرسون		المكانة الاجتماعية
الإضراب	قيمته	.813**
	مستوى المعنوية	.000
	العينة	348

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2- tailed)

بقراءة إحصائية لمعامل ارتباط بيرسون نلاحظ أن قيمة0.813 =r لتقترب من الواحد الصحيح لتعني أن هناك ارتباط قوي عند مستوى معنوية 0.00 التي هي أقل من 0.05 لذا نقول أن هناك علاقة قوية ما بين المتغيرين، وعليه نقبل الفرضية التي تنص على أنه « لإضرابات المعلمين علاقة بمكانتهم الاجتماعية من وجهة تصور أولياء التلاميذ ».

إن الإضراب حق مشروع بموجب الدستور وهو من ضمن الحريات العامة التي كفلها القانون والإضراب يعتبر عملية جماعية يحدث صدى واثرا حينما تقوم به الجماعة ممثلة في دراستنا في المعلمين وهو الاستخدام المتفق عليه من قبل جماعة العمال المأجورين لجعل الجهة الوصية تغير موقفها ولقد تعددت أسباب الإضرابات التي شهدها قطاع التربية والتعليم في الجزائر خاصة تلك الوطنية منها فكانت أهم الأسباب الداعية إليه تتمثل حول إعادة النظر في النظام التعويضي بما يحقق العدالة بين مختلف قطاعات الوظيف العمومي وتدارك نقائص القانون الأساسي في التربية لتدارك ما خلفه من اختلالات في التصنيف والترقيات وتسيير أموال الخدمات الاجتماعية هذه الإضرابات الوطنية المطولة شلت القطاع وأثرت على تمدرس التلاميذ وهذا ما بينه نتائج تحليل الجدول رقم 40حتى أن الوزارة الوصية قامت في غير ما مرة بتوجيه التهديدات إلى النقابات والمعلمين ولا نهمل هنا ذكر دخول جمعيات أولياء التلاميذ على الخط التي لم تعد تؤيد الإضرابات وتتعاطف مع المعلمين في مطالبهم كون الوزارة الوصية كثيرا ما تعمد إلى إطالة أيام الإضراب رغبة في إفقاد المعلمين تلك المساندة المجتمعية وهذا ما بينته نتائج تحليل الجدول رقم37 والجدول رقم 41حيث دخلت كنفيدراليات وجمعيات الأولياء في صراع مع النقابات مكيلة لهم التهم ملقية باللوم عليها ومتهمة إياها بعدم الاهتمام بمستقبل التلاميذ وتمدرسهم وهذا ما أثر على المكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ من هذا الجانب حسب الباحث.

إن مهنة التعليم تمتاز عن غيرها من المهن الأخرى كونها تكتسي طابعا خاصا وخصوصية تفردت بهاحتى عد الأولياء أن الإضرابات التي يشهدها قطاع التربية والتعليم قد تقبل في قطاعات أخرى عداه وهذا ما تم الوقوف عليه من تحليل نتائج الجدول رقم 37 حيث يرى الأولياء أن مهنة التعليم ليست كباقي القطاعات الأخرى إن مهنة التعليم يتمثل محورها الرئيس إعداد الانسان ونماؤه وإذا كان هناك ما يرتبط به مصيره فهو المعلم إذ أن العملية التعليمية تربية سلوكية وتنمية معرفية وتنشئة اجتماعية لأبناء المجتمع وهذا ما جعلهاترتبط بقطاع واسع من المجتمع وبالأسر وحدوث إضراب المعلمين يعني تلقائيا إضراب الألاف معهم من التلاميذ وما يخلفه من آثار معنوية إلى جانب اسقاطاته على الأسر وهذا ما بينه تحليل الجدول رقم 37 لذا فالإضرابات التي خاضها المعلمون في قطاع التربية بالجزائر خاصة

المطولة منها أفقدت المعلم ذاك التعاطف الشعبي والاحترام والتقدير وبالتالي مكانته الاجتماعية حسب تصورهم وأصبح البعض منهم يرون أن الإضرابات إنما غرضها مادي بحت يتمثل في تحسين الوضع المهني للمعلم وهذا ما جعل الأولياء يعدون الإضراب سلوكا غير مقبول من وجهة تصورهم وهذا ما بينته نتائج تحليل الجدول رقم 36 دون مراعاة المناهج والبرامج المكثفة ونظم الامتحانات التي يعاني منها التلاميذ فلم يحدث أن تم خوض إضرابات من المعلمين للمطالبة بظروف تمدرس أحسن بالنسبة للتلميذ وهذا ما تم الوقوف عليه في تحليل الجدول رقم 39هذه الدوافع في برمجة الإضرابات في قطاع التربية والتعليم تظافرت ليتصور أولياء التلاميذ أن سعي المعلمين يتمثل ويقتصر على تحسين ظروفهم المهنية دون مراعاة لمصلحة التلميذمما كرس النزعة المادية في التعامل مع التلاميذ حسب تصور هموم هذا ما بينته نتائج تحليل الجدول رقم 50و54حيث يرى الأولياء أن المعلمين لا يتطوعون لبرمجة دروس دعم للتلاميذ خارج أوقات الدوام المدرسي التلاميذ وأنهم لا يولون متابعة وتوجيه التلاميذ خارج نسق المدرسة أهمية خاصة، فالإضرابات المطولة والأسباب التي كان وراء القيام بها دفعت بالأولياء إلى تصور المعلم مجرد موظف كنظرائه في الوظائف الأخرى ولم يعد يمثل حسب تصورهم ذلك المربي والموجه الذي يضحي في سبيل رسالة التعليم ويغلب مصلحة التلميذ على مصلحته الخاصة ويتطوع بالعمل مع التلاميذ خارج أوقات الدوام المدرسي وهذا مات الوصول إليه من نتائج تحليل الجدول رقم 51 و54فالإضرابات أثرت على المكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ من هذا الجانب حسب وجهة نظر الباحث.

7- استنتاج عام:

تعتبر نظرة المجتمع إلى المكانة الاجتماعية للمعلم وما يحظى به من تقدير لمهمته وما يجب أن يحظى به في المجتمع والوسط الاجتماعي مهمة ومؤثرة على انتمائه واعتزازه بوظيفته والابداع في تأدية أدواره فتلقيه التقدير والتوقير الواجبين ينعكس على شعوره بأهميته في المجتمع وتعاظم أدواره والرسالة النبيلة التي يؤديها خدمة للمجتمع هذا في جملته ينعكس على تمدرس التلميذ بل وعلى المجتمع ككل ونظرا لما يعانيه المعلم في مجتمعنا من تدني مكانته كان لزاما السعي إلى تحسين وضعيته المهنية ومراعاة سلم الأجور والترقيات الداخلية والحوافز المادية والأدبية وإشراكه في التخطيط التربوي والاصلاحات التربوية كونه أهم عنصر تربوي معني بها والذي يتعامل معها ويكيف البرامج وفقها فالتوجهات التربوية الحديثة تولي أهمية قصوى للعامل البشري وتعلي من دوره في صورته الجديدة والحديثة.

وهذا ما تم اثباته إحصائيا بوجود علاقة ما بين واقع الهيئة التعليمية والمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ؛ حيث يبين الجدول التالي:

جدول رقم (60): نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة واقع الهيئة التعليمية بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ

معامل ارتباط بيرسون		المكانة الاجتماعية
واقع الهيئة التعليمية	قيمته	.812**
	مستوى المعنوية	.000
	العينة	348

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2- tailed)

من خلال الجدول السابق يتضح أن معامل ارتباط بيرسون جاءت مساوية ل: **r**=0.812 لتقترب من الواحد الصحيح لتعني لتثبت أن هناك ارتباطاقويا عند مستوى معنوية 0.00 التي هي أقل من 0.05 لذا نقول أن هناك علاقة قوية ما بين المتغيرين المستقل والتابع « واقع الهيئة التعليمية » والمتغير التابع « المكانة الاجتماعية، وعليه نقبل الفرضية العامة التي تنص على أنه « لواقع الهيئة التعليمية علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ ».

فمن خلال مناقشة نتائج فرضيات الدراسة وصلت إلى أن هناك عوامل ساهمت في تدني المكانة الاجتماعية للمعلم متمثلة في بعض الظواهر التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم في الجزائر وتتعلق بواقع الهيئة التعليمية وتمس المعلم في حد ذاتهو التي أدتإلى التأثير على صورته في المجتمع وبالتالي تأثر مكانته الاجتماعية سلبا.

- ✓ إن المعلم الكفء ينال التقدير والاحترام وبالتالي ينال مكانة اجتماعية معتبرة في الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليهوالمجتمع ككل، وبالتالي تبرز هنا أهمية التكوين البيداغوجي والإعداد الجيد للمهنة وتنمية الرغبة في التدريس والدراية الفنية في التعرف على خصائص المتعلمين والتخصص والاحاطة النظرية بأبعاد العملية التعليمية، على خلاف ذلك فقد ساهم التوظيف عن طريق المسابقات في تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم كون هؤلاء لا يحوزون الكفايات اللازمة حسب تصور أولياء التلاميذ إذ أنهم لم يتلقوا إعدادا جيدا يؤهلهم للمهنة وكون الكثير ممن وظفوا في المرحلة الابتدائية لا يطابق تخصصهم الجامعي وواقع ما يقتضيه التدريس في هذه المرحلة وأما عن التوظيف المعلمين في المرحلة الثانوية والمتوسطة فيفتقرون إلى طرق الديتاكتيك أو تعليمية التدريس إلى جانب فن التعامل

مع مقتضيات المراحل العمرية للتلاميذ وما يتطلبه من دارية بعلم النفس التربوي وتطبيقاته في المجال التربوي.

✓ لاشك أن المكانة الاجتماعية للفرد تتحدد من خلال معايير الجماعة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، إضافة إلى الأدوار المترتبة عن هذه المكانة ولقد عمل انتشار الدروس الخصوصية أو تسليع التعليم على وضع المعلم محل اتهام وساهم في التأثير سلبا على مكانته الاجتماعية، بل إن هذه الظاهرة أضرت بالعملية التعليمية والتربوية وبالرؤية إلى أدوار المعلم وتقزيم أهميته واتهامه بالتقصير، والتربح المادي إضافة إلى ذلك فالمكانة الاجتماعية للمعلم تتحدد من خلال كونه يعد صاحب رسالة وهذا ما ارتبط بالتصور الاجتماعي للمكانة التي يحتلها المعلم في المجتمع فدوره يتمثل في تنوير العقول وتوجيه التلاميذ وإرشادهم وغرس القيم النبيلة في نفوس الناشئة وقد عمل انتشار لدروس الخصوصية على تشويه صورة المعلم التي حصرته في الجانب المادي واضحى التعليم مهنة من لا مهنة له من مثل خريجي الجامعة وطلبتها البطالين الذين أصبحوا يداومون في مراكز الدروس الخصوصية وأضروا بصورة المعلم والمهنة.

✓ تكرر الإضرابات ودواعيها المطلبية المادية والتي شهدها قطاع التربية والتعليم في الجزائر خاصة تلك الوطنية منها أثر على تقدير المعلم ومكانته الاجتماعية فرغم كون المعلم يسعى من خلالها إلى تحسين ما ظروف ووضعه مهني واقتصادي متردي المتمثلة أسباب الإضرابات فكانت أهم الأسباب الداعية إليه تتمثل حول إعادة النظر في النظام التعويضي بما يحقق العدالة بين مختلف قطاعات الوظيف العمومي وتدارك نقائص القانون الأساسي في التربية لتدارك ما خلفه من اختلالات في التصنيف والترقيات وتسيير أموال الخدمات الاجتماعية هذه الإضرابات الوطنية المطولة شلت القطاع وأثرت على تمدرس التلاميذ فالإضرابات المطولة والأسباب التي كان وراء القيام بها دفعت بالأولياء إلى تصور المعلم مجرد موظف كنظرائه في الوظائف الأخرى ولم يعد يمثل حسب تصورهم ذلك المربي والموجه الذي يضحي في سبيل رسالة التعليم ويغلب مصلحة التلميذ على مصلحته الخاصة وبالتالي أثرت على مكانته الاجتماعية لديهم.

خلاصة:

لقد تمت في هذا الفصل مراعاة جملة من القواعد في عرض بيانات الدراسة الميدانية وذلك بالمزاوجة بين ما يمنحه الإحصاء وما يستنبط من دلالات سوسيولوجية من خلال مراوحات بين الإطار النظري والمكاشفة الإمبريقية مما ساهم في تدعيم النتائج المتوصل إليها وإكسابها المصداقية العلمية.

وقد تم الاعتماد على التحليل الكمي والكيفي لنتائج فروض الإجراء والذي مكن من التحقق من صحتها في حدود ما يرتبط بالدراسة ذلك كون التعميم يتطلب بحوثا أشمل وأعمق.

الخاتمة

انطلاقا من مناقشة وتحليل نتائج فرضيات الدراسة يمكن القول بان واقع الهيئة التعليمية له علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ المبحوثين، فمن خلال المسار الطويل في إطار هذه الدراسة الحالية والصعبة في مجال البحث ومحاولة الكشف عن العلاقة المفترضة بين واقع الهيئة التعليمية بالمكانة الاجتماعية للمعلم وما للمكانة الاجتماعية للمعلم وانعكاساته على دوره في المجتمع وما يمثله بالنسبة له، بدءا من وضع نموذج الدراسة وكيف تناوله بالتطبيق إلى ضبط الإشكالية وتحديد مفاهيمها والتراث النظري والدراسة الميدانية والمنهجية وصولا إلى النتائج والتحقق من فروض الدراسة محاولة للتعرف على الظاهرة قيد الدراسة وتناول مشكلة الدراسة المتمثلة في معرفة إمكانية وجود علاقة أبعاد واقع الهيئة التعليمية والمتمثلة في ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية والتكوين البيداغوجي للمعلمين إعدادا للمهنة وما يعرفه القطاع من إضرابات شاملة بالمكانة الاجتماعية للمعلم باعتباره من أهم الفاعلين في الحقل التربوي حيث أن مكانته تتحدد من خلال المعايير الاجتماعية للجماعة وتصوراتها بالإضافة إلى أدواره في مهنة التعليم فتدني المكانة الاجتماعية وعدم تلقيه التقدير والاحترام المفترضين والنظرة المشككة في ولائه وإخلاصه في العمل والتقزيم من شخصه وأهمية دوره في المنظومة التربوية والمجتمع مما يجعله ينكفئ على ذاته ويتراجع عن فاعليته وينعكس يؤثر سلبا على أدائه التربوي مما يجعله يتراجع عن دوره كرائد لحركة التغير الاجتماعي وانحصار دوره في تقديم المعارف بما تقتضيه البرامج الدراسية مما ينعكس سلبا على التلاميذ والعملية التربوية ككل ويؤدي إلى ضعف وصولها غلى أهدافها المسطرة.

وكذا عدم سعي الجهات الوصية من أجل تعزيز المكانة الاجتماعية ممثلة في الدولة والقائمين على وزارة التربية وذلك بتهميشه في التخطيط التربوي والدراسة الاستشرافية لقطاع التربية ووضع البرامج الدراسية وفرضها عليه دون إشراكه وتدني أجور المعلمين والاختلالات التي عرفها القانون الأساسي للتربية ودفعه للقيام بالإضرابات كوسيلة ضغط من أجل المطالبة بحقوقه التي تخول له المكانة الاجتماعية المحترمة بكونه المشرف على بناء الإنسان والناقل لتراث المجتمع وثقافته وكذا التشهير الإعلامي بالزيادات في الرواتب التي يتلقاه المعلمون بعد عناء وصراع طويل وبأجور العاملين في قطاع التربية مقارنة بغيره من القطاعات إضافة إلى السياسات التعليمية المنتهجة والمتعلقة ببناء الاختبارات ونظم الامتحانات والاعتماد على المعدلات والنقاط كمقياس وحيد في تقويم التلميذ ساهم إلى حد كبير في انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية واشتغال بعض المعلمين بالتدريس الخصوصي وأصبح التدريس في مراكز الدروس الخصوصية يضم من لا علاقة له بالمهنة أصلا فيكفي أن يكون مطلعا على البرامج الدراسية ومواقع الانترنت تزخر بمذكرات الأساتذة والتوزيعات السنوية للمواد الدراسية مما ساهم في أن يفقد المعلم هويته المهنية إضافة إلى غياب سياسية واضحة في إعداد الكوادر التعليمية ومحاولة لشراء السلم الاجتماعي وامتصاص بطالة خريجي الجامعة وإقحامهم في مجال التعليم دون مراعاة معايير تكوين جيد

كل هذا العوامل أدت بتظافرها إلى الإخلال بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ وفي المجتمع بصفة عامة.

إن الرفع من المكانة الاجتماعية للمعلم ضرورة ملحة كون تلقيه الاحترام والتقدير وتوقيره يسهم في تعزيز دوره ويرفع من روحه المعنوية ويشعر بحجم الرسالة التربوية والمجتمعية وأدواره الموكلة إليها والقائم بها فالتدشق بالينبغيات تجاه المعلم وكونه شمعة تحترق في سبيل إنارة دروب الآخرين وأنه مرب أكثر من موظف وأنه صاحب رسالة عظيمة وما إلى ذلك مما تحفل به أدبياتنا والكلام الدارج في حياتنا الاجتماعية وفي ثقافتنا يجب وبصورة ملحة أن ترافقه جملة من الحقوق التي يجب أن توفر للمعلم وتوازي ما ننشده في المعلم حتى يؤدي دوره الرائد في المجتمع إذ انه لا نهوض لأمة دون النهوض بقطاع التعليم وإصلاحاته التي عادة ما تمس المناهج الدراسية كان الواجب مراعاة الفاعل الرئيس ألا وهو المعلم كونه يشكل عنصرا هاما في العملية التعليمية التعلمية من ناحية الإعداد والتكوين البيداغوجي وتحسين وضعه المهني والاقتصادي وبالتالي الاجتماعي.

وعليه نشير هنا أنه قد تمت في هذه الدراسة محاولة تقديم مقاربة سوسيولوجية للمكانة الاجتماعية للمعلم في ظل واقعه المهني وما يعانيه قطاع التربية ن مختلف العراقيل التي حالت دون بلوغه الأهداف المسطرة وقد كان تأثر المكانة الاجتماعية بما أفرزه هذا الواقع وما يعانيه ابتداء من منظومة تكوين المعلمين التي لم تعمل على القيام بإعداد المعلمين لهذه المهنة التي تتطلب إعداد على المستوى الأكاديمي والبيداغوجي والمهني ومن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية ذات الآثار السليبة على النظام التربوي والتعليمي والتي أضحت تعليما موازيا يخل بدور المدرسة ويهمش دور المعلم فيها ويشوه صورة في الوسط الاجتماعي إضافة إلى الوضعية المهنية التي تعاني عديد المشاكل وهذا الذي أدى إلى تنامي ظاهرة الإضرابات التي يشهدها قطاع التربية والتعليم لتؤثر هذه العوامل مجتمعة سلبا على المكانة الاجتماعية للمعلم وتم خلالها تم التوصل إلى أن:

- للتكوين البيداغوجي علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.
- للدروس الخصوصية علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.
- للإضرابات علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.

وفي الأخير ينبغي أن نشير أن هذه الدراسة سعت إلى تناول الظاهرة قيد الدراسة المتمثلة في المكانة الاجتماعية المهنية من خلال الانطلاق من الواقع والبحث الإمبريقي بنوع من الشمول ولكنها مهما يكن فستظل بداية لدراسات أخرى أكثر عمقا ومساع بحثية أخرى تتناولها.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

1. القرآن الكريم

المراجع:

1- الكتب:

1. إبراهيم زكي أخنوح: **شرح قانون العمل الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1977م.
2. إبراهيم عثمان: **مقدمة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، د ط، 1999م.
3. إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1996.
4. أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القابسي: **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، المحقق: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، الطبعة: الأولى، 1986م.
5. أبو حامد الغزالي: **إحياء علوم الدين**، دار المعرفة، ج1، بيروت، لبنان، 1982م.
6. أبو عبد الله محمد بن سحنون: **آداب المعلمين**، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، مطبعة المنار، تونس، ط2، 1972م.
7. إحسان الدمرداش وآخرون: **الديمقراطية والتعليم في مصر**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2012م.
8. إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط.1، 2005م.
9. إحسان محمد الحسن: **علم الاجتماع التربوي**، دار وائل للنشر والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
10. أحمد إبراهيم احمد: **نحو تطوير الإدارة المدرسية، دراسات نظرية وميدانية**، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، ط3، 1999م.
11. أحمد أبو زيد: **البناء الاجتماعي (مدخل لدراسة المجتمع)**، ج1، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1965.
12. أحمد طاهر مسعود: **المدخل إلى علم الاجتماع العام**، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م.
13. أحمد عبد الكريم أبو شنب: **قانون العمل**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ، الأردن، ط2، 2006م.
14. أحمد كامل الرشيدي: **المشكلات المدرسية المعاصرة قضايا وحلول**، المكتبة الأكاديمية، مصر، 2014م.
15. أحمد محمد الزعبي: **أسس علم النفس الاجتماعي**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012م.
16. أحمية سليمان: **التنظيم القانوني لعلاقات العمل في التشريع الجزائري علاقة العمل الفردية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002م.
17. أحمية سليمان: **الوجيز في قانون علاقات العمل في التشريع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012م.
18. أرندس ريتشارد: **الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم**، تر: فايد رشيد رباح، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، ط1، 2005م.

19. أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ، ط1، 2004م.
20. أنتوني غدنز وكارين بيردسال: **علم الاجتماع**، تر: فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط4، 2005م.
21. أنتوني غيدنز، فيليب صاتن، **مفاهيم أساسيّة في علم الاجتماع**، تر: محمود الذوادي، سلسلة "ترجمان"، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ط1، 2018م.
22. إيان كريب: **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، تر: محمد حسين غلوم، ، سلسلة عالم المعرفة، رقم 244، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999م.
23. بتلة صفوق العنزي: إعداد المعلم في دول الخليج، جارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
24. بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009م.
25. بوترعة إبراهيم: **التربية والتعليم بين الأمس واليوم (خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي)**، ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014م.
26. تركي رابح: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1990.
27. جابر عبد الحميد جابر: **التقويم التربوي والقياس النفسي**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1998م.
28. جابرعبد الحميد جابر: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر، مصر، 2000م.
29. جاك هارمان: **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، تر: العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2009.
30. جبرائيل بشارة: **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1986م.
31. جورج فريدمان وبيار نافيل: **رسالة في سوسيولوجيا العمل2**، تر: حسين حيدر، منشورات عويدات بيروت/باريس وديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط1، 1994م.
32. جون سكوت: **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، تر: محمد عثمان، الشركة العربية للأبحاث والنشر بيروت، ط1، 2009م.
33. حامد عمار وصفاء أحمد: **المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين**، سلسلة علوم اجتماعية مكتبة الأسرة، الدار المصرية اللبنانية، 2015م.
34. حسن إبراهيم عبد العال، صالح بن علي أبو عواد الشهري: **المعلم خصائصه وصفاته الخلقية**، مطابع ومكتبات الجنوب، السعودية، ط1، 1415هـ.
35. حسن منسي: **منهج البحث التربوي**، دار الكندي، ط1، الأردن، 1999م.

36. حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، المكتب العربي الحديث، دط، الاسكندرية، مصر، 2002.

37. حسين عبد الحميد احمد رشوان: **العلم والتعلم والمعلم من منظور علم الاجتماع**، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2006م.

38. حسين عبد الحميد رشوان: **الأسرة والمجتمع دراسة قي علم اجتماع الأسرة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2003م.

39. حمد عيادة: **مدخل المنهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2006م.

40. خاطر أحمد مصطفى: **البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية**، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2001م.

41. راضي عبد المجيد طه: **المعلم في عصر المعلوماتية إعداده تأهيله**، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، مصر، ط1، 2014م.

42. رافدة الحريري وزهرة بن رجب: **المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، 2008م.

43. رجاء محمود ابو علام: **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، ط.3، مصر، 2001م.

44. رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مطبعة دار هومة، الجزائر، ط1، 2002م.

45. زياد بن عبد الله الدريس: **مكانة السلطات الأبوية في عصر العولمة**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

46. زياد عبد الكريم النسور: **المعلم الذي نريد معلم الألفية الثالثة**، شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017م.

47. سالم تيسير الشرايدة: **الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

48. سامي محمد ملحم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2005م.

49. سعد جلال: **التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1992.

50. سعيد سبعون: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2012.

51. سناء نمر أبو شهاب: **مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وآثارهما على إنماء المجتمع**، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

52. سهيلة عباس وعلي حسين علي: **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999.

53. سيد أحمد حاج التوم، الرشيد الحبوب محمد الحسين: **رؤية لتفضيل وتفعيل النظام التكاملي لإعداد المعلم وسبل علاج عزوف الطلاب المتميزين عن التقديم لكليات التربية السودانية**، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان، 2013.

54. السيد سلامة الخميس: **أدوار المعلم**، دار الشرق، السعودية، ط 1، 1999.

55. السيد سلامة الخميس: **التربية والمدرسة والمعلم**، دار الوفاء، القاهرة، دط، 2000م.

56. السيد محمد مرعى: **الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة الدروس الخصوصية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2009م.

57. شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ: **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1993م.

58. شبل بدران: **التربية المدنية التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان**، سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2009.

59. شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية فى (المفاهيم، القضايا، المشكلات)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط3، 2009م.

60. شبل بدران: **التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2016م.

61. شعبان حامد إبراهيم: **فساد التعليم والحاجة لإعادة اختراعه**، المكتبة العصرية للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

62. صالح محمد نصيرات: **التطوير المهني للمعلم " نظرة حديثة للتدريب على أساس معايير المناهج وكفايات التعليم (تركيز خاص على معلمي ومعلمات اللغة العربية)** "، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

63. صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007م.

64. صلاح علي حسن: **تنظيم الحق في الإضراب**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2008م.

65. عامر مصباح: **علم الاجتماع الرواد والنظريات**، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2010م.

66. عبد الرؤوف الضبع: **علم الاجتماع العائلي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م.

67. عبد السلام ذيب: **قانون العمل الجزائري والتحولات الاقتصادية**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003م.

68. عبد السلام سعد مرجي: **أساسيات في الثقافة المهنية**، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2015م.

69. عبد الغني عماد: **منهجية البحث في علم الاجتماع (الاشكاليات، التقنيات، المقاربات)**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، جانفي 2007م.

70. عبد الكريم زيدان: **حقوق الأفراد في دار الإسلام**، مؤسسة الرسالة، دمشق، سوريا، ط1، 1988م.

71. عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، ج2، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.

72. عبد الكريم غريب: **سيوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط1، 2009م.

73. عبد اللطيف بن حسين فرج: **التدريس الفعال**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
74. عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، الاردن، ط1، 1994م.
75. عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
76. عبد الله الطراونة: **مبادئ التوجيه الإرشاد التربوي**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.
77. عبد الله عمر الفرا: **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999م.
78. عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الإجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، 2003م.
79. عبد الناصر جابي: **الجزائر تتحرك دراسة سوسيوسياسية للإضرابات العمالية في الجزائر**، دار الحكمة، الجزائر، 1995م.
80. عبد الناصر جابي: **الجزائر من الحركة العمالية إلى الحركات الاجتماعية**، المعهد الوطني للعمل، الجزائر، 2001م.
81. عبد الله العامري: **المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2017م.
82. عثمان أحمد المبروك، وآخرون: **طرق التدريس وفق المناهج الحديثة**، منشورات الدعوى الإسلامية، طرابلس، ط2، 1990م.
83. عدنان إبراهيم أحمد ومحمد المهدي الشافعي: **علم الاجتماع التربوي الأنساق الاجتماعية التربوية**، منشورات جامعة سبها، ليبيا، ط1، 2001م.
84. عصام أنور إسماعيل: **قانون العمل**، منشأة المعارف، مصر، 2000م.
85. عفاف الصفار: **خصائص معلم المستقبل وكفاياته**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.
86. علي الحوات: **النظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية**، شركة إلجا، مالطا، د ط، 1998.
87. علي راشد: **اختيار المعلم وإعداده**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1996.
88. علي غربي: **علم الاجتماع والثنائيات النظرية (التقليدية – المحدثة)**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007م.
89. علي ليلة: **النظرية الاجتماعية وقضايا المجتمع آليات التماسك الاجتماعي**، الكتاب الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية، 2015م.
90. علي ليلة: **النظرية الاجتماعية وقضايا المجتمع: قضايا التحديث والتنمية المستدامة**، الكتاب الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2015م.
91. عماد الدين أبي الفداء اسماعيل بن كثير الدمشقي: **تفسير ابن كثير**، اعتنى به وحققه: محمد أنس مصطفى الخن، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.
92. عماد عبد الرحيم الزغول: **علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012م.
93. عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقله المحاميد: **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، الاردن، ط1، 2010.
94. غوستاف لوبون: **روح الاجتماع**، تر: أحمد فتحي زغلول باشا، الأنيس للنشر، الجزائر، 1988.

95. فارعة حسن محمد: **المعلم وإدارة الصف**، مركز الكتاب للنشر، مصر، 1996م.

96. فايز علم الدين القيس: **الواقع النقابي التربوي في لبنان وآفاق العمل**، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2017م.

97. فراس عباس فاضل البياتي: **علم الاجتماع دراسة تحليلية للنشأة والتطور**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

98. فرج المبروك عمر عامر: **المناهج الدراسية الحديثة أسسها وتطبيقاتها**، دار حميثرا للنشر والترجمة، مصر، 2016.

99. فيليب كومبز: **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، تر: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، د س.

100. لطفي بركات أحمد: **في مجالات الفكر التربوي**، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1983م.

101. ماركباري: **مواجهة نظام التعليم الظلي أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية ؟**، تر: الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، منشورات اليونيسكو، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، 2012م.

102. متولي غنيمة محمد: **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي** " **دراسات وبحوث** "، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.

103. مجدي عزيز إبراهيم، **تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2006.

104. محسن خضر: **مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2008م.

105. محمد أحمد كريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، مصر، 2003.

106. محمد أسعد طلس: **التربية والتعليم في الإسلام**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة القاهرة، مصر، ط1، 2014م.

107. محمد الجوهري: **المدخل الى علم الاجتماع**، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

108. محمد الدريج، محمد جهاد جمل: **التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين**، دار الكتاب العربي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط 2، 2009م.

109. محمد بلقاسم: **المدخل إلى مناهج البحث العلمي**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003م.

110. محمد سعيد مرسي: **كيف تكون أحسن مربي في العالم أحدث الأساليب التربوية الفعالة للآباء والأمهات**، دار التوزيع والنشر، القاهرة، مصر، ، ط1، 2012م.

111. محمد عبد الباقي أحمد: **المعلم والوسائل التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م.

112. محمد عبد الحميد: **البحث العلمي في الدراسات الإعلامية**، عالم الكتب، القاهرة، 2004.

113. محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: **أساسيات علم النفس التربوي**، دار الحامد، عمان، الأردن، 2006م.

114. محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: **المعلم الجديد– دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م.

115. محمد محمود العلية: **إدارة التدريس الصفي**، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2002 م.

116. محمد مصطفى زيدان: **علم النفس التربوي**، دار الشرق للنشر والتوزيع، مصر، ط2، 1985.

117. محمود عودة: **أسس علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دس.

118. محمود كاظم محمود التميمي: **إرشاد الأزمات**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، الامارات، ط1، 2016م.

119. محمود يوسف الشيخ: **مشكلات تربوية معاصرة مفهومها مظاهرها أسبابها**، دار الفكر العربي، دبي، 2006م.

120. مصطفى دعمس: **إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

121. مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005م.

122. معن خليل العمر: **التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

123. معن خليل عمر وآخرون: **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الاصدار الثالث، ط1، 2006م.

124. معن خليل عمر: **مناهج البحث في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط.1، 2004م.

125. معن خليل عمر وآخرون: **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، الاصدار الثالث، 2006م.

126. موريس أنجرس: **منهج البحث في العلوم الإنسانية**، تر: بوزيدي صحراوي وآخرون، دار النهضة، الجزائر، 2004م.

127. مؤيد سعيد السالم: **إدارة الموارد البشرية مخل استراتيجي تكاملي**، مكتبة الجامعة، إثراء، الأردن، ط1، 2009 م.

128. ناصر قاسيمي: **التحليل السوسيولوجي نماذج تطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 2017.

129. نبيل السمالوطي: **التنظيم المدرسي والتحديث التربوي**، دار الشروق، بيروت، لبنان، 1980م.

130. نعيمة المهدي أبو شاقور: **دراسات تربوية**، دار المعتز، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

131. نور الدين حاروش: **إدارة الموارد البشرية**، دار الأمة، ط1، الجزائر، 2011م.

132. هدفي بشير: **الوجيز في شرح قانون العمل**، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، 2006م.

133. هشام حسان: **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، ط.1، مصر، 2008.

134. وجيهة ثابت العاني: **القيم التربوية وتصنيفاتها المعاصرة**، دار الكتاب الثقافي، إربد، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

135. ياس خضير البياتي: **النظرية الاجتماعية جذورها النظرية وروادها**، دار الكتب الوطنية، الجامعة المفتوحة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2002م.

136. يوسف سيد محمود: يوسف سيد محمود: **رؤى جديدة لتطوير التعليم الجامعي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2009م.

2- المعاجم والقواميس:

أ. العربية:

1. إبراهيم مدكور: **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1973.
2. ابن منظور: **لسان العرب**، ج1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1992.
3. جميل صليبا: **المعجم الفلسفي**، ج4، الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982م.
4. جيل فيريول: **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، تر: أنسام محمد الأسعد، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2011م.
5. حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2003.
6. ريمون بودون وبوريكو فرانسوا: **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، تر: سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1986م.
7. فاروق مداني: **قاموس مصطلحات علم الاجتماع**، دار مداني للطباعة والنشر، الجزائر، 2003م.
8. فؤاد إفرام البستاني: **منجد الطلاب**، دار المشرق، بيروت، 1986م.
9. **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 5، 2011.

ب. الأجنبية:

1. **Pluri- dictionnaire, Librairie Larousse, Paris, 1977.**
2. **LALANDE André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F, Paris, 2002.**

3- المناشير والقوانين:

1. القانون رقم 90/02 المؤرّخ في: 1990/02/06م المتعلّق بالوقاية من النزاعات الجماعيّة في العمل وتسويتها وممارسة حقّ الإضراب المعدّل والمتمّم الصّادر بالجريدة الرسميّة، عدد06، 1990/02/07.
2. قرار مؤرّخ في 30 ربيع الأوّل عام 1429 الموافق لـ 7 أبريل سنة 2008 يحدّد تشكيل الملف الإداري وكيفيات تنظيم توظيف الأعوان المتعاقدين وكذا إجراءات الإعلان، الجريدة الرسمية، الجزائر.
3. المرجع القانون رقم: 31/90 المؤرخ في: 17/جمادى الأول لعام 1411 الموافق لـ: 1990/12/04
4. مرسوم تنفيذي رقم 08-315 المؤرّخ في 11 شوّال عام 1429هـ الموافق لـ 11 أكتوبر سنة 2008م، الجريدة الرسمية، الجزائر.
5. المرسوم رقم 179/82 المحدد لمحتوى الخدمات الاجتماعية المؤرخ في 1982/05/15.
6. منشور رقم 14/0.0.2/50 و14/0.0.3/54 مؤرخ في 26 فيفري 2014 يتعلق بتعويض الدروس الضائعة جراء الإضراب، مكتب النشر، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 566، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، فيفري 2014.
7. وزارة التربية الوطنية: التربية وعلم النفس سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية وتحسين مستواهم، الجزائر، د.ط، 2004م.

8. وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، رقم 08- 04، المؤرخ في: جانفي2008، عدد خاص، فيفري 2000، الجزائر.
9. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، عدد خاص جوان 2001.

4- الجرائد:

1. رضا رشدي: **الظاهرة امتدت إلى كافة المراحل التعليمية انتعاش في بورصة الدروس الخصوصية بعد انطلاق العام الدراسي**، جريدة النهار، العدد0421، الكويت، السبت 01 نوفمبر2008.

5- الندوات وأوراق المؤتمرات والتقارير:

1. إبراهيم عثمان حسن عثمان وآخرون: **الرؤية العلمية لكليات التربية في تدريب المعلمين**، مؤتمر كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان، 2010.
2. أحمد مجدي حجازي: **ثقافة الاستهلاك وتحديث العالم العربي عن " إيناسيو راموتيه في كتاب أمريكا والعقول "**، مؤتمر: التحديث والتغيير في مجتمعاتنا تقييم للتجاري واستكشاف الآفاق"، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب مركز الدراسات المعرفية، جامعة عين شمس، مصر، من7- 8 إبريل 2007م.
3. بدرية المفرج وآخران: **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وحدة بحوث التجديد التربوي**، إدارة البحوث والتطوير التربوي، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية، الكويت، 2007.
4. زبيري حسين: **الحركة العمالية والنقابية والبحث عن العدالة الاجتماعية في الجزائر**، تقرير بحثي، معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية، معهد السياسات بالجامعة الأميركية، بيروت، لبنان، فبراير2017م.
5. الصالحي محسن محمود وآخرون: **الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت الواقع والأسباب والعلاج**، تحديات التعليم في الوطن العربي، المؤتمر العلمي التاسع، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، 10- 11 نوفمبر 2005م.
6. مكتب العمل الدولي: **الحرية النقابية على أرض الممارسة: الدروس المستخلصة**، التقرير العالمي بموجب متابعة إعلان منظمة العمل الدولية بشأن المبادئ والحقوق الأساسية في العمل، التقرير1/ب، مؤتمر العمل الدولي، الدورة 97، ط1، جنيف، 2008م.
7. همام سمير حمادنه: **درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص "، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن، 28 أبريل- 1مايو، 2014م.
8. الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن: **أثر إضراب الموظفين العموميين على القطاعات الحيوية في فلسطين (المحاكم والنيابة العامة، التعليم، الصحة، المواصلات، القطاعات الإقتصادية، الأحوال المدنية)**، الفترة من نهاية أب- منتصف تشرين الثاني 2006، سلسلة تقارير خاصة (49)، رام الله، فلسطين، كانون الأول 2006م.

9. يونسيف: **ملخص مصر " التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة، كلنا في المدرسة** "، الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، المبادرة للأطفال خارج المدرسة، تشرين الأول/ أكتوبر 2014م.

10. يونيسكو: **التقرير العالمي لرصد التعليم** UNESCO **المساءلة في مجال التعليم**، الوفاء بتعهداتنا، منظمة اليونيسكو، أوت 2017م.

6- المحاضرات:

1. أمل مبارك المطيري: **مدخل النظم والتصميم التعليمي، المحاضرة الخامسة، المادة: تقنيات التعليم ومهارات الاتصال**، كلية التربية بالمجمعة، جامعة المجمعة، السعودية، الفصل الدراسي الثاني 1435\1434هـ. إضبارة غير منشورة

2. بوربيع جمال: **محاضرات مقياس: سوسيولوجيا الحركات العمالية**، سنة ثانية ماستر، تنظيم وعمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، السنة الجامعية (2015/2016). إضبارة غير منشورة

3. **مذكرة بيداغوجية رقم 05**، للمستوى الأول، المرحلة المتوسطة، في مادة التربية المدنية، الجزائر.

7- الأطروحات:

أ. الدكتوراه:

1. حديد يوسف: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2008/2009. بحث غير منشور.

2. حمد بن مرضي بن إبراهيم الكلثم: **بناء برنامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية وفق الاتجاهات الحديثة لمواجهة المتغيرات الثقافية المعاصرة (تصور مقترح)**، إشراف: سراج بن محمد بن عبدالعزيز وزان، درجة الدكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1427-1428هـ. بحث غير منشور

3. حنان شطيبي: **تأثير منحى التغيرات على الميل للانخراط النقابي لدى الأساتذة الجامعيين**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في تسيير الموارد البشرية، إشراف: علي عبد الله، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2017/2016م.

4. زبيري حسين: **النقابات المستقلة في الجزائر قراءة في النشاط النقابي للنخب النقابية في الجزائر**، أطروحة دكتوراه، إشراف خليفة بوزبرة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر2، الجزائر، السنة الجامعية 2011-2012م.

5. زرزوني جهيدة: **واقع الحراك العمالي في فترة الإصلاحات في ظل التحولات الاقتصادية**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، علم اجتماع العمل والتنظيم، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، إشراف: عقون محسن، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، السنة الجامعية 2009- 2010م.

6. عائشة بورغدة: **المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع علم اجتماع التربية، إشراف: عبد الرحمان بوزيدة، جامعة الجزائر، 2008م. بحث غير منشور

7. قروي رفيق: **علاقات العمل في المؤسسة الجزائرية دراسة سوسيولوجية لأشكال الصراع في ظل الخوصصة، دارسة ميدانية بمؤسسة نقاوس للمصبرات– باتنة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، إشراف: إسماعيل قيرة– كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية علم اجتماع التنظيم والعمل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، السنة الجامعية، 2010م. بحث غيرمنشور

ب. الماجستير:

1. أحمد بن فايع بن أحمد شوهان عسيري: **دور المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير المناخ الصفي الفعال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة**، إشراف: يوسف بن عبد الله سند الغامدي، أطروحة: ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، غير منشورة، 1428، 1429هـ. بحث غير منشور.

2. احمد سعيد عمر ابو فودة: **مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها**، إشراف: سليمان حسين موسى المزين، رسالة لنيل درجة الماجستير، قسم أصول التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2008م. بحث غير منشور

3. أمل مصطفة محمد الفكي: **الدروس الخصوصية وأثرها على طلاب المرحلة الثانوية في الدينة المنورة**، رسالة ماجستير، إشراف: عوض عمر محمد الفادني، كلية التربية، جامعة أم درمان الاسيلامية، السودان، 2011م. بحث غير منشور.

4. بن عبيد عبد الرحيم: **التصورات الاجتماعية للمكفوفين الموظفين لعملية الإدماج الاجتماعي المهني دراسة ميدانية ببعض ولايات الشرق الجزائري**، إشراف: مصمودي زين الدين، قسم علم النفس، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005– 2006م.

5. بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني: **دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم**، ماجستير، إشراف: حمزة بن عبد الرحمن باجودة، قسم: التربية الفنية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1430هـ، 1431 هـ. بحث غير منشور

6. بوزغينه عيسى: **النقابية في الجزائر مساهمة سوسيولوجية في تحليل مضمون الخطاب النقابي للاتحاد الهام للعمال الجزائريين من خلال مؤتمراته 78–1990**، إشراف: كريم علي مازيغي، رسالة ماجستير، الجزء الأول، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، الجزائر، 1993.

7. جمال حمدان إسماعيل الهسي: **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشا**ملة، الماجستير، إشراف: فايز علي الأسود، عطا حسن درويش، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2012م.

8. حنان شطيبي: **الحركة النقابية العمالية في الجامعة الجزائرية دافع أو معرقل للأداء البيداغوجي؟ دراسة حالة جامعة منتوري قسنطينة**، إشراف: عبد الكريم بن اعراب، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في تسييرا لموارد البشرية، السنة الجامعية 2010- 2009، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

9. حنان فرج عمر علي التاجوري: **الاغتراب الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء بعض المتغيرات**، إشراف: ميكائيل إدريس الرفادي، الماجستير، قسم التخطيط والإدارة التعليمية، كلية الآداب، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، 2011م.

10. زميري فريدة: **أثر الدروس الخصوصية على التفاعل الصفي للتلاميذ- تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نموذجا**، (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية)، إشراف: مالكي حنان، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2013م. بحث غير منشور

11. سناء علي حسون الخزرجي: **الكفاية المهنية لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالمكانة الاجتماعية**، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، 2010م. بحث غير منشور

12. صغير سمير: **مكانة المفاوضات في الإضراب في المؤسسة العمومية الصناعية في الجزائر في فترة ما بعد 1998**، ماجستير، إشراف: علي مزيغي كمال، تخصص: تنظيم وعمل، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2006- 2007م. بحث غير منشور

13. عبد الله بن محمد بن أحمد نهاري: **واقع العلاقة بين المعلم وطلابه في ضوء التربية الإسلامية، دراسة ميدانية على المدارس الثانوية بمحافظة صبيا التعليمية**، إشراف محمد بن عيسى فهيم، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، المملكة العربية السعودية، الفصل الدراسي الأول لعام1424 /1425 هـ. بحث غير منشور.

14. عيوش حورية: **استراتيجية الممارسة النقابية في مؤسسة الخطوط الجوية الجزائرية، دراسة منوغرافية لنقابة الطيارين المدنيين الجزائريين**، إشراف: كلودين شوليه، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، الجزائر، السنة الجامعية: 2006 – 2005.

15. كيدار حياة: **الدروس الخصوصية ودورها في تراجع مصداقية المعلم دراسة ميدانية في بعض ثانويات في الجزائر العاصمة**، إشراف عبد الغني مغربي، ماجستير، علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر2، ، الجزائر، 2014م. بحث غير منشور

16. لخضر فضيل: **الإضرابات العمالية بين الوعي والتبعية- دراسة حالة مؤسسات التربية والتعليم بمدينة المسيلة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص تنظيم وعمل، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2010/2011.

17. لكحل وهيبة: **الاتصال البيداغوجي استاذ- طالب محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس واجتماعية،** إشراف: بوفولة بوخميس، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، الشعبة: علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، السنة الجامعية: 2012/2011. بحث غيرمنشور

18. لؤي محمد سعيد توفيق الحليمي: **الأحكام الشرعية للإضرابات في المهن الإنسانية،** إشراف: ماهر حامد الحولي، ماجستير، قسم الفقه المقارن، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010م.

19. محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي: **المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام،** أطروحة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية، إشراف: عبد الرحمن إبراهيم الشاعر، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2007م. بحث غير منشور

20. معوش عبد الحميد: **درجة معرفة معلمي السنة خامسة ابتدائي للوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها دراسة ميدانية بولاية المسيلة،** إشراف: الدكتور: برو محمد، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس، ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012 / 2011. بحث غير منشور

21. نصر الدين بهتون: **الوضع الاقتصادي للأسرة وأثره في التنشئة الاجتماعية للطفل المتخلف ذهنيا،** رسالة لنيل شهادة: الماجستير، تحت إشراف: رابح حروش، (علم الاجتماع كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية)، جامعة باتنة، باتنة، الجزائر، 2007- 2008م. بحث غير منشور

22. ياسمينة زروق: **أساليب الدعم التربوي والتأخر الدراسي دراسة ميدانية بثانوية عمر إدريس- القنطرة – بسكرة،** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص: علم اجتماع التربية إشراف: عبد العالي دبلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم: العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر، السنة الجامعية: 2012. بحث غير منشور

8- المقالات والمجلات:

1. ابتسام عبد الصمد الداوود وزينب زيود: **واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في ثقافة المجتمع السوري من وجهة نظر المعلمين أنفسهم (دراسة ميدانية في مدينة الحسكة)،** في: مجلة جامعة البعث، المجلد39، العدد69، العراق، 2017م.

2. إبراهيم التوهامي: **الدراسات السابقة في البحث العلمي،** في: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، العدد3، منشورات جامعة منتوري، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1999م.

3. أحمد بن زيد الدعجاني: **اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية،** في مجلة: دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، العدد77، الزقازيق، مصر، أكتوبر2012م.

4. إسحاق محمد: **التفاعل اللفظي،** مجلة التربية، وزارة التعليم، عدد 44، عمان، الأردن، 1982م.

5. ألطاف ياسين خضر: **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمكانة الاجتماعية لدى موظفات جامعة بغداد،** في: مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 32، جامعة بغداد، العراق، 2012.

6. إيمان محمد رضا علي التميمي: **أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية وآثارها التربوية على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء**، في مجلة: دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 41، العدد2، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، الأردن، 2014م.
7. بشار عبد الله السليم ويسري يوسف العلي: **علاقة مكانة المعلم الاجتماعية بدوره في تنمية المجتمع كما يقدرها معلمو المدارس الثانوية في الأردن**، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد20، العدد2، غزة، فلسطينن، 2012.
8. بشرى عناد مبارك: **التعصب وعلاقته بالهوية الاجتماعية والمكانة الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل**، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، العدد 53، جامعة ديالي، نيسان، العراق، 2013م.
9. بلقاسم سلاطنية وأحلام مرابط: **مسببات تدني الوضعية الاجتماعية للمعلمين في الجزائر نظرة سوسيو تحليلية**، في مجلة: مجلة العلوم الإنسانية، العدد30– 31، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
10. بن زاف جميلة: **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، في: مجلة العلوم الإنسانية، العدد13،، ورقلة، الجزائر. 2013.
11. بن شوفي بشرى: **التصورات الاجتماعية مقاربة نظرية**، في مجلة: الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد42، الجزائر، ديسمبر 2014.
12. بو سعدة قاسم وسلام بوجمعة: **إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد3، العدد2، ورقلة، الجزائر.
13. تيلوين حبيب: **تكوين المعلمين في العالم العربي من خلال التجربة الجزائرية**، في مجلة: سلسلة اصدارات مخبر التربية والتنمية، الجزء الأول، جامعة وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، دس.
14. جوان إحسان فوزي وحسن فخر الدين خالد: **المكانة الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمات رياض الأطفال في مركز مدينة السليمانية**، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، العدد 65، المجلد12، جامعة ديالي، العراق، 2016م.
15. حسن جامع وآخرون: **فعالية التدريس الخصوصي بالكمبيوتر في تنمية مهارات حل المشكلات**، في: المجلة العربية للتربية العلمية العدد 1، المجلد 1، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، 2012م.
16. خروف حياة: **التصورات الاجتماعية للعمل لدى إطارات الوسطى وأعوان التحكم بمؤسسة سونلغاز– عنابة– الصفصاف**، في مجلة: ابحاث نفسية وتربوية، المجلد 9، عدد 3، جامعة قسنطينة2، الجزائر، جوان 2018.
17. راشين البخيت وأكرم العمري: **مدى ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي في المدارس الحكومية في الأردن**، في: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد4، عدد4، الأردن، 2008.

18. زبيري حسين: **ظروف بروز الحركات العمالية في الجزائر (1956- 1880)**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، مختبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلية في الجزائر، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، الجزائر، العدد2، 21 يونيو 2016م.

19. زهرية حجازي: **دورا لمعلم في توكيد ذات الطفل**، في مجلة: رسالة المعلم – المعلم كنموذج فعال للطالب، العدد الرابع، مركز الإرشاد العربي للتربية/ المركز الفلسطيني للإرشاد، فلسطين، 2009م.

20. سعيد إسماعيل علي: **فلسفات تربوية معاصرة**، مجلة المعرفة، العدد198، سلسلة كتب ثقافية شهرية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو1995م.

21. سعيدة شين: **التصورات الاجتماعية للعوامل المحددة لمكانة المعلم في المجتمع دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطور الابتدائي بمدينة بسكرة**، في: مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد24، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، جوان2016.

22. سميرة عبد الحسين كاظم وآخران: **المكانة الاجتماعية لطفل الروضة بين أقرانه وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدينة بغداد**، في: مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد19 جامعة بغداد، العراق، ، 2008.

23. السيد الحسني: **الاتجاهات الفينومينولوجية الحديثة في علم الاجتماع**، عالم الفكر، المجلد25، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر – ديسمبر، 1999م.

24. شامي يسين: **النسق الإجرائي للإضراب في التشريع الجزائري**، مجلة معالم للدراسات القانونية والسياسية، العدد5، المركز الجامعي، تندوف، الجزائر، ديسمبر2018.

25. صالح أحمد الراشد: **واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة الكويت**، في: مجلة العلوم الإنسانية، عدد27، جامعة قسنطينة1، الجزائر، جوان2007م.

26. صدقاوي كمال: **الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد4، العدد7، الجزائر، 2016م.

27. صدقاوي كمال: **خصائص التكوين البيداغوجي لمعلم التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين**، لمجلد1، العدد1، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، الجزائر، جانفي2013.

28. الطاهر بلعيور: **الاضطرابات العمالية في الجزائر رؤية سوسيولوجية**، في: مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، ، العدد16، 2012م، الجزائر.

29. عايدة مهاجر أبوتايه ومحمد موسى النعيمات: **الطب الشعبي في محافظة معان: التمثلات الاجتماعية وأشكال الممارسة " مقاربة أنثروبولوجية "**، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة دراسات وأبحاث، العدد، السنة التاسعة، 28سبتمبر2017م، جامعة الجلفة، الجزائر.

30. عبد الرحيم العطري: **سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية**، مجلة إضافات، العدد13، المغرب، شتاء 2011.

31. عبد الله جمعة الكبيسي وآخرون: **المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة قطر– دراسة وصفية نقدية تحليلية**، حولية كلية التربية، مكتبة البنين، قسم الدوريات، جامعة قطر، قطر، 1999.

32. عبد الله علي إبراهيم، صدام محمد حميد الحديدي: **رؤيا مستقبلية لاعتماد منحى النظم في المناهج التربوية الجامعية من وجهة نظر تدريسها**، العدد7، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، آيار/2012م.

33. عبيدة صبطي وصابر بقور: **تمثلات النسوية عبر مواقع التواصل الاجتماعي- خطاب المرأة المغاربية على موقع فايسبوك**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع، الجزء1، جامعة أم البواقي، الجزائر، جوان 2017م.

34. عزو إسماعيل عفانة، فؤاد علي العاجز: **ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية في محافظة غزة أسبابها وعلاجها**، في: مجلة التربية الحكومية، المجلد3، العدد1، فلسطين، 1999م.

35. عفاف محمد مطر: **أثر تمرينات مكتبية مقترحة على المكانة الاجتماعية لموظفات جامعة الكوفة للأعمار (35-40)**، في: مجلة مجلة كربلاء لعلوم التربية الرياضية، العدد1، المجلد4، 2017.

36. العقبي الأزهر: **المراكز والأدوار الاجتماعية ومحدداتها الثقافية في النظام الأسري العربي**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 8، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، جوان 2012.

37. علي جراد يوسف العبودي: **صعوبات تدريس المناهج التربوية والنفسية لأقسام غير الإختصاص في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين**، مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة، المجلد 1، العدد9، العراق، 2008.

38. علي حمود علي: **كفايات إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**، مجلة كلية التربية، العدد الثالث، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، السودان.

39. علي غربي: **أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية**، في: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، العدد3، 1999م، منشورات جامعة منتوري، دار البعث، قسنطينة، الجزائر.

40. عويد سلطان المشعان: **مصادر الضغوط في العمل دراسة مقارنة بين الموظفين الكويتيين في القطاع الحكومي**، مجلة الملك سعود، المجلد13، العلوم الادارية، الرياض، السعودية، 2001م.

41. غسان خلف: **محددات المكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة نظر معلمي المستقبل**، في: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني.

42. فاروق أحمد الحلالشة: **ملامح التغير الاجتماعي لمجموعة من المهن والحرف والوظائف في المجتمع الأردني خلال الفترة من2005- 1994**، في مجلة: دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد35، العدد2، 2008م.

43. فاطمة موساوي ومعاشو جيلاني كوبيبي: **الإضرابات العمالية في المؤسسات التربوية بين المطالب والتحقيق الأستاذ الثانوي نموذجا**، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، مجلد8، عدد1، جوان 2017، جامعة معسكر.

44. الفضيل الرتيمي ولكحل صليحة: **طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق**، دفاتر المخبر، المجلد 7، العدد1، دورية علمية محكمة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016.

45. قادري حليمة: **الدروس الخصوصية بين مطالب التلاميذ ومسئولية الأساتذة- دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي**، مجلة دراسات وأبحاث، في: المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد1، السنة التاسعة، 26 مارس 2017م الجزائر.

46. قاسم ميلود: **إشكالية عمل المنظمة النقابية في ظل المتغيرات العالمية- بعض النماذج العالمية**، في مجلة: دفاتر السياسة والقانون، العدد1، الجزائر، جانفي2009م.

47. قريشي عبد الكريم وبوعيشة أمال: **التصورات الاجتماعية للشخص الإرهابي دراسة ميدانية بجامعة محمد خيضر بسكرة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 1، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2010م.

48. كاوجة محمد الصغير وكوشي ابتسام: **الحراك الاجتماعي وعلاقته بالمتغيرات المجتمعية للمجالات الاجتماعية في المدينة الجزائرية دراسة ميدانية لترامواي ورقلة**، في مجلة: العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي تحولات المدينة الصحراوية- تقاطع مقاربات حول التحول الاجتماعي والممارسات الحضرية-، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

49. محمد زردومي: **التربوية في الوطن العربي، في مجلة: أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي " المقاربات "**، مجلة التربية، منشورات عالم التربية، العدد24، المغرب، 2014م.

50. محمد مزمل البشير: **سلبيات وايجابيات الدروس الخصوصية**، في: مجلة كلية التربية، العدد الثاني، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان، أغسطس 1995م.

51. مريم الخالدي: **اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن نحو مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات**، في: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الأول، عدد2، نيسان 2013م.

52. مليكة شارف خوجة: **مشاكل مهنة التعليم وصعوبات قطاع التربية الوطنية في: مجلة الممارسات اللّغويّة**، العدد28، الجزء5، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014م.

53. منير صوالحية: **الانتماء النقابي والإضرابات في الجزائر دراسة ميدانية للنقابات المستقلة في قطاع التربية**، في مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد10، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جوان2014م.

54. منير عبد الله خضير: **إضراب العمال عن العمل تعريفه وتكييفه القانوني وأنواعه وأحكامه الشرعية**، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد التاسع، العدد(1/أ)، الأردن، 2013م.

55. مهدي لعموري: نزاعات **العمل في المؤسسة الصحية الجزائرية دراسة ميدانية بالمركز الاستشفائي الجامعي ابن رشد عنابة**، في مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد47، الجزائر، سبتمبر2016م.

56. نادية دشاش: **مهنة التعليم أخلاقياتها وأدوار المعلم القدوة**، في: مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد8، الجزائر، 2014م.

57. نبيل حميدشة: **البنائية الوظيفية ودراسة الواقع والمكانة**، في: مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة 20 أوت 1955، العدد 05، ، سكيكدة، الجزائر، ماي 2010م.

58. نسيبة المرعشلي: **أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء، المعلمين**، الطلاب، أولياء الأمور وسبل الحد من انتشارها، العدد الخمسون، مجلة الفتح، جامعة ديالي، نيسان، العراق، آب لسنة2012م.

59. نصر الدين جابر: **انعكاسات أسلوب التقبل والرفض الوالدي على تكيف الأبناء في فترة المراهقة**، في: مجلة العلوم الإنسانية، العدد 9، جامعة قسنطينة، قسنطينة، الجزائر، 1998.

60. يزيد عيسى السورطي: **السلطوية في التربية العربية**، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد362، أفريل 2009م.

61. يوسف عنصر: **أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية**، في: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، العدد3، منشورات جامعة منتوري، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1999م.

9- المراجع الأجنبية:

1. **Berbaum.j. Etude de systémique des action de formation. P.U.F. Paris.1982.**
2. **Blanc N. et autres. 2006. Le concept de représentation en psychologie. Paris, In press.**
3. **Christine bonardi & Nicolas Roussiau: les représentations sociales, état des lieux et perspectives, édition pierre Mardaga, Belgique , 2001.**
4. **Denise Jodelet: Les représentations sociales collection sociologied'aujourd'hui, PUF, paris, 1991.**
5. **Denise Jodelet: Représentations sociales, phénomènes concepts et théorie, PUF, Paris, avril 1993.**
6. **Dimitri weiss, les relations du travail ,employeurs ,syndicats, état, 3 éd, puf, paris, 1975.**
7. **Gilber de land shere: la formation des enseignants de demain,éd pierre margada, paris, 1974.**
8. **Jean Chaud Abric: Pratique sociales et représentations, PUF, paris,1994.**
9. **Jean danielreynaud et Gerardadam , conflit du travail et Changement social édition puf, paris 1978..**
10. **Jean Piaget: la représentation du monde chez l'enfant, PUFN, paris,1967.**
11. **John Dewey,démocratie et éducation, Traduction Gérard deledalle ,édition nouveaux horizons, France,1983.**
12. **JUDITH IRESON: Private Tutoring: how prevalent and effective is it? London Review of Education, Vol. 2, No. 2, July 2004..**
13. **Maache Y ; Chorfi M S & Kouira A: Les représentation sociales , un concept au carrefour de la psychologie sociales et de la sociologie , les éditions de l'Universitéde Constantine, 2002.**
14. **Marcel Loflamme , Dix approches pour humantiser et developper les organisations , France, Gacteurmorineditions2 eme Ed , 1979.**
15. **Rogers.M&W.Aubert: Le Stress dans les organisations cahier de l'ecole.21superieur de commerce,Paris, 1988.**
16. **Roussiau N., Bonardi C. 1999. Les représentations sociales. Paris, Dunod.**
17. **Rymand.T: l'ami nation pédagogique, deuxième édition, ESF, paris , 1974.**
18. **Serge Moscovici: La psychanalyse son image et sou public, 2émé édition, PUF, paris, 1972.**

10- مواقع الأنترنت:

1. **https: //unpef.ahlamontada.com/t10212- topic**14 :14 ساعة الولوج: 01- 01- 2018م،

2. **Aïcha Benamar: Le soutien scolaire à l'heure de la réforme: logiques d'action des parents- enseignants** **http:** 50 :23 ساعة الولوج: 2017 -12 -20 تاريخ الدخول

//journals.openedition.org/insaniyat/14008

3. **http: //www.naji- press.com/2017/04/tamatoul.html**تاريخ الدخول: 01- 01- 2008م، ساعة الولوج: 12: 48

4. **http: //www.raya.com/writers/pages/def2767e- 715d- 4c73- 97d5- 9fde95adfb23**

5. أحمد رياص: صورة المعلم في عقلية المجتمع المغربي، تاريخ الدخول: 2019/09/07 ساعة الدخول: 23: 51 **http: //www.mawtininews.com/**

6. بلقاسم عجاج وآخرون: أعنف إضراب في قطاع التربية منذ ست سنوات استجابة واسعة في بعض المؤسسات التربوية وانسحاب جماعي للتلاميذ تاريخ الدخول: 20- 05- 2018 **https: //www.djazairess.com/echorouk/44187**

7. البنائية الوظيفية مع بارسونز وميرتون، **https: // sociologiemeknes. blogspot. com / 2012 / 06 / blog – post _ 7227. html**

8. تاريخ الدخول 12- 10- 2018 **http: //www.ens- kouba.dz /Arabic /index. php/ component/ content/ article/ 79- news**

9. تاريخ الدخول 20- 11- 2018 ساعة الدخول: 21: 00 **www. moqatel. Com / openshare / Behoth /Mnfsia15 /MkanaIgtem / sec01. Doc _ cvt.htm**

10. تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12: 51**http: //t- p- uqu.blogspot.com/**

11. تاريخ الدخول: 17- 11- 2017 ساعة الولوج: 14: 46 **https: //www.almaany.com/ar/dict/ar- ar**

12. تاريخ الدخول: 20- 01- 2018الدروس الخصوصية.. ضرورة أم " بريستيج "؟ **https: // www.djazairess. com/eldjadida/16333**

13. تاريخ الدخول: 20- 01- 2018سلمان الشطي وعباس سبتي: أثر الإنفاق على الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة الكويتية**http: //www.minshawi.com/content/%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D**

14. تاريخ الدخول: 01- 01- 2008م، ساعة الولوج: 12: 48 **http: //www.naji- press.com/2017/04/tamatoul.html**

15. تاريخ الدخول: 01- 01- 2018م، ساعة الولوج: 14: 14 **http: //bohotti.blogspot.com/2014/04/blog- post_2043.html**

16. تاريخ الدخول: 29- 12- 17، ساعة الولوج 12: 07**http: //teacherssyndicate.com**

17. تاريخ الدخول: 31- 12- 2017، ساعةالولوج: 10: 51 **http: //www.cnapeste.dz**

18. تاريخ الدخول: 31- 12- 2017، ساعةالولوج: 10: 51 **http: //www.unpef17.net**

19. حليمة هلالي: انطلاق المرحلة الثانية من توظيف الأساتذة، موقع جريدة البلاد، تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12: 00، **http: //www.elbilad.net/article/detail?id=76366**

20. خالد أحمد الشنتوت: المدرس الخصوصي ماله وماعليه، تاريخ الدخول: 08- 12- 2017، ساعة الولوج: 10: 44 **http: //dr- khaled. net /index.php?option=com_content&view=article&id**

21. خالد ناصر الدين: أزمة العلاقة بين " الأسرة " و" المدرسة " في المجتمع المغربي تاريخ الدخول: 2017/10/17 ساعةالولوج: 17: 40**http: //www.alhiwar.net/ShowNews.php?Tnd=2300**

22. رضا أحمد حافظ الأدغم: تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته، بحث مرجعي لاستكمال متطلبات الترقية لدرجة " أستاذ مساعد "، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.تاريخ الولوج: 17- 11- 2017 الساعة: 14: 46 **http: //www.angelfire.com/ma4/reda1121/5.htm**

23. سامر أحمد موسى: تعريف الإضراب في القطاع العام والخاص وأشكاله، دراسات وأبحاث قانونية، الحوار المتمدن، تاريخ الدخول: 2018/01/02، ساعة الولوج: 15: 21 **http: // www. m. ahewar. org / s. asp ? aid=101087&r=0**

24. سلوى محمد أحمد عزازي: إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة تاريخ الدخول: 17- 11- 2017 ساعة الولوج: 14: 46 **http: //kenanaonline.com/users/azazystudy/posts/491734**

25. سوسة محمد الزين: الدروس الخصوصيةمهنة من لا مهنة له، موقع جريدة التحرير، الجزائر تاريخ الدخول: 08- 12- 2017، ساعة الولوج: 10: 44 **http: //www.altahrironline.com/ara/articles/282785**

26. شيخة المرزوقي: أضواء.. الدروس الخصوصية، تاريخ الدخول: 14- 12- 2017ساعة الولوج: 1: 00

27. صالح سعودي: هكذا تحوّل "سيدي" إلى "**CD**" في المدرسة الجزائرية، تاريخ الدخول: 24- 10- 2019 ساعة الدخول: 17: 00، **https: //www.echoroukonline.com/%D9%87%D9%83%D**

28. عابد خزندار: موسم الدروس الخصوصية جريدة الرياض، ، السعودية، تاريخ الدخول: 15- 12- 2018 ساعة الدخول: 21 **http//www.alriyad.com/638606**

29. عبد السلام بارودي: أساتذة بالجزائر يضربون ماذا ستقرر بن غبريط، تاريخ الدخول: ساعة الدخول: **https: //www.maghrebvoices.com/a/greve- eduction- algeria/416057.html**

30. عمرو بيومي: مواقع إلكترونية تقتحم سوق الدروس الخصوصية تاريخ الدخول: 04 /2017/12ساعةالولوج: 18: 02 **http: //www.emaratalyoum.com/local- section/education/2011- 11- 12- 1.436507**

كاتياحداد: بسبب خفض التمويل الحكومي على نظام التعليم المعلمون يضربون عن العمل في بريطانيا لسوء حالتهم المعيشية، تاريخ الدخول: 29- 12- 17، ساعة الولوج 12: 07 / 328/ http: // www.almaghribtoday.net 070716033810

31. كرونولوجيا الاحتجاجات في قطاع التربية نشر في الجزائر نيوز يوم 23- 04- 2014 تاريخ الدخول: 20- 05- 2018 **https: //www.djazairess.com/djazairnews/71891**

32. كيف تختار المدرس الخصوصي؟ أهم 9 نصائح لطلبة الثانوية تاريخ الدخول: 08- 12- 2017، ساعة الولوج: 10: 44 **http: //shbabbek.com/show/12961**

33. ليلى.ك: تأجيل التكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد سيجرى في الأسبوع الثاني من العطلة **http: //www.elbilad.net/article/detail?id=81041** تاريخ الدخول: 09- 04- 2019 الساعة: 21.51

34. متعب أبو ظهير: الأسر السعودية تنفق 70مليون ريال على الدروس الخصوصية سنوياً، جريدة الرياض، السعودية، تاريخ الدخول: 15- 12- 2018 ساعة الدخول: 21 http//www.alriyad.com/312747

35. محمد إبراهيم طوالبة: المكانة الاجتماعية للمعلم، تاريخ الدخول: 28- 02- 18، ساعة الولوج: 16: 13 **http: //tawalbehmib.blogspot.com/2008/06/blog- post_04.html**

36. محمد لمباشري: دوركايم والتمثلات الجمعية: مقاربة نفسية اجتماعية تربوية تاريخ الدخول: 01- 01- 2018م، ساعة الولوج: 2: 47 **http: //www.safizoom.com/news/531**.

37. محمدي محمد: معايير الانتقاء في مسابقات التوظيفبين الدعوة لمرونتها وتغييب لطبيعتها، تاريخ الدخول: 25- 11- 2017 ساعة الولوج: 14: 28**https: //www.djelfa.info/ar/debat/5497.html**

38. المصدر: موقع وزارة التربية: تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي،. تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12: 51، **http: //www.education.gov.dz**

39. المصدر: محمد صالح خطاب: صفات المعلمين الفاعلين دليل للتأهيل والتدريب والتطوير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص.54.

40. موقع الشروق: 16 مرضا قاتلا يطارد الأساتذة والمعلمين، تاريخ ادخول: 21- 02- 2019، ساعة الدخول: 18: 56/**https: //www.echoroukonline.com/16- %D9%85%D8%B1%D8B0%D8%A9- 86**

41. موقع جريدة الشروق: المنظمة التونسية لإرشاد المستهلك: ألف مليون دينار كلفة الدروس الخصوصية في تونس، تاريخ الدخول: 06- 01- 2018، ساعة الولوج: 15: 30 **http: //www.alchourouk.com/275969/567/1**

42. موقع مديرية التربية لولاية ميلة**http: //de- mila.edu.dz/index.php/2- ncategorised?start=20**

43. موقع وزارة التربية: تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم، تاريخ الدخول 2017/11/25، ساعة الولوج: 12: 51، **http: //www.education.gov.dz**

44. موقعوزارةالتربية: تنظيمالتكوينالتحضيريالبيداغوجي، المرجعالسابق. تاريخالدخول 2017/11/25، ساعةالولوج: 12: 51، **http: //www.education.gov.dz**

45. ناصر جابي: النقابات والمسألة الاجتماعية: التجربة الجزائرية، ، تاريخ الدخول: 29- 12- 17، ساعة الولوج 12: **http: //arabi.assafir.com/Article/392**07

46. يومية الرائد: دعوات لاحتجاجات ومقاطعة التعليم وإنذار بموسم ساخن عشية الدخول الاجتماعي، تاريخ الدخول: 24- 10- 2019 ساعة الدخول: 5: 00، **ttp: //elraaed.com/ara/watan/140086- %D8%A7%D9%8**

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر- بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع

استمـــــارة استبيـــــان

سيدي الفاضل/ سيدتي الفاضلة:

يعتزم الطالب انجاز أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم الاجتماعية

تخصص: علم اجتماع التربية

تحت عنوان:

واقع الهيئة التعليمية وعلاقته بالمكانة الاجتماعية للمعلم في الجزائر من وجهة تصور أولياء التلاميذ
- دراسة ميدانية بمدينة الجلفة -

تهدف هذه الاستمارة إلى جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة راجيا من شخصكم الكريم أن يتفضل بالإجابة على عبارات محاور هذا الاستبيان بوضع علامة (×) أمام الخانة التي تراها مناسبة.

إعداد الطالب:
سني براهيم

إشراف الدكتور:
نجاة يحياوي

السنة الجامعية: 2020/2019

المحور الأول: البيانات الشخصية:

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. العمر:

[25- 35] ☐ [36- 47] ☐

48 فما فوق ☐

3. المنصب في الجمعية:

.....

4- الخبرة في العمل الجمعوي بالسنوات:

[01- 05] ☐ [06 سنوات فأكثر ☐

5- ما هي المرحلة الدراسية لأبنائك ؟

ابتدائي ☐ ثانوي ☐

متوسط ☐

6- المهنة:

عامل يومي ☐ موظف ☐

إطار ☐ بطال ☐

7- المستوى الدراسي:

ابتدائي ☐ متوسط ☐

ثانوي ☐ جامعي ☐

المحور الثاني: واقع الهيئة التعليمية

البعد الأول: التكوين البيداغوجي:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أرى أن التكوين الذي يتلقاه المعلمون لمزاولة المهنة كاف					
02	أرى أن التكوين الذي تلقاه المعلمون شمل كل جوانب التدريس					
03	أرى أن تكوين المعلمين يولي أهمية للعلوم التربوية					
04	التخصص يكفي لمزاولة المعلمين المهنة					
05	أرى أن مهنة التعليم لا تتطلب إعدادا خاصا					
06	توظيف المعلمين عن طريق المسابقة كاف لممارسة المهنة					
07	معظم المعلمين التحقوا بمهنة التعليم رغبة في مهنة التعليم					
08	أرى أن التكوين الذي يتلقاه المعلمون لمزاولة المهنة كاف					

البعد الثاني: الدروس الخصوصية:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق بشدة
01	اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية يعتبر أمرا عاديا بالنسبة لي					
02	اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية لا يستهلك جهده					
03	انتشار الدروس الخصوصية لا يعكس تقصير معلم القسم					
04	الدروس الخصوصية مكملة للعمل المدرسي					
05	التلميذ غير مضطر في لجوئه للدروس الخصوصية					
06	الدروس الخصوصية بديل عن المدرسة					
07	اشتغال المعلم بالدروس الخصوصية لا يتعارض ورسالة مهنة التعليم					

البعد الثالث: الإضرابات:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق بشدة
01	إضرابات الأساتذة في مجال التعليم سلوك مقبول					
02	إضراب المعلمين شأنه شأن إضرابات المهن الأخرى					
03	غاية الإضراب في قطاع التعليم تحسين ظروف تمدرس التلميذ					
04	هدف الإضراب في قطاع التعليم لا يقتصر على تحسين الوضعية المهنية للمعلم					
05	إضرابات المعلمين لا تنعكس على حسن تمدرس التلميذ					
06	نشاط المعلم النقابي يخدم مصلحة التلميذ					

المحور الثالث: المكانة الاجتماعية:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق بشدة
01	الحجم الساعي الذي يشتغله المعلم مرهق					
02	راتب المعلم لا يتناسب ووضع المهنة					
03	مزاولة المعلمين أعمالا أخرى إلى جانب مهنة التدريس أمر مقبول					
04	الامتيازات الخدمية التي توفرها مهنة التعليم للمعلمين عادية					
05	الامتيازات الخدمية التي توفرها مهنة التعليم للمعلمين غير محفزة على العمل					
06	الملاحظات الموجهة لي من معلمي أبنائي تكون صائبة دائما					
07	المعلمون حاليا لا يحتاجون للرفع من كفاياتهم في الميدان					
08	أرى أن المعلمين حاليا يعملون على توطيد علاقتهم بتلاميذهم خارج القسم					
09	أرى أن المعلم حاليا مربي أكثر من كونه مجرد موظف					
10	الجأ إلى استشارة المعلم لحل مشكلة اجتماعية تعرض لابني					
11	تفوق التلميذ في مادة دراسية يرجع لحبه لمعلمه					
12	كثيرا ما يتطوع المعلمون لتدريس التلاميذ في غير الدوام المدرسي					
13	المعلم حاليا يمثل مصدر معارف نجاح التلميذ					

ملحق رقم: 02

دليل المقابلة

1.الجنس:

2.السن:

3.الأقدمية:

4.المؤهل العلمي:

5.ما هي الصعوبات التي تواجهها في التدريس؟

6.كيف ترون العلاقة بين المدرسة و الأسرة حاليا؟

7.هل لكم أن تحدثونا عن أسباب العنف ضد الأساتذة؟

8.كيف ترون تناول وسائل الاعلام المختلفة للأخبار المتعلقة بالمعلمين و القطاع عامة؟

9.ما رأيك في المكانة الاجتماعية للمعلم حاليا؟

10.هل يمكن أن تبينوا لنا العوامل المرتبطة بالوسط التعليمي و التي لها علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم؟

11.لم في رأيكم انتشرت ظاهرة الدروس الخصوصية في الآونة الأخيرة؟

12.ما هي أهم أسباب الاضرابات التي يشهدها القطاع؟

13.هل يمكن أن تحدثونا عن منظومة تكوين المعلمين حاليا؟

ملخص الدراسة:

انطلقت الدراسة الحالية من تساؤل رئيس مفاده « ما علاقة واقع الهيئة التعليمية بالمكانة الاجتماعية للمعلمين من وجهة تصور أولياء التلاميذ ؟ ».

وللإجابة عن هذا التساؤل، وضع الباحث ثلاث فرضيات تم بناؤها من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية من ناحية، واستنادا إلى التراث النظري والعلمي بالاستعانة بالدراسات المشابهة لموضوع الدراسة من ناحية أخرى، فكانت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- **الفرضية الأولى:** للإعداد البيداغوجي للمعلمين علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.
- **الفرضية الثانية:** لإضرابات المعلمين علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.
- **الفرضية الثالثة:** للدروس الخصوصية علاقة بالمكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة تصور أولياء التلاميذ.

أما أهداف الدراسة فتمثل فيما يلي:

- الاجتهاد في بلورة هذه الدراسة لرؤية معرفية ومنهجية علمية أكاديمية حول المكانة الاجتماعية للمعلم ومعرفة العلاقة المفترضة بينها وبين واقع الهيئة التعليمية.
- محاولة معرفة ما يختص به المعلم من مكانة في المجتمع.
- محاولة معرفة انعكاس واقع الهيئة التعليمية على مكانة المعلم الاجتماعية.
- محاولة معرفة بعض الاختلالات التي يشهدها قطاع التعليم في الجزائر.
- محاولة معرفة ما مر به التعليم من تغييرات في الآونة الأخيرة وما شهده من إصلاحات.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان موجه لأولياء التلاميذ وإجراء مقابلة احتوت على 9 أسئلة موجهة لمعلمي الأطوار الثلاثة كونهم المعنيون بالظاهرة المدروسة ولهم تصور ودراية بمدى ما يحظون به من مكانة اجتماعية داخل المجتمع وهم الأقدر على الحكم على ذلك وكذلك لضمان الموضوعية في الإجابات المتعلقة باستمارة الموجهة لأولياء التلاميذ، أما الاستبيان فقد وضع لمعرفة العلاقة المفترضة بين واقع الهيئة التعليمية والمكانة الاجتماعية للمعلمين موزعا على خمسة محاور و4 أبعاد احتوت على 34 سؤالا، ثم قام الباحث بتوزيع الاستبيان على عينة متكونة من 348 وليا من أولياء التلاميذ اختيروا بطريقة قصدية (أعضاء المكتب التنفيذي للجمعيات المعتمدة ببلدية الجلفة) موزعين على 37 جمعية معتمدة ببلدية الجلفة تشمل المعتمدة منها بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة وكذا الثانوية ثم قام الباحث بتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة 25.

كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه الأنسب لتحليل هذه الظاهرة الاجتماعية وتشخيصها وتتبع سيرورتها في الواقع المعيش محللا فعالياتها وفق آليتي العد والقياس، ولأنه منهج يعتمد على تحديد أبعاد المشكلة موضوع البحث من خلال جمع البيانات المختلفة عنها، ولأن الهدف الأساسي في هاته الدراسة كان وصف واقع الهيئة التعليمية وكذا المكانة الاجتماعية، والكشف عن العلاقة المفترضة بينهما كون طبيعة هذا النوع من الظواهر الاجتماعية تتطلب هذا المنهج، ومن خلال مناقشة نتائج فرضيات الدراسة وصلت إلى

أن هناك عوامل ساهمت في تدني المكانة الاجتماعية للمعلم متمثلة في بعض الظواهر التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم في الجزائر وتتعلق بواقع الهيئة التعليمية وتمس المعلم في حد ذاته والتي أدت إلى التأثير على صورته في المجتمع وبالتالي تأثر مكانته الاجتماعية سلبا، فكانت نتائج الدراسة كالآتي:

1. إن المعلم الكفء ينال التقدير والاحترام وبالتالي ينال مكانة اجتماعية معتبرة في الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه والمجتمع ككل، وبالتالي تبرز هنا أهمية التكوين البيداغوجي والإعداد الجيد للمهنة وتنمية الرغبة في التدريس والدراية الفنية في التعرف على خصائص المتعلمين والتخصص والاحاطة النظرية بأبعاد العملية التعليمية، على خلاف ذلك فقد ساهم التوظيف عن طريق المسابقات في تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم كون هؤلاء لا يحوزون الكفايات اللازمة حسب تصور أولياء التلاميذ إذ أنهم لم يتلقوا إعدادا جيدا يؤهلهم للمهنة وكون الكثير ممن وظفوا في المرحلة الابتدائية لا يطابق تخصصهم الجامعي وواقع ما يقتضيه التدريس في هذه المرحلة وأما عن التوظيف المعلمين في المرحلة الثانوية والمتوسطة فيفتقرون إلى طرق الديتاكتيك أو تعليمية التدريس إلى جانب فن التعامل مع مقتضيات المراحل العمرية للتلاميذ وما يتطلبه من دارية بعلم النفس التربوي وتطبيقاته في المجال التربوي.
2. لاشك أن المكانة الاجتماعية للفرد تتحدد من خلال معايير الجماعة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، إضافة إلى الأدوار المترتبة عن هذه المكانة ولقد عمل انتشار الدروس الخصوصية أو تسليع التعليم على وضع المعلم محل اتهام وساهم في التأثير سلبا على مكانته الاجتماعية، بل إن هذه الظاهرة أضرت بالعملية التعليمية والتربوية وبالرؤية إلى أدوار المعلم وتقزيم أهميته واتهامه بالتقصير، والتربح المادي إضافة إلى ذلك فالمكانة الاجتماعية للمعلم تتحدد من خلال كونه يعد صاحب رسالة وهذا ما ارتبط بالتصور الاجتماعي للمكانة التي يحتلها المعلم في المجتمع فدوره يتمثل في تنوير العقول وتوجيه التلاميذ وإرشادهم وغرس القيم النبيلة في نفوس الناشئة وقد عمل انتشار لدروس الخصوصية على تشويه صورة المعلم التي حصرته في الجانب المادي واضحى التعليم مهنة من لا مهنة له من مثل خريجي الجامعة وطلبتها البطالين الذين أصبحوا يداومون في مراكز الدروس الخصوصية وأضروا بصورة المعلم والمهنة.
3. تكرر الإضرابات ودواعيها المطلبية المادية والتي شهدها قطاع التربية والتعليم في الجزائر خاصة تلك الوطنية منها أثر على تقدير المعلم ومكانته الاجتماعية فرغم كون المعلم يسعى من خلالها إلى تحسين ما ظروف ووضعه مهني واقتصادي متردي المتمثلة أسباب الإضرابات فكانت أهم الأسباب الداعية إليه تتمثل حول إعادة النظر في النظام التعويضي بما يحقق العدالة بين مختلف قطاعات الوظيف العمومي وتدارك نقائص القانون الأساسي في التربية لتدارك ما خلفه من اختلالات في التصنيف والترقيات وتسيير أموال الخدمات الاجتماعية هذه الإضرابات الوطنية المطولة شلت القطاع وأثرت على تمدرس التلاميذ فالإضرابات المطولة والأسباب التي كان وراء القيام بها دفعت بالأولياء إلى تصور المعلم مجرد موظف كنظرائه في الوظائف الأخرى ولم يعد يمثل حسب تصورهم ذلك المربي والموجه الذي يضحي في سبيل رسالة التعليم ويغلب مصلحة التلميذ على مصلحته الخاصة وبالتالي أثرت على مكانته الاجتماعية لديهم.

Study summary:

The recent study tries to find an answer to this question: « What is the relationship between the reality of the teaching staff and the social status of the teacher as seen by parents ? »

To answer this question, the researcher put three hypotheses that he conceived from the results of the exploratory study on one hand and the available theoretical and scientific resources using similar studies of the topic on the other hand.

The study hypotheses are as follows:

The first hypothesis: From the parents' point of view, there has to be a relationship between the teacher's pedagogical competence and his social status.

The second hypothesis: The teachers' strikes have to do with their social status, according to parents' point of view.

The third hypothesis: The « private lessons « affect the social status of the teacher, according to parents' point of view.

The objectives of the study are as follows:

- To elaborate a cognitive view and an academic and scientific methodology about the social status of the teacher and to know the assumed relationship between this view and the reality of the educational staff.
- To know what is special about the teacher's social status.
- To know the reflection of the reality of the educational body and the teacher's social position.
- To find out some imbalances in the education sector in Algeria.
- To find out what education has gone through in recent years and the reform it has experienced.

To achieve the goals of this study, a questionnaire was directed to the students' parents and a questionnaire containing 9 questions was addressed to the teachers of the 3 cycles since they are concerned with the studied phenomenon and have a perception of the answers of the extent of their social status within the community and they are the most able to evaluate the objectivity of the answers in the form addressed to parents. As for the questionnaire, it twas established to know the assumed relationship between the reality of the educational staff and the social status of the teacher. It was of 5 axes and 4 dimensions containing 34 questions. It was distributed among a sample of 348 parents deliberately selected « members of the executive bureau of the municipal parents' associations in the 3 cycles «.

The data was statistically processed using the Statistical Analysis Program for Social Sciences SPSS, version 25.

The descriptive approach was adopted as being the most appropriate one for analyzing and diagnosing this social phenomenon and observing its being real, analyzing its activities according to the counting and measurement mechanisms, and because it is an approach that depends on identifying the dimension of the problems by collecting different data as the primary objective in this study is to describe the reality of the educational staff and the social status of the teacher and to reveal the assumed

relationship between them. The nature of this type of phenomenon requires this approach.

After analyzing the results of the study hypotheses, I concluded that there are factors that led to the deterioration of the social position of the teacher.

Theses factors are represented in some of the phenomena the Algerian education sector suffers from and which are related to the reality of the teaching staff and that affect the teacher and have an impact on his social image and consequently his social position was negatively affected.

The results of the study are as follows:

1. An efficient teacher gains appreciation and respect, and thus, attains significant social position in the milieu he belongs to and the society as a whole due to the important pedagogical training, the good preparation for the job, the development of the desire to teach, the skill to identify learners' differences, specialization and the theoretical knowledge of the dimensions of the educational process.

In the contrary, employment via contests contributed to the decline of the social status of the teachers , seen by parents as not possessing the necessary competences and not having a good preparation that qualifies them for the professsion. The university study of many of them does not match requirements of a primary school cycle teacher. In the middle school and the secondary school cycles, the newly appointed teachers often lack didactic knowledge added to the skill of dealing with adolescents needs.

2. The social status of the individual is determined by the criteria of the group in which he lives, added to the role that results from his position. The spread of « private lesssons « or commodification of teaching led to the accusation of the teacher of having only a material objective and helped negatively affect his social status. This phenomenon led to the disappreciation of the educational process and a negative view of the teacher's role, minimizing his importance and accusing him of being not that competent and being material.

Added to that, the social status of the teacher, as seen by parents and the society, is determined by his being the most important participant in illuminating minds, guiding students and implementing values in them. This cannot fit with his being for « private lessons « for the sake of money which made even the jobless people offer such service in different places and this negatively affected the image of the teacher.

3. Going on strikes more often, especially the national ones, for material purposes had an impact on the teacher's appreciation and social position, even though teachers seek to improve their professional and economic status.

These long strikes, purposefully gone on, led parents to imagine the teacher as a mere employee, blowing off the image of the educator and the guide who sacrifies his time, body and soul for his learners and prioritizes their benifit above his.